

Universidade de Lisboa



Estratégias e recursos didáticos no ensino da História

– Um estudo de caso

Andreia Martins Mesquita Capucho

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

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

2021

Dedicatória

Aos meus filhos, Mariana, Maria, Duarte e Rodrigo, e ao meu marido, pelo apoio incondicional, pelo carinho e por terem acreditado em mim mesmo quando eu não acreditava.

Agradecimentos

«Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só nem nos deixa sós; leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo».

(Antoine Saint-Exupéry)

O caminho faz-se caminhando, mas não se faz sós. Nesta imensa aventura que foi regressar à Faculdade e seguir um sonho há muito adormecido, primeiro para a Licenciatura em História e posteriormente para o Mestrado em Ensino, o caminho por vezes sinuoso tornou-se muito mais fácil com o carinho e apoio de todos aqueles que se comigo se cruzaram e que, de uma forma ou de outra, me ajudaram a completar este trajeto.

É, portanto, com gratidão que agradeço à minha família que de forma estoica tolerou os momentos de incerteza, de insegurança, e de ansiedade. Que soube compreender as horas infundáveis em frente ao computador. Ao meu marido pelo seu extraordinário bom humor, por tentar animar-me nos momentos mais difíceis. Pelos jantares que fez sem protestar e de sorriso no rosto e acima de tudo, por nunca ter duvidado de mim. Aos meus filhos, que foram a inspiração e me fizeram crescer a cada dia como mãe e como professora. Agradeço os conselhos que me deram, as opiniões sobre as aulas, desde os métodos escolhidos, aos vídeos, à escolha dos Powerpoints, respondendo sempre com sinceridade e alguma paciência às minhas inquietações. À minha mãe pela educação e pelos valores que me transmitiu e principalmente por me ter ensinado a perseverança e a nunca desistir dos sonhos.

O caminho para o ensino deveu-se em grande parte aos excelentes professores que durante a minha vida enquanto estudante me marcaram, mas acima de tudo, aqueles que tive a oportunidade de conhecer tanto na Licenciatura de História na Faculdade de Letras, como no Mestrado em Ensino no Instituto de Educação. Professores que ensinam a sua arte e que inspiram os seus alunos, transmitindo a sua paixão naquilo que fazem e que mudam a vida daqueles que ensinam. É precisamente a um grande professor que aqui gostaria de deixar um agradecimento especial, o Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro, por ter de facto, mudado a minha vida. As suas palavras fizeram-me acreditar novamente e deram-me alento para seguir em frente e não ter medo desse futuro que se avizinhava. Agradeço o empenho, a dedicação, a paixão com que se entrega aos seus

alunos, um verdadeiro exemplo para quem quer ser professor. Se pudesse resumir numa palavra apenas seria gratidão, gratidão por tudo o que me ensinou. Nas suas aulas não aprendemos apenas a ensinar, aprendemos que ser professor não é uma profissão é sim uma vocação pois «nunca haverá espaço para a formação sem amor pelo que se faz» (Monteiro, 2003). As suas sábias palavras inspiram-nos a quereremos ser melhores professores, a mudarmos a vida de alguém. Ensinou-nos também que ser professor é de uma imensa responsabilidade, o impacto que um bom ou mau professor pode ter na vida de um aluno fez-nos refletir sobre a nossa formação, contudo soube transmitir esperança e coragem a todos nós, seus alunos que escutámos a sua experiência e que por vezes vacilámos, soube orientar e guiar. Soube ler nas entrelinhas e perceber os nossos medos não nos deixando recuar. O caminho é para a frente e estou grata por ter feito este caminho sob orientação do professor Miguel Monteiro.

Ao Professor-cooperante Nuno Rijo, sem o qual nada seria igual, agradeço ter-me ensinado a ser professora de alma e coração. A ver mais além e a acreditar em mim. Um professor de excelência, um exemplo a seguir, as suas aulas eram uma inspiração, a forma como envolvia os alunos nas matérias e como, por vezes até, eu que assistia às suas aulas igualmente me deixava envolver esquecendo que era professora, mas uma aluna também. Agradeço por me ter ensinado a ensinar e ter-me feito acreditar no ensino e na sua magia. A sua entrega à formação de professores, colocando-nos desafios constantes, fazendo-nos superar as nossas falhas, fazendo-nos crescer dia após dia. Uma dedicação inesgotável e uma pessoa excepcional que agradeço ter tido a oportunidade de conhecer e de ter sido sua estagiária. Sou hoje uma pessoa totalmente diferente e deve-se em grande parte ao professor Nuno Rijo.

Gostaria também de agradecer ao meu amigo e companheiro de grande parte deste meu caminho, Manuel Alves Pinto, pelo seu fervor e entusiasmo, pela força constante que me transmitiu e pelo apoio incondicional. Agradeço os nossos caminhos terem-se cruzado.

À Mariana Afonso Pinto, companheira desta viagem desde a Licenciatura, que se tornou muito mais do que uma colega, mas sim uma verdadeira amiga. Agradeço por me ter ouvido vezes sem conta. Pela ajuda, apoio, conselhos e desabafos. Por ter sempre uma palavra de incentivo. Pela sinceridade, compreensão e altruísmo que sempre demonstrou e acima de tudo pela amizade que ficou.

Ao Victor Barreto juntos caminhámos até ao final, desde a Licenciatura e muito partilhámos nestes anos. As horas de comboio foram, sem dúvida, mais bem toleradas em tão boa companhia. Conversas que recordo com carinho e gratidão.

À turma de Mestrado em Ensino da História, grandes companheiros, amizades que levarei sempre comigo e que não esquecerei, colegas de valor inestimável. A entreaajuda e a camaradagem que demonstraram nestes anos foram fundamentais para prosseguir esta caminhada, sem este apoio e carinho seria, com toda a certeza, muito mais difícil.

À Mafalda Lara que me acompanhou no primeiro ano de estágio no Colégio Marista de Carcavelos, pela forma como me acolheu e pela ajuda preciosa que me deu nesses primeiros momentos, uma força da natureza e uma excelente pessoa.

Por último, agradeço a toda a comunidade educativa do Colégio Marista de Carcavelos, docentes e não docentes. Pela forma como amavelmente me receberam. Por toda a ajuda dispensada e por terem tornado estes dois últimos anos, numa agradável jornada de crescimento pessoal e profissional.

A todos vós o meu sincero e profundo agradecimento.

Abreviaturas, siglas e normas

Lista de abreviaturas

APA – American Psychological Association

Cap. – Capítulo

Doc. – Documento

Dr. – Doutor

i.e., Id est – isto é

N.º - Número

p. – Página

pp. – Páginas

Ppt. – Powerpoint presentation

Prof. – Professor

s.d. – Sem data

s.d. – Sem local

TPC – Trabalhos para casa

Vide – Veja

Lista de siglas

AEEP – Associação de Estabelecimento de Ensino Privado e Cooperativo

FCT/UNL – Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa

FCUL – Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

FLUL – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

IE – Instituto de Educação

IST – Instituto Superior Técnico

ISEL – Instituto Superior de Engenharia de Lisboa

NUCLIO – Núcleo Interativo de Astronomia e o Centro de Formação e Reabilitação Profissional de Alcoitão

PECMC – Projeto Educativo do Colégio Marista de Carcavelos

Normas utilizadas

O presente relatório de prática de ensino supervisionada foi redigido em conformidade com as Orientações para o Desenvolvimento e Elaboração do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, aprovado pela Comissão Científica dos Mestrados em Ensino e as normas do Acordo Ortográfico em vigor. As referências bibliográficas e citações seguem a Norma APA.

Resumo

O tema do seguinte trabalho incide sobre o ensino da História no contexto do estágio, das aulas lecionadas, da planificação das mesmas e das dinâmicas experienciadas. Pretende-se com este tema desenvolver as formas, os métodos, as estratégias e os recursos de lecionar a disciplina de História a alunos do 7º ao 9º ano de escolaridade, cujos temas são por vezes complexos de ensinar e de interiorizar por parte dos alunos. Um desafio para todos os professores, o ensino da História pretende formar indivíduos em toda a sua complexidade já que transmite não só conhecimento histórico, mas também valores fundamentais. Nesse sentido, torna-se imperativo estabelecer metodologia que vá ao encontro desses alunos, de encontrar estratégias que melhor se adaptem à realidade escolar onde estamos inseridos e que possam motivar os alunos para a construção do seu próprio conhecimento. Os recursos adequados a potenciar as capacidades intrínsecas de cada um e que criem motivação e interesse pela disciplina. O trabalho de um professor não se centra apenas na verbalização das matérias, mas em proporcionar, nas suas aulas, formas de criar momentos de verdadeira aprendizagem. A escolha deste tema prende-se precisamente nesse ponto, na escolha de estratégias e de recursos utilizados em contexto de sala de aula e numa análise crítica sobre os mesmos e os seus resultados tendo em conta a nossa experiência.

Palavras-chave: Processo de ensino-aprendizagem; estratégias de ensino; recursos didáticos; motivação; competências; capacidades; ensino da História.

Abstract

The theme of the following work focuses on the teaching of History in the context of teacher's formation, the classes we gave, their planning and the dynamics experienced. The aim of this theme is to develop the techniques, methods, strategies, and resources to teach the subject of History to students from 7th to 9th grade, whose themes are sometimes too complex to teach and internalize by the students. Teaching History is a challenge for all teachers as it aims to train individuals in all its complexity, as it conducts not only historical knowledge, but also fundamental values. In this sense, it is essential to establish a methodology that fit these students, to find strategies that best adapt to the school reality where we operate and that can motivate students to build their own knowledge. Adequate resources to enhance the intrinsic abilities of each one and that create motivation and interest in the subject. The work of a teacher is not only focused on verbalizing the materials, but on providing, in their classes, ways to create moments of meaningful learning. The choice of this theme is precisely linked to this point, in the choice of strategies and resources used in the classroom context and in a critical analysis of them and their results, considering our experience.

Keywords: Teaching-learning process; teaching strategies; didactic resources; motivation; skills; capabilities; teaching history.

Índice geral

Dedicatória	ii
Agradecimentos	iii
Abreviaturas, siglas e normas	vi
Resumo	viii
Abstract	ix
Introdução	2

Capítulo I – Teorização

1. Estratégias e recursos didáticos no ensino da História	
– Um estudo de caso.	4
1.2. Como ensinar / Como aprender História?	6
1.3. Como vou lecionar esta aula?	
- Que estratégias e recursos didáticos utilizar?	17
Síntese reflexiva	85
2. Teorias de aprendizagem	87
2.1. David Ausubel	92
2.2. Jerome Bruner	103
2.3. Carl Rogers	110

Capítulo II – Contextualização

1. A Congregação Marista e o seu fundador	117
2. O Colégio Marista de Carcavelos e meio envolvente – físico e sociológico ...	118
3. Proposta educativo-pedagógica Marista	123
4. Perfil do aluno Marista.....	125
5. O professor-cooperante	128

Capítulo III – Demonstração

Relatório de estágio – Iniciação à Prática Profissional	131
1. Aulas lecionadas:	139
Descrição da aula nº1	139
Descrição da aula nº2	144
Descrição da aula nº3	150
Descrição da aula nº4	154
Descrição da aula nº5	155
Descrição da aula nº6	156
Descrição da aula nº7	157
Descrição da aula nº8	161
Descrição da aula nº9	163
Descrição da aula nº10	167
Descrição da aula nº11	175
Descrição da aula nº12	179
Descrição da aula nº13	181
Descrição da aula nº14	185
Descrição da aula nº15	187
Descrição da aula nº16	191
Considerações finais	196
Bibliografia	199
Anexos	203

Índice de Anexos

Planificações

Planificação 1ª aula lecionada	205
Planificação 2ª aula lecionada	207
Planificação 3ª aula lecionada	212
Planificação 7ª e 8ª aula lecionadas	216
Planificação 9ª aula lecionada	221
Planificação 10ª aula lecionada	225
Planificação 11ª aula lecionada	230
Planificação 12ª aula lecionada	234
Planificação 13ª aula lecionada	235
Planificação 14ª aula lecionada	241
Planificação 15ª aula lecionada	246
Planificação 16ª aula lecionada	250

Recursos

PowerPoint 1ª e 3ª aula lecionadas	254
PowerPoint 2ª aula lecionada	260
PowerPoint 4ª e 5ª aulas lecionadas	273
PowerPoint 6ª e 7ª aulas lecionadas	282
PowerPoint 13ª aula lecionada	292
PowerPoint 15ª aula lecionada	295
PowerPoint 16ª aula lecionada	298

Imagens Colégio Marista de Carcavelos

.....	300
-------	-----

Índice de figuras

Figura 1.	11
Figura 2.	14
Figura 3.	18
Figura 4.	19
Figura 5.	27
Figura 6.	29
Figura 7.	31
Figura 8.	32
Figura 9.	34
Figura 10.	35
Figura 11.	37
Figura 12.	38
Figura 13.	49
Figura 14.	50
Figura 15.	53
Figura 16.	56
Figura 17.	67
Figura 18.	80
Figura 19.	80
Figura 20.	83
Figura 21.	91
Figura 22.	99
Figura 23.	116
Figura 24.	120
Figura 25.	125
Figura 26.	127
Figura 27.	127
Figura 28.	128
Figura 29.	300
Figura 30.	301
Figura 31.	302
Figura 32.	302
Figura 33.	302
Figura 34.	302
Figura 35.	302

Introdução

«À educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele». (Jacques Delors)

O Relatório de Prática de Ensino Supervisionada que ora se apresenta insere-se no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Universidade de Lisboa. O presente relatório visa duas abordagens distintas, mas que se complementam. Uma abrange uma parte prática onde se explora todo o contexto de estágio como parte integrante dos cursos de Mestrado em Ensino e, uma outra que corresponde precisamente ao desenvolvimento de um tema específico que passamos a apresentar, *Estratégias e recursos didáticos no ensino da História. – Um estudo de caso*. O objetivo deste relatório é o de estabelecer uma ligação entre estas abordagens. Nesse seguimento, este trabalho encontra-se estruturado em três partes fundamentais, o Capítulo I – Teorização; o Capítulo II – Contextualização e o Capítulo III- Demonstração.

No primeiro capítulo que corresponde à Teorização será dada ênfase ao desenvolvimento do tema do presente relatório. Vão ser abordadas temáticas fundamentais no contexto do ensino, nomeadamente no ensino da História. Como professores de História somos confrontados diariamente com uma série de desafios. Como ensinar História? Porquê ensinar História? De que forma podemos recorrer ao uso de fontes históricas na sala de aula? Tentaremos demonstrar, recorrendo a alguns autores e também à nossa própria visão, estas problemáticas. O tema *Estratégias e recursos didáticos no ensino da História – um estudo de caso*, compreende uma abordagem não só da escolha das estratégias e as suas finalidades e potencialidades, mas também toda uma contextualização relativa aos objetivos do ensino e como as estratégias acabam obviamente por entroncar nos objetivos educacionais. Iremos fundamentar a importância das estratégias como métodos que incentivam as aprendizagens a par com a utilização dos recursos didáticos.

Neste capítulo desenvolveremos a importância da metodologia Marista, bem presente nas nossas aulas e que visa uma aprendizagem completa dos alunos através do

estímulo de capacidades e de competências recorrendo a atividades que despoletem uma aprendizagem ativa. Iremos também abordar as teorias de aprendizagem que de alguma forma nos inspiraram e que estiveram presentes nas nossas aulas e na planificação das mesmas. As teorias cognitivas e construtivistas de David Ausubel e de Jerome Bruner que defendem métodos de ensino que ajudem os alunos a desenvolverem a sua própria aprendizagem, recorrendo a práticas ativas ou por descoberta. Já Carl Rogers inspirou-nos, uma vez que defende um ensino centrado no aluno como um todo e não apenas nas suas capacidades cognitivas.

No Capítulo II – Contextualização, desenvolveremos o contexto escolar onde ficámos colocados no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Será abordada a descrição da escola e do meio envolvente, a descrição do perfil dos alunos Maristas, a pedagogia Marista e as atividades curriculares e extracurriculares do colégio. Nesta parte daremos também destaque ao professor-cooperante que nos orientou, guiou e ensinou ao longo de dois anos de estágio.

Por último, o Capítulo III – Demonstração, incluem-se as descrições detalhada das aulas, observadas e lecionadas. As observações e reuniões com o professor-cooperante sobre as aulas lecionadas. O que melhorar, o que mudar para a próxima vez? Questões que fomos trabalhando ao longo de todo o estágio. Pretende-se nesta parte demonstrar quais as opções didáticas, as estratégias implementadas no ensino da disciplina de História nas turmas do 7º aos 9º anos de escolaridade. A escolha dos recursos e das metodologias visando sempre a melhor forma de construir o processo de ensino-aprendizagem, tendo por objetivo, evidenciar as capacidades e potenciar as competências dos alunos na formação do seu próprio conhecimento. A importância da motivação e do desenvolvimento do espírito crítico como meios para atingir esse mesmo objetivo. Os temas de História abordados e as estratégias e os recursos implementados para cada contexto, para cada turma e cada ano letivo, uma vez que lecionámos turmas do 7º ano, 8º ano e de 9º ano.

A última parte do Relatório será para os anexos onde se colocará todos os recursos utilizados em sala de aula, como *PowerPoint*, mapas, documentos, imagens. Também as planificações das aulas lecionadas onde se formulam as estratégias e metodologias utilizadas.

Capítulo I

- Teorização

1. *Estratégias e recursos didáticos no ensino da História*

– *Um estudo de caso.*

«Conta-me e eu esqueço. Mostra-me e eu apenas me lembro.
Envolve-me e eu compreendo».
Confúcio

1.1. Introdução

O ensino e o processo de ensino-aprendizagem constituem uma problemática verdadeiramente complexa para os professores em formação. Como ensinar e como criar conexões que permitam desenvolver de forma positiva o processo de ensino-aprendizagem tornaram-se questões desafiantes. Promover nos alunos a motivação e a estrutura adequada para a aprendizagem são os maiores pilares do ensino, contudo, a pergunta que nos surgiu foi precisamente *como ensinar?* Como ensinar esta matéria, este tema, este conceito? Que recursos podemos utilizar para melhor promover a compreensão pelos alunos? Gostar de História e saber História podem não ser suficientes para esta tarefa. Uma sala de aula é um pequeno mundo que contém uma ampla dimensão social, onde múltiplas personalidades interagem em conjunto. Miguel Zabalza define «a aula como um lugar de encontro privilegiado, potenciador de interações comunicacionais e inter-relações geradoras de mudança» (Gaspar & Roldão, 2007, p.88). Como lugar de encontro privilegiado é precisamente na sala de aula que a ação se desenrola e o papel dos seus protagonistas o de transformar um grupo heterogéneo, com diferentes origens, credos, línguas e tradições, mas também com diferentes capacidades, num grupo coeso, cognitivamente ativo para que a aprendizagem possa acontecer (Gaspar & Roldão, 2007, p.89).

Importa salientar que os protagonistas são tanto o professor como os alunos, ambos constroem experiências e interações que potenciam o conhecimento. O professor que conduz, orienta, planifica e o aluno que deixou de ser considerado um elemento passivo no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se a figura central e desempenhando de forma ativa a construção da sua própria aprendizagem. O ensino centrado no aluno implica que haja um outro tipo de abordagem por parte do professor, ou de várias abordagens, isto é, implica que o professor possua um variado leque de estratégias e que saiba utilizá-las tendo em consideração os objetivos. Contudo, importa

salientar que o ensino enquanto «arte instrumental é algo que se afasta de receitas, fórmulas ou algoritmos. Requer improvisação, espontaneidade e o lidar com múltiplas possibilidades relativas à forma, ao estilo, à cadência, ao ritmo e à adequabilidade» (Gage, 1984). Nesse sentido, não há uma abordagem certa ou errada. Ensinar é navegar por águas turvas, por vezes à deriva, mas é precisamente aqui que reside a sua magia.

O principal objetivo do ensino e dos professores é justamente a aprendizagem, fazer com que os alunos aprendam. Alcançar esse objetivo implica uma ampla devoção e entrega por parte dos seus protagonistas. Do professor espera-se que saiba ser um agente motivador, que inove de forma a traçar novas abordagens que possam despertar interesse e envolver ativamente os alunos. Dos alunos, como atores principais deste processo, espera-se efetivamente que *aprendam a aprender*. O caminho para atingir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem assenta nas *estratégias de ensino*, tema do presente capítulo que nos propomos desenvolver a par com a utilização de recursos didáticos que visem promover a assimilação de conhecimento, mas também a relação professor-aluno.

1.2. Como ensinar / Como aprender História?

Esta questão de como ensinar/aprender História tem já uma ampla bibliografia, vários autores desvelaram esta problemática e elaboraram as suas teorias. Apesar de tudo, mantém-se um tema bastante atual. Os professores de História continuam a ter de enfrentar duras batalhas nas salas de aula de modo a suscitar nos seus alunos o gosto e o interesse pela disciplina. Essa foi também uma questão que nos preocupou enquanto professores em formação. Ao ter de elaborar um plano de aula, tendo ciente a matéria a lecionar, os conteúdos programáticos, impunha-se a questão fundamental, como operacionalizar tudo isto, ou seja, como pôr em marcha essa dinâmica essencial do processo de ensino-aprendizagem? E ainda conseguir que os alunos deixem de considerar a disciplina de História como algo aborrecido. Tomámos como ponto de partida esse objetivo, conseguir tornar as aulas de História intensas, divertidas, diversificadas, não obstante, sem perder o essencial, a assimilação de conteúdos.

Como tornar a História uma disciplina, na visão dos alunos de “coisas do passado”, em algo que se aproxime da sua realidade sem perder a sua essência? História

é obviamente passado, implica leitura de textos historiográficos e de fontes históricas. Acarreta conhecimento sobre uma série de eventos num extenso fio cronológico. Questões que podem desanimar qualquer aluno. De facto, existe um certo alheamento face a esta disciplina, valorizando-se outras de carácter mais prático ou mais técnico. Os alunos interagem com a História como algo que não lhes vai servir de muito para o seu futuro. Esta posição deve ser contrariada, todavia é um enorme desafio para a prática pedagógica, explicar a importância da História e o porquê de se ensinar História. Os professores veem-se na necessidade de «injetar vida num passado morto» (Chaffer & Taylor, 1984), de tornar as aulas um local propício ao desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem. O ensino tradicional baseado na memorização de factos e de acontecimentos deve ceder o lugar a novas abordagens que estimulem nos alunos competências e atitudes fundamentais para o seu desenvolvimento.

De acordo com o estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, «A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva» (LBSE, 2005). Para alcançar o sucesso da educação é de facto necessário que os futuros cidadãos, os alunos tenham plena compreensão da sociedade onde vivem, das transformações que conduziram a essa sociedade, «das pessoas, dos seus atos e dos seus motivos» (Chaffer & Taylor, 1984). O ensino da História favorece precisamente essa consciência fornecendo estruturas factuais e temporais que permitem estabelecer interligações, «ajudando o aluno a situar-se no presente, a compreender o passado e a aperceber-se das transformações futuras. O aluno só poderá tomar consciência da evolução contínua do mundo em que vive se for progressivamente habituado a confrontar as épocas passadas com a atualidade» (Proença, 1992).

O ensino da História promove igualmente nos alunos uma “autonomia intelectual” na medida em que incita a interrogação, a pesquisa, a crítica, a comparação. De acordo com Collingwood a História como ciência implica formas de pensamento através das quais fazemos perguntas e tentamos responder às mesmas. Remontando à Antiguidade Clássica e às origens da História como ciência, nomeadamente com Heródoto e Tucídides, a História separa-se do mito ou da lenda para se assumir como a ciência que investiga as ações humanas. Nesse sentido, História é pesquisa, é investigação, é

interrogação. No presente a História deve continuar a ser descoberta e não nos podemos limitar a reproduzir aquilo que alguém fez. Através da interpretação dos factos, ou seja, da análise das fontes, sejam elas documentos escritos ou documentos não escritos pode-se assim construir um pensamento histórico. Em História as fontes são essenciais, sem estas não se pode fazer História e também não se pode ensinar História (Proença, 1992).

O uso de fontes históricas nas aulas é desta forma de maior relevância para estimular competências nos alunos e desenvolver o pensamento e existe uma multiplicidade de fontes que podem ser utilizadas pelo professor nas aulas. O que utilizar e como utilizar de forma a otimizar as possibilidades de cada tipo de documento será abordado mais à frente.

Devemos salientar também a importância que os manuais de História têm na formação do pensamento histórico nos alunos. O professor tem um papel preponderante na orientação desse pensamento, uma vez que se nos limitarmos apenas ao uso do manual escolar podemos condicionar o desenvolvimento do sentido crítico nos alunos se estes não forem devidamente guiados. Ou seja, se os alunos ou os professores se cingirem ao que está no manual e se considerarem os conteúdos que lá estão especificados como suficientes não poderão desenvolver mais capacidades ou atingir um outro nível de aprendizagem. O que despoleta o pensamento é a dúvida, a curiosidade, o interesse. Levar o aluno a interrogar-se, a pesquisar sobre determinado assunto que não esteja devidamente esclarecido ou desenvolvido nos manuais escolares suscita precisamente a construção do seu próprio saber.

O ensino da História e o aprender História implica um professor ativo e proativo, que não se limite a debitar matéria, mas que encontre métodos estimulantes. Que saiba agir por antecipação, isto é, prever e redefinir as estratégias e o curso de uma determinada aula para agir em conformidade. Sabemos que planificar uma aula pode nem sempre correr da forma esperada, portanto é conveniente ter sempre um plano B. Implica igualmente um aluno que, a partir dos materiais fornecidos pelo professor, parta à descoberta da História e do seu próprio conhecimento. É fundamental abandonar pedagogias tradicionais que se ancoram essencialmente na aquisição do saber sem explorar outras potencialidades nos alunos. Ensinar e aprender História é nuclear na formação do aluno enquanto indivíduo. «No ensino da História, pelo seu objeto próprio, lidamos com situações humanas em toda a complexidade, e, como tal, implicando

tomadas de decisão, motivações diversas, diferentes valores, formas de organização económica, social e política, revoluções...em suma, todo um material específico que, além da descrição, necessita de explicação, mas que, sobretudo, permite o debate, a troca de opiniões, a reflexão crítica» (Proença, 1992). E o decorrer de uma aula pode propiciar momentos bastante interessantes que o professor deve incentivar e não limitar. Daí que seja importante um professor atento aos alunos, ao ritmo da aula e que saiba improvisar, não se limitando ao plano da aula. “Ler” os alunos e criar momentos dinâmicos numa aula podem fazer a diferença no ensino da História, na forma como os alunos interagem com a própria disciplina e até na forma como aprendem. Na nossa experiência e tomando como exemplo uma aula sobre a Revolução Russa (vide aula nº12 de 18 de dezembro de 2020) numa turma do 9ºano, ao analisarmos a situação política e social na Rússia nas vésperas da Revolução abordou-se Karl Marx e o Marxismo, conteúdos algo complexos para a faixa etária em questão, falamos de alunos que têm entre 14 e 15 anos. A questão essencial não foi somente *como ensinar este conceito?* Uma vez que o manual continha uma breve definição de Marxismo, mas sim, *como fazer com que os alunos entendam este conceito?* Os alunos não conheciam bem Karl Marx e as ideias que tinham eram um pouco vagas, foi-lhes pedido que fizessem uma pesquisa recorrendo aos seus telemóveis. Que escrevessem no caderno as informações que considerassem mais pertinentes e que depois partilhassem com a turma. Vários alunos corresponderam, querendo participar e revelar as suas pesquisas, todos traziam informações diferentes que se complementavam e que consolidámos. Este momento serviu para os alunos saberem identificar informação importante, ou seja, pesquisa, análise, pensamento crítico.

O momento que se seguiu não estava previsto no plano de aula, contudo, o professor-cooperante sempre deu liberdade e incentivo para alterações na aula, desde que se justificassem e que tivessem algum sentido positivo para a aprendizagem. Ao falarmos de conceitos como Marxismo e Karl Marx não pudemos deixar de referir o Comunismo, até porque iria ser abordado na aula seguinte, nesse seguimento, gerou-se um debate bastante interessante. O que é o Comunismo? Será que uma sociedade sem classes funciona? Comunismo vs Capitalismo, que diferenças? Surgiram ideias diversas, alguns alunos consideraram que o Comunismo defendia valores lógicos, outros argumentaram contra, que o Comunismo não podia resultar já que é impossível viver numa sociedade sem diferenças de classes. Deixámos o debate fluir, mediando as opiniões e incentivando a troca de ideias, mas também colocando questões que potenciasses a reflexão crítica. O

debate gerou um momento de aprendizagem ativa, os próprios alunos criaram esse momento através do seu interesse, da sua participação, de não terem receio de partilharem as suas ideias, de argumentarem e defenderem o seu ponto de vista de acordo com os seus valores. Considerámos, portanto, pertinente aproveitar esse momento e não cortar ou desvalorizar a vontade de participarem na aula, de terem voz ativa, mesmo tendo uma planificação para seguir. É importante ouvir os alunos, ter em consideração as suas ideias, estimular a comunicação, a cooperação, o respeito pelos outros. Os debates potenciam tudo isto, o saber escutar, o saber tolerar, o saber ser e estar. Os alunos ao terem contacto com conhecimento histórico que possam de facto confrontar, discutir, partilhar os seus pontos de vista, desenvolvem o gosto pelo saber, compreendem melhor os acontecimentos do passado e aprendem a socializar.

Da mesma forma, o ensino da História transforma-se, passando de meras palavras num livro para uma História viva, com significado e com sentido. Captar o interesse dos alunos para aprender História passa pela forma como o professor faz situar a História, esta não pode ser remetida apenas para acontecimentos no passado, mas sim trazida para a realidade que os alunos conhecem de forma a compreenderem o mundo e a sociedade que os rodeia. Continuando pelo exemplo da aula sobre a Revolução Russa, é possível ligar o passado ao presente. Nesse sentido, na contextualização do Comunismo, perguntou-se à turma se conheciam algum país na atualidade que tivesse um regime político comunista, exemplificando. Forneceu-se desta forma uma perspetiva sobre a disciplina de História abrangente, capaz de estabelecer interligações, de relacionar factos e acontecimentos de um passado longínquo para o presente. Importante também para compreenderem como acontecimentos do passado foram de tal modo impactantes que alteraram, romperam por vezes de forma drástica e radical com tradições, instituições, formas de pensar e que mudaram o rumo da História e singraram através dos anos até aos dias de hoje.

Saber identificar o impacto da Revolução Russa, da Revolução Francesa ou Americana para a História é fundamental. E aqui salienta-se a compreensão dos conceitos no ensino e na aprendizagem da História. Numa turma do 9ºano é espetável que os alunos já dominem certos conceitos, contudo, e em modo de desafio, de incitamento ao pensamento, de tentar, seguindo abordagens didáticas defendidas por exemplo por Ausubel, ancorar os conteúdos a ensinar em conhecimento que os alunos já adquiriram, que tentassem definir o conceito de Revolução. O que significa a palavra revolução? Que

tipo de revoluções conhecem? Que impacto tiveram essas revoluções? Criou-se desta forma um início de aula estimulante, que visou o diálogo com os alunos, que incentivou o raciocínio, o estabelecerem conexões e que permitiu introduzir a matéria propriamente dita, a Revolução Russa (vide aula nº11 de 15 de dezembro de 2020).

Tal como não se pode ensinar e aprender História sem recorrer às fontes, o mesmo acontece com os conceitos históricos. A História reveste-se de conceitos, de uma linguagem muito específica e que se quer que os alunos saibam utilizar e saibam compreender acima de tudo e não apenas memorizar. O conceito de Revolução neste caso, e servindo como exemplo, remete para uma perspetiva histórica bastante ampla, a conceção do tempo e do espaço, fulcrais nesta disciplina. Remete igualmente para a apreensão de conjunturas e de acontecimentos que conduziram a transformações sociais, culturais, económicas, políticas e religiosas. Saber situar os acontecimentos no tempo e no espaço são competências nucleares, no entanto, saber ou compreender o que levou a determinado acontecimento eleva o conhecimento a um nível superior. Pode-se de facto, definir um conceito, situá-lo no seu tempo e no seu espaço geográfico. A Revolução Russa aconteceu em 1917 na Rússia. E neste aspeto os manuais escolares contêm mapas e barras cronológicas que ajudam os alunos neste sentido. Contudo, é basilar apreender a sua conjuntura, que razões levaram à revolução? Quais os fatores? É também basilar compreender e identificar o impacto desse acontecimento a vários níveis.

Compreendendo isto, a aprendizagem acontece e o conhecimento histórico é aprofundado.

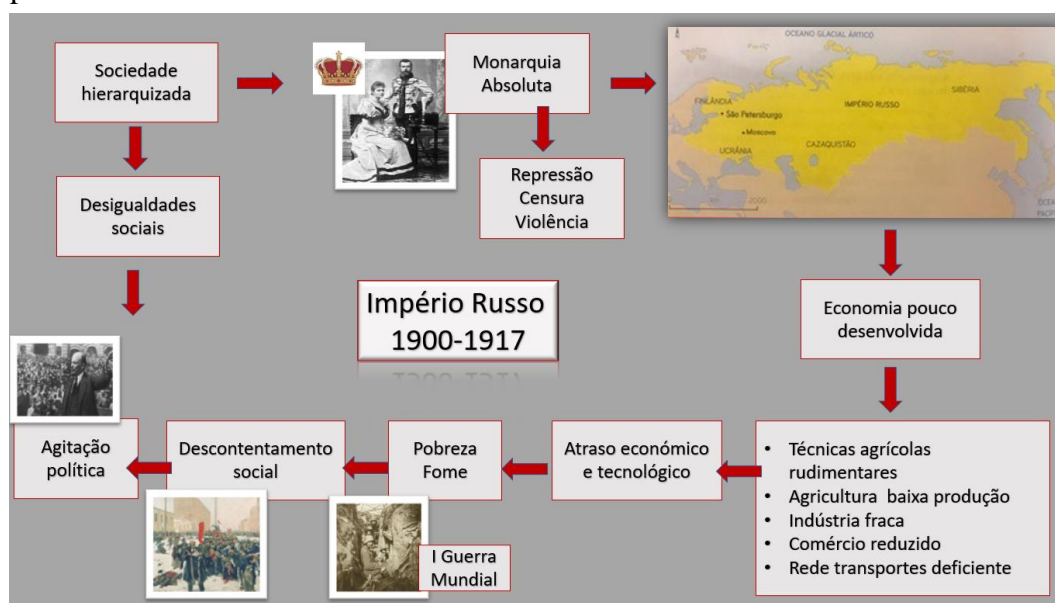


Figura 1. Mapa conceitual exemplificativo do esquema realizado na aula nº11 sobre o Império Russo nas vésperas da Revolução.

Como podemos observar na imagem da figura 1, que exemplifica o esquema realizado no quadro na aula nº11, o objetivo era precisamente o de contextualizar e estruturar os factos que conduziram ao acontecimento, ou seja, à Revolução neste caso. Guiando os alunos para uma perspetiva estruturante do facto histórico, procedeu-se à análise das estruturas sociais, económicas e políticas de forma a podermos compreender a amplitude do acontecimento, ou seja, a compreender a conjuntura. Mediante esta abordagem os alunos aprendem a organizar o seu pensamento, a interrelacionar os vários fatores, em suma, aprendem a História de forma abrangente, englobante.

Todo este processo remete-nos para uma problemática, afinal *qual o objetivo de ensinar e aprender História?* Já vimos que a disciplina de História é muito mais do que aprender e ensinar conhecimento sobre acontecimentos passados. Estabelecemos aqui que esses mesmos acontecimentos se interligam à nossa própria realidade e como tal, o papel intrínseco da História visa entrelaçar múltiplos contextos que também aqui já definimos, desde o social, cultural, religioso, económico ao político. Também já analisámos a importância da História enquanto ciência. As características da História enquanto disciplina curricular entroncam precisamente no desenvolvimento de competências, de capacidades, de valores e de atitudes. De acordo com o estabelecido pelo Ministério da Educação nas Aprendizagens Essenciais da disciplina de História para o 3ºCiclo do Ensino Básico, «pretende-se que o aluno adquira uma consciência histórica que lhe permita assumir uma posição crítica e participativa na sociedade, reconhecendo a utilidade da História para compreender de forma integrada o mundo em que vive e para a construção da sua identidade individual e coletiva. A História, através da análise fundamentada e crítica de exemplos do passado, é uma disciplina fundamental para promover a cultura de autonomia e responsabilidade» (AE, 2018).

Para o desenvolvimento adequado desta consciência histórica que se pretende que os alunos adquiram e para a consciência de si próprio, mas também do meio onde estão inseridos, comunidade escolar, família, sociedade, mundo, torna-se imperativo proporcionar um ensino que promova especificamente certas capacidades que extravasem o campo meramente intelectual ou cognitivo dos alunos. Falamos de um equilíbrio entre o ensino de conteúdos e o ensino de atitudes. «Passando a descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender

as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo da vida» (Delors, 1996). De facto, há certos temas históricos que visam promover este tipo de atitude e de valores. A disciplina de História contempla o estudo de várias civilizações com tradições, cultura e religião diversas, assim sendo, ensinar que há uma multiplicidade de raças e de costumes que devem de ser respeitados e compreendidos é parte integrante desta disciplina. A intolerância religiosa, o xenofobismo, o racismo, o preconceito, comportamentos e atitudes que podem ser evitados se tivermos, através da educação, a compreensão da diversidade e o reconhecimento das diferenças e também das semelhanças da raça humana. A escola deve ser o meio através do qual se pode concretizar este tipo de conhecimento. Os currículos escolares são dotados de várias disciplinas que abordam estes temas como a Geografia, o Português, as disciplinas de Línguas estrangeiras e obviamente a História. Também a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento tem uma componente fortemente centrada nas questões da igualdade, do respeito pelos outros. Visando preparar os alunos para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, em especial porque vivemos numa época de grande diversidade social e cultural, de modo a promover a tolerância e a não discriminação, assim como de suprimir os radicalismos violentos (AE, Cidadania e Desenvolvimento). Esta disciplina entronca precisamente com a disciplina de História, na grande maioria dos casos são os docentes de História que lecionam Cidadania e Desenvolvimento, já que estes professores têm uma ampla formação humanística e possuem um vasto conhecimento civilizacional.

Os objetivos de ensinar e de aprender História articulam-se cada vez mais com competências próprias de um mundo em rápida evolução e transformação. As exigências de possuir não só conhecimento, mas sobretudo capacidades e atitudes que respondam às sociedades do século XXI elevam o ensino a um outro patamar, o de combinar de forma indissociável as componentes do *saber* e do *saber fazer*, ou seja, do cognitivo para o prático. Nesse seguimento, a educação assenta em quatro pilares fundamentais, quatro aprendizagens que visam formar indivíduos de forma abrangente, capazes de adquirirem as ferramentas cruciais para o futuro. Esses saberes são precisamente: *aprender a conhecer*; *aprender a fazer*; *aprender a viver juntos*; e por último, mas não menos importante, *aprender a ser* (Delors, 1996). Apesar de tudo, o ensino continua a privilegiar *o aprender a conhecer* em detrimento do *aprender a fazer*. São necessárias mudanças neste campo e muito já tem sido feito relativamente aos objetivos que se pretendem

colocar nos programas escolares para mudar a forma como se ensina e como se aprende. Como podemos ver na imagem abaixo, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* pressupõe e defende uma variedade de áreas de aptidão bastante diversas em que se prioriza não só a aquisição de conhecimento, mas igualmente o desenvolvimento de princípios, de competências e de valores.

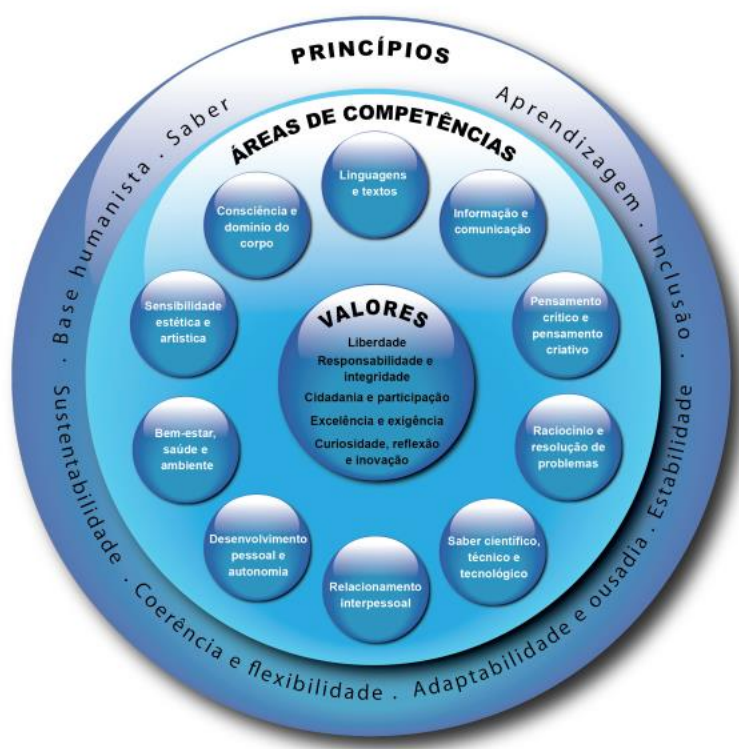


Figura 2 . Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Este documento de 2017 configura o perfil, ou seja, as capacidades, competências, atitudes e valores que se pretende que os alunos obtenham no final da escolaridade obrigatória. Estruturado em diferentes campos, *Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências*. Destacam-se os princípios e a visão do ensino que são, de um modo geral, as bases em que assenta a ação educativa. Realçamos alguns princípios: o *Saber* e a *Aprendizagem*, estruturantes para a operacionalização do ensino, mas também a *Base Humanista*, a *Inclusão*, a *Coerência*. Estes princípios guiam todas as áreas disciplinares e fundamentam a concretização do currículo escolar, assim como se interligam às restantes dinâmicas do Perfil. A *Liberdade, Responsabilidade e Integridade* são alguns dos valores destacados e que se pretendem explorar, dando meios para que os alunos atinjam determinadas características morais e éticas através de um trabalho que pretenda

explorar as atitudes, comportamentos e condutas, ou seja, o modo de estar e de agir. Já no campo das «*Áreas de Competências*, estas agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Importa sublinhar que as competências envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos» (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017). Destacam-se como competências o *Pensamento Crítico e Pensamento Criativo; Sensibilidade Estética e Artística; Raciocínio e Resolução de Problemas* e o *Relacionamento Interpessoal*.

A finalidade do ensino da História e da sua aprendizagem reflete e articula todos estes pontos e ainda outros próprios da sua área. De acordo com Maria de Cândida Proença, «além de transmitir conhecimentos sobre a realidade histórica, o ensino da História permite desenvolver capacidades e atitudes específicas como:

- Promover o desenvolvimento das capacidades de análise e síntese através de uma abordagem científica da realidade;
- Proporcionar o espírito crítico;
- Desenvolver a capacidade de formular hipóteses fundamentadas;
- Contribuir para o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e das capacidades de expressão;
- Adquirir competências específicas no domínio do tratamento, classificação e análise de fontes históricas;
- Assegurar uma melhor formação cívica visando a preparação para o exercício consciente da cidadania;
- Desenvolver atitudes de tolerância face a ideias, crenças, culturas, opiniões e valores diferentes dos próprios;
- Proporcionar a compreensão da relatividade e multiplicidade dos valores em diferentes tempos e espaços;
- Contribuir para a inserção do aluno na realidade social, política e cultural que o rodeia;

- Despertar atitudes de respeito e colaboração com os outros seres humanos como pessoas e como membros de grupos sociais e nacionais» (Proença, 1992).

Ensinar e aprender História entronca uma multiplicidade de perspectivas, de objetivos multidimensionais, ou seja, contempla e pressupõe a dimensão do saber, a dimensão humanista, a dimensão social e política, a dimensão cultural e como vimos também, a aquisição de uma série de atitudes e de capacidades que remetem para um processo de ensino-aprendizagem integrado e global. O ensino da História engloba um processo dinâmico que visa compreender a evolução da Humanidade, «o valor da história está em ensinar-nos o que o homem tem feito e deste modo, o que o homem é» (Collingwood, 2001). O objetivo intrínseco de ensinar e de aprender História é a «transmissão de uma herança» (Chaffer & Taylor, 1984), contudo, e como estivemos a analisar, a História compromete obrigatoriamente o conhecimento do presente e das problemáticas atuais, das várias conjunturas num plano global. Neste processo enfatizamos a importância de métodos, competências e técnicas que possam estimular os alunos para o conhecimento e formar mentalidades conscientes das heranças culturais e civilizacionais, mas igualmente preparados para serem cidadãos ativos e participativos.

Recorrendo a mais um exemplo, numa aula do 7º ano sobre a Democracia ateniense (vide aula nº13 de 13 de janeiro de 2021), explicar este conceito implica que haja uma conexão com o presente. Só assim os alunos podem compreender a importância da História e das civilizações como herança intemporal. Definir a Democracia do século V e comparar com a Democracia do século XXI, caracterizando, definindo as semelhanças e as diferenças para que possam ter uma visão ampla do mundo em que vivem é estruturante para uma aprendizagem positiva e abrangente.

Respondendo às problemáticas de porquê e como ensinar/aprender História e definidos os objetivos da História como ciência e como disciplina, importa a partir de aqui compreender as engrenagens de como tudo isto se concretiza no processo de ensino-aprendizagem.

1.3. Como vou lecionar esta aula?

-Que estratégias e recursos didáticos utilizar?



A pergunta que todos os professores fazem a si mesmos, principalmente aqueles que estão a dar os primeiros passos no ensino, é precisamente *como vou “dar esta aula”*? O objetivo cumpre sempre o de assegurar a correta aprendizagem por parte dos alunos. Para tal finalidade há uma série de métodos, técnicas, abordagens ou se quisermos, de estratégias que visam precisamente esse objetivo.

As estratégias de ensino-aprendizagem são o cerne de todo o processo educativo uma vez que é através das estratégias que se define a forma como se vai aprender algo. Esta parte é fundamental, é neste momento que se traça o caminho do sucesso ou do insucesso. Estabelecer estratégias ou métodos para ensinar determinado assunto é da maior relevância já que implica também uma ampla conexão com os objetivos que se pretendem alcançar. Conceito assaz estruturante que implica a ação, onde se dá toda a operacionalização das competências previstas nas aprendizagens essenciais ou nos currículos escolares. Etimologicamente o termo estratégia personifica no grego *strategía* e no romano *strategiá* uma arte, a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos (França-Carvalho et al., 2014). Palavra de conotação forte, importada da linguagem militar que pressupõe um conjunto de meios, modos, habilidades e conhecimento para atingir um fim. Hoje é já bastante utilizada noutros meios, deixando o campo militar para integrar o léxico político, económico, desportivo e educacional.

As estratégias abrangem desta forma, uma articulação entre vários elementos e exigem que o professor seja um estrategista tal qual chefe militar que delineia um plano que se quer artiloso. Capaz de investigar, de procurar as melhores ferramentas, de experimentar, de inovar, de modo que os alunos consigam de facto adquirir conhecimento. Ao elaborar as estratégias há que ter em conta precisamente *como ensinar?* *Que recursos usar?* *Quais os objetivos para esta aula?*

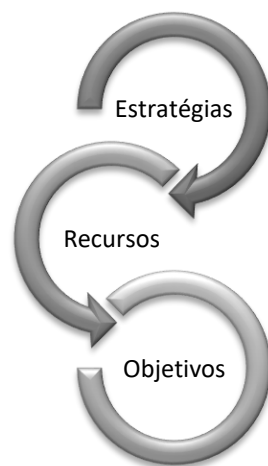


Figura 3. Articulação das estratégias e recursos com os objetivos

E acima de tudo como conjugar tudo isto para conseguir motivar e fazer com que os alunos assimilem os conteúdos? As estratégias articulam-se com os recursos tendo em vista os objetivos, ou seja, *que materiais usar e como usar?* Esta escolha implica uma série de prerrogativas, o tipo de alunos que temos, os recursos disponíveis na escola e não podemos de forma alguma descurar o fator tempo. Muitas vezes a necessidade de cumprir os programas obriga a que os professores, mesmo querendo inovar, trazer atividades novas, interessantes, acabem por se ver “encurralados” entre o tempo que têm disponível e a obrigatoriedade de lecionar a matéria. A pesada carga horária tanto de professores como dos alunos acabam por limitar o uso de certas atividades. Recorrendo-se desta forma a aulas mais tradicionais, descurando metodologia que estimula competências essenciais da aprendizagem, como a criatividade, o espírito crítico, a autonomia. As pesquisas ou os trabalhos de grupo são atividades que podem potenciar estas capacidades, mas que requerem tempo e como vimos, o tempo é um recurso escasso e precioso no ensino. Daí que muitos professores ainda optem por dar aulas mais expositivas. Também as condições da sala de aula podem limitar as opções, salas pequenas para muitos alunos, poucos ou nenhuns recursos digitais, janelas sem cortinas ou estores para reduzir a luminosidade de modo a visualizar vídeos, filmes ou apresentações digitais. Infelizmente a realidade nas escolas ainda é esta, salas de aula sem computador ou projetor, sem acesso à internet. Apesar de já se notar um esforço para alterar esta problemática, muitas escolas enfrentam estas dificuldades e o trabalho do professor torna-se um pouco mais difícil quando tenta implementar outro tipo de método. Porém, inovar não é sinónimo de tecnologia. Inovação, nas palavras de António da Nóvoa, «não é um produto. É um

processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação». Nesse sentido, inovar, trazer algo de novo para as aulas, mudar de estratégias, não se pode limitar aos materiais ou às condições disponíveis, mas sim em adotar uma postura de constante crescimento, de constante procura. Rodrigo Travitzki afirma que «qualquer professor minimamente experiente já aprendeu que o melhor método é variar os métodos» (Silva & Lopes, 2015).

Apesar de tudo, há casos de professores que não gostam de mudar. Habituar-se a um tipo de aula que, na sua opinião resulta para os objetivos que delinearam ou simplesmente não possuem um vasto repertório de estratégias. Esta dificuldade é notória principalmente para os professores em formação. Ou podem inclusivamente conhecer um variado leque de métodos e não saber como aplicá-los. Saber discernir quais os melhores métodos, como potenciar determinada aprendizagem ou como alcançar os objetivos entrelaçam-se precisamente na escolha das estratégias. Cada escolha implica diferentes resultados pedagógicos. Mas e se não soubermos como escolher? Não há uma fórmula mágica uma vez que o resultado está dependente de múltiplos fatores, como podemos verificar no esquema da figura 4. Sendo que as experiências, atividades ou tarefas de ensino, isto é, as estratégias num conceito mais amplo, visam causar uma mudança de forma intencional «sobre os dispositivos cognitivos, emocionais, valorativos e motivacionais que permitem a alguém aprender» (Gaspar & Roldão, 2007).



Figura 4. Fatores que afetam a escolha de atividades/estratégias de ensino-aprendizagem in Bordenave, *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*, p.123.

O professor tem um papel fulcral na forma como planeia e dirige as aulas, tudo isto parte de um grande pressuposto, a *motivação* do professor e o gosto pelo que se faz. Se gostarmos do que estamos a fazer conseguimos, através da nossa atitude, cativar os alunos para o que estamos a lecionar. Pelo contrário, se o professor se mostrar enfadado tal irá passar inevitavelmente para a turma e não será possível estabelecer qualquer tipo de relação entre professor e alunos nem tão pouco de estimular o processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Miguel Monteiro, «um professor cheio de ansiedade, de temores, de frustrações, não pode desenvolver um bom ensino» (Monteiro, 2003). Portanto estimular a relação pedagógica entre o professor e os seus alunos tem obviamente implicações positivas.

O professor e os alunos dentro dos muros da escola e por estarem durante determinado tempo juntos, pode ser de um ano letivo ou mais, acabam por partilhar uma história comum. Com vivências, acontecimentos e rotinas partilhadas, criando assim um sentido de pertença muito específico. «Apesar de as salas de aula parecerem todas iguais, cada uma é, na realidade, tão única como uma impressão digital, desenvolvendo os seus procedimentos internos, padrões de interação e limites. É como se o comportamento dentro do grupo fosse controlado e orientado por linhas imaginárias. Apesar das variações que ocorrem de dia para dia, existe uma certa constância em cada turma, que resulta da sua história individual» (Arends, 2008). E é precisamente essa dinâmica que acaba por acontecer em cada turma, sendo que cada turma tem características muito próprias que a distingue das outras. Durante a nossa experiência constatámos precisamente essa caracterização de turma para turma. Parecia que funcionavam em pequenas comunidades distintas umas das outras, com dinâmicas e comportamentos diferentes. Com patamares de aprendizagem diversos, notando-se também uma unidade bastante coesa com robustas relações interpessoais. A cimentação de fortes estruturas ou comunidades escolares reveste-se da maior importância para os objetivos do ensino, uma vez que o comportamento, bom ou mau, os conflitos, o desinteresse são fatores que podem influenciar o ambiente de aprendizagem. O professor exerce nestes casos um papel preponderante na gestão das turmas e da sala de aula, cabendo a si organizar e estabelecer os meios para fazer desenvolver comunidades de aprendizagem produtivas.

«Um bom professor é aquele que faz sempre o seu melhor para ser melhor» (Silva & Lopes, 2015), pegando nestas palavras voltamos à questão, *como definir as estratégias e os recursos* de modo a desenvolver comunidades de aprendizagem produtiva? Já aqui

considerámos alguns pontos, agora vamos abordar como se operacionaliza o conjunto de ações que o professor aplica, de modo propositado, para despoletar e assegurar as aprendizagens nos seus alunos, isto é, a escolha de estratégias e dos recursos.

a) Planificar

«Sem um plano, o que é fácil torna-se difícil; com um plano, o difícil torna-se fácil».

(Textos Judaicos)

O primeiro passo na prática pedagógica compreende precisamente a planificação da aula. É na planificação que se começa a delinear os meios através dos quais se implementa o currículo escolar, o programa da disciplina, as aprendizagens essenciais e os objetivos. Estes são transformados, selecionados, adaptados à perspetiva do professor, à visão que tem do ensino. No fundo o professor decide na planificação o que vai dar, em quanto tempo, de que forma, através de que meios e com que finalidade. É nesta fase que o professor coloca questões fundamentais que vão definir a aula. O que é importante que os alunos aprendam? Quais os melhores métodos para que essa aprendizagem se concretize? E como perceber se realmente aprenderam? Fazer uma planificação é algo que leva tempo e deve ser bem pensada tendo em consideração todos os pontos que acima delineámos, mas também a caracterização da turma, elemento principal já que ao planearmos uma aula temos sempre de dirigir os objetivos para os alunos. Identificando de forma eficaz o tipo de alunos que temos, pode-se a partir daí definir objetivos e estratégias adequados. A forma como o professor planeia e conduz a aula, os métodos que aplica e os recursos que utiliza fazem a diferença tanto na relação professor-aluno como no processo de ensino-aprendizagem.

Uma boa planificação transmite segurança ao professor e possibilita que a aula possa decorrer de modo controlado, todavia e como já aqui fizemos referência, não pode ter como consequência a função de limitar as liberdades dos alunos na expressão das suas ideias, na sua participação espontânea ou das suas necessidades. Existem diferentes tipos de planificações:

- Planificação a longo prazo – esta é uma planificação que engloba todo o ano letivo e que estabelece, para cada período ou semestre de aulas, os conteúdos programáticos a abordar, considerando o número de tempos letivos disponíveis. Este tipo de planificação engloba ainda a definição de tempos

destinados a avaliação sumativa e outro tipo de atividades como trabalhos de grupo ou visitas de estudo.

- Planificação a médio prazo – este tipo de planificação pressupõe que o professor estabeleça um plano detalhado sobre as diferentes unidades curriculares a lecionar, para cada turma e consoante os tempos disponíveis, ou seja, o número de aulas, tendo em consideração a planificação a longo prazo. São estabelecidos os objetivos, as estratégias e as atividades de aprendizagem bem como os recursos e também os métodos de avaliação.
- Planificação a curto prazo – é a planificação de uma aula e descreve tudo o que se passará na respetiva aula. Desde a definição dos conteúdos, dos objetivos de aprendizagem, incluindo as competências e as aprendizagens essenciais, assim como a definição de estratégias, atividades e recursos para um determinado tempo, a aula pode ter 90/100 minutos ou 45/60 minutos dependendo das escolas.

Vejamos o seguinte exemplo de uma planificação a curto prazo que realizámos para uma aula de 45 minutos a uma turma do 9ºano no Colégio Marista de Carcavelos (ver anexos pág. 250).



Colégio Marista de Carcavelos

PLANO DE AULA

<p>Professor: Andreia Capucho Orientador: Nuno Rijo Disciplina: História Ano / Turma: 9ºB Unidade Temática: 10 – Da Grande Depressão à II Guerra Mundial. Unidade didática: 10.1 – Crise, ditaduras e democracias na década de 30. Data da aula: 19/01/2021 Hora: 15h40-16h25 Tempo: 45 m. Sumário: A crise das democracias. Início do estudo dos fascismos. Rotina de pensamento. Realização de exercícios.</p>				
Conteúdos/Conceitos	Objetivos Competências/ Aprendizagens Essenciais	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Tempo	Avaliação Formativa

<ul style="list-style-type: none"> • Fascismo • Totalitarismo • Corporativismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os fatores que conduziram à crise das democracias • Relacionar esses acontecimentos com o triunfo de movimentos políticos ditatoriais • Identificar quais os regimes políticos que surgiram e o que defendiam • Compreender a imposição dos regimes fascistas na sociedade • Identificar os princípios defendidos pelo Fascismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição dos objetivos da aula (2m) • Ativação de conhecimentos (5m) • Contextualização dos acontecimentos políticos, sociais e económicos que contribuíram para a crise das democracias (5m) • Visualização de dois vídeos, discurso de Mussolini e discurso de Hitler. Pede-se aos alunos para observarem os gestos, a atitude, a voz, as expressões, a reação do público (3m) • Rotina de pensamento: vejo, penso, investigo. Após visualização dos vídeos devem descrever os principais tópicos. No investigo devem pesquisar sobre Mussolini (5m) • Leitura e análise do conceito de Fascismo na página 87 do manual (3m) • Leitura e análise dos princípios defendidos pelo Fascismo na página 87 do manual (8m) • Leitura e análise dos conceitos de Totalitarismo e de Corporativismo na página 87 do manual (4m) 	<p>Manual: <i>O fio da História, História 9ºano,</i> Texto Editores</p> <p>- Páginas 86 e 87</p> <p>Análise de documentos, mapas e imagens</p> <p>Quadro</p> <p>Vídeo: Discurso Mussolini</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=9iqZijUobnY&list=PL1GHUUTx8wD-9eduGtyVaeMEefCVkU-9y&index=4&t=0s</p> <p>(1:27m)</p> <p>Vídeo: Discurso Hitler</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=FJ3N_2r6R-o</p> <p>(0:26m)</p>	<p>- Registo da participação oral ou escrita</p> <p>- Registo do cumprimento das tarefas propostas</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e análise do documento 4 da página 86 do manual (3m) • Realização de exercícios da página 86 do manual (5m) • Esclarecimento de dúvidas (2m) 		

Observações: Após a I Guerra Mundial, impuseram-se na Europa regimes democráticos, contudo, face aos problemas que estes regimes tiveram de enfrentar no período pós-Guerra, começaram a revelar uma grande instabilidade e dificuldades em resolver os graves problemas sociais e económicos que assolavam a Europa no início dos anos 20. A Revolução Russa e a expansão do Comunismo levaram muitas pessoas a apoiar regimes extremistas. As dificuldades económicas, com o aumento do desemprego, degradação das condições de vida conduziram a greves e manifestações revelando grande instabilidade social e política. Contudo, foi a Grande Depressão americana que contagiou o resto do mundo e principalmente a Europa que agravou substancialmente as dificuldades já sentidas, seguiu-se desemprego generalizado, inflação e fome. Fatores que despoletaram ainda mais o descontentamento social e que fizeram emergir movimentos políticos de base ditatorial. Também os acordos de paz estabelecidos por exemplo no Tratado de Versalhes, deixaram reminiscências que foram moldando as mentalidades e que se transformaram em ideologias assentes no Nacionalismo, nas tradições, no Totalitarismo em que há um controlo total do Estado em todas as atividades sob um partido único, personificado na figura do líder a quem se deveria obedecer incondicionalmente.

Questões-problema:

- Que fatores contribuíram para a crise das democracias?
- O que terá levado ao surgimento de movimentos ditatoriais?
- Como se afirmou o Fascismo?
- Que princípios defendia este regime?

Podemos verificar como está organizado especificando os conteúdos e conceitos que vão ser lecionados. Quais os objetivos didáticos que se pretendem alcançar. De que forma vamos alcançar esses mesmos objetivos definindo para tal as estratégias, as atividades e os recursos que vão permitir tudo isso. Uma das maiores dificuldades, para além da escolha das estratégias é o tempo. A gestão do tempo não é fácil, nem aquando da realização da planificação nem mesmo quando estamos na sala de aula, principalmente para os professores em início de carreira. Definir o tempo que vamos gastar em cada ponto da planificação requer uma certa experiência que só é mesmo possível quando se está efetivamente na sala de aula. Algo que não se deve fazer também é o ficar demasiado preso à própria planificação. Esta existe para que haja um plano concreto da aula, permite uma certa preparação e aproximação com as dinâmicas da prática pedagógica e das metas curriculares, no entanto, não tem de ser um plano rigorosamente descritivo com tudo o que se vai passar na sala de aula. É de realçar igualmente que uma aula como espaço interativo que é pode efetivamente alterar o plano traçado. Já aqui exemplificámos no ponto 1.2 uma situação em aula que o rumo traçado pelo professor na planificação foi alterado devido a uma participação ativa por parte dos alunos sobre uma determinada questão.

Outras situações que podem alterar o plano são por exemplo problemas de nível técnico no caso de termos definido a visualização de vídeos ou outro tipo de apresentação digital e os equipamentos não funcionarem. O mau comportamento da turma pode

também ter influência na planificação inicial, se se tiver estabelecido uma atividade de grupo e a turma não corresponder, essa atividade pode ter de passar para um trabalho individual como a realização de uma ficha. Há uma série de elementos que podem condicionar a implementação da planificação, contudo, no ensino essas situações são muito comuns, como tal, o professor deve de estar sempre preparado para reagir e saber contornar certas situações. Há também casos em que é o próprio professor quem altera o rumo da planificação e também aqui as razões são várias. Porque os alunos não estão a compreender certos conteúdos, ou porque a turma está desatenta ou pouco interessada no que se está a passar e neste ponto o professor deve mudar de estratégia de modo a criar um ambiente de aula que capte a atenção dos alunos para a aprendizagem.

A planificação é uma orientação que traça *o que fazer, como fazer, para quê* e deve conter três momentos distintos, quase como num texto narrativo, deve conter um momento inicial ou introdução, e como o próprio nome indica serve para introduzir a aula, apresentando aos alunos o que se vai dar e de que forma. Introduzir a matéria fazendo uma brevíssima contextualização e informar que tipo de atividades vão realizar na aula. Permite ainda que os alunos se sintam envolvidos e serve também para que concentrem as atenções no professor e na aula em si, evitando deste modo distrações e focando os alunos para o pretendido. Neste momento pode-se também fazer uma pequena ativação de conhecimentos que serve como ponte entre a matéria dada anteriormente e a matéria que se vai abordar nessa aula. Serve igualmente para criar um momento de interação entre o professor e os alunos, recorrendo à exposição dialogada.

O desenvolvimento é o momento da aula que deve ocupar cerca de 80% do tempo total, é o momento central da aula e é aqui se concentram as atividades de aprendizagem e a sua consolidação. Como podemos ver na planificação acima foram implementadas diversas atividades com os alunos, desde a visualização de vídeos com respetiva tarefa de pesquisa e análise, à leitura e compreensão de conceitos estruturantes como Fascismo e Totalitarismo. Sendo conceitos novos para os alunos torna-se importante concentrar as atividades de aprendizagem em torno da compreensão dos mesmos, compreender como surgiram estes regimes, a sua contextualização e o que defendiam.

A parte final da aula corresponde ao encerramento e deve ocupar apenas 10% do tempo. Deve-se neste momento fazer um breve resumo dos conteúdos principais e consolidar essas aprendizagens. Esta consolidação pode ser feita através da realização de

um momento de avaliação onde se percebe se os alunos perceberam a matéria, quais são as dúvidas ou maiores dificuldades. Este é uma avaliação de tipo formativo e confere algum *feedback* ao professor e também aos alunos que desta forma vão conseguindo perceber a evolução do seu percurso, as falhas que têm, onde podem e devem melhorar. Observando uma vez mais a planificação acima pode-se verificar que foi estipulado tempo de aula para a realização de exercícios do próprio manual, mas este tipo de avaliação/consolidação de aprendizagens pode ser feito também através de uma ficha que o professor tenha previamente preparado ou até mesmo através de uma Questão-aula. Esta consiste numa pergunta apenas e incide sobre uma questão-problema sobre a temática dada nessa aula ou em aulas anteriores. Serve para criar situações de aprendizagem significativa, trabalhando pontos fortes e pontos fracos no desempenho dos alunos, nomeadamente a sua capacidade de compreensão, de síntese e de análise, bem como a expressão escrita. Este momento, para além de fornecer dados ao professor sobre a forma como os alunos estão a apreender os conteúdos, maximiza essencialmente o processo de ensino-aprendizagem na medida em que reforça um ambiente de aprendizagem cooperativa, gerando um espírito de entajuda ao invés de criar momentos de competitividade como noutros momentos de avaliação sumativa em que o que conta é a nota. De realçar que este momento final de aula permite incentivar a interação na sala de aula, a participação ativa dos alunos na construção do seu próprio conhecimento à medida que se concretizam os objetivos de aprendizagem e se estabelece com os alunos uma relação construtiva sobre o seu desempenho.

A planificação pode ter também uma parte reservada a uma síntese sobre os conteúdos que vão ser lecionados que ajuda o professor na organização da matéria e algumas questões-problema que servem de guia para o que o professor estabeleceu como metas de aprendizagem e que vão sendo respondidas durante a aula. Para que uma planificação resulte não pode conter demasiados conceitos ou atividades, tem de ser adaptada à realidade dos alunos e das circunstâncias de ensino. É importante realçar que esta deve ser flexível, podendo ser modificada de acordo com as necessidades. A planificação é importante para o professor pois é uma ferramenta de trabalho que permite perceber o que resultou bem ou menos bem, as razões, o que pode ser alterado, como se pode adaptar a esta ou aquela turma ou ainda perceber como se pode diversificar as estratégias.

b) Operacionalizar

Definir estratégias de ensino obriga a um profundo conhecimento sobre o que vai ser lecionado – *o que ensinar* - assim como a uma perspectiva sólida sobre os objetivos que se pretende que os alunos alcancem – *o que aprender*. As estratégias entroncam na pergunta que o professor coloca a si próprio, *como ensinar e como fazer com que os alunos aprendam?* Cada estratégia ou método propicia diferentes objetivos de aprendizagem. Sendo que os objetivos estipulam as metas e as estratégias são o veículo através do qual o processo de aprendizagem se desenvolve. De modo a estabelecer objetivos educacionais e, por conseguinte, definir as estratégias adequadas o professor deve basear-se num conjunto de categorias gerais e específicas cuja finalidade é o de incluir todos os objetivos de aprendizagem, direcionar o processo de aprendizagem para promover uma educação significativa, classificando e ordenando esses mesmos objetivos educacionais. Benjamin Bloom em 1956 considerou de maior importância estabelecer uma linguagem clara e precisa na definição de objetivos no ensino, nesse sentido e juntamente com os seus colaboradores e como forma de melhorar e de estruturar a educação, Bloom apresenta-nos a classificação dos objetivos educacionais que ficou conhecida como *Taxonomia de Bloom*. Temos desta forma uma ordenação de rigor hierárquico que visa estabelecer patamares diferentes de aprendizagem. A *Taxonomia de Bloom* insere-se no domínio cognitivo que destaca a importância dos resultados a nível intelectual, tais como conhecimento, compreensão, aplicação, entre outras competências, como podemos ver no esquema da figura 5.

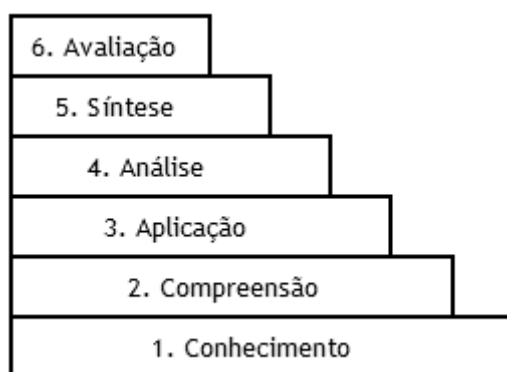


Figura 5. Nível de complexidade das categorias da Taxonomia de Bloom.
Fonte: portalrevistas.ucb.br.

As categorias de classificação de objetivos educacionais estão organizadas por ordem hierárquica de modo a estabelecerem as diferentes etapas de desenvolvimento cognitivo que se quer alcançar, do mais simples para o mais complexo como é visível no esquema sendo muitas vezes representado em forma de degraus que conferem esse significado visual dos diferentes níveis. De notar que se depreende que para alcançar o patamar seguinte, os alunos têm de ter concluído o nível de aprendizagem anterior, só assim os objetivos educacionais estão em articulação. Só podemos *aplicar* (3), isto é, ter a capacidade de usar os conteúdos aprendidos se tivermos *compreendido* (2) o significado desses mesmos conteúdos. Para tal, é também necessário que tenhamos recorrido à nossa capacidade de memorização, ou seja, de recuperar *conhecimento* (1) relevante.

Vejamos o seguinte exemplo de uma aula no 8ºano sobre a Política Expansionista de D. João II (vide aula nº 1 de 12 de outubro de 2020). O objetivo era que os alunos conseguissem, através do que já tinham aprendido nas aulas anteriores sobre os Descobrimentos, ligar todos os factos, nomeadamente a política empreendida por D. João II relativamente à expansão marítima, de modo a conseguirem relacionar esses factos e acontecimentos com as rivalidades entre Portugal e Castela que redundaram na política de *Mare Clausum* e no Tratado de Tordesilhas. Partiu-se do nível 1 onde os alunos foram recuperar informação, ideias, datas que tinham memorizado, para um nível acima, o patamar 2 onde já é pedido que interpretem os factos convertendo-os em aprendizagem. Deste nível passamos para o seguinte, o patamar 3 onde é pedido aos alunos que apliquem esse conhecimento em conceitos demonstrando e relacionando.

Para cada nível comportamental de aprendizagem existe um sistema de termos ou verbos de ação que visam estabelecer resultados específicos de aprendizagem como podemos comprovar pelo seguinte quadro. De qualquer forma é de salientar que estes verbos ou termos conferem apenas uma orientação aos professores e um determinado verbo não deve de ser exclusivo de determinado nível cognitivo. Compete, pois, ao professor estabelecer os seus próprios parâmetros. O termo “identifica” pode comprometer diferentes níveis de comportamento cognitivo e encaixar-se noutros domínios, voltando ao exemplo de aula descrito acima, foi pedido aos alunos que identificassem as razões que levaram ao conflito entre portugueses e castelhanos o que implica necessariamente uma capacidade de análise dos factos, ou seja, um nível de comportamento cognitivo superior ao estabelecido na tabela para o termo em questão.

CONHECIMENTO	COMPREENSÃO	APLICAÇÃO	ANÁLISE	SÍNTESE	AVALIAÇÃO
Apontar	Descrever	Aplicar	Analisar	Armar	Ajuizar
Arrolar	Discutir	Demonstrar	Calcular	Articular	Apreciar
Definir	Esclarecer	Dramatizar	Classificar	Compor	Avaliar
Enunciar	Examinar	Empregar	Comparar	Constituir	Eliminar
Inscrever	Explicar	Ilustrar	Contrastar	Coordenar	Escolher
Marcar	Expressar	Interpretar	Criticar	Criar	Estimar
Recordar	Identificar	Inventariar	Debater	Dirigir	Julgar
Registrar	Localizar	Manipular	Diferenciar	Reunir	Ordenar
Relatar	Narrar	Praticar	Distinguir	Formular	Preferir
Repetir	Reafirmar	Traçar	Examinar	Organizar	Selecionar
Sublinhar	Traduzir	Usar	Provar	Planejar	Taxar
Nomear	Transcrever		Investigar	Prestar	Validar
			Experimentar	Propor	Valorizar
				Esquematizar	

Figura 6. Exemplos de verbos de ação/ termos de comportamento para resultados concretos de aprendizagem.
 Fonte: <https://biblioteconomiadigital.com>

Para além da Taxonomia de Bloom que, como vimos depreende objetivos de ensino centrados no domínio cognitivo, não podemos descurar a importância para a aprendizagem ao ter em consideração todos os fatores envolvidos. Nomeadamente a nível afetivo e psicomotor. Nesse seguimento, os colaboradores de Bloom elaboraram classificações taxonómicas conhecidas como a *Taxonomia de Krathwolhl* no domínio afetivo em 1964, e em 1972 a *Taxonomia de Harrow* centrada para o domínio psicomotor. A estrutura coincide com a de Bloom sendo que na *Taxonomia de Krathwolhl* estão definidos cinco níveis: *Receção; Resposta; Valorização; Organização e Aceitação* (Silva & Lopes, 2015) – capacidades que exploram de forma estruturada certas competências nos alunos a partir do domínio das competências mais básicas para depois poderem alcançar as mais complexas. Neste tipo de domínio há a salientar a importância do desenvolvimento de atitudes e valores bem como de capacidades de interação.

No domínio psicomotor de Harrow pode-se encontrar distribuído por seis categorias os diferentes objetivos educacionais como: *Movimentos reflexos; Movimentos básicos fundamentais; Aptidões percetivas; Aptidões físicas; Capacidades motoras e Comunicação não verbal* (Silva & Lopes, 2015). Este tipo de aprendizagem está relacionado com as aptidões físicas como a coordenação ou a destreza e também com aptidões motoras finas como a utilização de instrumentos de precisão e até mesmo a dança.

As taxonomias são importantes para a orientação e descrição dos objetivos em relação às mudanças no comportamento cognitivo, afetivo e psicomotor que se esperam obter, traçando o caminho a seguir até atingir a meta. Podem existir várias abordagens na definição de objetivos, e nem sempre os professores e os teóricos educacionais estão em sintonia relativamente à elaboração de objetivos educacionais. A própria taxonomia de Bloom acabou por ser revista e estruturada por alguns dos seus alunos entre eles, Anderson. Surgiu assim em 2001 a *Taxonomia para aprender, ensinar e avaliar* (Arends, 2008). Esta compromete duas dimensões distintas, mas que se complementam e articulam:

- **Dimensão do conhecimento:** *conhecimento factual; conhecimento conceptual; conhecimento procedimental; conhecimento metacognitivo*. Nesta dimensão visa estruturar-se o conhecimento que se pretende que os alunos adquiram em diferentes níveis indo do mais básico ou concreto – factual. Para um nível superior de conhecimento, o abstrato ou metacognitivo. Compreendendo sempre uma linha condutora que une esse processo.

- **Dimensão do processo cognitivo:** *lembrar; compreender; aplicar; analisar; avaliar; criar*. Tal como a taxonomia original, está igualmente dividida em seis níveis que vão do mais simples – lembrar, ao mais complexo - criar.

A Taxonomia revista de Bloom visa uma conceção ampla entre o *saber*, o *saber fazer* e ainda *como fazer*. Unindo os processos do comportamento de desenvolvimento cognitivo e os processos de conhecimento tem-se uma perspetiva mais abrangente dos objetivos educacionais. Como se pode ver no quadro da figura 7, há uma interação entre as duas dimensões o que permite uma maior flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem e fornece aos professores uma série de possibilidades tanto na planificação das aulas como na própria avaliação. As taxonomias e em particular a *Taxonomia revista de Bloom* configuram uma importante ferramenta na construção dos objetivos e na intenção de promover o desenvolvimento das aprendizagens com recurso a uma variedade de possibilidades que unem não só a concretização dos objetivos educacionais, como a promoção de uma série de competências. O professor não pode continuar a valorizar apenas os objetivos do domínio cognitivo, mas sim articular os múltiplos domínios para que o ensino e a aprendizagem sejam mais completos. E os alunos aprendam uma multiplicidade de conhecimentos, competências e valores.

Dimensão Conhecimento	Dimensão Processo Cognitivo					
	1-Lembrar	2-Entender	3-Aplicar	4-Analisar	5-Avaliar	6-Criar
A-Conhecimento Factual						
B-Conhecimento Conceitual						
C-Conhecimento Procedural						
D-Conhecimento Meta-Cognitivo						

Figura 7. Estrutura Taxonomia de Bloom revista. Fonte: Researchgate

c) *A escolha de estratégias de ensino*

Ora, para que o professor escolha as estratégias que vai implementar na aula é essencial que esteja bem ciente dos objetivos educacionais e do tipo de conhecimento que quer desenvolver com os seus alunos, só assim poderá agir em concordância. Nesse sentido é necessário definir bem quais os objetivos, ou seja, o que se pretende atingir quando se dá por concluído o processo de aprendizagem. A forma *como* se vai chegar a esse mesmo objetivo é definido através das estratégias de ensino. As estratégias implicam necessariamente um envolvimento entre o professor e os alunos na medida em que vão estabelecer-se dois elementos fundamentais, as *experiências de aprendizagem* e as *atividades de ensino-aprendizagem*. O professor determina, para concretizar os seus objetivos, certas atividades e experiências, contudo, para que haja algum tipo de mudança, para que haja realmente algum tipo de reação, de aprendizagem, é necessário que os alunos se exponham às situações de aprendizagem e que vivam essas experiências de modo a atuarem as mudanças previstas. O aluno deve ser confrontado com factos, teorias, problemas, acontecimentos e conflitos. Em suma, ao conteúdo da matéria. No entanto, as experiências implicam que para além de o aluno ser confrontado com conhecimento e factos, vivencia também diversas situações de aprendizagem.

Apenas o aluno pode aprender, ninguém aprende por outro e ninguém pode obrigar outro a aprender. O professor mesmo tendo um vasto repertório de métodos e de estratégias pode nem sempre conseguir que os alunos desenvolvam essas experiências e vivências de aprendizagem. Qual será então a dificuldade ou barreira entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende? Porque razão continuamos a ter alunos pouco interessados nas matérias?

Como podemos ver pelo gráfico representado abaixo (fig.8) existe uma enorme diferença entre o que é ensinado e o que é de facto aprendido pelos alunos. Esta questão é também interessante da perspetiva dos professores em formação e constitui mais um desafio. Como conseguir que os alunos encontrem a motivação para que o processo de aprendizagem possa decorrer? Algo que de certa forma nos inspirou foi precisamente encontrar formas de alterar um pouco esta situação, fazer a diferença. Ir ao encontro de todos os alunos na sala de aula, mesmo os mais tímidos e reservados, tentar que participem, que se sintam como parte de um todo. Esta situação de um processo de ensino-aprendizagem deficitário pode esconder uma série de causas por vezes fora do alcance do professor, outras nem tanto. E obviamente que se coloca sempre a questão será que sou um bom professor? Será que me expresso de forma inteligível?

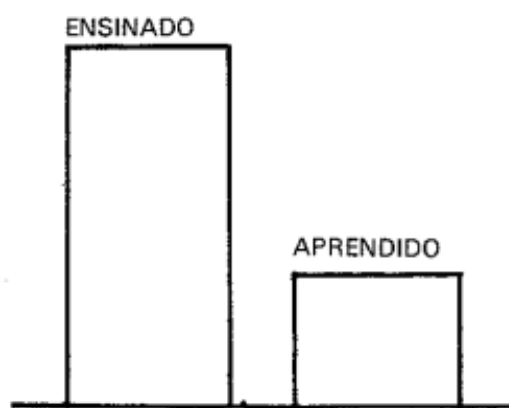


Figura 8. Fonte: Bordenave, J. Diaz & Pereira, A. Martins. (1998). *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis: Editora Vozesp.39.

Não procuramos culpados, procuramos sim abordagens que possam ajudar a esclarecer esta questão essencial já que ensinar implica que haja aprendizagem e quando tal não acontece é perfeitamente normal que se tentem apurar as causas. Carl Rogers afirma que «a finalidade da educação é facilitar a mudança e a aprendizagem. Facilitar a aprendizagem reside em certas qualidades de atitude que existem na relação pessoal entre o facilitador e o aprendiz». Portanto, estimular a relação entre professor e alunos é fundamental, como tal o professor deve conhecer os seus alunos de modo a poder agir. Neste caso devemos tentar compreender as razões, os contextos que estão inerentes ao

processo de ensino-aprendizagem e que podem também condicionar esse mesmo processo:

- Da parte do aluno: Vontade de aprender – motivação
Conhecimento anterior
Relação com o professor
Relação com a disciplina ou matéria
Reação ao ambiente

- Da parte do professor: Atitude face à matéria
Relação com os alunos
Comunicação verbal
Feedback aos alunos
Gestão da sala de aula

Do que aqui estabelecemos podemos considerar que os fatores que podem alterar a forma como se aprende partem de fatores internos e externos. Os fatores externos são aqueles que não estão dependentes de nós, mas a que nos conseguimos adaptar, como a atitude e o comportamento face ao professor ou aos alunos e à matéria assim como ao ambiente que nos rodeia. Já os fatores internos são precisamente as nossas motivações, interesse pela disciplina, problemas pessoais, capacidade de adaptação ao meio e às diferentes situações. Construir na sala de aula comunidades de aprendizagem positiva e conseguir motivar os alunos para as experiências e atividades de aprendizagem significativas são o cerne do ensino. «A seleção de atividades de ensino-aprendizagem é importantíssima, porque dela dependerá o aluno crescer ou não como pessoa. Porque enquanto o conteúdo da matéria *informa*, os métodos *formam*» (Bordenave, 1998). O sucesso de todo este processo está precisamente em utilizar estratégias de ensino que por um lado motivem os alunos para a aprendizagem e, por outro lado, envolvam os alunos nessas mesmas aprendizagens.

➤ O método expositivo

No ensino da História pode haver por vezes a tendência para impor um ensino de cariz tradicional ou expositivo que tende a facilitar a aprendizagem através da memorização. Este método implica que seja o professor a expor a matéria, os alunos ouvem e podem até

tirar alguns apontamentos. Pode haver ainda a tendência para que o professor utilize métodos que impliquem repetição, esquemas e organizadores prévios. O ensino expositivo é um modelo centrado no professor como podemos ver no quadro abaixo e que de certa forma, limita as interações entre os alunos e o professor.

AULA TRADICIONAL (2)
 "Fechar para corrigir"
 Foucault

	PROFESSOR	ALUNO
ESPAÇO	Tem n vezes mais espaço livre que os alunos. O espaço da secretária é n vezes o espaço da carteira do aluno.	Reduzido à carteira e à fila que lhe dá acesso.
MOBILIDADE	Levanta-se e pode movimentar-se entre os alunos.	Está sempre sentado na carteira. Só pode levantar-se com autorização. Não tem mobilidade nem domina o espaço de trabalho.
POSTURA	Senta-se atrás da secretária. Olha de cima do estrado. Escreve no quadro de costas para os alunos.	Entalado na carteira. Vê de baixo e olha para a frente.
TEMPO DE PALAVRA	Tem quase a totalidade do uso da palavra. (Dirige-se colectivamente aos alunos; a comunicação faz-se num só sentido: exposição do saber).	Está reduzido a responder (oralmente ou por escrito) a perguntas, ou a ler obedecendo a uma ordem. As interações entre alunos existem mas são proibidas.

Figura 9. Organização do espaço da aula. Fonte: Proença, M. Cândida (1990). *Ensinar/Aprender História. Questões de Didática Aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte. P.98.

Consideramos, contudo, que uma aula por vezes tem de ter alguns momentos expositivos uma vez que o professor recorre à exposição para «clarificar os objetivos da aula e preparar os alunos para aprender, através de um organizador prévio e da apresentação da nova informação, para dar origem a interações destinadas a verificar a compreensão da nova informação por parte dos alunos e alargar e desenvolver as suas competências cognitivas» (Arends, 2008). O ensino expositivo visa alcançar três objetivos: o de desenvolver hábitos de escutar e de pensar; o de adquirir e assimilar novas informações; e o de alargar as estruturas conceptuais (Arends, 2008). Nesse sentido recorrer ao método expositivo é necessário mediante as situações de aprendizagem que se planearam e consoante os objetivos educacionais. Numa aula de História com ensino de matérias muitas vezes complexas e densas pode ter de se recorrer a um momento

expositivo de modo a clarificar os conteúdos para que desta forma os alunos compreendam melhor. O método expositivo enquanto estratégia de ensino caracteriza-se pela comunicação unilateral do professor para os alunos como exemplificado na figura 10 e nem sempre deverá ser considerado um método totalmente “fechado” como consta na figura 9, apesar de se privilegiar a exposição do professor são exemplos de ensino expositivo, a leitura, a escrita, o discurso, o visionamento de filmes, vídeos ou apresentações digitais como PowerPoint, a exposição-demonstração e a recitação, entre outros (Vieira & Vieira, 2005). Salientamos estes exemplos uma vez que foram utilizados nas nossas aulas.

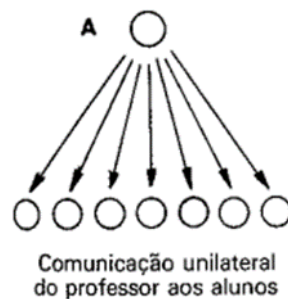


Figura 10. Padrões de comunicação e interação entre professor e alunos. Fonte: Bordenave, J. Diaz & Pereira, A. Martins. (1998). *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis: Editora Vozes. P.133.

Note-se que evidenciar o método expositivo não significa o adotar nas aulas apenas e só este tipo de estratégia, mas sim o de tentar traçar um caminho de ensino-aprendizagem que seja equilibrado a nível das estratégias e dos recursos utilizados de modo a potenciar a aprendizagem, alcançar os objetivos e desenvolver nos alunos capacidades importantes. Como tal, o ensino expositivo terá de ter o seu lugar, de forma moderada e de preferência alternando com outro tipo de atividades. Igualmente se deve saber estabelecer tempos e ritmos diferentes numa sala de aula, só assim se pode despoletar interesse para as matérias nos alunos. Se uma apresentação digital ou PowerPoint faz parte de uma estratégia de ensino de tipo expositivo, uma vez que estamos a apresentar algo e queremos que os alunos se concentrem no que estamos a partilhar, da mesma forma que queremos que fiquem atentos e escutem o que estamos a dizer, como podemos criar momentos que façam com que os alunos se envolvam na matéria? Ou se estivermos a ler um documento ou texto como manter a concentração ao mesmo tempo

que queremos que os alunos vivenciem experiências positivas de aprendizagem? A resposta é simplesmente o de variar as atividades, não estar demasiado tempo a discursar, ser objetivos e assertivos quando temos de recorrer ao método expositivo. Ir alternado entre os slides do PowerPoint com a exposição oral podendo ir colocando questões aos alunos através da recitação que serve basicamente para que os alunos respondam recitando o que sabem ou o que estão a aprender. Neste tipo de questionamento o nível de conhecimento está ao nível da memorização, ou seja, relembrar o que já aprenderam, e não estimula tanto o pensamento criativo.

Sabemos que um ensino estritamente tradicional com recurso ao método expositivo centraliza o professor como único detentor do conhecimento e único transmissor do saber o que limita a evolução do ensino. O ensino tem forçosamente de se adaptar e de mudar para acompanhar as mudanças da sociedade, da tecnologia e dos próprios alunos. Se o ensino tradicional era suficiente há alguns anos atrás, agora já não faz sentido e já não encontra eco na comunidade escolar. Ressalvando o que foi aqui dito, o método expositivo não deve ser um inimigo a abater, deve sim ser um método utilizado quando necessário pelo tempo estritamente necessário já que é um meio eficaz de ajudar os alunos a obterem conhecimento. A exposição oral é útil para contextualizar as matérias, para introduzir um tema ou para consolidar algum conteúdo. Vejamos alguns exemplos práticos:

- Numa turma do 7ºano sobre a Democracia ateniense (vide aula nº13 de 13 de janeiro de 2021) era essencial fornecer o contexto de como surgiu a democracia e para concretizar esse objetivo foi necessário recorrer ao método expositivo. Fornecendo dados, factos, datas, nomes de figuras importantes para o desenvolvimento de um sistema político como a democracia. Os recursos usados foram essencialmente o PowerPoint, o quadro e também o manual escolar. O PowerPoint como ferramenta de grande utilidade na medida em que permite focalizar os alunos para determinado assunto e permite igualmente acrescentar ou destacar conteúdos importantes; o quadro de modo a sintetizar ou esclarecer ideias-chave e o manual para leitura e compreensão de conceitos. O tempo estipulado para este enquadramento com recurso ao método expositivo não foi além dos 10 minutos como podemos confirmar pela planificação em anexo (Planificação aula nº13, p.235) e os objetivos traçados era que compreendessem o conceito de democracia e a sua contextualização, que soubessem identificar os órgãos de poder na democracia ateniense e que entendessem como funcionava o regime político ateniense.

O modelo expositivo requer um ambiente bastante estruturado em que se pede que o professor saiba ser um bom comunicador e por sua vez que os alunos sejam ouvintes atentos e capazes de organizar no seu pensamento os conteúdos transmitidos pelo professor. Ora, sabemos que em turmas do Ensino Básico e mesmo até do Ensino Secundário a exposição oral deve ser reduzida já que o tempo médio que um aluno consegue estar concentrado é de cerca de 10-15 minutos. A partir desse momento o professor tem de utilizar estratégias de ensino ativas, de preferência que coloquem o aluno no centro e não o professor.

➤ O método da exposição dialogada

«A aprendizagem realiza-se através da conduta ativa do aluno, que aprende mediante o que faz, e não o que faz o professor» (Ralph W. Tyler). Aprender a aprender implica que o aluno se envolva na aprendizagem de forma ativa e que dessa forma possa ir construindo o seu pensamento criando situações de aprendizagem que possam conduzir a esse objetivo. O objetivo não é só o de transmitir conhecimentos, mas essencialmente o de ensinar os alunos a pensarem, desenvolvendo e construindo uma inteligência ativa. O professor passa a ser um mediador entre os alunos e o saber. Vejamos o quadro abaixo que identifica uma aula de carácter ativo.

AULA ACTIVA (2)
Aprender agindo

	PROFESSOR/ALUNO
ESPAÇO	O espaço da aula não é previamente determinado, varia conforme as situações de aprendizagem. Pode ser: a sala de aula, o jardim, a oficina, o campo, a cidade...
MOBILIDADE	Liberdade de movimentos.
POSTURA	Liberdade de atitudes corporais.
TEMPO DE PALAVRA	A comunicação faz-se em dois sentidos. O saber é uma troca: o saber do professor entra como uma parte, entre as outras, adquiridas pelos alunos nas suas pesquisas. As interacções são baseadas no trabalho em grupo e na especificidade da investigação. O professor conduz, anima a procura do saber.

Figura 11. Organização do espaço da aula. Fonte: Proença, M. Cândida (1990). *Ensinar/Aprender História. Questões de Didática Aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte. p.99.

A comunicação é bilateral havendo espaço para a troca de ideias, para o diálogo, para a partilha de conhecimento. «O professor deixa de ser o único elemento de informação, para se tornar naquele que organiza a informação e facilita a receção e utilização desta pelos alunos» (Proença, 1992).

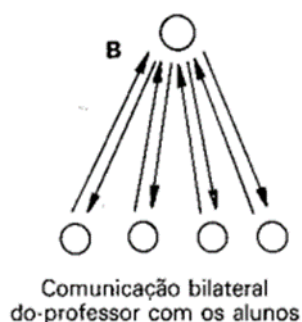


Figura 12. Padrões de comunicação e interação entre professor e alunos. Fonte: Bordenave, J. Diaz & Pereira, A. Martins. (1998). *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis: Editora Vozes. p.133.

Desta forma, o professor deve limitar o tempo que recorre à exposição oral bem como de assegurar atividades de ensino que permitam potenciar uma aprendizagem produtiva. Uma aula ativa incentiva os alunos a construírem o seu próprio conhecimento, apesar de tudo não implica que se anule por completo a exposição do professor e uma das fortes características de uma aula ativa é, como podemos ver pela imagem acima, uma boa interação entre o professor e os seus alunos. um exemplo de uma aula ativa em que se privilegia o ensino centrado no aluno e no estímulo de certas capacidades, é o recurso do método da exposição dialogada. Este tipo de estratégia visa tornar a sala de aula um espaço dinâmico, ativo, vivo onde se evidencia o diálogo entre os intervenientes, professor e alunos. Caracteriza-se por trazer para o centro da aprendizagem os alunos, uma vez que são constantemente chamados ou incentivados a participar. Estimula várias competências para além de estimular o gosto em saber e em aprender, como a comunicação, a forma como se processa o pensamento na medida em que se aprende a estruturar as ideias, a desenvolver a capacidade analítica e crítica. E, em última instância, a manter o foco dos alunos para as matérias, já que a exposição dialogada requer que se esteja atento aos conteúdos.

A exposição dialogada consiste num diálogo entre o professor e alunos de forma orientada em que o professor à medida que vai expondo a matéria vai intercalando a sua exposição com perguntas direcionadas aos alunos de modo a guiar estes aos objetivos propostos, o de atingir determinado conhecimento. Para que funcione de forma positiva e produtiva há que ter em consideração alguns elementos essenciais como o de saber fazer perguntas, saber esperar pelas respostas e ainda saber pegar nessas respostas e conduzir ao que é pretendido. Se este tipo de atividade parece fácil podemos garantir que não é assim tão simples e requer alguma prática. O tipo de pergunta é fundamental para conseguir orientar uma aula com recurso ao método da exposição dialogada. Sendo uma estratégia que se baseia essencialmente em ajudar os alunos a estruturarem o seu próprio conhecimento pois permite que a aula decorra como um jogo de ténis sendo a bola o saber, esta vai sendo passada de um lado para o outro do *court*, ou seja, do professor para os alunos. A matéria vai sendo transmitida através deste pequeno jogo de interação em que o professor solicita, através das suas perguntas, questões que despoletem o raciocínio cuja meta é a de serem os próprios alunos a relacionarem os acontecimentos, a estabelecerem articulações entre os vários factos para se chegar à finalidade, compreender, assimilar e relacionar os conteúdos. Como se aula decorresse em modo partilhado, o professor dá informação e os alunos retribuem também com informação.

A articulação entre as perguntas que o professor coloca e o processo de pensamento que provoca nos alunos é de maior importância para que este método tenha sucesso a par com o sucesso das aprendizagens. O professor não deve colocar perguntas fechadas que permitam dos alunos respostas pouco desenvolvidas. Ao contrário do método abordado acima, a recitação, a exposição dialogada configura o desenvolvimento do tipo de conhecimento mais elevado que não recorra só e apenas à memória ou ao conhecimento factual, mas sim que suscitem o domínio do conhecimento concetual, conhecer as relações entre os vários elementos, do domínio processual, saber como fazer, como relacionar informação e do domínio metacognitivo, saber como e quando utilizar a informação, ou seja, ser consciente do seu próprio conhecimento.

➤ O questionamento

O questionamento enquadra-se também nas estratégias de ensino como um método que promove de forma eficaz a procura de conhecimento por parte dos alunos de

modo autónomo. Permite avaliar e regular o cumprimento dos objetivos de aprendizagem pois possibilita que o professor tenha rapidamente acesso ao pensamento dos seus alunos controlando o que sabem ou não sabem de acordo com as suas respostas nas aulas. As perguntas que o professor coloca devem seguir uma lógica e devem ter um fio condutor relativamente à matéria. A planificação da aula é uma forma eficiente de estabelecer esses parâmetros considerando as perguntas que pode colocar e a forma como as coloca sempre em sintonia com os objetivos e inculcar diferentes níveis de dificuldade, estabelecer diferentes domínios não incidindo apenas no cognitivo, mas também nos domínios afetivo e psicomotor. Para esse efeito resumimos aqui algumas regras para um questionamento eficaz:

- Criar um ambiente de sala de aula propício e seguro para os alunos partilharem sem receio as suas ideias, sem terem medo de errar;
- Incentivar e integrar toda a turma na atividade em particular aqueles que menos participam;
- Fazer perguntas significativas e objetivas e evitar perguntas de resposta ambígua;
- Utilizar o questionamento como uma forma de envolver os alunos na matéria e na própria aula:
- Conhecer os alunos e chamar pelo nome;
- Dar intensidade, pertinência e entusiasmo às perguntas;
- Adequar as perguntas à idade dos alunos e ao seu nível de compreensão;
- Dar tempo de espera entre a pergunta e a resposta do aluno;
- Deixar o aluno falar à vontade sem interromper;
- Andar pela sala e olhar para os alunos;
- Evitar fazer muitas perguntas ao mesmo tempo;
- Promover o reforço positivo.

Este procedimento ajuda a reforçar e consolidar ideias e conceitos já aprendidos à medida que prepara e estimula os alunos para novos conteúdos e permite estabelecer igualmente uma relação positiva entre o professor e os seus alunos. Incentivar e encorajar os alunos a falarem mesmo estando expostos é bastante importante para enraizar hábitos de partilha e de respeito. Permite ainda tornar o espaço de aula como um local seguro, construtivo e criativo. Estes estímulos surgem mediante o tipo de pergunta que se coloca

e mediante a forma como se coloca a pergunta. Existem vários tipos de perguntas com características distintas:

- Pergunta fechada – serve para saber informações ou factos específicos e apela para respostas curtas e de nível taxonómico baixo. Deve-se apesar de tudo evitar fazer perguntas cuja resposta remeta simplesmente para sim ou não ou ainda perguntas de tipo retórico pois dão a resposta aos alunos e estes não recorrem ao seu raciocínio.
- Pergunta aberta – admite várias respostas, ideal para estimular a criatividade, uma vez que admite várias possibilidades, e o pensamento, principalmente a nível cognitivo já que potencia o desenvolvimento dos domínios taxonómicos superiores como a análise, a síntese e a avaliação.
- Pergunta dirigida – este tipo de pergunta contém informação que dá a resposta, à semelhança da pergunta retórica, e propicia ainda a orientação da resposta. Deve ser evitada pois não acrescenta nenhum aspeto positivo ao processo de aprendizagem.
- Pergunta de ricochete – coloca-se quando se quer estimular o diálogo não entre professor e alunos, mas entre os alunos. Pode ser também útil quando se quer avaliar um grupo de trabalho.
- Pergunta por turnos – consiste em aplicar perguntas sucessivas de modo a esclarecer ou consolidar a resposta de um determinado aluno.

Vejamos os seguintes exemplos de questionamento numa aula de exposição dialogada:

- Numa aula do 7ºano (ver aula nº20 de 20 de janeiro de 2021) tínhamos como objetivo que os alunos conseguissem relacionar o estudo da Oratória com os conteúdos que já tinham aprendido, perguntando - sendo a Oratória uma arte de bem falar em público, por que razão a aprendiam os jovens atenienses? – Esta pergunta tem várias possibilidades de resposta, é uma pergunta aberta e estimula o processo cognitivo mais elevado pois exige que os alunos recorram a conteúdos já assimilados para depois conseguirem relacionar todos os dados e saberem como utilizar esse mesmo conhecimento para obterem a resposta certa.

- Numa aula do 8ºano (ver aula nº1 de 12 de outubro de 2020) para consolidar certos conteúdos nomeadamente acontecimentos específicos foi necessário recorrer a perguntas mais diretas ou fechadas - o que tinha ficado estabelecido no Tratado de Alcáçovas? Quem eram os protagonistas desse tratado? E o que estava em causa? Ou ainda para identificarem datas importantes – que descobertas foram feitas no reinado de D. João II? Enumerem as diversas viagens ao longo da costa de África, as datas e os navegadores que empreenderam essas viagens.

- Numa aula de 8ºano (vide aula nº3 de 15 de outubro de 2020) o tema sobre a descoberta do Brasil tinha já suscitado alguma curiosidade nos alunos, principalmente depois de terem estudado o Tratado de Tordesilhas, a questão que se colocou foi precisamente se os portugueses já sabiam se havia terra naquela localização ou não? Esta pergunta pode adequar-se numa pergunta de ricochete já que visa incentivar o diálogo entre os alunos, despertar a curiosidade e o interesse pelas matérias bem como o espírito crítico.

- Numa aula do 7ºano (ver aula nº 13 de 13 de janeiro de 2021) para tentar que alunos tão jovens compreendessem como funcionavam os órgãos de poder na Grécia Antiga, fez-se uma analogia com os órgãos do corpo humano, colocando questões seguidas para que assim compreendessem melhor sendo um assunto tão complexo - no nosso corpo temos vários órgãos que fazem o quê? Fazem o nosso corpo funcionar. E funciona como? De forma saudável. Trabalham como? Em conjunto uns com os outros. Ou seja...? Para que o corpo funcione bem. Este tipo de questionamento pode enquadrar-se na pergunta por turnos.

Para além de definir o tipo de pergunta o professor deverá saber discernir sobre a forma como coloca as perguntas. De acordo com Maria Cândida Proença há duas formas possíveis:

- Pergunta direta – feita diretamente a uma pessoa
- Pergunta de bastidor – posta ao grupo, sem se dirigir concretamente a ninguém.

O professor numa aula de exposição dialogada tem de se esforçar para colocar as perguntas certas, e como certas depreendemos que são precisamente aquelas que têm uma percentagem elevada de respostas corretas. Deve-se dar prioridade a questões que

coloquem desafios e que dessa forma ampliem a aprendizagem. Mas para além de saber que questões colocar e de que forma, o professor deve saber como agir perante as respostas. Nesta fase mesmo tendo planificado de forma minuciosa a aula e tendo definido as perguntas para um determinado objetivo, as respostas que os alunos dão podem alterar o rumo pretendido. Daí ser importante saber como lidar perante respostas certas, erradas, incompletas ou especulativas e saber dirigir os alunos e as suas respostas para o tema sem dispersões.

Quando o aluno dá uma resposta correta deve elogiar-se, contudo, sem exageros. O reforço positivo é importante, mas com moderação e deve evitar utilizar o “muito bem” cada vez que um aluno dá uma resposta certa. O ideal é transmitir que o aluno acertou realçando algum ponto da sua resposta. De notar que estamos numa exposição dialogada e como tal o objetivo é o de ir pegando em elementos de cada resposta dada pelos alunos para construir o conhecimento. Sempre que a resposta está incorreta deve esclarecer-se o aluno ajudando-o, através de outras perguntas, a chegar à resposta certa. Em casos mais complicados, pode-se colocar perguntas mais simplificadas, dar uma resposta incompleta para que o aluno tente responder ou ainda fazer recordar conhecimentos anteriores relacionados com a questão. Pode-se também envolver outros alunos na discussão. Este método também pode funcionar para as respostas parcialmente corretas, sendo aqui essencial que o professor indique o que está correto para que o aluno depois tente corrigir o conteúdo errado através da orientação do professor. Já as respostas de carácter especulativo, isto é, que surgem de perguntas especulativas, devem considerar-se todas as respostas e depois selecionar as respostas mais adequadas.

Como se pode verificar no *Capítulo III – Demonstração*, a utilização do método de exposição dialogada está bem presente em todas as aulas, este tipo de estratégia tem resultados bastante positivos no processo de ensino-aprendizagem, possibilita a apreensão dos conteúdos através da participação ativa e direta dos alunos já que os impele a pensar, a processar o seu raciocínio através da expressão oral e potencia um ambiente produtivo de aprendizagem e de socialização. Este tipo de estratégia quando usada corretamente através do questionamento adequado como referido acima, motiva os alunos a aprender e essa aprendizagem é feita em conjunto através das partilhas e intervenções de cada um mediante orientação e gestão do professor.

➤ Debate / Discussão

Há autores que defendem que debate e discussão são a mesma estratégia, há, no entanto, outros que defendem que o debate «é o recurso lógico, de luta, para demonstrar a superioridade de uns pontos de vista sobre outros. Debate é competição intelectual. Enquanto a discussão é cooperação, o debate é disputa» (Vieira & Vieira, 2005). O debate pressupõe a troca de ideias diferentes de modo a provocar reações opostas enquanto a discussão se insere num âmbito de grupo onde há uma intensa partilha de ideias em que o professor e os alunos ou apenas entre os alunos trocam opiniões sobre uma temática ou questão-problema que é desencadeada no decorrer da aula, pode decorrer de forma planeada ou de forma espontânea, como já exemplificámos no ponto 1.2. relativamente a uma aula sobre a Revolução Russa. O debate que se gerou não havia sido planeado, contudo e devido à própria dinâmica da aula, acabou-se por motivar uma breve troca de ideia sobre o Comunismo entre os alunos (ver aula nº12 de 18 de dezembro de 2020).

Estas estratégias implicam interação oral e promovem o compromisso e o envolvimento de todos os intervenientes ao mesmo tempo que desencadeiam importantes competências nos alunos como a comunicação, ajudam a desenvolver a oralidade e a forma de se expressarem. Aprendem a saber ouvir e a saber quando e como responder e ainda a saber colocar questões pertinentes. Os alunos desenvolvem a capacidade de falar em público e a gerir os seus pensamentos e ideias e também a desenvolverem a criatividade. Tanto a discussão como o debate envolvem os alunos na construção da sua própria aprendizagem já que os fazem desligar-se da dependência do professor para a assimilação de conhecimento e a procurarem eles mesmos esse conhecimento, ou seja, remetem os alunos para um papel ativo de aprendizagem. Sendo a discussão uma estratégia centrada na verbalização, no diálogo constante, entra em articulação com outro tipo de estratégias como o questionamento por exemplo. Por definição, uma discussão «consiste num plano envolvendo uma sequência de passos para atingir uma meta sendo facilitada pelo questionamento» (Vieira & Vieira, 2005). E segundo Bordenave, «requer habilidade didática para começar a discussão, para fazer perguntas, para avaliar o progresso do grupo, e para vencer as resistências». Planear ou gerir aulas de discussão e de debate requer experiência e capacidade para controlar a discussão. Apesar de se ter em consideração a parte espontânea e imprevisível de aulas deste tipo, uma vez que são as interações dos alunos que de certa maneira, conduzem o rumo da aula, as aulas de discussão e de debate devem obedecer a uma estrutura específica. Deve-se definir o

objetivo, considerar o tipo de alunos e escolher uma abordagem. Tanto a discussão como o debate seguem um padrão idêntico que o professor deve ter em consideração: explicar os objetivos da aula, centrar e orientar a discussão/debate, concluir e analisar os resultados da discussão/debate (Arends, 2007).

Como atividades que se podem explorar na estratégia de discussão podemos dar os seguintes exemplos: *Phillips 66*; *Díade*; *Grupo de discussão*; *Tempestade cerebral ou de Ideias (Brainstorming)*; *Painel de discussão*; *Jogo de papéis*; *Simulações de Jogos* (Vieira & Vieira, 2005).

A discussão enquanto estratégia de ensino pode ser empregue através destes exemplos acima, mas pode ter também outras facetas como a discussão baseada na partilha assente em experiências comuns ou diferentes pontos de vista. Ao contrário de outro tipo de atividade, esta visa focar, através do diálogo, as ideias que os alunos têm sobre determinado tema ou acontecimento, sobre as suas próprias vivências, ajudando desta forma, os alunos a formarem e a saberem expressar pensamentos e opiniões autonomamente de forma ponderada. Exemplos práticos de discussão partilhada são o “Bom Dia”, feito em todas as primeiras aulas da manhã, como se pode observar na parte III – Demonstração. O objetivo era trazer algo para a aula que estimulasse o pensamento, a partilha e a troca de ideias. Através de músicas, poemas, imagens, frases que de alguma forma tivessem uma mensagem que pudesse chegar aos alunos e fazê-los pensar e refletir sobre determinado assunto para que partilhassem com a turma e com o professor. Estes momentos de “Bom Dia” são momentos de verdadeira entrega por parte dos alunos, que sem receio partilham as suas opiniões, mas também as suas emoções. Outro exemplo de discussão partilhada:

- Numa aula do 9ºano (vide aula nº15 de 19 de janeiro de 2021), onde se estava a abordar a emergência dos regimes fascistas e a sua contextualização, acabou por fazer-se uma relação com a atualidade onde os alunos rapidamente associaram a crise que se vivia nos anos 30 do século passado com a crise atual devido à pandemia. Começaram a surgir diferentes ideias e pontos de vista, nomeadamente de ideologias políticas onde os alunos partilharam as suas preocupações com a crescente força de partidos políticos de extrema-direita, bem como da preocupação com a crise económica e social que a pandemia causou.

Tomemos ainda como exemplo outras atividades associadas ao debate e à díade. Esta implica um trabalho de pares que trabalhe em conjunto determinado tema ou assunto.

Neste caso específico realizou-se em duas turmas de 9ºano, não em contexto de estágio e sim em aulas de substituição de uma docente no mesmo colégio:

- TRABALHO COOPERATIVO DE PARES - Guião

TEMA – GUERRA FRIA

AVALIAÇÃO:

- COMPORTAMENTO, POSTURA E CONCENTRAÇÃO DURANTE AS AULAS ESTIPULADAS PARA A REALIZAÇÃO DO TRABALHO;

- VALOR DAS INFORMAÇÕES

- PERTINÊNCIA DAS INTERVENÇÕES

- ESCRITO E ORAL

Avaliação final é a soma do conjunto dos pontos anteriores.

RECURSOS DE ORIENTAÇÃO:

Vídeos

Manual, páginas 136-137; 140-145 e 196-197

PESQUISA INTERNET

TEMPO DE REALIZAÇÃO:

PESQUISA, ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO:

1 X AULA 90

1 X AULA DE 45

DEBATE:

1 X AULA 90

1 X AULA 45

Questões orientadoras para debate:

- 1. O que foi a Guerra fria?**
- 2. Quando começou?**
- 3. Quem eram os países envolvidos?**
- 4. Quais as fases desta guerra?**
- 5. Quais as agências criadas pelas superpotências?**
- 6. Que conflitos ocorreram?**
- 7. Hoje, ainda existe Guerra Fria? Sim? Não? Justifique.**

Alunagem de Armstrong

<https://www.youtube.com/watch?v=cwZb2mqld0A>

Bombardeamento Napalm EUA - Vietnam

<https://www.youtube.com/watch?v=ZtDs1YcCcoc>

Queda do muro de Berlim

<https://www.dw.com/pt-br/30-anos-da-queda-do-muro-de-berlim/av-51110591>

O presente guião foi planeado e estruturado no âmbito do programa de História do 9ºano compreendendo a Unidade temática 11 – *Do segundo após-guerra aos anos 80* com a Unidade didática 11.1 – *A “Guerra Fria” – parte 1*. Este trabalho organizou-se em três momentos distintos: Pesquisa – parte onde os alunos deviam ler as páginas do manual indicadas no guião de trabalho complementando as informações recolhidas com pesquisa feita na internet. Análise – neste momento os alunos tinham como objetivo analisar e sintetizar as principais ideias que retiraram da visualização dos vídeos mostrados em aula, mais a informação recolhida na fase de pesquisa de forma a complementarem o seu trabalho. Debate – o último momento depreendia o confronto de ideias e de diferentes conteúdos que os alunos analisaram sendo o momento indicado para aplicarem esse conhecimento de forma organizada através do diálogo em sala de aula. Note-se que este trabalho foi organizado a pares, ou seja, através da estratégia de trabalho cooperativo,

mas também através da díade que compreende a divisão dos grupos em partes mais pequenas, neste caso em dois elementos com a finalidade de trabalharem de forma conjunta na resolução de determinada problemática, aqui em particular, a “Guerra Fria”. O objetivo do debate organizado sob a forma de díade pressupõe que se dê a oportunidade de todos participarem. Mesmo tendo sido realizado a pares, foi dada voz a todos os elementos para contribuírem com as suas pesquisas, ideias e também alguns contributos novos que os alunos trouxeram, não se resumindo apenas ao recolhido do manual escolar.

Este debate, se num primeiro momento, poderíamos pensar que se tornaria repetitivo se tivéssemos apenas em conta as questões orientadoras, acabou por se desenrolar de forma bastante produtiva, com ideias opostas entre alguns alunos que motivaram a discussão, de forma organizada entre alguns elementos. Algo a ter em atenção neste tipo de estratégia é precisamente a importância que o professor tem, já que lhe cabe a si mediar e orientar a discussão, permitir que todos se respeitem e saibam respeitar com as regras definidas acima, saber ouvir e saber responder. Cabe ao professor saber quando intervir, saber questionar e problematizar questões para que o debate seja produtivo e ainda saber motivar os alunos para a discussão e obviamente para o contexto de aprendizagem. Todas as participações devem ser tidas em conta, com exceção para aquelas que nada têm de ver com a matéria, não se deve criticar ou julgar nenhum ponto de vista, pode-se sim corrigir alguma ideia que não esteja bem concetualizada, algum erro histórico por exemplo. O professor deve sempre incentivar todos os alunos a exporem as suas opiniões. Algo que notámos neste exemplo aqui mostrado foi a vontade que os alunos tiveram em saber mais sobre a matéria, a energia e a dedicação com que empreenderam o debate, a forma como estabeleceram inter-relações e como se confrontaram. Notámos também alguma competitividade entre os alunos, alguns que queriam participar constantemente, querendo sempre intervir, o que teve de ser moderado enquanto outros se mostraram mais tímidos. Todas estas situações cabem ao professor saber como gerir e como orientar para que a estratégia resulte. E para que resulte depreendemos que os alunos tenham gosto na atividade que estão a fazer, que realmente aprendam a matéria e que desenvolvam a aprendizagem de forma autónoma e ativa. No final do debate e mesmo durante o debate é fundamental ir consolidando os conteúdos à medida que os alunos vão dando as suas contribuições, essencial para estruturar as aprendizagens e também para clarificar determinados conceitos ou informações. O que se fez neste caso foi precisamente o de salientar alguns pontos específicos que queríamos que os alunos

desenvolvessem, colocando questões para gerar mais discussão e partilha de ideias. No final foi preciso ter em conta os pontos estruturantes do tema, resumir o que foi discutido e consolidar. Sem esquecer de fornecer *feedback* aos alunos, descrevendo, de um modo geral, a sua prestação.

Para que um debate ou discussão decorra de forma organizada é necessário que o ambiente da sala de aula esteja em concordância com a estratégia. O espaço físico influencia a forma como se comunica, nesse seguimento, as disposições que melhor potenciam os padrões de comunicação são as formações em U ou em círculo, uma vez que permitem que os alunos se vejam uns aos outros e que o professor veja todos os alunos e tenha uma posição que lhe permita controlar a discussão. Neste caso optámos por transformar a sala com as mesas em U, dando um pouco mais de centralidade ao professor, uma vez que é o mediador do debate, mas sobretudo porque esta organização permite também uma maior liberdade de movimentos ao professor, tendo facilmente acesso a todos os alunos e ao quadro pois num debate por vezes há a necessidade de clarificar algum ponto sendo o quadro um recurso indispensável.

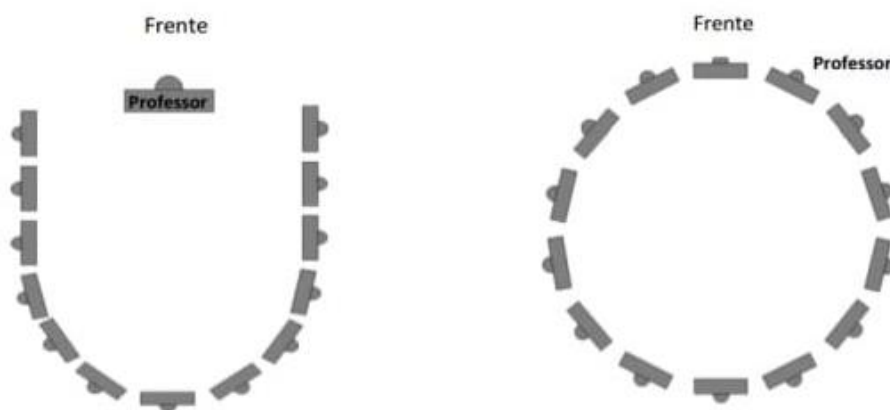


Figura 13. Formação da sala de aula para uma discussão. Fonte: Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill Interamerica de España, S.A.U. p.423.

Já aqui analisámos alguns padrões de comunicação em sala de aula entre o professor e os alunos para cada tipo de aula e estratégia. A discussão e o debate implicam uma intensa participação dos alunos, principalmente entre estes. Neste caso, o padrão que se aplica é precisamente o que vemos na figura 13, de comunicação multilateral entre os alunos e o professor. Esta estratégia de ensino implica que se tenha controle na turma, as questões de indisciplina são fundamentais na planificação de uma aula de discussão. Uma

turma com um comportamento inadequado dificilmente conseguirá ter um bom desempenho neste tipo de atividade e muito dificilmente o professor conseguirá concretizar os objetivos de aprendizagem.

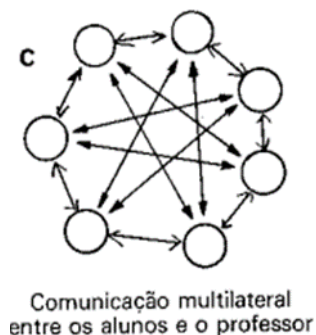


Figura 14. Padrões de comunicação e interação entre professor e alunos. Fonte: Bordenave, J. Diaz & Pereira, A. Martins. (1998). *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis: Editora Vozes. p.133.

No exemplo acima descrito e tendo duas turmas como termo de comparação, apesar de não serem turmas indisciplinadas, a turma E caracterizava-se por demonstrar uma postura mais calma enquanto a turma C se mostrou mais efusiva na participação sendo por vezes necessário a intervenção do professor para acalmar um pouco os alunos. As estratégias que implementam este tipo de padrão de interação e de comunicação nas salas de aula tornam-se um desafio para o professor, no entanto, enriquecem o processo de ensino-aprendizagem pois colocam os alunos no centro do ensino e promovem igualmente processos cognitivos superiores, como a capacidade de análise, síntese e de aplicação. Bem como no desenvolvimento de processos do domínio afetivo, como a capacidade de receção, a capacidade de resposta e a capacidade de organização.

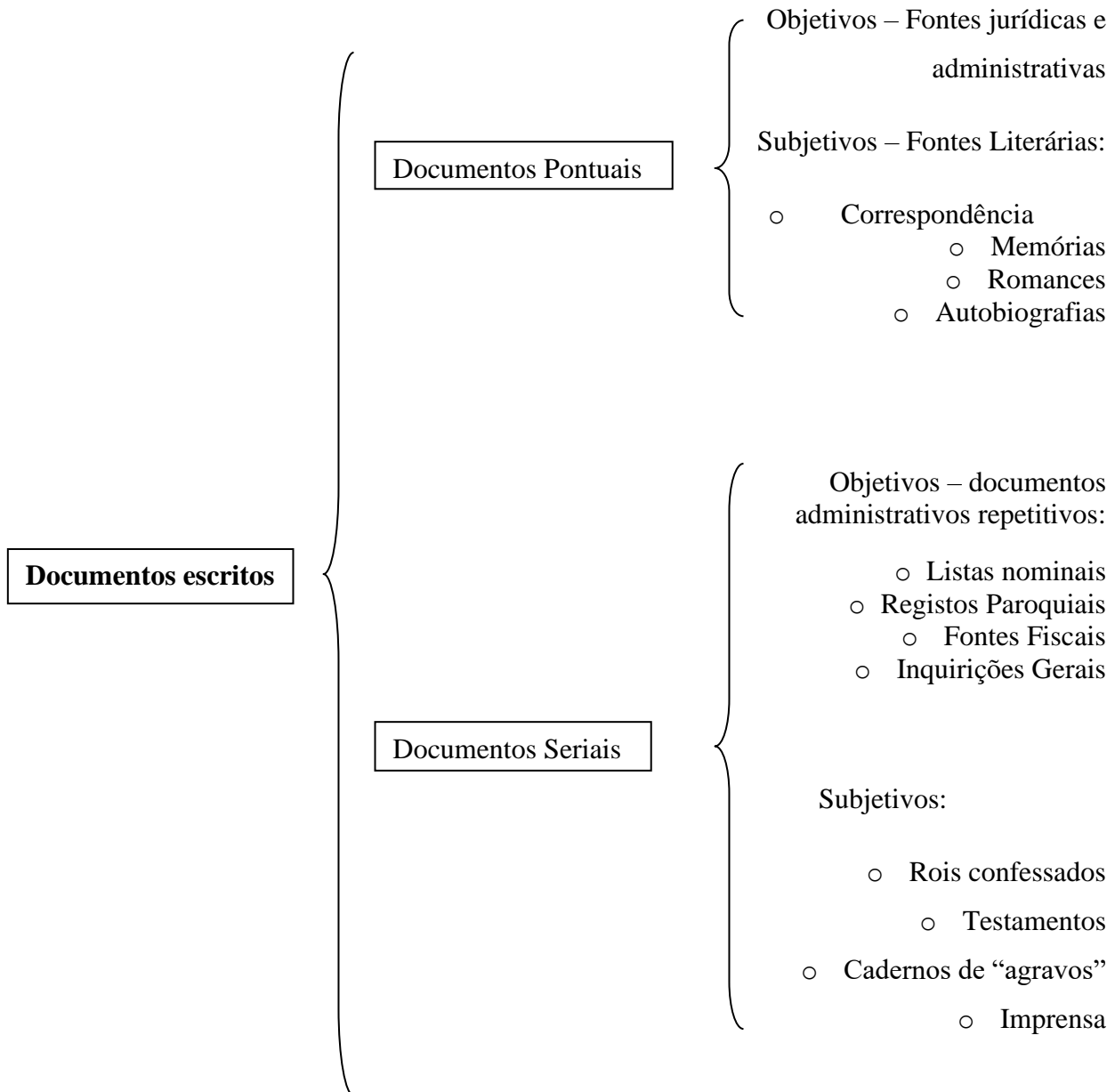
➤ A utilização de fontes históricas

Maria de Cândida Proença defende que «sem fontes históricas não é possível ensinar História, se pretendemos efetuar um ensino ativo, inteligível e capaz de desenvolver capacidades e competências». Não poderíamos estar mais de acordo, a História implica a análise e pesquisa de fontes, sejam elas escritas ou não escritas. O recurso ao documento numa aula reveste-se de maior significado para potenciar nos alunos esse contacto vivo com a História uma vez que se trata de uma prova do passado.

Nesse sentido convém esclarecer os alunos sobre o que são fontes históricas, para que saibam distinguir uma fonte histórica de um documento historiográfico. E que tipo de fontes históricas existem. Para o historiador Marrou, «é documento qualquer fonte de informação da qual o espírito do historiador saiba tirar alguma coisa para o conhecimento do passado humano». O documento é uma ferramenta valiosa de descoberta, de pesquisa que permite ao historiador desvendar factos do passado. Na sala de aula permite ajudar a construir não só um pensamento histórico e à compreensão dos acontecimentos históricos, mas também a desenvolver capacidades fundamentais para o processo de aprendizagem, como a capacidade de observar, de compreender, de analisar e de desenvolver o espírito crítico.

Este tipo de estratégia, o uso de documentos no ensino, deve ser considerado como estruturante para o ensino da História e é um precioso recurso para o professor, potenciando uma variedade de opções didáticas com uma série de possibilidades a serem trabalhadas. Vejamos os seguintes esquemas nas páginas abaixo relativamente aos tipos de fontes históricas. Estruturado em duas partes, o documento escrito e o documento não escrito, é importante que os alunos saibam identificar cada tipologia e que saibam reconhecer a importância destes documentos como preservação de uma cultura e herança históricas. Recorrentemente o documento escrito acaba por ser aquele mais utilizado nas aulas, contudo, deve-se procurar atividades que englobem também documentos não escritos. Reconhecer o documento como fundamental na aprendizagem de conteúdos de História na medida em que atua, não para preencher alguma parte da aula, mas fundamentalmente para gerar descobertas nos alunos. Ora, tal só é possível se o professor souber como guiar os alunos nessa aventura. E para que isso aconteça o professor tem necessariamente de conhecer o documento e saber como pode utilizá-lo.

Tipos de Documentos



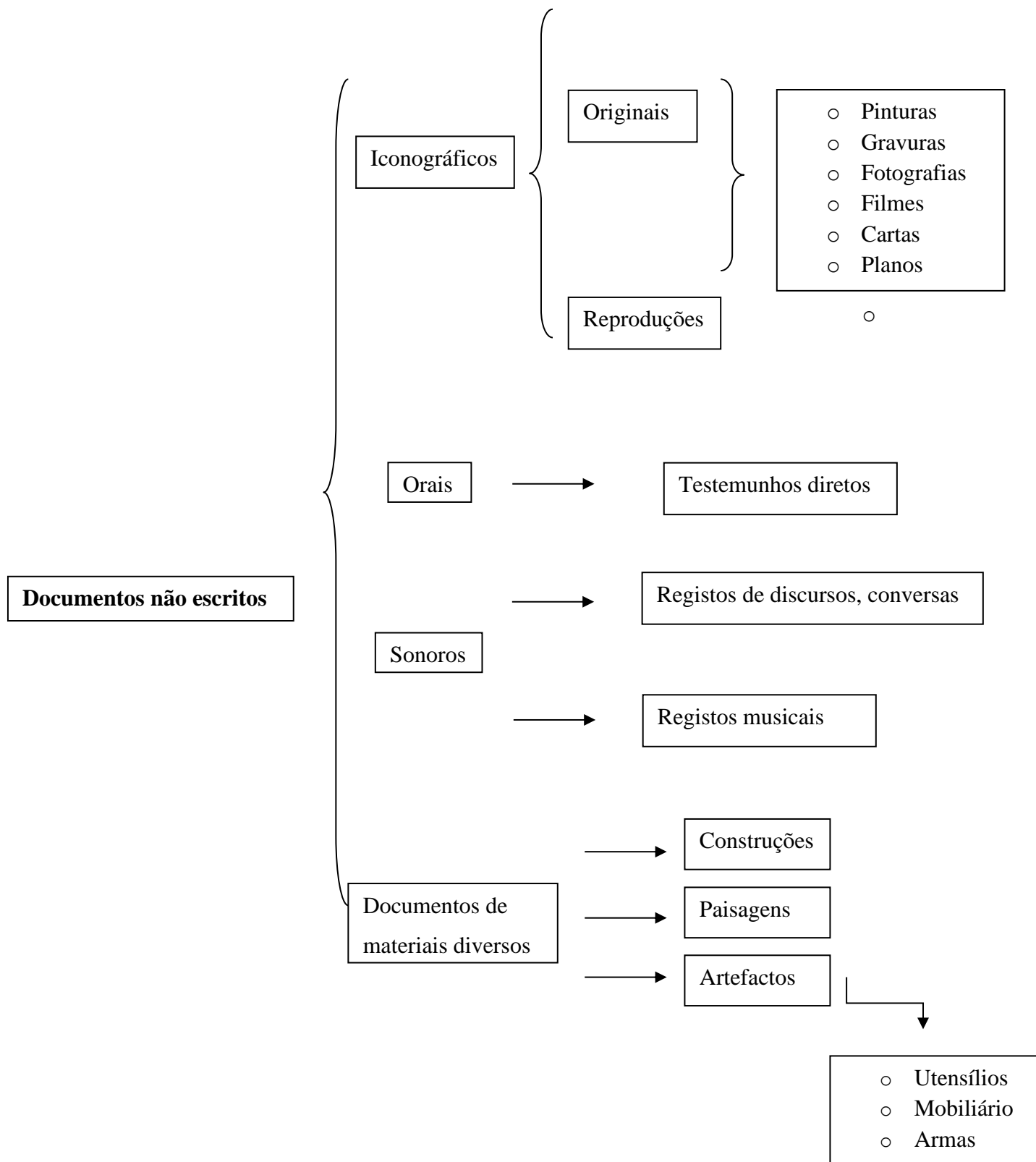


Figura 15. Tipos de Documentos Históricos. Fonte: Proença, M. Cândida (1992). *A Didática da História*. Lisboa: Universidade Aberta. p.127.

Usar o documento como estratégia de ensino implica uma correta preparação do mesmo. Estudar de forma aprofundada todas as potencialidades que o documento pode

ter, sendo que pode ter múltiplas interpretações. Dai a importância de “dissecar” o melhor possível o documento a ser trabalhado em aula. Não se pense que ler os documentos e fazer umas breves perguntas sobre o texto ou imagem, se for o caso, são suficientes. Quando se quer realmente estabelecer bases sólidas de aprendizagem, o documento é extremamente útil, mas tem de ser corretamente utilizado. Não basta que se faça uma leitura apressada, é preciso que nos debruçemos sobre o documento e que os alunos consigam de facto retirar informação pertinente.

Usar documentos em História é questionar, é pesquisar, portanto ao usarmos um documento como instrumento de trabalho numa aula, há obrigatoriamente que responder a uma série de perguntas.

- Que tipo de documento é?

O primeiro passo consiste em identificar o tipo de documento, se se trata de um documento de cariz legislativo, narrativo, literário. No caso de ser um documento não escrito saber identificar se é uma gravura, pintura, etc.

- Em que época foi escrito / executado?
- Em que contexto?

- Por quem?

«Deve ter-se em conta igualmente a origem do documento, nomeadamente saber-se quem é o seu autor ou autores, e tentar-se saber igualmente mais dados sobre os mesmos, pois este aspeto pode ser relevante para a compreensão do texto» (Monteiro, 2018).

- O que é que o documento nos diz? O que é que o autor nos quis transmitir?

É importante saber identificar a ideia principal no texto ou nouro tipo de documento histórico e para isso é necessário que se proceda a uma rigorosa análise, dividindo o documento em várias partes de modo a organizar os conteúdos. Trabalhar o documento implica também explicar determinados conceitos ou terminologia, como instituições, costumes, regiões ou nomes de pessoas, ou ainda situações de interesse histórico, que por vezes os alunos não entendem e, dessa forma, não conseguem compreender o documento na sua totalidade. (Proença, 1992). É deveras importante esclarecer estas dúvidas para que os alunos consigam utilizar o documento como ferramenta de aprendizagem. O

documento contém informação que, num primeiro momento, deve ser identificada e, num segundo momento, deve ser interpretada através de uma postura crítica. O documento pode conter informação direta ou indireta e caberá ao professor orientar os alunos na “descoberta” dessa informação. «É importante evitar fazer comentários que não estejam relacionados com o texto abordado, deve evitar igualmente as longas citações, a paráfrase e as dissertações dispersantes. Na explicação do documento, o professor deve ser preciso, deve utilizar termos apropriados, ser simples ao nível da expressão, e procurar evitar as generalidades e os comentários supérfluos» (Monteiro, 2018).

A utilização didática do documento é fundamental, mas é também importante que os alunos se sintam envolvidos e motivados no processo e este tipo de estratégia potencia precisamente uma participação ativa. Pode-se recorrer ao documento através de várias abordagens, para apresentar ou contextualizar determinado tema – *método indutivo*. Como reforço ou consolidação dos conteúdos após a apresentação do tema ou ainda como demonstração quando se está a fazer a exposição – *método dedutivo*. Pode igualmente ser utilizado na avaliação formativa. Há ainda diversas estratégias de análise de documentos. Segundo Miguel Monteiro pode explorar-se o documento de forma *Orientada* em que o professor coloca questões aos alunos e orienta a discussão. Pode ser também de forma *Semi-diretiva* em que o professor dá as orientações para que os alunos depois trabalhem o documento de modo individual ou em grupo. Já o método *Livre* liberta o professor de qualquer tipo de orientação ou interferência, passando os alunos a desenvolverem todo o trabalho quer de forma individual ou em grupo.

Vejamos de seguida alguns exemplos do uso de documentos históricos nas aulas, quer documentos escritos quer documentos não escritos.

1. O documento escrito – exemplos práticos

- Para uma aula de 8ºano cuja matéria em estudo incidia sobre as viagens marítimas e as descobertas (ver aula nº 3 de 15 de outubro de 2020 e planificação em anexo pág. 235), mais especificamente sobre a chegada à Índia, era importante que os alunos compreendessem o impacto das viagens marítimas em toda a sua plenitude, não só nível político e económico, mas também a nível cultural. De salientar que esta estratégia de análise de documentos decorreu no enquadramento da matéria, enquanto se expunha, recorrendo ao método dedutivo. Foi dessa forma pedido aos alunos que analisassem dois

documentos do manual escolar sobre a chegada de Vasco da Gama a Calecute, sendo que cada um deles continha uma perspetiva diferente. Como podemos observar na imagem da figura 16, o documento 2 abordava a perspetiva dos portugueses nesse primeiro contacto com outra civilização enquanto o documento 3 continha a visão de um indiano sobre o mesmo acontecimento. O objetivo era que os alunos conseguissem retirar o máximo de informação possível de cada documento e fazer depois uma comparação entre os dois pontos de vista. A análise dos documentos seguiu a seguinte orientação: foi pedido a dois alunos para lerem um documento cada, em voz alta para toda a turma ouvir. De seguida foi pedido que identificassem o autor, o título do documento e após esta análise, passámos a explicar alguns termos mais complexos como *Samorim*, *degredado* ou ainda localizações geográficas como *Meca* e a sua importância comercial.

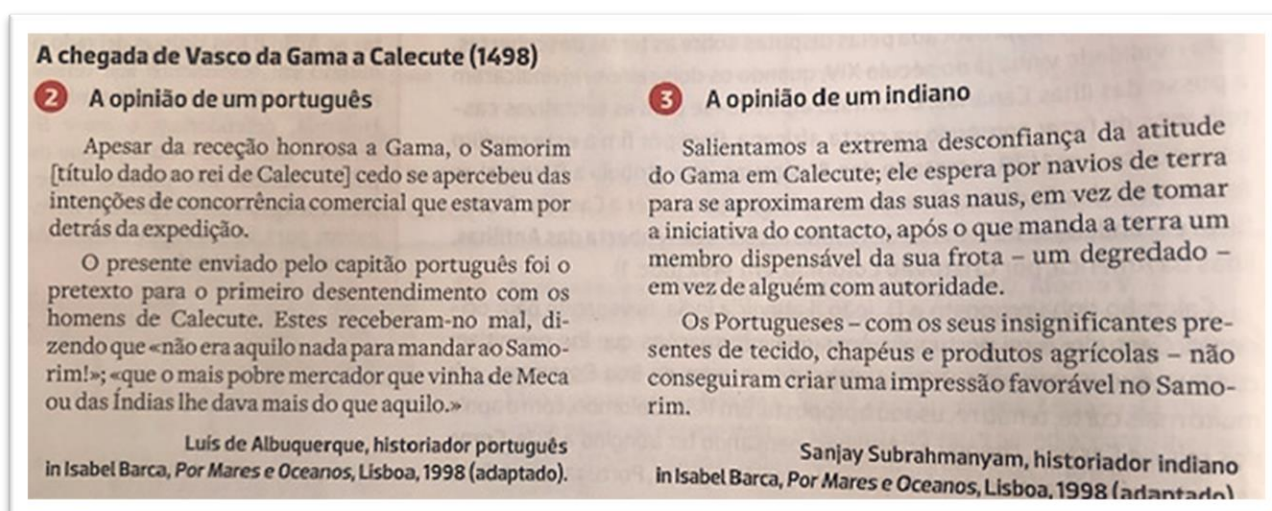


Figura 16. Fonte: Oliveira, Ana Rodrigues et al. (2014). *O fio da História 8ºano*. Lisboa: Texto Editores.p.26.

Após estes esclarecimentos os alunos são orientados para a interpretação e análise das informações contidas nos documentos. Através de questionamento, estes são levados a sintetizar e a aplicar os conhecimentos que adquiriram:

- 1) No documento 2 refere como foram recebidos os portugueses em Calecute?
- 2) Qual era o objetivo desta expedição indicado pelo Samorim?
- 3) Como é descrita a atitude de Vasco da Gama em Calecute segundo o documento 3?
- 4) De acordo com o autor do documento 3 terão os portugueses conseguido estabelecer uma boa relação com o Samorim? Justifica.

- 5) Explica por que razão os historiadores, do documento 2 e do documento 3 têm diferentes opiniões.
- 6) Indica as razões que terão levado os portugueses a apresentarem-se da forma referida nos documentos perante a população de Calecute?

Esta estratégia de utilização de documentos seguiu a abordagem *Orientada* referida acima. Após a utilização do documento foi importante fazer uma breve conclusão, salientando as ideias principais que foram analisadas e respondidas pelos alunos. Na nossa experiência esta parte é fundamental para cimentar bem os conteúdos como para esclarecer eventuais dúvidas que possam ter ficado.

2. O documento não escrito – exemplos práticos

- Nas três turmas do 9ºano, A, B e C utilizámos a mesma estratégia para a lecionação da Unidade temática 9.2 – As transformações do pós-guerra; Unidade didática – Evolução nas artes. Como se pode verificar na parte III – Demonstração (ver aulas nº7 de 3 de novembro de 2020; nº8 de 3 de novembro de 2020; nº9 de 6 de novembro de 2020; nº10 de 6 de novembro de 2020).

-Vamos dar como exemplo apenas uma turma, o 9ºC e a aula nº3 de 3 de novembro de 2020. A matéria abrangia as transformações artísticas que começaram a decorrer em finais do século XIX e inícios do século XX. Movimentos que se destacaram pelo romper com as tradições e com as normas impostas, conhecidos como as vanguardas. Para os alunos compreenderem este tema optámos por recorrer às fontes, nomeadamente às *fontes iconográficas*. Não podemos falar de arte sem vermos essa arte e sem se experienciar o impacto das várias correntes artísticas nascidas nesta época. O objetivo era que os alunos compreendessem o contexto do nascimento das novas correntes artísticas. Que soubessem identificar os vários movimentos, os respetivos artistas e as principais características. Começámos pela pintura, para o efeito escolheu-se uma, no máximo, duas obras de cada autor. As pinturas foram projetadas no quadro através de PowerPoint (ver anexos das páginas 218 à 235), pois o manual escolar não contém muita diversidade e este recurso permite captar mais a atenção dos alunos e motivá-los para a matéria. Para além de que na visualização de obras de arte, o impacto é bastante maior. Pretendia-se que os alunos estabelecessem uma relação entre cada corrente, autor, obra, com o seu respetivo

contexto. À medida que se iam passando as diferentes pinturas era pedido aos alunos que participassem e foi incentivada a sua capacidade de análise, de crítica e também o seu espírito criativo. Esta estratégia gerou uma aula bastante ritmada e dinâmica. Vejamos nas imagens abaixo excertos do PowerPoint apresentado em aula onde se salienta a obra em análise e se pede precisamente que sejam os alunos a interpretar o documento, a “verem” o que o documento lhes diz.

Expressionismo



- A pintura representa...
- O homem representado revela...
- Ao fundo contemplam-se...
- Nesta pintura dá-se realce...

O Grito, Edvard Munch, 1893. 89 x 73,5 cm. Galeria Nacional de Oslo.

Características do Expressionismo



A sensação de movimento é dada pelas linhas curvas da paisagem, do céu e da água.

A ideia de profundidade é alcançada pela composição diagonal na ponte.

As pinceladas espessas e largas, ondulantes na paisagem mas retas na ponte e as cores quentes ou fortes (vermelho, laranja e azul) dão intensidade à cena representada.

A linha grossa e expressiva é obtida pela cor.

Tal como na análise de um documento escrito, os alunos também aqui têm de identificar o autor, a data, o contexto histórico em que foi criado para depois conseguirem retirar a informação que o documento fornece. Seguindo uma abordagem *Semi-diretiva*, foi dada alguma orientação aos alunos, nomeadamente o enquadramento histórico, mas a finalidade desta estratégia era precisamente que os alunos conseguissem trabalhar

sozinhos o documento para que no final fossem capazes de (ver anexos com planificações de aulas das páginas 161 à 166):

- Compreender a evolução na arte no contexto histórico de finais do século XIX e na primeira metade do século XX;
- Relacionar os novos movimentos artísticos com as alterações na sociedade e o impacto da I Grande Guerra;
- Identificar as principais características das diferentes correntes artísticas;
- Identificar as principais inovações destes movimentos artísticos;
- Compreender as vanguardas e o que era defendido pelos artistas.



- Um outro exemplo de utilização de documento não escrito que recorreremos como estratégia de ensino foi o *sonoro*, mais precisamente os registos de discursos. Também numa aula de 9ºano, desta vez ao 9ºB (vide aula nº15 de 19 de janeiro de 2021) para introduzir a matéria relativa ao surgimento dos fascismos. Nesse seguimento, optámos por mostrar aos alunos excertos de discursos proferidos por Hitler e por Mussolini. A análise dos discursos foi direcionada para os alunos, sem envolvimento do professor, apenas foram dadas indicações para a realização de uma rotina de pensamento, que iremos abordar mais à frente, e que atentassem aos seguintes tópicos na visualização dos vídeos com os discursos:

- identificar a personagem histórica
- os gestos
- a atitude
- a colocação da voz
- as expressões
- a postura
- a reação do público

Esta abordagem estratégica visava um trabalho autónomo e individual por parte dos alunos seguindo o método *Livre* de análise de documentos, uma vez que estes teriam de identificar os autores dos discursos e através da sua própria interpretação dos vídeos conseguir retirar o máximo de informação possível. De salientar que os discursos não continham legendas, os alunos não percebiam o que os autores estavam a dizer. O objetivo da atividade era que se concentrassem na atitude e postura dos intervenientes de modo a compreenderem o surgimento e afirmação dos regimes fascistas. Recorremos ao *método indutivo*, uma vez que se utilizou esta estratégia como forma de introduzir e contextualizar a matéria.

3. Interpretação de fontes históricas diversas – exemplos práticos


- Numa aula de 8ºano, na turma D (ver aula nº3 de 15 de outubro de 2020) recorreremos à exploração documental através do cruzamento de duas fontes históricas diferentes na matéria sobre a chegada ao Brasil em 1500. Pretendia-se que os alunos soubessem confrontar dois documentos distintos, que reconhecessem a importância das fontes históricas e que soubessem articular a informação dos vários documentos. Esta estratégia visava implementar a construção de conhecimento histórico, que os alunos compreendessem o confronto de duas civilizações distintas e entendessem as relações que se estabeleceram entre os Índios e os Portugueses. Como se pode observar no slide de PowerPoint utilizado em aula, temos em análise um documento escrito, um excerto da *Carta de Pero Vaz de Caminha*, que narra os primeiros contactos entre os dois povos. E uma pintura do século XX que representa o *Desembarque de Pedro Álvares Cabral no Brasil*.

O que foi proposto aos alunos através desta análise cruzada? Que conseguissem compreender o conteúdo em estudo, respondendo às seguintes questões que se foram colocando:

A chegada ao Brasil

Dali houvesmos vista de homens que andavam pela praia, cerca de sete ou oito, segundo os navios pequenos disseram, porque chegaram primeiro. Ali lançamos os batéis e esquifes à água e vieram logo todos os capitães das naves a esta nau do Capitão-mor e ali conversaram. E o capitão mandou no batel, a terra, Nicolau Coelho para ver aquele rio; e quando começou a ir para lá acudiram, à praia, homens, aos dois e aos três. Assim, quando o batel chegou à foz do rio estavam ali dezoito ou vinte homens, pardos, todos nus, sem nenhuma roupa que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos e suas setas. Vinham todos rijos para o batel e Nicolau Coelho fez-lhes sinal para que deixassem os arcos e eles os pousaram. Mas não pôde ter deles fala nem entendimento que aproveitasse porque o mar quebrava na costa.

Carta de Pero Vaz de Caminha, 1500



Desembarque de Pedro Álvares Cabral no Brasil

- O encontro entre Índios e Portugueses foi amigável? Retira informação dos dois documentos que justifiquem a tua resposta.
- Quais as principais diferenças culturais que identificas?
- Qual o impacto das descobertas de novas terras, produtos e contactos com outras culturas na Europa do século XV?

Para além de potenciar o conhecimento histórico de forma abrangente, esta estratégia de ensino e a abordagem documental cruzada desenvolvem capacidades de análise, de síntese, estimulando também o espírito crítico tendo em consideração objetivos educacionais nos domínios cognitivo e afetivo de nível elevado.

➤ Esquemas e mapas conceituais

Os mapas conceituais também conhecidos como mapas ou esquemas de conceitos são «um recurso esquemático para apresentar um conjunto de significados conceituais incluídos numa estrutura de proposições» (Vieira & Vieira, 2005). Este tipo de estratégia de ensino visa essencialmente organizar e estruturar a informação de modo à melhor assimilação dos alunos. «Ao proporcionarem um resumo esquemático e ordenado dos conceitos são um poderoso instrumento na aprendizagem do aluno e na esquematização

dos conceitos abordados ou a abordar em contexto de sala de aula» (Vieira & Vieira, 2005).

Esta estratégia pode definir-se igualmente por ensino de conceitos e foi trabalhada no âmbito de desenvolver e estimular pensamentos de ordem superior através da apreensão de conceitos-chave com os contributos de Jean Piaget, Jerome Bruner, David Ausubel e Howard Gardner. De notar que ensinar e aprender conceitos vai para além da simples classificação de objetos ou de ideias, implica também a construção de conhecimento concetual, assente nos domínios cognitivos mais complexos. O ensino e a aprendizagem de conceitos indicam «a forma como o conhecimento e a experiência são classificados» (Arends, 2008). A utilização desta estratégia ajuda os alunos a desenvolverem a sua capacidade de raciocínio. O professor orienta a atividade, mas os alunos participam de forma ativa. Os mapas ou esquemas de conceitos ajudam a:

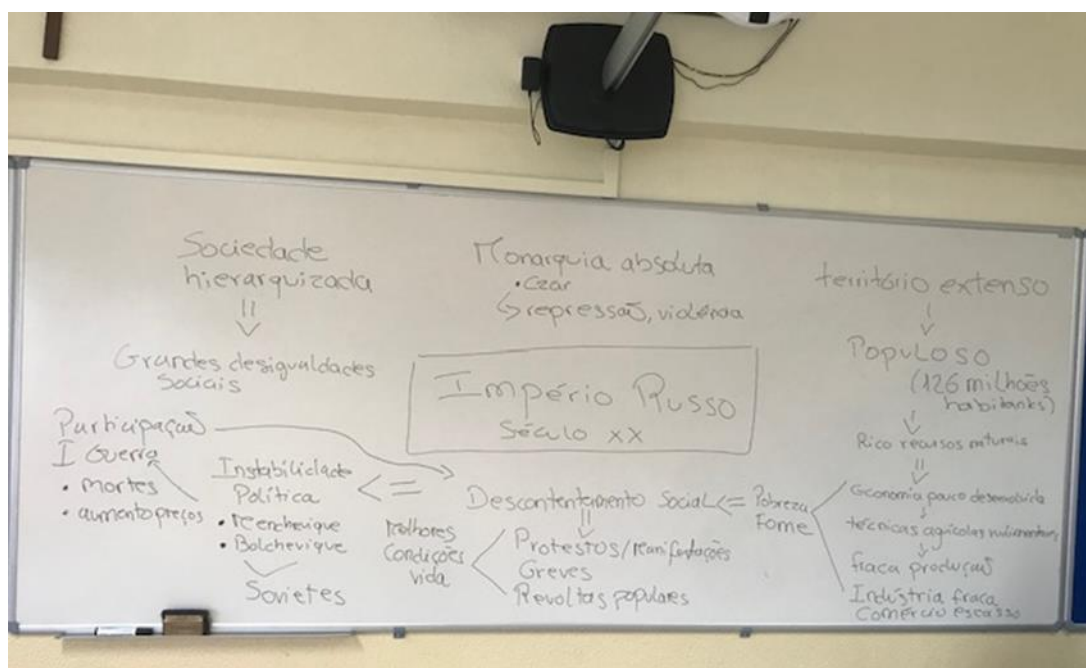
- Ilustrar a natureza hierárquica e concetual do conhecimento;
- A organizar os esquemas de trabalho cognitivo num padrão mais poderoso e integrado;
- Ilustrar a estrutura concetual de uma fonte de conhecimentos e de os estruturar (Vieira & Vieira, 2005).

Note-se que ao estruturar o conhecimento, os alunos desenvolvem a capacidade de relacionar e de articular os conteúdos apreendidos ao invés de terem informação separada ou fragmentada, como se estabelecessem uma rede de conceitos onde as ideias se interligam.

Segundo Richard Arends, o ensino de conceitos na sala de aula pode estruturar-se através de duas abordagens diferentes, a *apresentação direta* e a *aquisição de conceitos*. A primeira abordagem requer que o professor defina o conceito e de seguida que apresente exemplos e não exemplos para a compreensão do mesmo. Esta abordagem segue desta forma o método dedutivo. Já a aquisição de conceitos implica o método de raciocínio indutivo defendido por Bruner, ou seja, que os alunos compreendam o conceito por si mesmos após lhe terem sido apresentados exemplos e não exemplos. Esta abordagem é indicada nos casos em que os alunos já têm algum conhecimento sobre determinado conceito e cujo objetivo se prende em explorar e desenvolver esse mesmo conhecimento de forma mais ampla e complexa. Vejamos o seguinte exemplo:

- Para uma aula do 9ºano sobre a Revolução Russa (ver aula nº11 de 15 de dezembro de 2020) procedeu-se à realização de um esquema/mapa concetual ou de acordo com a metodologia marista que iremos desenvolver - mapa mental, com a finalidade de que os alunos conseguissem, de forma organizada, compreender as causas que conduziram à Revolução. Começámos por colocar algumas ideias-chave no quadro para a partir desses conceitos se desenvolver o tema, solicitando a participação ativa dos alunos de modo a estimular o raciocínio. A construção do esquema implicava precisamente o questionamento aos alunos para que pudessem fornecer informação de modo a completar-se o esquema no quadro.

A ideia-chave ou conceito central foi colocado no centro do quadro – *Império Russo no século XX*, como se pode ver abaixo na fotografia que capta o resultado final.



A partir deste ponto foi-se analisando e caracterizando a Rússia nas vésperas da Revolução. Que tipo de regime estava instituído na Rússia? O que significa? Quem era o rei? A caracterização a nível geográfico, os recursos, a economia. As técnicas, as indústrias, o comércio, as redes de transporte.

Ao começar-se a delinear estes fatores, os alunos rapidamente começaram a relacionar as ideias e começaram a concluir as razões das desigualdades sociais, da repressão e da violência por parte do czar. A pobreza e a fome, que originou grave descontentamento social como, revoltas, manifestações e greves. Um dos objetivos desta abordagem era que

os alunos refletissem e conseguissem relacionar os fatores económicos e sociais com a agitação política.

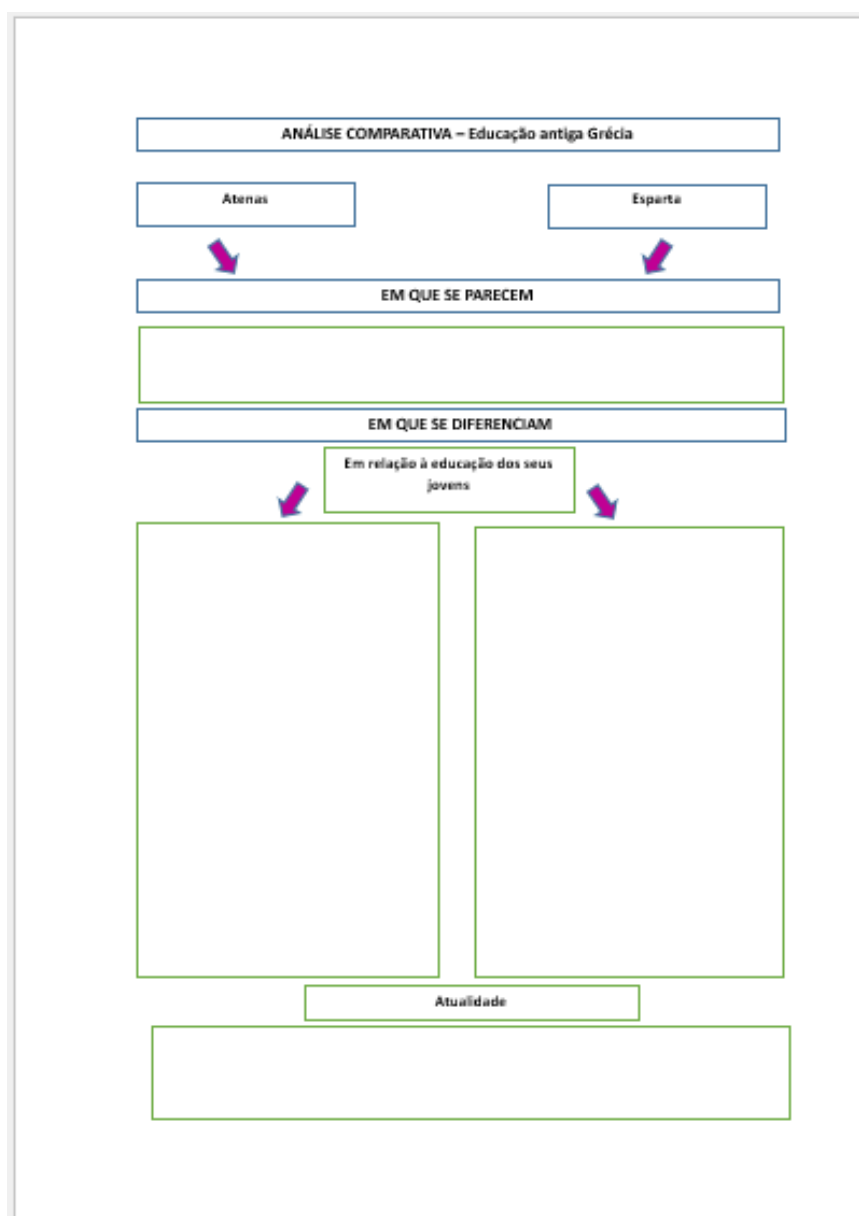
Também importante foi a aplicação do conhecimento que os alunos já tinham do estudo da I Guerra Mundial articulando com a forma como a participação do Império Russo no conflito despoletou ainda mais o descontentamento social e conduziu à Revolução com o elevado número de mortos, subida dos preços, desemprego e fome.

Utilizar esta estratégia de ensino cria um grande envolvimento entre o professor e os alunos pois proporciona a interação e a comunicação entre ambos enquanto envolve os alunos nas matérias e despoleta a aprendizagem. Se é importante veicular o conhecimento nos alunos, mais importante é ajudá-los a pensar e a estruturar o conhecimento.

➤ Organizadores gráficos

Os organizadores gráficos tal como os mapas conceituais ou esquemas servem para organizar e estruturar a informação através de representações visuais estabelecendo relações entre conceitos. O conhecimento que os alunos adquiriram é organizado de forma a tornar os conteúdos ou conceitos mais concretos. «Também proporcionam aos alunos um meio eficaz de recuperar a informação armazenada na memória a longo prazo, de forma que novos conceitos possam ser compreendidos» (Arends, 2008). Os organizadores gráficos funcionam a nível visual e vinculam a informação em rede, ou seja, de modo que os alunos interliguem os conceitos. Atente-se no exemplo abaixo:

- Na turma A do 7º ano (ver aula nº16 de 20 de janeiro de 2021) foi pedido aos alunos que preenchessem o organizador gráfico exemplificado nesta imagem. Esta abordagem serviu basicamente para estruturar os conhecimentos adquiridos nas aulas sobre a educação na Grécia Antiga. O objetivo era o de fazer uma análise comparativa entre a forma de educar em Atenas e a forma de educar em Esparta. Salientando-se as parecenças e as diferenças entre as duas, identificando as idades, o que aprendiam, para que objetivo e também como era a educação das raparigas. No final, os alunos deveriam relacionar a educação na Antiguidade com a educação na atualidade.



Os organizadores gráficos são também úteis na consolidação de conteúdos.

➤ Trabalho cooperativo

«Não se aprende sozinho». O trabalho cooperativo visa estabelecer interações sociais com o objetivo de construir conhecimento e pressupõe o envolvimento dos alunos numa determinada tarefa ou objetivo didático cuja finalidade é a de provocar «conflitos sociocognitivos e favorecer a evolução das representações, dos conhecimentos, dos métodos de cada um por meio do confronto com outras maneiras de ver e de agir. O confronto dos pontos de vista estimula uma atividade metacognitiva da qual todos extraem um benefício» (Perrenoud, 2000).

O trabalho cooperativo ou de grupo é uma estratégia que potencia capacidades inter-relacionais, desenvolve a autonomia dos alunos e a autocrítica através de uma pedagogia interativa sem a intervenção direta do professor. Este deve apresentar ou propor o tema do trabalho, planejar a forma como o trabalho se vai desenrolar através de um guião orientador a seguir pelos alunos. Pode também fazer ou ajudar na implementação dos grupos e depois avaliar. Na fase de realização de trabalho, o professor deve remeter-se a uma função de observador e ajudar ou guiar os alunos quando solicitado ou quando considerar necessário, de forma a garantir que os alunos se mantêm na direção certa. Apesar de tudo, deve salvaguardar-se e até incentivar-se alguma liberdade pois o trabalho cooperativo estimula precisamente a criatividade e o espírito de iniciativa. Portanto, desde que os alunos não fujam completamente do tema, o professor deverá ter a flexibilidade e compreensão necessárias para aceitar ideias diferentes.

Mas o grande desafio do trabalho cooperativo é fazer com que seja verdadeiramente cooperativo. Nesse sentido, cabe ao professor tornar o trabalho de grupo numa atividade que provoque o desenvolvimento das aprendizagens, estabelecendo uma verdadeira interação entre o grupo. A ideia é que todos os elementos tragam os seus contributos. Para que isso aconteça é fulcral que o professor saiba definir regras de trabalho e que fomente as atitudes como valor intrínseco para que a cooperação resulte, como a solidariedade, o respeito, a tolerância. Para além disso e para que a cooperação seja um sucesso, é indispensável que os alunos compreendam de forma clara o tema que vão trabalhar, os objetivos e que se organizem através da distribuição de tarefas por cada elemento do grupo. Vejamos alguns exemplos práticos:

- Já acima demos como exemplo de aula um trabalho de cariz cooperativo, na estratégia de discussão e debate em duas turmas do 9ºano, uma vez que a parte final do trabalho consistia precisamente numa estratégia de debate. A turma organizou-se em grupos de dois elementos, todo o trabalho foi realizado nos tempos letivos reservados para as aulas de História, 1 aula de 90 minutos + 1 aula de 45 minutos para a fase de pesquisa, recolha de informação, organização das informações recolhidas, tanto do manual, das pesquisas na internet, como dos vídeos que foram mostrados, cuja função era a de alargarem o conhecimento sobre o tema, assim como de suscitar a curiosidade e incentivar a pesquisa. Como se pode ver foi criado um guião de trabalho com questões orientadoras que serviram como guia para os alunos se orientarem no tema. O objetivo era que os alunos desenvolvessem, de forma autónoma, o método de pesquisa histórica, o pensamento histórico e as capacidades de análise e de crítica ao mesmo tempo que aprendem a trabalhar de forma cooperativa, partilhando informação nova e incentivando a socialização entre os pares. Os resultados foram excelentes como se pode verificar pela avaliação feita na tabela da figura 17.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
1	Aluno	N	1	2	3	4	5	6	7	8	Total										
2			10	10	15	30	10	15	5	5	100										
3	Afonso Carneira	1	9	9	15	30	9	15	5	5	97										
4	Alice Maria	2	0	7	10	20	8	15	5	5	70										
5	Ana Rita Figueiredo	3	9	9	13	25	7	15	5	5	88										
6	Bruno Santos	4	9	9	15	28	7	10	5	5	88										
7	Catarina Santos	5	7	7	10	20	9	15	5	5	78										
8	Cátia Carvalho	6	10	10	15	30	9	15	5	5	99										
9	Daniela Moura	7	10	10	15	30	9	15	5	5	99										
10	Francisco Gomes	8	9	9	15	30	10	15	5	5	98										
11	Francisco Salvador	9	10	10	15	30	10	15	5	5	100										
12	Francisco Vieira	10	8	8	13	26	8	15	5	5	88										
13	Gonçalo Amaro	11	0	7	10	20	8	15	5	5	70										
14	Henrique Castilho	12	8	8	12	25	8	15	5	5	86										
15	Manuel Cruz	13	0	7	10	20	8	15	5	5	70										
16	Margarida Pardal	14	9	9	13	25	7	15	5	5	88										
17	Maria Amorim Capuch	15	9	9	13	25	7	15	5	5	88										
18	Maria Alves	16	7	7	10	20	9	15	5	5	78										
19	Maria Inês Gouveia	17	0	7	10	20	8	15	5	5	70										
20	Maria Leonor Pires	18	8	7	10	25	8	15	5	5	83										
21	Maria Lúcia Ramos	19	8	8	12	25	9	15	5	5	87										
22	Maria Raquel Esperanc	20	8	7	10	25	8	15	5	5	83										
23	Matilde Bandeira	21	9	9	15	28	7	15	5	5	93										
24	Matilde Pedro	22	8	8	12	25	9	15	5	5	87										
25	Matilde Sousa	23	7	7	12	26	7	15	5	5	84										
26	Noah Goor	24	8	8	13	26	8	14	5	5	87										
27	Nuno Horta	25	8	8	13	26	8	15	5	5	88										
28	Nuno Nunes	26	8	8	12	25	8	15	5	5	86										
29	Rebeca Cardoso	27	7	7	12	26	7	15	5	5	84										
30	Susana Martins	28	10	10	15	30	10	15	5	5	100										
31	Tomás Abecasis	29	5	10	14	28	9	14	5	5	90										
32	Vasco António	30	5	10	14	28	9	14	5	5	90										
33																					

Figura 17. Grelha de avaliação do trabalho cooperativo de pares sobre a Guerra Fria - 9ºD

A avaliação do trabalho baseou-se em oito tópicos, a parte escrita, a parte oral (debate), a criatividade, a pesquisa efetuada, os conhecimentos demonstrados, o comportamento, a gestão do tempo e também se traziam os materiais necessários para aula. Os alunos

aplicaram-se ativamente no trabalho, demonstrando interesse, trazendo para o debate informação adicional, o que estimulou ainda mais a discussão. Notou-se um grande envolvimento dos alunos nesta atividade.

- Um outro caso onde se trabalhou de forma cooperativa foi nas turmas de 8ºano, D e E, cujo tema incidia sobre Os Impérios Ibéricos. Este trabalho cooperativo apesar de ter sido planeado e organizado pelo nosso professor-cooperante, acabámos por participar ativamente no âmbito do estágio de Iniciação à Prática Profissional, tanto na parte de construção do trabalho como nas apresentações orais. Como se pode confirmar no capítulo III – Demonstração, na primeira parte onde estão referidas as aulas em modo de observação.

As turmas foram organizadas em grupos de 4/5 elementos, cada grupo tinha acesso a um computador portátil fornecido pela escola. Os alunos estavam autorizados a utilizar os telemóveis para pesquisa. O tempo dado para a realização dos trabalhos era de 1 aula de 90 minutos e 1 aula de 45 minutos, neste tempo deveriam recolher informação, analisar essa informação e sintetizar e aplicar os conhecimentos na construção de uma apresentação oral, podiam escolher qualquer recurso: apresentação digital - PowerPoint, Prezi ou outro; cartolina; cartazes; dramatizações e também *podcasts*. Na primeira fase, ajudámos e orientámos os alunos para esclarecimento de dúvidas, resolução de problemas técnicos, dar a opinião sobre determinado assunto ou recurso. Quanto ao esclarecimento de dúvidas, a ideia é a de orientar para a descoberta do conhecimento e não dar a informação.

Após as apresentações dos trabalhos cada grupo era sujeito a perguntas para clarificação e consolidação de conteúdos. Nesta fase foi solicitado que colocássemos algumas questões aos grupos. Deixamos aqui um exemplo de questionamento ao grupo 3 do 8ºE, cujo tema era O Império Espanhol, abrangendo as páginas 38 e 39 do manual:

- Como se formou o Imperio Espanhol?
- Quais as diferenças com o Império Português?
- Que civilizações encontraram? Eram desenvolvidas ou não?
- Que razões levaram à queda destas civilizações?
- Como eram tratados os Índios?
- Que produtos eram trazidos da América para a Europa?

- Houve, como no Império Português, missionários com o objetivo de converter os indígenas ao Cristianismo? Foram bem-sucedidos?

O ambiente da aprendizagem cooperativa funda as bases para os alunos aprenderem a desenvolver capacidades cognitivas e afetivas, mas também comportamentos sociais úteis para a sua vida adulta.

➤ Mapa Mental e Rotinas de pensamento – a metodologia Marista

A metodologia Marista e a sua aplicação enquanto estratégia de ensino nas aulas visa promover e estimular uma multiplicidade de competências nos alunos. A cultura de pensamento que é defendida por esta abordagem pedagógica é uma presença constante nas aulas como fundamentado pelo Manual Pedagógico Marista de 2017,

«O discurso educativo baseado na colocação de perguntas e na geração de conflitos é o primeiro passo para conquistar a curiosidade na sala de aula. A representação visual de estratégias de pensamento, a criação de mapas do conhecimento, outros mapas mentais e o diálogo igualitário e provocativo guiam a construção do conhecimento. Juntos ativam a nossa memória ao serviço da inteligência. O objetivo geral é o de preparar os alunos para que, no futuro, possam resolver problemas com eficácia, tomar decisões bem pensadas e disfrutar de toda uma vida de aprendizagem. O objetivo específico é tornar visível o pensamento para desenvolver distintas habilidades. Como se estimula o pensamento»?

Neste sentido, os colégios Maristas defendem que se pode estimular o pensamento dos alunos de várias formas. Tornar o pensamento visível e fazê-lo explícito, criar ambientes de reflexão nas aulas, levando os alunos a valorizar mais a capacidade para pensar e levar os alunos a pensarem sobre o que aprenderam. Como se processa tudo isto? Através de algumas estratégias na sala de aula das quais utilizámos algumas com excelentes resultados, o Mapa Mental e as Rotinas de Pensamento: *Vejo, Penso, Investigo* ou *Vejo, Penso, Interrogo-me* e também *Antes pensava...agora penso....* Sendo também utilizados a Metacognição e as Destrezas de pensamento. Estas estratégias visam

desenvolver nos alunos capacidades cognitivas essenciais. Servindo para estruturar as aprendizagens e cimentando conhecimentos. Além de que ajudam a formar alunos competentes, ativos, críticos e autônomos.

Esta metodologia baseia-se na Teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner que defende que não existe uma inteligência geral e singular, em vez disso, reitera que a inteligência e as capacidades são muito mais do que uma dimensão única de pensamento lógico e linguagem e propõe a existência de oito inteligências diferentes (Arends, 2008):

1. Inteligência linguístico-verbal: é a capacidade de utilizar as palavras e a linguagem para expressar os pensamentos de um modo adequado, gerando uma comunicação eficaz, tanto a nível verbal como escrito. Caracteriza-se por um domínio e gosto especial pelos idiomas e pelas palavras.

2. Inteligência interpessoal: a capacidade de entender as intenções, motivações e desejos dos outros.

3. Inteligência intrapessoal: a capacidade de se conhecer e a capacidade de agir adaptativamente com base neste conhecimento.

4. Inteligência lógico-matemática: é a habilidade de utilizar adequadamente o raciocínio lógico, a capacidade de utilizar os números de um modo correto, assim como a de manipular todas as estratégias, abstrações, leis matemáticas e aritméticas.

5. Inteligência musical: a capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar formas musicais. Esta inteligência inclui sensibilidade ao ritmo, tom ou melodia e timbre de uma peça musical.

6. Inteligência visual-espacial: a capacidade de perceber com precisão o mundo visual espacial e de realizar transformações sobre essas percepções. Esta inteligência envolve sensibilidade à cor, linha, forma, configuração e espaço. Inclui, também, a capacidade de visualizar, de representar graficamente ideias visuais e de orientar-se apropriadamente numa matriz espacial.

7. Inteligência cinestésica-corporal: a perícia no uso do corpo todo para expressar ideias e sentimentos e facilidade no uso das mãos para produzir ou transformar coisas.

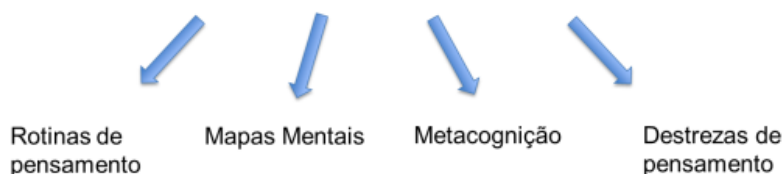
Esta inteligência inclui habilidades físicas específicas, tais como coordenação, equilíbrio, destreza, força, flexibilidade e velocidade.

8. Inteligência naturalista: traduz-se na sensibilidade para compreender e organizar os objetos, fenômenos e padrões da natureza (Manual Pedagógico Marista, 2017).

De acordo com esta teoria, todos temos capacidades diferentes que podem ser exploradas, todos somos inteligentes de forma diferente. Nesse sentido o objetivo desta metodologia é o de reconhecer e estimular as diferentes inteligências humanas e a forma única como estas se combinam de forma diferente em cada aluno. A maior parte dos currículos ou programas escolares centram-se em desenvolver a inteligência linguística e a lógica-matemática não dando tanto relevo aos outros domínios o que tem como consequência direta que aqueles alunos que não sejam tão bons no domínio das inteligências ditas tradicionais, acabem por se sentir desmotivados e não obtenham o sucesso académico desejado.

De modo a potenciar alunos com amplas competências e a desenvolver as múltiplas inteligências é preciso criar um ambiente de aprendizagem que se baseie na cultura de pensamento:

- Quanto mais explícito é o ensino do pensamento, melhor ele resulta.
- Quanto maior é o ambiente de reflexão na aula, mais os alunos valorizam a capacidade de pensar.
- Quanto mais integrado está o ensino do pensamento na transmissão dos conteúdos, mais pensam os alunos sobre o que aprendem.



Atentemos aos seguintes exemplos onde se aplicou a metodologia marista como estratégia de ensino:

- Na turma C do 9ºano utilizámos uma Rotina de pensamento para introduzir a matéria sobre as correntes artísticas do século XX (ver aula nº 7 de 3 de novembro de 2020). Para a realização desta Rotina de pensamento: antes pensava...agora penso..., os alunos deveriam seguir alguns tópicos. Esta tarefa implicava dois momentos, numa primeira fase deveriam fazer o *antes pensava*. Para isso teriam de seguir alguns tópicos:

- 1) Visualização de um pequeno vídeo sobre a Arte Moderna;
- 2) Tirar notas sobre o vídeo;
- 3) Pesquisar uma obra de arte deste período identificando o autor, o nome da obra, a corrente artística associada e as razões que levaram à sua escolha.

O objetivo era que os alunos tivessem um primeiro contacto com as várias correntes artísticas, que soubessem identificar os vários movimentos e vários artistas e ainda que desenvolvessem a sua capacidade de pesquisa, a criatividade e o pensamento crítico. A segunda fase da tarefa seria realizada no final da aula, quando tivéssemos analisado todas as correntes artísticas, os contextos e as características. Esse momento implicaria que os alunos completassem o *agora penso* e o objetivo era que, após terem aprendido mais aprofundado a arte, as obras, as diversas correntes e todo o contexto que marcou este período artístico, pudessem concluir a sua rotina de pensamento completando a análise da obra que escolheram no primeiro momento, agora com mais informação e conhecimento. A Rotina deveria ser partilhada em aula com todos.

- Na turma B do 9ºano e ainda no seguimento do estudo dos movimentos modernistas, foi solicitado aos alunos a realização de um Mapa mental (ver aula nº10 de 6 de novembro de 2020).

Este mapa deveria conter o seguinte tema, Movimentos Modernistas. Os objetivos seriam o de sintetizar as diferentes correntes artísticas que estudaram, as suas principais características e os principais artistas de cada movimento. Deveriam contemplar áreas como a pintura, a música, que já tinham estudado. Mas também a arquitetura e a literatura que iam ainda estudar.



Definida a atividade e após os alunos terem tido algum tempo para passarem os tópicos para o caderno teriam cerca de 10 minutos para fazerem o mapa mental. Foi referido também que esta atividade deveria ser terminada em casa, uma vez que, a parte dedicada à pintura, à música e à arquitetura iria ser abordada de seguida e a literatura só seria estudada na aula seguinte com o professor Nuno.

Os alunos mostraram empenho na realização da tarefa proposta e nota-se que estão já bastante familiarizados com os mapas mentais, fazendo-os até para organizarem as ideias quando estudam para os testes ou quando estão em contexto de trabalhos cooperativos. Alguns fazem até verdadeiras obras de arte, bem organizados e estruturados, com desenhos alusivos à matéria.

As Rotinas de pensamento e os Mapas mentais estão presentes em praticamente todas as aulas que lecionámos em contexto de estágio. Esta metodologia favorece e enriquece o processo de ensino-aprendizagem na medida em que estimula a autonomia dos alunos e ajuda a aprender a aprender. «Aprender a aprender não se refere à aprendizagem direta de conteúdos, mas à aprendizagem de habilidades com as quais aprender conteúdos» (Monereo, 2007).

d) Comunicar

Qualquer que seja a estratégia ou método de ensino escolhidos estão intrinsecamente dependentes da forma como se desenrola a comunicação entre o professor e os seus alunos na sala de aula. A forma como o professor comunica, a voz, instrumento de sobeja importância. O professor não pode ter um discurso enfadonho, mas antes deve saber colocar de forma correta a voz, tendo em consideração o tom e a intensidade e ainda falar com clareza, desta forma, irá conseguir chamar a atenção dos alunos e cativá-los para as matérias em estudo.

Tal como a voz é importante no fomento de interligações na sala de aula, também a postura que o professor impõe é fundamental. Sabemos que falar para cerca de 30 crianças/jovens pode não ser uma tarefa fácil e o ensino é talvez das poucas profissões que exijam uma constante exposição da parte do profissional. O professor está completamente exposto num ambiente composto por múltiplas personalidades e múltiplos contextos. Saber adaptar-se e impor-se a essa peculiaridade da escola é deveras essencial. Na nossa experiência estes foram pontos de imensa importância durante a formação, e a forma como evoluímos neste sentido, foi basilar nos resultados que se esperava obter das turmas, tal como para a concretização da aprendizagem.

Não se pede que o professor seja um “animador cultural”, mas há que saber criar ritmo, criar vários momentos numa aula de modo a conseguir ter a atenção e o interesse dos alunos para o que estamos a dizer. A forma como um professor fala, a forma como está à frente da turma podem fazer toda a diferença. Tanto a nível das aprendizagens como a nível da disciplina. Quase como se estivéssemos a desempenhar um papel numa cena de teatro, o professor deve corporalizar uma personagem que demonstre segurança, competência, profissionalismo e domínio sobre os conteúdos. Não estamos a sugerir fazer-se passar por aquilo que não se é, não se trata disso. Até porque evidentemente que um professor deve possuir todas estas características, o que nos referimos é basicamente a forma como um professor deve encarar os seus alunos. A expressão corporal deve refletir tudo isso, uma postura ativa sem ser superior; circular pela sala de aula; olhar os alunos nos olhos; utilizar os braços e as mãos, sem ser de forma exagerada, de modo a evidenciar certos conteúdos. Ensinar é muito mais complexo do que se pensa, como uma teia de imensos fios entrelaçados entre si que quando corretamente conectados torna-se

possível estabelecer interações prolíferas no âmbito de se concretizarem verdadeiras comunidades de aprendizagem tanto a nível académico como a nível social.

A comunicação na sala de aula é dos pontos mais importantes da relação educativa. Para que as aprendizagens se concretizem assim como os objetivos educacionais é essencial uma boa comunicação entre o professor e os alunos e o sucesso das estratégias depende inteiramente da forma como se dá a interação. O professor deve ter o cuidado de comunicar de forma clara e precisa. Adequar o discurso às faixas etárias, não utilizar linguagem demasiado erudita, devendo ter o cuidado de explicar palavras ou termos mais complexos. Muitas vezes são os problemas de comunicação na sala de aula que originam o desinteresse e o insucesso escolar, é, portanto, fundamental identificar os problemas e saber como mudar a comunicação verbal e não verbal de modo que os alunos compreendam e se sintam envolvidos e interessados nas aprendizagens.

e) Recursos didáticos

Os recursos didáticos são todos os recursos físicos utilizados pelo professor nas suas aulas, podendo ser utilizados através de diversas abordagens ou métodos, mas que visam essencialmente um meio para auxiliar as aprendizagens. Incentivando e possibilitando o processo de ensino-aprendizagem, os recursos didáticos depreendem intencionalidade, ou seja, é precisamente a intenção de obter objetivos educacionais que transformam os recursos disponíveis em didáticos. Como já definido anteriormente, os recursos estão em consonância com as estratégias e com os objetivos de ensino. Cada recurso didático contém em si um objetivo de aprendizagem diferente e diferentes potencialidades também. Nesse sentido, a escolha dos materiais deve ter em consideração a organização das aprendizagens, o conhecimento que se pretende estimular e adquirir, sem esquecer a importância na forma como se desenvolve a relação entre o professor e os alunos. Não importa o seu formato ou característica, os recursos didáticos são o meio através do qual se operacionalizam as estratégias e os objetivos. Através de diversos materiais que vão desde o manual escolar, ao tradicional quadro até aos recursos audiovisuais e interativos, a finalidade é a de facilitar a apreensão de conhecimento, ou seja, aprender.

➤ O manual escolar

O manual escolar é o recurso típico e tradicional de apoio às aprendizagens uma vez que foi elaborado precisamente com objetivos didáticos e educacionais. Este é um instrumento de ensino bastante importante porque para além de poder ser utilizado na sala de aula, permite também o seu uso e consulta pelos alunos em casa. Além de que a sua estrutura e organização de conteúdos estão amplamente concebidos sob orientações específicas de cada disciplina e fornecem igualmente um leque de possibilidades e de atividades a que o professor pode recorrer nas suas aulas. Os manuais seguem os objetivos curriculares e são apresentados através de métodos de aprendizagem, contendo ilustrações, o que pode cativar a atenção dos alunos, textos, documentos, exercícios, mapas, tabelas e gráficos. Algumas curiosidades que despertam o interesse, definição de conceitos, importante para consolidar os conteúdos, e estruturam o tempo através de barras cronológicas assim como a noção de espaço com a ilustração de pequenos mapas para identificação de determinada matéria no seu tempo e espaço específicos.

Apesar da importância do manual como ferramenta de eleição para o processo de ensino-aprendizagem, não deve apesar de tudo, ser o único meio utilizado numa aula, mas sim aliar este valioso recurso a outros materiais para que se possa estimular de forma positiva as aprendizagens e a forma como os alunos adquirem essas aprendizagens. O manual escolar como qualquer outro recurso deve ser analisado e trabalhado pelo professor. Por um lado, para que este possa retirar todas as possibilidades do material, e por outro, para que consiga adaptar as atividades de acordo com as finalidades de cada aula e de cada matéria. Há por vezes a necessidade de ir além do que está no manual para enriquecer o ensino e as aprendizagens, aliando outros materiais disponíveis para o efeito como demonstrado na parte III deste trabalho onde é notório o uso do manual escolar, mas também de outros recursos com o objetivo de fomentar o conhecimento.

➤ O quadro – um recurso a não esquecer

O quadro branco, o descendente do quadro de ardósia, continua presente nas salas de aulas demonstrando ser um importante recurso visual na transmissão de informação. A sua utilização didática é bastante importante na medida em que permite de forma rápida e praticamente sem preparação prévia, a apresentação de ideias ou conceitos importantes que necessitem de ser esclarecidos ou destacados através da sua visualização no quadro.

Este recurso permite captar a atenção dos alunos para o que está a ser exposto e permite ainda uma série de possibilidades como já aqui exemplificámos, na realização de esquemas e mapas conceituais. É um recurso sempre acessível podendo ser utilizado a qualquer momento. Contudo, a sua utilização pode nem sempre ser a mais correta, saber como utilizar da melhor forma o quadro requer também alguma prática, nomeadamente em saber como escrever, que canetas e que cores utilizar para que os alunos consigam visualizar corretamente o que está escrito. Ter atenção ao tipo de letra, de preferência escrever em letra de imprensa uma vez que é mais legível. Ter o cuidado de verificar se todos os alunos conseguem visualizar de forma correta o quadro e a informação lá exposta.

O quadro enquanto recurso didático permite envolver os alunos na elaboração do que está a ser exposto e desta forma motivar para os conteúdos lecionados. Na nossa experiência, se numa primeira fase, optámos por outro tipo de recursos, como a apresentação digital, rapidamente compreendemos que, se devem variar os métodos, mas também a importância didática do quadro na forma rápida com que os alunos compreendiam os conteúdos contemplados neste recurso.

➤ A importância dos mapas em História

Não se pode ensinar História sem ter presente a noção de espaço e de tempo. Neste caso, a utilização de mapas é um meio indispensável para a compreensão dos acontecimentos históricos e a sua amplitude a nível visual para um correto enquadramento espaço-temporal. Os manuais escolares contêm variadíssimos mapas que podem ser utilizados pelo professor nas aulas. A sua utilização segue as diretrizes da análise de documentos históricos que já aqui abordámos. Para que os alunos consigam compreender os mapas e retirar a informação que este recurso disponibiliza, é necessário que o professor saiba direcionar os alunos no caminho certo. Vejamos o seguinte exemplo:

- Numa aula de 9ºano da turma B (vide aula nº15 de 19 de janeiro de 2021) de modo a contextualizar a forma como surgiram os regimes fascistas e de modo que os alunos compreendessem, a nível político-geográfico, a Europa do pós-Primeira Guerra Mundial, era essencial que visualizassem, através de um mapa, o enquadramento político, social e

económico e a forma como esse contexto alterou o quadro político e determinou a emergência de regimes ditatoriais.



O mapa assinalava a emergência desses regimes (imagem acima), bem como das democracias restantes, que a turma analisou muito bem fazendo ligação com as alianças da Grande Guerra. Completou-se essa informação reiterando como o mapa político da Europa havia mudado antes e depois da guerra.

A análise de mapas permite alcançar um conhecimento bastante mais amplo sobre os conteúdos em estudo e há de facto temas que manifestamente necessitam deste tipo de recurso para melhor apreensão dos factos, dos contextos e das conjunturas.

➤ O vídeo e a imagem – ferramentas didáticas audiovisuais

A imagem constitui no ensino um papel preponderante. Cada vez mais os professores utilizam este recurso visual como meio para estimular as aprendizagens e cativar os alunos para as matérias. Apelar aos sentidos, no ensino, é apelar ao estímulo para o conhecimento. Os recursos visuais e auditivos possuem características que em conjunto, conseguem potenciar de forma eficaz e duradoura as aprendizagens. Tanto a imagem como o vídeo têm características lúdicas que captam o interesse dos alunos.

É de extrema importância que a escola se mantenha atual e que acompanhe o progresso tecnológico. Como Patrick Mendelsohn afirmou, «se a escola não se ligar, a escola se desqualificará» (Perrenoud, 2000). Tem de haver uma ligação permanente entre a escola e o mundo. Compreender o mundo onde vivem os alunos é compreender os alunos e saber interagir com eles de forma rápida e eficaz. Como podemos ensinar sem conhecer os nossos alunos e o seu meio? Como podemos alcançar os objetivos de ensino, se estamos desatualizados face aos interesses dos alunos? Os recursos audiovisuais contêm várias potencialidades e a escola e também os professores devem privilegiar essas ferramentas didáticas não só porque permitem variar as estratégias de ensino, mas também porque permitem aos alunos vivenciar as situações ou acontecimentos de forma mais intensa, sendo dessa forma, mais envolvente.

O uso de vídeos no ensino da História desperta a curiosidade e interesse nos alunos para além de que quebra a rotina de uma aula expositiva em que o professor fala a maior parte do tempo. Permite igualmente um momento de maior descontração e fomentar uma relação de professor-aluno distinta pois rompe com a imagem de professor magistral que controla toda a aula. Estas interações possibilitam um maior sucesso pedagógico e a utilização de recursos audiovisuais tem como função principal a de mostrar informação de forma direta e clara cujo objetivo é o de criar estímulos didáticos. Vejamos como o uso de recursos audiovisuais se pode utilizar nas aulas nos exemplos abaixo:

- Para uma aula de 90 minutos no 9ºano turma B cuja matéria compreendia a análise e estudo dos movimentos modernistas (ver aula nº10 de 6 de novembro de 2020), foi mostrado à turma dois vídeos com o duplo objetivo de criar impacto sensorial e de desenvolver de forma ativa o conhecimento sobre o tema, neste caso, sobre a arquitetura funcional orgânica. O primeiro vídeo mostrava de forma bastante envolvente a Casa da Cascata de Frank Lloyd Wright. Através da intensidade das imagens, o vídeo transportou-

nos para um mundo onde os edifícios são pensados e construídos de forma a se mesclarem com a própria natureza. A subordinação dos edifícios ao meio envolvente, o harmonioso equilíbrio entre a casa e a paisagem, características próprias deste tipo de arquitetura que os alunos conseguiram compreender de forma bastante mais eficaz através da visualização do vídeo. Os alunos souberam rapidamente corresponder ao que lhes era solicitado denotando ampla compreensão sobre o que haviam visto e também bastante interesse.

Nesse seguimento e de forma a terminar a aula e esta matéria foi mostrado mais um vídeo, desta vez sobre a Casa Batlló de Gaudí. Este vídeo em particular, tem a característica de causar grande fascínio nos alunos proporcionando reações intensas, a forma interativa, dinâmica do vídeo, parecendo que o edifício tem vida, levando-nos por uma viagem de descoberta sensorial, de cores, movimento e magia, permitiram mostrar aos alunos como a arte tem realmente esse poder transformador e arrebatador. A turma reagiu muito bem ao vídeo, gostaram e mostraram sentir realmente esse impacto sensorial que era o que se pretendia.



Figura 18. Casa Batlló, Antoni Gaudí

<https://www.casabatllo.es/videos/>



Figura 19. Casa da Cascata, Frank Lloyd Wright

<https://www.youtube.com/watch?v=xG0Ecqp2pjA>

Os vídeos e as imagens são fortes recursos didáticos pelas suas características interativas, dinâmicas e estimulantes, potenciando dessa forma, o desenvolvimento de capacidades analíticas e críticas nos alunos, bem como capazes de despoletar as aprendizagens de uma forma bastante inovadora e criativa.

➤ A apresentação digital – o PowerPoint

Hoje em dia os professores, a maior parte das vezes, optam por utilizar este tipo de recurso didático. A apresentação digital que pode ser PowerPoint ou outro, demonstra grande eficácia didática e pedagógica, contudo, tem também pontos negativos e o seu uso, como em qualquer outro recurso, não deve ser exagerado. Nesse sentido há que salientar que a utilização em sala de aula de PowerPoint deve servir para reforçar ideias e que este tipo de ferramenta deve ser um complemento e não o ponto central da aula, sendo o apresentador, neste caso o professor, mais importante do que a apresentação. Apesar de tudo, as apresentações digitais promovem a atenção e o interesse dos alunos. Esta deve conter pouco texto e deve privilegiar as imagens e já aqui analisámos a importância das imagens no processo de ensino-aprendizagem. Pode também ser um instrumento útil para complementar informação que os alunos não tenham no manual, para destacar determinado conteúdo ou ainda para resumir e consolidar a informação.

As múltiplas opções que o programa PowerPoint oferece permitem que o professor crie apresentações dinâmicas e interativas, podem conter cor, som, movimento, possibilitando desta forma um maior interesse e motivação dos alunos e por sua vez, uma maior compreensão dos conteúdos. Para evitar dispersões dos alunos, o professor deve organizar bem a sua apresentação, como em qualquer outro recurso ou estratégia, a apresentação deve ser planeada e estruturada. O professor não deve ler o que está a ser mostrado nos slides, esse facto pode motivar o desinteresse dos alunos. Na mesma linha, deve evitar apresentações demasiado longas e deve igualmente fornecer informação que não esteja no PowerPoint. Não podemos esquecer que a uma apresentação digital deve ser utilizada como ilustração dos conteúdos e essencialmente para guiar os alunos pelas matérias de forma organizada.

O recurso ao PowerPoint foi quase sempre uma opção nas nossas aulas, contudo, houve aulas em que sentimos a necessidade de variar um pouco os recursos e de privilegiar outras abordagens para que não sejamos demasiado dependentes deste tipo de recurso e se possam explorar outras ferramentas e as suas múltiplas possibilidades. Nas aulas onde se optou por este recurso, como se pode comprovar na Parte III-Demonstração, foi notória a forma como os alunos demonstraram interesse e atenção para o que estava em apresentação. Com todas as ressalvas relativamente ao uso correto deste tipo de apresentação, o PowerPoint demonstra ser um recurso didático com variadas

potencialidades tanto para os objetivos educacionais do professor como para estimular o desenvolvimento das aprendizagens e de competências, uma vez que contempla também uma série de possibilidades de uso e de finalidades.

➤ Plataformas didáticas interativas – o *Padlet*

O uso das novas tecnologias no ensino visa reforçar o processo de ensino-aprendizagem na medida em que centra nos alunos a aquisição de conhecimento através do estímulo de competências como a criatividade, a autonomia, a colaboração, a autoconfiança. A inovação tecnológica não deve apesar de tudo ser uma barreira para a inovação pedagógica, ambas devem caminhar lado a lado. A utilização de novas tecnologias no ensino quebra com o rigor das aulas ditas tradicionais e implementa métodos de aprendizagens ativas que exigem que os alunos deixem de ser passivos no desenvolvimento das aprendizagens para terem um papel preponderante em que estão diretamente envolvidos no processo. Além disso, desperta diferentes formas de aprender e as variadas plataformas que existem e que estão disponíveis atualmente, possibilitam uma ampla ligação entre a aprendizagem de conteúdos e dos objetivos educacionais assim como a construção de competências a nível tecnológico. A extensão de conhecimento e de capacidades informáticas prepara os alunos para um mundo cada vez mais dependente das novas tecnologias.

Há muitas opções de ferramentas online de aplicação em sala de aula, o *Mentimeter* permite criar nuvens de palavras, inquéritos, gráficos entre outros que são utilizados em aula com os resultados visíveis no momento para todos verem, à medida que os alunos vão trabalhando. O *Kialo* permite criar debates online, contudo, esta plataforma serve mais para contextos de aulas online. Há também as aplicações de *quizz*, que os alunos gostam bastante, optando muitas vezes por colocá-las nos seus trabalhos de grupo de modo a criarem momentos divertidos e didáticos com os seus colegas. Entre as várias opções salientamos o *Kahoot* e o *Socrative*. O *Popplet* por sua vez é uma aplicação online que se destaca pela função de criar mapas mentais bastante interativos. Já a *Thinglink* é uma aplicação que se destaca por dar primazia aos mapas, sendo uma boa ferramenta para explorar os Descobrimentos marítimos por exemplo. Uma outra aplicação com resultados bastante positivos e que permite explorar uma grande diversidade de recursos, seja através de texto, vídeos, imagens, fotografias, desenhos,

músicas, e que apela fortemente à criatividade e ao pensamento crítico e autónomo, é o *Padlet*. Esta ferramenta online funciona como se fosse um mural, que pode ser personalizado consoante as temáticas e o gosto. Vejamos os seguintes exemplos abaixo. O tema era a sociedade e a cultura dos anos 60. A atividade foi realizada em contexto de estágio no ano letivo de 2019-2020, numa turma de 9ºano. Foi solicitado aos alunos que utilizassem esta plataforma e que registassem informação já aprendida sobre esta época. Podiam usar a imaginação e explorar todas as opções disponíveis do *Padlet*. Através de imagens, ou música, de pequenos textos, os alunos conseguiram criar um mural interativo composto e variado denotando compreensão dos conteúdos de uma forma lúdica e apelativa.

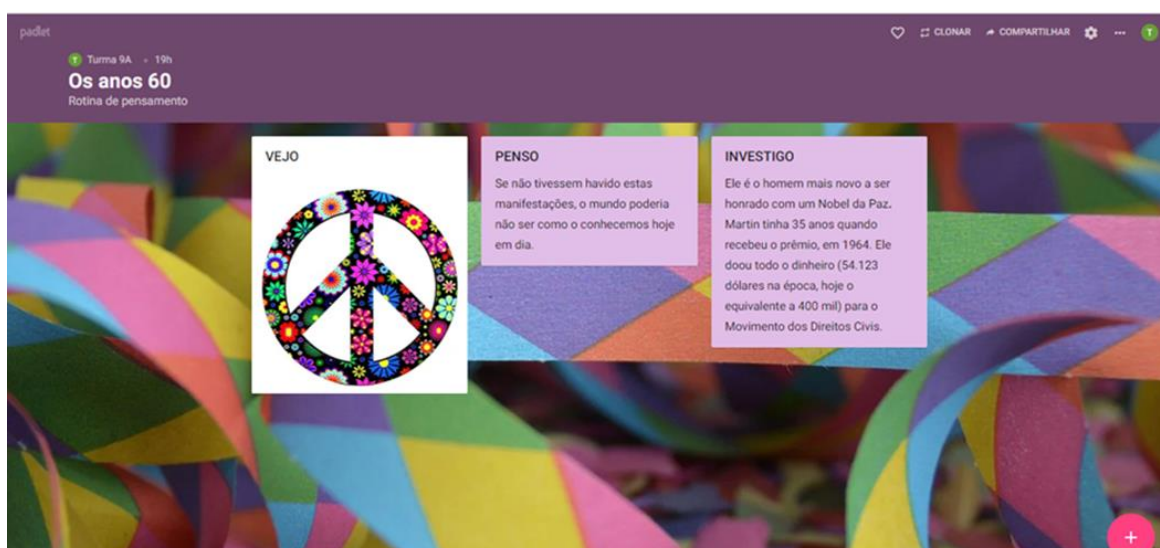
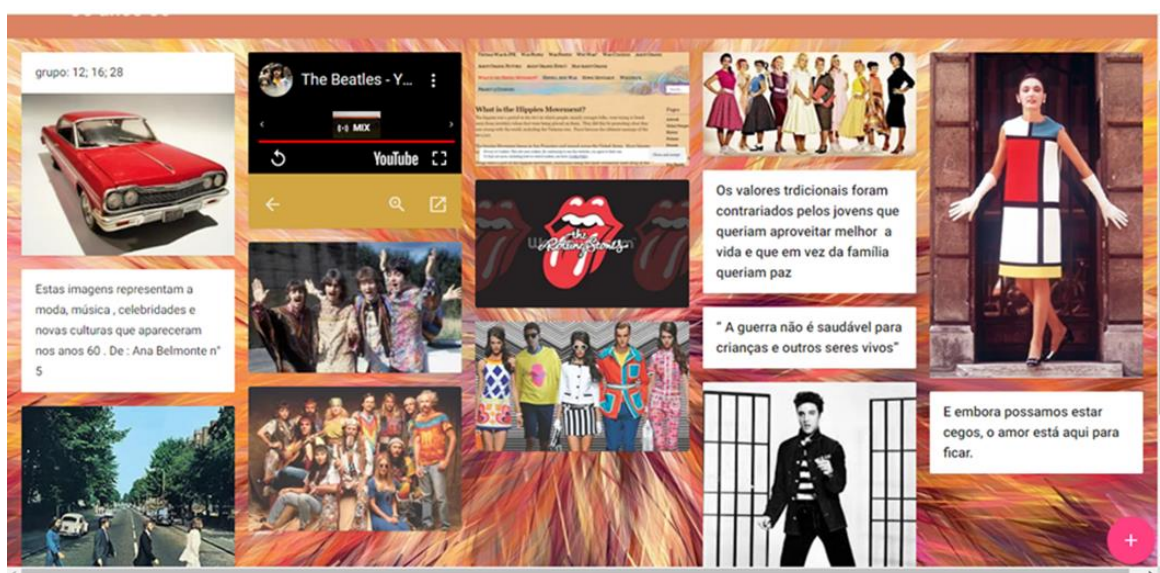


Figura 20. Padlet criado numa aula de 9ºano, no Colégio Marista de Carcavelos, 2019-2020.

➤ Computador, projetor, telemóvel, internet

Não se pode fazer uma apresentação digital, mostrar um vídeo ou utilizar aplicações online sem o computador ou sem o projetor bem como sem o acesso à internet nestes últimos casos. Sem estes recursos disponíveis na sala de aula, a planificação de uma aula interativa não seria possível. Como foi já abordado acima, o contexto do espaço e dos instrumentos tecnológicos disponíveis são essenciais na planificação tanto das estratégias como dos recursos didáticos. Os recursos descritos acima estão sempre dependentes e ligados a estes.

O telemóvel é também uma ferramenta importante na sala de aula quando utilizado em determinados contextos e objetivos pode criar momentos propícios à participação ativa dos alunos. Este recurso permite várias possibilidades, como a pesquisa, fundamental para desenvolver várias competências, desde a autonomia ao pensamento crítico. Permite também envolver os alunos na participação de várias atividades com recurso a plataformas online onde se podem explorar múltiplos objetivos e capacidades. O professor pode pedir aos alunos para fazerem determinada pesquisa nos seus telemóveis, sobre uma personagem histórica, como fizemos por exemplo com Mussolini na aula nº15 de 19 de janeiro de 2021 (ver Parte III-Demonstração) ou ainda para definir alguns conceitos mais complexos, como Marxismo (aula nº12 de 18 de dezembro de 2020). Utilizar o telemóvel como uma ferramenta didática tem de facto vantagens para o professor e para os alunos. por um lado, estamos a ir de encontro aos alunos, ao seu meio e ambiente. Por outro, estamos a explorar pensamentos e capacidades de ordem superior que a estratégia de pesquisar engloba. O professor deve contemplar as tecnologias que tem ao seu dispor e usá-las em benefício das aprendizagens ao mesmo tempo que consegue manter os alunos motivados. Como sabemos, a motivação é o caminho para a aquisição de conhecimento.

Síntese reflexiva

«O professor tradicional é um homem feliz não tem o problema de escolher as várias atividades possíveis» (Bordenave, 1998). A escolha de estratégias de ensino e a preocupação em variar as abordagens, em escolher metodologia que vise captar a atenção dos alunos para as aprendizagens e ainda que os motive a aprender, requer obviamente uma constante procura e pesquisa à medida que prevê igualmente que o docente esteja em sintonia com os objetivos educacionais. Enquanto o professor tradicional escolhe preferencialmente as aulas teóricas e de exposição oral, há outros professores cujo objetivo para a sua prática pedagógica é a de transformar o ensino e o processo de ensino-aprendizagem em momentos envolventes e motivantes para os alunos à medida em que centram as aprendizagens nestes.

«O docente deve escolher entre ser óleo ou areia na engrenagem de seus alunos. Se escolher ser óleo, não se preocupará e deixará tudo andar como antes. Mas se escolher ser areia, escolherá mudar a realidade destes, fazendo-os conscientes da realidade que os cercam» (Soares, 2015). O tipo de professor que escolhermos ser tem influência nos resultados escolares dos alunos e se escolhermos ser areia, temos a obrigação de encontrar meios que permitam aos alunos vivenciar as experiências de aprendizagem de molde que haja uma transformação. Essa transformação consiste precisamente na aquisição de conhecimento, ou seja, aprender. Sabemos, no entanto, que esse caminho será o mais difícil, o que dará mais trabalho e o que encontrará mais resistências. Contudo, será esse o caminho a seguir e como António da Nóvoa afirmou, «todos aqueles que lutam pela inovação no ensino possuem uma arma temível. É decisiva. É que podemos sempre recomeçar. Uma, duas, três: as vezes que forem precisas. Aprender a recomeçar é, pois, a palavra de ordem de todos os inovadores» (Nóvoa, 1988).

Aprender a recomeçar, o lema de todos os professores que tenham como objetivo o de inovar no ensino, organizando e gerindo situações de aprendizagem, mesmo que para isso seja necessário despender energia e tempo e ter as competências profissionais adequadas para conseguir imaginar e criar múltiplas situações de aprendizagem que se assimilam através de uma visão construtivista. «A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para *construí-los* em situações abertas e complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a

transferência dos saberes, sem passar necessariamente pela sua exposição metódica» (Perrenoud, 2000). Atualmente não é suficiente *aprender*. É preciso *aprender a aprender* e cabe ao professor traçar esse caminho.

2. Teorias de aprendizagem

«O pensamento é a base em que assenta a aprendizagem».
Hans G. Furth

A aprendizagem traduz-se por uma transformação a nível comportamental e é precisamente neste campo que se começaram a desenvolver teorias que surgiram do ramo da Psicologia e que tentavam explicar estas mesmas transformações, dando desta forma, um valioso contributo à pedagogia e alicerçando na educação novas finalidades. «Uma teoria é uma tentativa humana de sistematizar uma área de conhecimento, uma maneira particular de ver as coisas, de explicar e prever observações, de resolver problemas. Uma teoria de aprendizagem é, então, uma construção humana para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos aprendizagem. Representa o ponto de vista de um autor/investigador sobre como interpretar o tema aprendizagem, quais as variáveis independentes, dependentes e intervenientes. Tenta explicar o que é aprendizagem e porque funciona como funciona» (Moreira, 1999).

Cada vez mais a escola e a ação educativa visam construir cidadãos completos, atendendo obviamente às próprias características psicológicas dos alunos, às mudanças na sociedade que refletem a necessidade de adaptabilidade do processo educativo. Nesse sentido, as finalidades da educação perpassam a mera intenção de transmitir conhecimento para se centrarem na formação integral dos seus alunos. O saber aliado ao desenvolvimento de capacidades, competências, atitudes e valores. A articulação entre a Psicologia e a Educação enriquece a ação educativa na medida em que alarga os seus domínios. Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem não se concentra só e apenas na dimensão intelectual, mas também nos domínios afetivo e físico.

É necessário que o ensino esteja adaptado aos interesses do aluno e ao seu desenvolvimento não só intelectual como físico. A educação não deve forçar a atividade dos educandos através de programas de estudo desadaptados. As leis que presidem ao desenvolvimento do espírito são tão reais como as que regulam o crescimento físico. Ora, este processo não pode ser desprezado pelo educador que tem obrigação de captar as energias físicas e intelectuais dos seus alunos pela utilização de métodos ativos. Ao proceder deste modo, adaptando o ensino ao desenvolvimento físico e intelectual dos alunos e utilizando métodos ativos, o educador pode contribuir para atingir a finalidade fundamental do processo de ensino-

aprendizagem: preparar o aluno para adquirir conhecimentos em vez de lhes transmitir já completamente elaborados (Proença, 1990).

Nesta perspetiva, Maria de Cândida Proença defende que os alunos devem ser ensinados a pensar antes de aprenderem a estudar. Devem ser confrontados com dinâmicas de ensino que lhes permitam desenvolver capacidades como comparar, apreciar, formular hipóteses e tentar encontrar soluções (Proença, 1990). Na mesma medida, as teorias de aprendizagem visam estudar e desenvolver estas mesmas dinâmicas, ou seja, a forma como se dá a transformação do raciocínio e os processos cognitivos que permitem despoletar as aprendizagens.

Segundo Yves Bertrand entende-se por teoria da educação «toda e qualquer reflexão sobre educação que inclua uma análise dos problemas e das propostas de mudança» (Bertrand, 2001). As teorias são inicialmente concebidas como reflexões sobre os objetivos da educação, as conceções da aprendizagem, o enquadramento dos seus principais atores, o professor e o aluno, a importância dos conteúdos e ainda a importância dos contextos sociais e culturais.

Uma teoria consiste na busca de encontrar respostas aos problemas que se identificam numa determinada área de conhecimento. É o observar, estudar, experimentar de modo a conceber resultados, respostas prementes, viáveis. Esta construção baseia-se no ponto de vista de um autor, nas suas perceções dessa realidade, nos seus ideais. É, portanto, subjetiva e sempre sujeita a interpretações que questionam o que é a aprendizagem, quais as variáveis a identificar, os intervenientes. Em suma, as teorias são um conjunto de ideias, de fundamentos, de pressupostos que incidem sobre a estrutura da educação e pretendem influenciar, modificar essa mesma estrutura tendo presente a sua evolução, a mudança.

A aprendizagem é um processo que envolve mudanças no comportamento que resultam da experiência, nesse sentido, a psicologia da aprendizagem baseia-se nas observações desse comportamento e nas mudanças comportamentais. As teorias da aprendizagem ou teorias comportamentais são, portanto, resultado das tentativas da psicologia de organizar observações, hipóteses, palpites, leis, princípios e conjeturas acerca do comportamento humano (Lefrançois, 2006). Podemos falar de teorias da educação, modelos educacionais ou ainda paradigmas educacionais e filosofias da

educação, sendo que cada um destes termos pressupõe visões distintas e particulares da educação. Enquanto o paradigma se baseia nas determinações de pesquisa em educação tornando-se um modelo a ser ensinado e seguido dando relevância à estrutura do conhecimento. A filosofia foca as relações entre os intervenientes, o meio, a sociedade, o conhecimento. Essas interações tornam-se no interesse da filosofia da educação. Já os modelos educacionais remetem largamente para as regras e os valores de toda a organização educacional e pedagógica (Bertrand, 2001).

No início do século XX houve uma mudança na forma de entender os processos de pensamento relativos à educação, deixando de parte os estudos sobre a mente e o pensamento, os psicólogos, nomeadamente nos Estados Unidos da América começaram a dar relevo aos aspetos do comportamento nesse mesmo processo. Uma orientação que ficou conhecida como *behaviorismo* que por sua vez deu origem a teorias de aprendizagem que se concentravam especificamente em situações concretas, como estímulos, que permitem que se deem reações, alterando ou condicionando dessa forma o comportamento. A resposta, como sendo o comportamento em si, aquilo que pode ser de facto observável e estudado e as recompensas, variáveis objetivas desta corrente que são utilizadas para desenvolver esta teoria. Segundo Mills «a essência do behaviorismo é o equacionamento da teoria com a aplicação, da compreensão com a previsão e dos mecanismos da mente humana com a tecnologia social» (Lefrançois, 2006). As teorias behavioristas podem ser encontradas em Pavlov, Watson e Guthrie, Thorndike e Hull, e Skinner. O *behaviorismo* serviu de inspiração para outras teorias que partiram daí noutros sentidos, autores que evidenciavam conceitos mais biológicos ou mentais que se enquadram numa espécie de transição entre o *behaviorismo* e uma outra dimensão, o *cognitivismo*, sendo esta a segunda maior corrente de atuação teórica. Os teóricos cognitivistas interessam-se especialmente pela mente humana e pela sua atividade nomeadamente em três dimensões essenciais, o processamento da informação, a sua representação e a autoconsciência. O *cognitivismo* emerge com as teorias de Gestalt e os seus estudos sobre percepção e consciência, outros teóricos seguem o seu exemplo, mas vemos que cada um tem o seu próprio caminho, Bruner, Piaget, Ausubel e Vygotsky.

A principal importância da distinção entre os enfoques behavioristas e cognitivos é que permite uma classificação simples das explicações da aprendizagem humana, o que facilita o entendimento, a lembrança e a aplicação das teorias da aprendizagem. O behaviorismo e o cognitivismo são apenas rótulos para teorias extremamente complexas.

Mesmo aquelas que podem parecer muito diferentes entre si, compartilham ideias comuns, poucas são exemplos de uma única abordagem teórica (Lefrançois, 2006).

De facto, o *behaviorismo* e o *cognitívismo*, são duas das grandes correntes teóricas da educação, sendo que existe um imenso leque de teorias, de ramificações que foram evoluindo de umas para as outras. Que de uma forma ou de outra se foram inspirar nesta ou naquela teoria. Há inclusive teorias que são difíceis de enquadrar apenas numa corrente. O *humanismo* ou teoria *personalista*, o *sociocognitívismo*, o *construtívismo*, *teorias que* emergem, pois, desta multiplicidade de orientações. A maioria destas teorias ou definições de aprendizagem seguem uma abordagem centrada na aprendizagem cognitiva, ou seja, a aprendizagem que resulta na assimilação de informação, de conhecimento, na memória do indivíduo que aprende. Essa complexa rede é denominada de estrutura cognitiva. A aprendizagem cognitiva é a que focaliza a cognição, o ato de conhecer. Apenas a corrente humanista enfatiza os componentes afetivos da aprendizagem como Carl Rogers e Novak que salientam as experiências ou sentimentos como estruturantes do processo de aprendizagem (Moreira, 1999).

O surgimento do cognitívismo surge praticamente na mesma época em que surgiu o behaviorismo, sendo pelo que já foi aqui explicado, oposto a este, mas também como uma reação ao mentalismo que apenas estudava o que as pessoas pensavam e sentiam. Para os behavioristas, a psicologia devia centrar-se exclusivamente naquilo que as pessoas fazem enquanto os cognitivistas se ocupam precisamente dos processos mentais, da compreensão, do processamento e uso da informação. Nesta perspetiva, o processo de cognição acontece por construção e é precisamente neste momento que chegamos ao *construtívismo*. Este erradica diretamente do cognitívismo e incide na forma como se constrói a estrutura cognitiva aliando a vertente criativa e interpretativa características do ser humano. Ou seja, a forma como vemos e interpretamos o que nos rodeia. Nesse sentido, em sala de aula, o aluno deixa de ser apenas um mero recetor de conhecimento, passando a ser um sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento.

A teoria de Vygotsky assenta precisamente na construção de conhecimento e de significados e por essa razão é considerado construtivista. Contudo, e ao contrário de Piaget que também visa a compreensão dos sistemas de construção de significados pela

criança, este enfatiza a cultura e a interação social como primordiais no desenvolvimento dos processos cognitivos e da consciência humana. Desta forma, enquanto Piaget explora as forças interiores da criança que considera fundamentais, Vygotsky destaca precisamente as forças externas, ou seja, o meio envolvente, a cultura. «Três temas sobrepostos unificam a ampla e quase sempre incompleta e confusa teoria de Vygotsky, a importância da cultura, o papel da linguagem e a relação entre educador e educando» (Lefrançois, 2006).

As teorias educacionais estão intrinsecamente ligadas aos objetivos educacionais e como tal à aplicação das estratégias e dos recursos didáticos em sala de aula. Cada teoria ou pedagogo desenvolve determinados modelos que acabam por orientar de certa forma, a escolha dos métodos de ensino tendo em vista a finalidade da aprendizagem. Nesse sentido a escolha dos modelos pedagógicos que nos inspiraram ou de certo modo estiveram presentes na construção e planificação das aulas lecionadas, foram vários e cada um possui características muito próprias, sendo que em conjunto se complementam. Entre os vários pedagogos, destacamos David Ausubel, Jerome Bruner e Carl Rogers, autores que iremos abordar de seguida. Por agora atentemos no quadro abaixo onde se exemplifica as teorias de aprendizagem e as respetivas metodologias de ensino.

QUADRO SÍNTESE DAS PRINCIPAIS TEORIAS DA APRENDIZAGEM

TEORIAS DA APRENDIZAGEM	BASES PSICOLÓGICAS	PRINCIPAIS REPRESENTANTES	PRINCÍPIOS PSICOPEDAGÓGICOS	TÉCNICAS DE ENSINO
Behavioristas	<i>E — R</i> (Estímulo-Resposta) Condicionamento por reforço	Watson Thorndike Guthrie Hull Skinner	Apresentação de estímulos Condicionamento Reforço das reacções desejadas Conhecimento dos resultados Apresentação da matéria em sequências curtas Exercitação	Exercícios de repetição ("drills") Ensino individualizado de tipo programado Demonstrações para imitação Memorização etc.
Cognitivas	Conhecimento intuitivo ("insight") <i>Estrutura de campo</i>	Wertheimer Kohler Koffka Lewin Piaget Bruner Ausubel	Motivação Desenvolvimento de expectativas Condições de conhecimento intuitivo ("insight") Compreensão Relação do "novo" com o "adquirido" Sistematização Transferência para situações novas, idênticas	Ensino pela descoberta Ensino por descoberta guiada "Organizadores avançados" Apresentação de objectivos Introduções Sumários Questionários orientadores Questionários de revisão Esquemas Debates, discussões, estudo de casos, etc.
Humanistas	"Pessoalidade"	Maslow Buhler C. Rogers A. Combs	Aprendizagem centrada no aluno Auto-aprendizagem e auto-avaliação Aprendizagem dos sentimentos, dos conceitos, das habilidades Ajudar a "tornar-se pessoa" Atmosfera emocional positiva, empática	Ensino individualizado Discussões Debates Painéis Simulações Jogos de papéis Resolução de problemas, etc.

Figura 21. Fonte: Proença, Maria Cândida (1990). *Ensinar, Aprender História*. p. 55

2.1 David Ausubel

«O fator mais importante que influencia a aprendizagem é o que o estudante já sabe.

Verifique isso e ensine de acordo».

Na aceção de David Ausubel, as teorias de aprendizagem não nos conseguem dizer como ensinar de uma forma concreta, contudo,

it does offer us the most feasible point of departure for discovering general principles of teaching that can be formulated in terms of both intervening psychological processes and cause-effect relationships. It is largely from a theory of learning that we can develop defensible notions of how crucial factors in the learning-teaching situation can most effectively be manipulated (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978).

Dessa forma, as teorias de aprendizagem são importantes já que permitem conhecer os fatores que estimulam os processos de ensino-aprendizagem à medida que podemos adaptar os métodos às situações.

A teoria de Ausubel defende uma perspectiva de índole cognitivista, o cognitivismo assenta na compreensão e organização das estruturas de aprendizagem, para o modelo cognitivista não é suficiente “saber fazer”, é necessário compreender todo o processo. «There is a close relationship between knowing how a pupil learns and understanding the changeable variables influencing learning, on one hand, and knowing what do to help the pupil learn better, on the other» (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978). Esta perspectiva de Ausubel pressupõe a existência de uma estrutura cognitiva, ou seja, a área de conhecimento. Essa estrutura está sujeita por sua vez a uma organização e a processos que visam a forma como se adquire, processa e utiliza o conhecimento. A aprendizagem é, portanto, o foco de David Ausubel, mas a nível dos processos.

De forma a compreender como se dá a aprendizagem na sala de aula, David Ausubel reforça a importância de se distinguir os tipos de aprendizagem – *aprendizagem por memorização (rote learning)*; *aprendizagem significativa (meaningful learning)*; *aprendizagem de conceitos (concept formation)*; *aprendizagem por problemas verbais ou não verbais (verbal and non-verbal problema solving)*. Estes tipos de aprendizagem podem por sua vez organizar-se em dois grupos distintos: *aprendizagem por receção versus aprendizagem por descoberta* e *aprendizagem por memorização versus*

aprendizagem significativa. O primeiro grupo distingue-se de forma bastante significativa já que todo o conhecimento seja na escola ou mesmo fora do contexto escolar é adquirido quase sempre através da transmissão e apresentação de conhecimentos – aprendizagem por receção, em vez de ser descoberto – aprendizagem por descoberta. Contudo, e tendo em consideração que a grande maioria dos métodos de ensino utilizam o método de exposição verbal, Ausubel afirma a importância deste tipo de ensino defendendo que a aprendizagem por receção não significa necessariamente um tipo de ensino de memorização ou mecanizado. Podendo inclusivamente ter um papel de maior importância na aprendizagem significativa.

David Ausubel dedicou-se e desenvolveu particularmente a teoria da aprendizagem significativa em oposição à aprendizagem por memorização. Segundo o autor, a aprendizagem por memorização implica que os conteúdos, o conhecimento é apresentado aos alunos na sua forma final. O processo de ensino-aprendizagem não envolve desta forma, nenhum tipo de descoberta por parte dos alunos. Ou seja, não há neste método nenhum estímulo ao raciocínio, à construção da própria aprendizagem. O objetivo é de decorar ou memorizar o conteúdo apresentado de forma a ser reproduzido mais tarde. No caso da aprendizagem significativa, o conteúdo é ensinado de forma a ser compreendido e apreendido de modo significativo. Neste processo há inevitavelmente uma interação entre a nova informação aprendida que desta forma vai ser ancorada nos conhecimentos prévios existentes na estrutura cognitiva. A este processo que Ausubel define como *conceito subsunçor*, as informações novas vão ligar-se às informações já adquiridas resultando numa transformação, num consequente desenvolvimento cognitivo, ou seja, resultando numa aprendizagem significativa. O que contrasta em larga medida com a aprendizagem por memorização, neste caso não há aprendizagem significativa pois as novas informações não vão estabelecer interações com a informação já existente na estrutura cognitiva. Resulta apenas num armazenamento de informação de forma aleatória e sem qualquer associação a outro tipo de conhecimento.

A mesma distinção acontece no método de ensino por descoberta, este tipo de aprendizagem implica que o conteúdo ou matéria a ser ensinada é estruturada e planificada de modo que os alunos descubram por si esses mesmos conteúdos para posteriormente poderem ser assimilados e ancorados na sua estrutura cognitiva, ou seja, aprendizagem significativa. O mesmo pode ser possível na aprendizagem por receção.

The learner must rearrange information, integrate it with existing cognitive structure, and reorganize or transform the integrated combination in such a way as to generate a desired end-product or discover a missing means-end relationship. After discovering learning itself is completed, the discovered content is made meaningful in much the same way that presented content is made meaningful in reception learning (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978).

Ambos os métodos exploram nas salas de aula formas que implementam a resolução de algum tipo de problemática e visam objetivos educacionais similares nomeadamente aplicar, clarificar, assimilar e avaliar. Apesar desta comparação, na aprendizagem por descoberta e na aprendizagem por recepção que Ausubel define como aprendizagem por recepção significativa, é notória a diferença nestas duas abordagens pedagógicas a nível dos processos psicológicos. A aprendizagem por descoberta é bastante mais complexa e envolve processos de pensamento superiores em relação à aprendizagem por recepção significativa. No entanto, Ausubel defende que,

«reception learning, although phenomenologically simpler than discovery learning, paradoxically emerges later developmentally and, particularly in its more advanced and pure verbal forms, implies a higher level of cognitive maturity in this case made possible a simpler and more efficient mode of cognitive functioning in the acquisition of knowledge» (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978).

O ensino expositivo ou aprendizagem por recepção pode até ter algumas vantagens em relação ao método por descoberta, este é preferível no sentido em que estimula processos cognitivos mais elevados, contudo ocupa bastante mais tempo na sala de aula o que pode ser preocupante para os professores. Enquanto a aprendizagem por recepção é maioritariamente utilizada à medida que a capacidade de raciocínio dos alunos vai aumentando, ou seja, a sua maturidade intelectual, facilitando desta forma a aquisição de conhecimento.

O conceito central da teoria de David Ausubel é a aprendizagem significativa, ora este conceito implica, portanto que haja um processo de transformação de conhecimento como já vimos acima de assimilação de informação nova ligando-se a conhecimentos prévios através do processo que Ausubel chama de ancoragem. Apesar de tudo, o autor

salienta que a aprendizagem significativa não implica necessariamente que este processo se desenvolva de forma linear. Neste seguimento os conteúdos ensinados são possíveis de serem transformados em material potencialmente significativo. Como vimos a nova informação vai estabelecer ligações através dos subsunçores. Caso este processo não ocorra, o que se pode fazer para tornar as aprendizagens significativas e despoletar esta dinâmica cognitiva? Ausubel defende o uso de organizadores prévios cuja função o autor resume numa frase bastante simples, o de estabelecer uma ponte. Os organizadores prévios servem simplesmente para criar uma ponte cognitiva, um acesso para a nova informação que vai ser ensinada, e os subsunçores, ou seja, o conhecimento já adquirido. Estes organizadores servem para introduzir determinado conteúdo, estratégia que visa manipular a estrutura cognitiva e assim despoletar a aprendizagem significativa. Os organizadores prévios são materiais introdutórios apresentados antes do material a ser aprendido. Os sumários são um exemplo em que se apresenta no mesmo nível de abstração e generalidade onde se destaca apenas alguns pontos mais importantes, contudo, os organizadores avançados remetem para um nível de abstração superior e ajudam os alunos a relacionar os conteúdos que já aprenderam, salientando certos conceitos ou ideias já posteriormente apreendidos com os conteúdos novos que vão ser lecionados de forma a estabelecerem um elo e assim facilitar o processo de aprendizagem significativa (Moreira, 1999). Os organizadores podem ser esquemas, questionários, introduções expositivas ou discussões.

The function of the organizer is to provide ideational scaffolding for the stable incorporation and retention of the more detailed and differentiated material that follows in the learning passage. Another function is to increase discriminability between the latter material and similar or ostensibly conflicting ideas in cognitive structure. In the case of relatively unfamiliar material, an “expository” organizer is used to provide relevant proximate subsumers. These subsumers, which bear a superordinate relationship in terms that are already familiar to the learner (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978).

Para além dos organizadores prévios que como vimos facilitam o processo de aprendizagem significativa é também importante que o material a ser aprendido seja relevante para que essa aprendizagem aconteça e que seja adequado e esteja em consonância com a estrutura cognitiva do aluno. Falamos de imagens, símbolos, conceitos ou proposições. Desta forma é provável que o aluno tenha disponível na sua estrutura

cognitiva os subsunçores que lhe permitam estabelecer a aprendizagem de forma significativa. Apesar destas condições, o fator essencial incide precisamente na predisposição do aluno em aprender e não apenas memorizar. Nesta situação, mesmo tendo material potencialmente significativo, a aprendizagem será mecanizada e não significativa.

Como estimular a aprendizagem significativa tendo em consideração estas variáveis? De acordo com Ausubel a compreensão e consequente aprendizagem de um conceito ou ideia implica a forma como são aplicados os mecanismos de aprendizagem. Ausubel defende a ideia de que os alunos acabam por desenvolver métodos de aprendizagem de memorização em vez de aprendizagem significativa devido em grande medida a terem tido experiências pouco motivadoras ou por não terem sido estimulados para responder de modo significativo acabem por ter falta de segurança na sua capacidade para corresponder a métodos que visem a aprendizagem significativa. Para contornar esta problemática Ausubel defende que a melhor forma de simular a aprendizagem significativa é colocar aos alunos problemas ou questões que despoletem o pensamento e que não evidenciem apenas o recurso à memorização. Colocar questões de forma diferente, modificar a estrutura dos testes de compreensão ou procurar atividades que estabeleçam alguma diferença nos métodos até aí praticados.

Como é que se põe o processo de aprendizagem significativa a funcionar? Ausubel responde através de três tipos de aprendizagem significativa: representacional, de conceitos e proposicional. A aprendizagem representacional é segundo o autor a mais básica de todas, mas da qual todas as outras dependem. Implica a aprendizagem de símbolos, normalmente palavras e o seu significado. A linguagem, os símbolos, objetos, conceitos, acontecimentos são aceites e compreendidos socialmente.

To any uninitiated individual, however, what a given symbol means, or represents, at first something completely unknown to him; it is something that he has to learn, the process whereby new words come to represent for him the corresponding objects or ideas to which the words refer (their referents). The new words come to signify to him the same things that the referents do or to elicit the same differentiated cognitive content that they do (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978).

A aprendizagem de conceitos é também uma aprendizagem através de determinados símbolos ou ideias compostas que representam abstrações dos atributos essenciais dos referentes.

Já a aprendizagem proposicional opõe-se à ideia da aprendizagem representacional uma vez que o objetivo não é aprender de forma significativa o que as palavras ou símbolos representam, mas sim aprender o significado de ideias ou proposições. «In true proposition learning, the object is not to learn propositions of representational equivalence but to learn the meaning of verbal propositions that express ideas» (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978).

David Ausubel desenvolveu igualmente o processo conhecido como de assimilação. Este processo assenta na aprendizagem significativa e estabelece de forma clara como se dá a aquisição e organização de significados na estrutura cognitiva. Desta forma, ocorre assimilação quando um conceito ou proposição potencialmente significativo é assimilado, entrando em ligação com os subsunçores, isto é conhecimento já existente, dando desta forma origem a uma ideia ou a um conceito mais estruturado. Quando a informação a assimilar ancora num conceito já adquirido, o novo conceito será assimilado pelo conceito já adquirido transformando o conceito geral. Ausubel defende que o processo de assimilação e de ancoragem são essenciais na medida em que facilitam a retenção de conhecimento. Contudo, após a aprendizagem significativa dá-se início a uma nova etapa do processo de assimilação, a assimilação obliteradora. Nesta fase as novas ideias tornam-se menos dissociáveis dos subsunçores ou ideias-âncora acabando por progressivamente ficarem indisponíveis na sua forma individual. A assimilação obliteradora permite assim facilitar a aprendizagem e retenção de novas informações de forma continuada.

Todos estes processos remetem para a perspetiva educacional de David Ausubel que podemos estruturar na sua famosa frase que colocámos no topo. Salienta o autor que se pudesse resumir toda a teoria educacional apenas num único princípio seria o «fator mais importante que influencia a aprendizagem é o que o estudante já sabe. Verifique isso e ensine de acordo». O elemento mais importante do processo de ensino-aprendizagem é a estrutura cognitiva do aluno no momento da aprendizagem. Qual a razão para David Ausubel propor semelhante ideia? Precisamente porque a nível de conteúdos, de organização da área de conhecimentos, é este o principal elemento que influencia a forma

como se aprende e, acima de tudo, como se aprende de forma significativa. Como vimos, quando um novo conceito é apreendido pelo processo de ancoragem através do conceito subsunçor, havendo interação há, portanto, modificação. Ou seja, ocorre um processo que Ausubel denomina de *diferenciação progressiva* do conceito subsunçor. Ocorre deste modo uma *aprendizagem significativa subordinada*. Quando há uma conjunção de ideias já estabelecidas na estrutura cognitiva, novas aprendizagens podem formar-se. Desta forma, há um processo de relação ou de reorganização de ideias permitindo que novas informações se estabeleçam adquirindo inevitavelmente novos significados, dá-se assim uma *aprendizagem superordenada*. Este processo é denominado pelo autor de *reconciliação integrativa*. Podemos ver como exemplo a aula nº11 de 15 de dezembro de 2020 ao 9ºB. Nesta aula trabalhou-se o conceito de revolução antes de se introduzir o tema da aula, a Revolução Russa. O objetivo era o de estabelecer uma ponte entre o conhecimento que os alunos já tinham deste conceito mais abrangente, o que significava para eles, quais as transformações e impactos de uma revolução, para posteriormente introduzir a matéria em si. Havendo desta forma uma transformação do próprio conceito de revolução e sendo claramente mais fácil de assimilar e reter a matéria a ser lecionada.

David Ausubel remete a importância destes dois processos, diferenciação progressiva e reconciliação integrativa no ensino. O primeiro quando a organização e estruturação dos conteúdos programáticos está de acordo com os princípios da diferenciação progressiva, ou seja, quando há primeiramente uma apresentação da matéria, das ideias principais ou conceitos que vão ser lecionados, de forma progressiva, diferenciada em termos de importância e especificidade. Deste modo, seguindo esta ordem de apresentação de conteúdos, há uma natural correspondência na forma como se assimilam as ideias.

This order of presentation presumably corresponds to the natural sequence of acquiring cognitive awareness and sophistication when human beings are spontaneously exposed either to an entirely unfamiliar field of knowledge or to an unfamiliar branch of a familiar branch of a familiar body of knowledge. It also corresponds to the postulated way in which this knowledge is represented, organized, and stored in the human cognitive system (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978).

Neste seguimento Ausubel baseia-se em dois princípios, o primeiro é que é ligeiramente mais fácil para os seres humanos captarem aspetos diferenciados de forma estruturada e sequencial de um todo mais complexo previamente aprendido do que chegar primeiramente ao todo a partir das partes diferenciadas já retidas. Segundo, a organização dos conteúdos de uma disciplina ocorre na mente dos alunos de modo hierárquico, quer isto dizer que as ideias e conceitos gerais inclusivos assumem o topo e vão paulatinamente incorporando novas ideias, novos conceitos e factos diferenciados menos inclusivos.

Let us assume that the human nervous system is so constructed that both the acquisition of new knowledge and its organization in cognitive structure conform naturally to the principle of progressive differentiation. If so, it seems reasonable to suppose that optimal learning and retention occur when teachers deliberately order the organization and sequential arrangement of subject matter along similar lines (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978).

Quer isto dizer que a aprendizagem e a retenção de novas informações ocorrem de forma natural e mais eficaz quando os professores estruturam os conteúdos de forma a ancorarem na informação já apreendida pelos alunos, os subsunçores, elementos que permitam estabelecer um elo entre estes elementos. Relacionar ideias, estabelecer paralelos entre conceitos, indicar diferenças ou semelhanças. Na prática, estes princípios programáticos podem ser aplicados na sala de aula através dos organizadores prévios. Vejamos o quadro abaixo que explica as diferentes fases do método de organizador prévio.

Método Organizador Prévio	
Fase I	apresentar o organizador prévio
Fase II	apresentar o material principal de aprendizagem
Fase III	fazer a ligação das ideias presentes no organizador prévio com as ideias do material de aprendizagem
Fase IV	aplicar a nova aprendizagem em uma tarefa

Figura 22. Modelo das fases de um organizador prévio de Joyce & Weil, 1996.

Este tipo de metodologia é bastante eficaz no ensino, em contexto de sala de aula a utilização de organizadores prévios esteve quase sempre presente. No início das aulas,

o sumário por exemplo, não passa apenas de uma função meramente burocrática. No contexto das aulas que lecionávamos, o momento inicial da aula onde se ditava ou projetava o sumário servia essencialmente para introduzir a matéria a ser abordada nessa aula e servia para, muito rapidamente se estruturar e organizar os principais conceitos ou conteúdos. Outro momento importante na sala de aula consiste na ativação de conhecimentos, fase inicial da aula onde se vai buscar a informação que os alunos conseguiram reter na aula anterior, estruturando as suas ideias através da exposição dialogada. Colocando perguntas aos alunos, esperando pelas suas respostas e indo de forma sequencial estruturando e consolidando esses mesmos conteúdos. Ausubel defende que o método de consolidação é essencial antes de se passar para novas matérias. «By insisting on consolidation or mastery of ongoing lessons before new material is introduced, we make sure of continued subject-matter readiness and success in sequentially organized learning. This kind of learning presupposes, of course, that the preceding step is always clear, stable, and well-organized (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978). Esta metodologia pode ser comprovada através da parte III deste trabalho, na descrição das aulas e também nas planificações de aulas nos anexos. Daremos apenas como exemplo a aula nº1 de 12 de outubro de 2020 ao 8ºD:

Dando início à aula em si, começou-se por fazer uma ativação de conhecimentos, ou seja, fazendo um ponto da situação da matéria dada na última aula e de como os alunos compreenderam essa matéria. Perguntou-se o que deram na aula passada e os alunos foram dizendo, cada um com o seu contributo fomos desenvolvendo cada tópico. A ideia era fazer uma consolidação dos conteúdos e dar depois continuidade à matéria. Os alunos referiram por exemplo, que no reinado de D. João II se fizeram várias descobertas, aproveitámos para perguntar que descobertas tinham sido essas? Vários alunos queriam participar e foram indicando as diversas viagens ao longo da costa de África, referindo inclusive as datas e os navegadores que tinham empreendido essas viagens. Até que um aluno referiu que se tinha dobrado o Cabo das Tormentas depois chamado de Cabo da Boa Esperança. Aproveitando essa intervenção projetámos no quadro o PowerPoint onde mostrava um mapa com uma pergunta sobre qual a importância de se ter dobrado tanto o Cabo Bojador como o Cabo das Tormentas? Os alunos foram respondendo e desta forma, fomos tendo a perceção que esta turma é bastante interessada e participativa. Esta questão servia para reforçar o conhecimento adquirido em aulas anteriores. Recordando e reforçando a importância e os objetivos da passagem do Bojador e depois relacionando com a do Cabo das Tormentas, após algumas respostas bem esclarecidas, demonstrando atenção e interesse na

matéria, analisámos também o mapa da página 24 do manual de forma a os alunos relacionarem o avanço das viagens marítimas com a política empreendida por D. João II.

Como vimos pelo quadro acima (fig.22) há uma sequência a seguir quando se utiliza o método dos organizadores prévios: apresentação do organizador prévio em si; apresentação da matéria ou conteúdo principal a ser aprendido; ligação entre o organizador prévio e os conteúdos. e por fim, aplicar esses novos conteúdos numa nova tarefa ou atividade. Nesse sentido vejamos o seguinte exemplo prático relativo à aula nº7 de 3 de novembro de 2020 ao 9ºC:

Utilizámos um pequeno vídeo que introduz, através de uma perspectiva bastante engraçada e educativa, a arte moderna. Após a visualização foi pedido aos alunos para fazerem uma rotina de pensamento: antes pensava; agora penso. O objetivo, que passámos a explicar aos alunos, era que escolhessem uma obra de arte e que fizessem uma pequena descrição no seu caderno tentando identificar o autor, o ano, o nome da obra, a corrente artística associada e por último as razões que levaram à sua escolha. Numa primeira fase devem fazer o “antes pensava”, dando-lhes 5 minutos para a realização da tarefa. Os alunos reagiram com entusiasmo à tarefa, chamando-nos para mostrar as suas escolhas ou para perguntar se podia ser esta ou aquela obra de arte. Pretendia-se que os alunos tivessem um primeiro contacto com a arte moderna através das suas pesquisas, podiam utilizar os telemóveis ou o manual. A segunda parte da tarefa, o “agora penso” seria realizada no final da aula, quando tivéssemos dado e analisado todas as correntes artísticas, os contextos e as características.

Neste exemplo, o organizador prévio é o vídeo, a matéria a ser introduzida é a contextualização sobre a arte moderna, a ligação entre o material do organizador prévio é a primeira tarefa que os alunos vão realizar e também e, por último a realização de segunda parte da tarefa onde vão aplicar os novos conhecimentos.

Ausubel sugere uma outra forma de desenvolver a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa em sala de aula, através dos mapas conceituais ou esquemas que no nosso trabalho chamámos também de mapas mentais seguindo a metodologia Marista. Pode-se ver este exemplo na aula nº11 de 15 de dezembro de 2020 (Parte III- Demonstração, onde se construiu um mapa de conceitos através de um conceito mais

abrangente e, de forma estruturada e progressiva foi-se avançando para a formação de novas ideias e de novas informações.

Em suma, para que haja aprendizagem significativa cabe ao professor estabelecer, organizar, orientar e planejar determinados métodos e estratégias que visem tornar as aprendizagens nos alunos em aprendizagens significativas seguindo para tal efeito alguns pontos fundamentais que aqui destacamos:

- 1) Identificar nos conteúdos programáticos da disciplina, os principais conceitos e ideias possíveis de maior capacidade de apreensão pelos alunos e de seguida organizá-los hierarquicamente para poderem posteriormente serem assimilados de modo progressivo para melhor assimilação e retenção;
- 2) Identificar o que aluno sabe, quais são os subsunçores, como ideias, conceitos, proposições. Como e até que ponto estão bem compreendidos e organizados na sua estrutura cognitiva e que relevância têm para as aprendizagens que vão ser ensinadas. Este ponto é essencial na medida em que pode condicionar ou alterar a aprendizagem significativa dos conteúdos;
- 3) Determinar os aspetos relevantes na estrutura cognitiva dos alunos e organizar a matéria de ensino de acordo;
- 4) Utilizar estratégias e recursos que possibilitem e que criem momentos de aprendizagem significativa, auxiliando o aluno a adquirir e a reter os conteúdos.

David Ausubel coloca a ênfase da aprendizagem na estrutura cognitiva, especificamente nos conhecimentos já existentes para a partir daí se proceder a um processo de aprendizagens de perspectiva significativa, retendo, assimilando e transformando esse mesmo conhecimento. A escolha deste autor reflete a nossa própria visão do ensino, um ensino cuja finalidade é a de transformar, desenvolver e estimular as aprendizagens de forma duradoura e com significado. Defende igualmente uma sequência rítmica das próprias aulas e a sua teoria da aprendizagem significativa e da receção verbal através da construção de pontes cognitivas, da ancoragem de nova informação com aquelas que já se sabem foram fundamentais nas aulas que lecionámos. A forma como Ausubel defende a construção de ideias-chave, a aprendizagem de conceitos, a utilização destas metodologias assegura a melhor interiorização dos conteúdos. Os organizadores prévios que o autor nos fala são fundamentais para estruturar os conteúdos, tanto para o

próprio professor se organizar como para os alunos entenderem melhor as matérias. De facto, isto permite que os alunos relacionem as matérias, o que já sabem com aquilo que estão a aprender. Foi precisamente nesse ponto que centrámos as nossas aulas, ao relacionar conteúdos que os alunos já tinham abordado, mas que eram fundamentais para perceção da matéria nova.

2.2 Jerome Bruner

«O primeiro objetivo de um ato de aprendizagem, para lá do prazer que possa dar, é ter utilidade no futuro. Aprender não deve apenas conduzir-nos a um determinado sítio; deve permitir-nos continuar mais tarde esse caminho com maior facilidade» (Bruner, 1977).

Para Jerome Bruner, as teorias de aprendizagem devem ultrapassar a barreira do descritivo para passarem a ter um papel essencial na pedagogia, serem prescritivas. Devem nesse sentido, focar-se na forma como a educação e a aprendizagem devem ser melhoradas, devem concentrar-se em modos de facilitar a transferência ou recuperação de conhecimento e também em estabelecer formas definidas de obter conhecimentos e técnicas (Moreira, 1999). Bruner salienta quatro fatores fundamentais numa teoria de aprendizagem: o papel da estrutura na aprendizagem; a aptidão para aprender; o pensamento intuitivo e analítico; motivos para aprender. Para Bruner, ensinar é uma tentativa de moldar o desenvolvimento intelectual. Sendo que as teorias de aprendizagem são formas de auxiliar nesse desenvolvimento.

Para o autor, o desenvolvimento intelectual assenta nos seguintes aspetos:

- «O desenvolvimento intelectual caracteriza-se por independência crescente da resposta em relação à natureza imediata do estímulo;
- O desenvolvimento intelectual baseia-se em absorver eventos, num sistema de armazenamento que corresponde ao meio ambiente;
- O desenvolvimento intelectual é caracterizado pela crescente capacidade para lidar com alternativas simultaneamente, atender a várias sequências ao mesmo tempo, e distribuir

tempo e atenção, de maneira apropriada, a todas essas demandas múltiplas» (Moreira, 1999).

Bruner indica como ponto fundamental do desenvolvimento intelectual uma capacidade básica, a da *representação*, isto é, a capacidade que o indivíduo tem ou vai adquirindo, de desenvolver meios de *representar* o que ocorre ao seu redor. O autor refere ainda que esta é uma capacidade desenvolvida através da experiência, dos estímulos e da memória.

Relativamente à relação das teorias educacionais com a prática pedagógica, Bruner salienta que o ensino deve dar importância à estrutura, às ideias e às relações fundamentais. Destacando o papel da descoberta e do currículo em espiral como vitais na questão de como ensinar. Aprender através do método de descoberta significa potenciar a exploração de múltiplas alternativas, problemas, relações e lacunas que o aluno deve conseguir compreender e preencher e, assim realizar a sua aprendizagem. O ensino através do currículo em espiral pressupõe que o aprendiz tenha a oportunidade de ser confrontado com o mesmo tópico a ser aprendido de várias perspectivas, vários níveis e de diferentes modos de representação.

A ênfase de Bruner com a estrutura resume-se numa simples frase, «aprender a estrutura de uma disciplina é compreendê-la de um modo que permita que muitas outras coisas com ela significativamente se relacionem. Por outras palavras, conhecer uma estrutura é saber como as coisas se ligam entre si» (Bruner, 1977). Se o aluno compreender a relação entre os conteúdos está desta forma no caminho certo para ser capaz de gerir a informação nova. O papel da estrutura na aprendizagem é essencial e a sua abordagem é prática. Com isto o que Bruner quer salientar é precisamente de que os alunos têm sempre um acesso restrito, limitado às matérias que vão aprender. O interessante e vital para este autor é alterar este modelo para que essa exposição possa decorrer durante toda a vida e não apenas num dado momento.

«A resposta está em fornecer aos alunos um conhecimento da estrutura fundamental das disciplinas que vamos ensinar. É o requisito mínimo para usar o conhecimento e o aplicar a problemas e acontecimentos que cada um encontra fora da sala de aula – ou em futuras salas de aula, numa aprendizagem superior» (Bruner, 1977).

Segundo Bruner o essencial é manter o interesse dos alunos de modo que queiram descobrir por si essas estruturas. Por vezes a questão está precisamente em conseguir encontrar o equilíbrio entre o conhecimento fundamental, o interesse dos alunos e a sua capacidade para aprenderem. «Explicações acertadas e esclarecedoras são mais fáceis de entender do que as que são parcialmente corretas e, por isso, demasiado complicadas e restritas. É consensual entre quase todos os que trabalharam nos projetos dos currículos que tornar o material interessante não é incompatível com a sua apresentação correta; de facto, muitas vezes uma explicação geral adequada é muito interessante» (Bruner, 1977).

A grande questão que todos os professores colocam e que obviamente os pedagogos exploram é precisamente a predisposição que os alunos têm para aprender. Para este autor, «qualquer disciplina poderá ser honesta e eficazmente ensinada, numa qualquer forma intelectual, a crianças em qualquer estágio de desenvolvimento (Bruner, 1977). Neste sentido, Bruner analisa os estágios de desenvolvimento trabalhados por Piaget (pré-operacional, operacional concreto e operacional formal) distinguindo três modos de representação, *a representação ativa, a representação icónica e a representação simbólica*. Estes são, portanto, três estágios de processamento e representação de informações, ou melhor, de fases internas do desenvolvimento segundo Bruner. A representação ativa implica manuseio e ação; a representação icónica implica uma organização perceptiva e de imagens; por último, a representação simbólica que se baseia precisamente na utilização de símbolos. Estas fases, embora se desenvolvam de forma sequencial, são intrínsecas entre si, nenhuma substitui outra.

O autor conclui que a partir das idades que interessa aqui reportar, dos 13-14 anos, as crianças, apesar de já terem desenvolvido uma capacidade intelectual que lhes permita realizar determinadas operações, no nível do ensino dos conceitos básicos necessitam de ajuda para passar do pensamento concreto para o pensamento concetual. A criança aprende e aplica os conhecimentos, contudo, não compreende o seu significado e ligação. Afirma David Page que, «no ensino, desde o pré-primário ao superior, sempre me espantei com a semelhança intelectual dos seres humanos de todas as idades, embora as crianças sejam, talvez, mais espontâneas, criativas e enérgicas do que os adultos. No que me diz respeito, as crianças aprendem quase tudo com maior rapidez do que os adultos, se as coisas lhes forem apresentadas em termos que elas compreendam. É interessante que, para tal acontecer, é necessário que nós próprios saibamos, por exemplo, matemática, e quanto melhor a soubermos melhor a conseguimos ensinar» (Bruner, 1977).

«O desenvolvimento intelectual da criança não é uma sequência regular e infalível de acontecimentos; reage também às influências do ambiente, sobretudo ao ambiente escolar». Há também uma influência cultural, motivacional e pessoal no desejo de aprender ou predisposição para aprender. Segundo Bruner, apesar de reconhecer a importância destes fatores na predisposição para aprendizagem, foca-se num outro elemento fulcral neste processo, *a predisposição para explorar alternativas*. Ou seja, o ensino deverá ser capaz de contornar os fatores condicionantes e encontrar alternativas. Nesse sentido, podemos identificar três fatores no processo de exploração de alternativas: *ativação* – o que dá início ao processo, *manutenção* – o que mantém o processo e *direção* – o que evita que o processo seja caótico. Segundo Bruner:

«A condição básica para ativar a exploração de alternativas, numa tarefa, é ter um nível ótimo de incerteza. Curiosidade é uma resposta à incerteza e à ambiguidade. Rotinas esclerosadas provocam pouca ou nenhuma exploração; rotinas por demais incertas despertam confusão e angústia, reduzindo a tendência a explorar. Uma vez iniciada a exploração, a sua manutenção exige que os benefícios das alternativas exploradas excedam os riscos envolvidos. Aprender qualquer coisa com o auxílio de um instrutor, desde que o ensino seja eficiente, deverá implicar menos perigo ou sacrifício que fazê-lo por conta própria, ou seja, as consequências dos erros, ao explorar falsas alternativas, devem ser abrandadas num regime de instrução, e os resultados a obter, nas alternativas corretas, correspondentemente aumentados.

Dar direção consciente à exploração baseia-se em duas considerações interdependentes: o sentido da meta de uma tarefa e o conhecimento da importância de verificar as alternativas para atingir tal meta. Para dar direção à exploração, em resumo, o objetivo da tarefa precisa ser conhecido, com alguma aproximação, e a verificação das alternativas deverá sempre informar a posição com referência ao citado objetivo» (1977).

O que Bruner pretende salientar é a importância da *aprendizagem por descoberta*, mas de forma *guiada ou dirigida*. Reforçando que deste modo o processo de aprendizagem não seja caótico e consiga motivar os alunos. Estes devem ter orientações precisas e claras sem, contudo, serem demasiado óbvias, mas que por seu lado possam guiar os alunos para a descoberta do conhecimento ou das soluções para determinada problemática. As orientações devem conseguir explorar alternativas que conduzam à “descoberta”. E neste campo deve haver um equilíbrio entre as instruções, estas não

devem ser do tipo de “receita de culinária” que não conduz para uma “descoberta” e acabam por desmotivar. Por outro lado, não devem ser demasiado ambíguas ou confusas que acabem por deixar os alunos “perdidos”.

O ato de aprender compreende uma lógica sequencial, mas que ocorre quase em simultâneo, de acordo com Jerome Bruner decorre em três etapas. A primeira etapa trata-se da *aquisição* da nova matéria. Sendo esta por vezes oposta ou substituindo a matéria anteriormente aprendida, há, no entanto, «um aperfeiçoamento do conhecimento anterior» (Bruner, 1977). A segunda etapa é a da *transformação*, ou seja, é o processo de «manipular o conhecimento para o adaptar a novas tarefas. Aprendemos a “desmascarar” ou analisar informação, organizando-a de um modo que permita a sua extrapolação, interpolação ou conversão noutra forma» (Bruner, 1977). Este processo de transformação compreende que se use a informação aprendida para se conseguir ir para além desta, isto é, a um patamar superior de conhecimento. A última etapa corresponde à da *avaliação* que compreende precisamente a verificação adequada da transformação da informação na forma correta. «Será a generalização correta? Extrapolámos como deve ser? Estamos a fazer as operações corretas?» (Bruner, 1977).

Ainda segundo o autor um episódio de aprendizagem pode ter dois tipos de duração, breve ou longo e pode conter muitas ideias ou ser um pouco mais reduzido. Para os alunos, a aprendizagem é sempre refletida através do seu esforço demonstrado nos resultados, nomeadamente nas notas e mais raras vezes no desenvolvimento da sua compreensão. Na aprendizagem a matéria é adaptada de acordo com as capacidades e necessidades dos alunos, sendo por vezes manipulada, alterada de acordo a especificidade de cada turma. Para Bruner há por vezes «o exagero nas recompensas extrínsecas sob a forma de elogios ou boas notas, ou dramatizando o choque do reconhecimento daquilo que a matéria significa, quando totalmente compreendida» (1977). O autor defende um equilíbrio entre as recompensas intrínsecas e extrínsecas, a recompensa e o castigo no ensino são já demasiadamente recorrentes sendo que na grande maioria dos casos não colocam desafios aos alunos não instigando possibilidades para que desenvolvam todas as suas capacidades. «Uma das maneiras menos discutidas de levar o aluno a percorrer uma unidade difícil da matéria, é desafiá-lo com a possibilidade de usar toda a sua capacidade, a fim de poder descobrir o prazer de uma atividade completa e eficiente» (1977). Com esta afirmação o autor pretende enfatizar a problemática de os professores conseguirem, através de estratégias ou metodologias de ensino, cativar e motivar os

alunos para uma aprendizagem absorvente ou significativa através da descoberta. Sendo um desafio para os professores acaba por ter nos alunos um efeito de realização já que estes «devem saber o que é sentir-se completamente absorvidos por um problema. Na escola, raras vezes experimentam tal sensação. Se se conseguir uma suficiente absorção na aula, alguns estudantes poderão ser capazes de lograr a sensação de um trabalho feito por eles próprios» (1977). No processo de aprendizagem, a aquisição, a transformação e a avaliação compreende ser exposto aos factos, transformá-los e verificar através das suas próprias noções essa informação apreendida, ou seja, um desenvolvimento de conhecimento, esse processo é um ato de aprendizagem.

O reforço no ensino depende que a aprendizagem dependa estritamente do conhecimento de resultados. O que Bruner defende é que possa haver lugar para o conhecimento corretivo apropriado em seguimento dos resultados só assim o reforço poderá fazer algum sentido.

Na medida em que a criança se desenvolve e aprende a pensar de maneira simbólica, e assim a representar e transformar o ambiente, aumenta a motivação de competência, que ganha mais controle sobre o seu comportamento, e, assim reduz os efeitos do reforço secundário ou gratificação. O processo deve levar o estudante a desenvolver o seu autocontrole e a se autorreforçar a fim de que a aprendizagem seja um reforço de si própria» (Moreira, 1999).

Bruner destaca, portanto, a descoberta por si mesmo através de determinadas orientações. O que se pode designar como aprendizagem ativa. O papel ativo do aluno aprendendo, organizando e guardando a informação que lhe é transmitida. Através de problemas, situações-problema, formulação de hipóteses e verificação das próprias descobertas os alunos despoletam o processo de aprendizagem orientados pelo professor. Que neste tipo de ensino deve lançar questões, criar situações que levem problemáticas e que acima de tudo despertem a curiosidade e o interesse dos alunos para as matérias. A interação entre o professor e alunos é inevitável e necessária só através desta interação se pode aprender.

A teoria de aprendizagem por descoberta de Jerome Bruner foi essencial na dinâmica das aulas, este autor defende que as aprendizagens não devem ser mecanizadas ou decoradas, mas sim interiorizadas através da construção do conhecimento de forma

ativa, construtivista. Isto implica uma forte ligação entre os alunos e o professor assim como conseguir estipular, através das estratégias de ensino, uma forte motivação de modo a criar um ambiente de aprendizagem positivo que facilite o desenvolvimento intelectual. Como se pode comprovar no Capítulo III- Demonstração, o questionamento, o método de exposição dialogada esteve sempre presente nas nossas aulas, procurámos incentivar o raciocínio através de perguntas ou situações-problema para que os alunos pudessem chegar à descoberta dos conteúdos, orientando e guiando os alunos nesse percurso.

Vejamos como exemplo prático a aula nº2 de 12 de outubro de 2020 ao 7ºA, não a nível do questionamento, mas relativamente a atividades que podem despoletar um tipo de ensino baseado na teoria de Bruner:

Pesquisaram-se alguns vídeos não só de forma a complementar os conteúdos, mas também como forma de realizar com os alunos uma rotina de pensamento. Em todas as aulas é-nos solicitado que utilizemos metodologia Marista que visa criar formas de aprendizagem diversas e sempre pela construção do próprio conhecimento, do espírito crítico visando o desenvolvimento de competências fundamentais nos alunos como a sua capacidade de aprender a pensar. As rotinas de pensamento são bastante práticas e úteis nesse sentido e ideais para usar depois de um vídeo pois faz com que os alunos aprendam a retirar as informações mais importantes e a organizar as ideias, a interrogar-se sendo, desta forma, construtores do seu processo de aprendizagem.

Foi precisamente esta metodologia que procurámos utilizar e explorar, explicando a matéria sem, no entanto, referir toda a informação, mas esperando que através do que lhes ia sendo transmitindo, pudessem os alunos atingir os objetivos da aprendizagem, chegando às suas próprias conclusões, questionando, pensando.

2.3 Carl Rogers

«Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de factos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência». (Carl Rogers, 1985)

Carl Rogers defende uma abordagem humanista da educação uma vez que visa o crescimento pessoal do aluno, o aluno enquanto pessoa. No ensino podemos distinguir três abordagens pedagógicas, a *comportamentalista* ou *behaviorista*, a *cognitivista* e a *humanística*. Podendo identificar-se também três tipos de aprendizagem, a *cognitiva*, a *afetiva* e a *psicomotora*. Sendo a primeira o resultado do armazenamento de informações na mente do aluno. A *afetiva* resultante de processos intrínsecos ao ser humano como experiências, sentimentos, personalidade. Enquanto a *psicomotora* envolve sempre treino e prática que estimulam reações musculares.

A perspetiva *comportamentalista* tem como enfoque o processo de aprendizagem na mudança de comportamento face aos objetivos estipulados, considerando o aluno como elemento de aprendizagem sujeito a manipulações externas, comportamentais, reagindo a estímulos e a eventos externos. Estas mudanças são assim potenciadoras de aprendizagens. Já a perspetiva *cognitivista* realça sobretudo o processo cognitivo, à medida que o aluno aprende dá-se um processamento de informação, relacionado e estabelecendo significados através da sua perceção, da memória ao ambiente que o rodeia. Já a abordagem *humanística* pelo contrário, foca-se no aluno, nomeadamente no aluno como pessoa, na sua autorrealização, nas escolhas livres sendo que o ensino deve dar primazia ao crescimento pessoal. É, portanto, nesta perspetiva que Carl Rogers se encaixa, promovendo a aprendizagem «pela pessoa inteira» (Rogers, 1985), aprendizagem esta que Rogers entende como aprendizagem significativa pois concilia e transcende as aprendizagens gerais, cognitiva, afetiva e psicomotora.

Para entendermos as ideias de aprendizagem e ensino humanísticos, relacional de Rogers temos de entender os contextos. Carl Rogers desenvolveu as suas teorias enquanto psicólogo e no âmbito das «terapias centradas no cliente», desde logo sobressai a palavra

cliente. Porquê cliente e não paciente ou doente como é habitual neste ambiente? Rogers defende que ao utilizar cliente em vez de paciente salienta uma participação ativa, responsável e segura do primeiro assim como estabelece uma linha de igualdade entre ambos. Nas suas terapêuticas o autor privilegiou sempre a terapia com foco no cliente enquanto indivíduo capaz de potenciar o seu próprio crescimento individual e capaz de por si encontrar as respostas para os seus problemas. Rogers defende que «o homem é intrinsecamente bom e orientado para o crescimento, sob condições favoráveis, não ameaçadoras, procurará desenvolver as suas potencialidades ao máximo» (Rogers, 1985). A psicologia de Rogers pressupõe igualmente uma visão humanística, centrada na pessoa, no cliente e nas suas capacidades intrínsecas e é precisamente nesta visão holística do ser que o autor ancorou as suas ideias de aprendizagem e de ensino.

Carl Rogers não propõe uma teoria de aprendizagem, mas antes princípios de aprendizagem (Moreira, 1999). Antes de mais defende que todos os seres humanos têm uma potencialidade natural para aprender. Faz parte de nós enquanto humanos esta tendência para aprender, para descobrir, indagar, investigar, experimentar. O querer saber sempre mais aumentando desta forma o nosso conhecimento. Se um aluno tem esta capacidade natural, o professor apenas tem de a estimular. A aprendizagem significativa de Rogers compreende uma aprendizagem potenciadora de mudanças e que não se limita apenas a aprender ou a adquirir conhecimento, mas sim uma aprendizagem estruturante não só no nível cognitivo de Ausubel mas numa perspetiva abrangente podendo transformar o comportamento, a personalidade, as escolhas do indivíduo. Há como que uma interação entre o aspeto cognitivo e o aspeto sensorial das aprendizagens. Para Carl Rogers a aprendizagem significativa compreende literalmente um significado para a pessoa, só através desta mudança se pode afirmar que houve aprendizagem significativa, como o autor refere, o engrandecimento do próprio eu, a autorrealização

De facto, quando os alunos entendem que os conteúdos lecionados têm um objetivo importante para si, as aprendizagens são obviamente mais rápidas de assimilar. Assim como um ambiente de aprendizagem que possa desenvolver ameaças ditas externas para os alunos como a insegurança nas suas capacidades, que motive a baixa autoestima, os alunos não evoluem nas aprendizagens. Se se promover contextos de motivação e de apoio para esses alunos, adaptando estratégias adequadas às suas dificuldades, esses alunos podem evoluir perfeitamente. Valorizar as capacidades de cada

um é um princípio fundamental. Estabelecer segurança e compreensão num ambiente de aula diferenciado estimula os processos de aprendizagem a prosseguirem.

Rogers determina que a maioria da aprendizagem significativa adquire-se através de atos, de experiências eficazes na promoção de aprendizagens. Estas experiências podem ter múltiplos contextos, social, ético, filosófico ou pessoal. Através de pesquisa, de escolhas ou rumos que toma, o aluno pode participar de forma ativa e consciente no seu processo de aprendizagem. Estabelecendo métodos, diagnosticando problemas e definindo recursos. Tomando decisões e sabendo à partida ser responsável e ser responsabilizado pelas suas consequências, pode ele próprio traçar o seu caminho de ação pelas aprendizagens. Só desta forma poderá atingir na sua amplitude as aprendizagens significativas. De facto, a aprendizagem torna-se mais profunda se o aluno se deixar envolver como um todo, parte sensorial e parte cognitiva. «Não é uma aprendizagem somente cognitiva, do “pescoço para cima”. É uma aprendizagem que envolve tanto o aspeto cognitivo como o afetivo da pessoa, é “visceral”, profunda e abrangente» (Moreira, 1999). O aluno toma o controlo ativo da aprendizagem, tomando-a como sua, seleccionando, orientando, trocando inclusivamente por outras aprendizagens consoante os seus objetivos sem precisar de aprovação ou consentimento de outrem.

Rogers destaca competências fundamentais enquanto facilitadoras da aprendizagem, a independência, a criatividade, a autoconfiança e ainda a autocrítica e a autoavaliação. No entanto, para se estimular estas competências é necessário criar um ambiente de ensino assente em liberdades e que crie oportunidades para os alunos se conhecerem a si próprios e aprenderem a aprender. O aprender a aprender já utilizado por outros autores assume em Rogers um significado muito mais profundo no sentido em que se aprende a buscar o conhecimento. Esta busca de conhecimento, de aprender é um processo contínuo, de experiência e de transformação. Segundo Rogers não é tanto o conhecimento em si que nos transforma, mas sim essa busca constante pelo conhecimento.

A posição de Carl Rogers relativamente ao ensino e ao processo educacional levanta questões profundas. Desde logo, o que se deve ensinar nas escolas? O que precisam realmente os alunos de saber? Rogers afirma que dificilmente os professores conseguem dar uma resposta adequada a estas problemáticas uma vez que eles próprios não têm realmente uma resposta, pois conclui-se que o que é ensinado nas escolas é

aprendido. Ora, o autor discorda totalmente reiterando que «basta conversar com alguns estudantes para verificar que não é verdade» (Rogers, 1985). A posição de Rogers relativamente ao ensino é de facto negativa mantendo uma postura apreensiva, já que defende um ensino facilitador da mudança e da aprendizagem, indo ao encontro das próprias alterações da sociedade e do mundo. O ensino não pode ser estático, tem de adaptar-se à mudança, às necessidades dos tempos, dos alunos pois se assim não for, os conteúdos ensinados rapidamente se tornam ultrapassados e a escola falha na sua missão. Nesse sentido, para Rogers, «o único homem educado é o que aprendeu a aprender; o homem que aprendeu a adaptar-se e mudar; que percebeu que nenhum conhecimento é seguro e que só o processo de busca de conhecimento dá uma base de segurança» (Rogers, 1985).

A facilitação da aprendizagem defendida por Rogers concentram-se essencialmente numa dinâmica fundamental no processo das aprendizagens, a relação interpessoal entre os dois intervenientes.

«A iniciação dessa aprendizagem não repousa em habilidades de ensino do líder, nem na sua erudição, nem no seu planeamento curricular, nem no uso que ele faz dos recursos audiovisuais. Também não repousa nos materiais programados que ele usa, nem nas suas aulas, nem na abundância de livros, apesar de que cada um desses recursos possa num certo momento ser importante. Não, a facilitação da aprendizagem significante repousa em certas qualidades atitudinais que existem na relação interpessoal entre facilitador e aprendiz» (Rogers, 1985).

A relação interpessoal entre o facilitador da aprendizagem, neste caso, o professor, e o aprendiz, ou seja, aluno constitui o cerne do processo de aprendizagem e é fulcral na implementação de mecanismos que promovam o conhecimento bem como motivador de potencialidades. Rogers salienta que o facilitador deve estar despido de qualquer artificialidade enquanto professor. Importa, pois, que os alunos encarem o professor enquanto pessoa e que este saiba reconhecer perante os seus alunos a sua condição de pessoa com todos os seus atributos e sentimentos e não apenas tratando-se de um qualquer instrumento de transmissão de saber. Da mesma forma, também o professor deve estimar o seu aluno, valorizá-lo não apenas como um aprendiz, mas no seu todo, essa é a percepção de Carl Rogers, valorizar o eu em toda a sua amplitude. Reconhecer isto é deveras importante para o cimentar de uma relação de confiança entre as partes e que desta forma

estímule a criação de momentos de partilha, de autoconfiança potenciando a aprendizagem.

Um ponto fundamental que Rogers refere nos seus princípios de aprendizagem é a compreensão empática que compreende o «aproximar-se ao máximo da experiência do outro, não se identificar, mas tentar compreendê-lo a partir dos seus olhos». A compreensão empática pressupõe uma aprendizagem vivencial num ambiente de aceitação, de comunicação. Os alunos precisam sentir-se compreendidos, ouvidos, sem julgamentos e sem avaliação. A facilitação da aprendizagem exige compreensão e empatia. Assim como congruência, a relação deve ser coerente, genuína e assente sobretudo na valorização individual. Isto pressupõe que o ensino seja centrado no aluno, que tanto as aprendizagens, os objetivos, as dinâmicas da sala de aula sejam focalizadas para o aluno e para que este desenvolva as suas potencialidades para aprender e como aprender. Permitindo criar-se uma atmosfera de liberdade de pensamento e de expressão assim como de criatividade, sendo o papel do professor o de facilitador dessas aprendizagens propiciando as oportunidades para que o aluno aprenda e desta forma consiga cimentar aprendizagens significativas. Para Carl Rogers o sistema educacional deve centrar-se no desenvolvimento de pessoas dinâmicas que saibam construir o seu processo de aprendizagem visando uma abordagem relacional uma vez que realça as relações interpessoais com o objetivo de ser pessoa, de ser consciente de si mesmo enquanto apreende conhecimento. Vivenciando e experienciando aprendizagens significativas à medida que se aprofunda quem se é.

«Se posso proporcionar um certo tipo de relação, o outro descobrirá dentro de si mesmo a capacidade de utilizar aquela relação para crescer, e mudança e desenvolvimento pessoal ocorrerão» (Carl Rogers).

Com Carl Rogers aprende-se a humanizar a aprendizagem, fator da maior importância. Para este pedagogo, deve ver-se a «pessoa como um todo, tanto no aspeto sensível, como no aspeto cognitivo». A sua teoria centra-se na valorização de cada um, defendendo que todos possuem capacidades para aprender e deve usar-se a motivação como elemento fundamental na construção das aprendizagens. Esta pedagogia inspirou-nos nas dinâmicas de aula, levando o processo de ensino-aprendizagem a um outro patamar, humano.

Na perspectiva de Carl Rogers, o professor é um “facilitador das aprendizagens” deixando de ser um “disseminador de conhecimentos”. Vejamos de seguida a forma como utilizámos estas teorias em contexto de sala de aula. Tendo na sua perspectiva a ideia de que os alunos constroem o seu próprio conhecimento, devendo ter liberdade, autonomia para a concretização das suas aprendizagens, daremos como exemplo prático as aulas que demos não em contexto do estágio, mas já como professores substitutos no Colégio Marista de Carcavelos. Essas aulas estão descritas acima, no Capítulo 1.3, em Debate/Discussão, pág. 44 e também na parte que concerne os Trabalhos cooperativos, pág. 65. Estas aulas inseriam-se na realização de um trabalho de pares sobre a Guerra Fria e como parte final, um debate onde se deu liberdade aos alunos para se exprimirem, para discutirem ideias. A criatividade e o espírito crítico foram incentivados, assim como as relações interpessoais, a autorrealização, a autonomia, a motivação. Desenvolvendo-se igualmente competências, atitudes e valores a par com a construção do próprio conhecimento.

Capítulo II

- Contextualização

O Colégio Marista de Carcavelos



Figura 23. Imagem aérea Colégio Marista de Carcavelos

1. A Congregação Marista e o seu fundador

A Congregação Marista foi fundada em 1817 com o nome Instituto dos Irmãos Maristas por um sacerdote francês, Marcelino Champagnat. Nascido em 1789 em Marlihes no centro-leste de França, Marcelino recebeu uma educação simples no seio da sua família. Tanto a sua mãe como a tia religiosa despertaram no jovem o estímulo pela fé e a total devoção a Maria. O seu pai era um agricultor e comerciante e um homem de ideias liberais com uma forte participação política na sua aldeia e na própria região, estimulou em Marcelino a sua habilidade nos trabalhos manuais e o gosto pelo trabalho inculcando-lhe valores como o respeito pelos outros e a responsabilidade.

É aos 14 anos que sente o chamamento de Deus e se decide dedicar à vocação sacerdotal. No Seminário de Lyon com mais alguns seminaristas, empreenderam um projeto com o nome de Sociedade de Maria, já revelando nessa altura a sua especial dedicação a Maria. Esta congregação pretendia incluir não apenas padres, mas religiosas e uma Ordem Terceira, com o intuito de cristianizar a sociedade. É, no entanto, para as crianças que Marcelino vai orientar a sua vocação. Afirmava que não conseguia «ver uma criança sem sentir o desejo de fazer-lhe compreender quanto Jesus Cristo a amava».

De facto, o jovem monge ao ser enviado para uma pequena aldeia em La Valla como coadjutor dessa paróquia rural, assume a responsabilidade de certas atividades entre as quais a catequese das crianças. Também se destacou no apoio das famílias e no atendimento aos pobres. A forma clara e simples com que pregava, a sua profunda devoção a Maria e o zelo apostólico fizeram com que rapidamente o seu nome se propagasse pelos meios próximos. Mas foi devido à assistência que dedicou a um jovem adolescente moribundo que não conhecia Deus, que o fez lançar-se sobre um ambicioso projeto. É assim que com 27 anos funda com mais dois discípulos os “Irmãozinhos de Maria” ou “Irmãos Maristas” sob a proteção de Nossa Senhora, a 2 de janeiro de 1817.

Estes “Irmãos” profundamente imbuídos de espírito cristão centram-se na educação dos jovens e na catequese. Incidindo especialmente nos jovens de origens rurais e sem acesso à educação, formando-os sob a égide da fé cristã. Desta forma, a congregação começa a crescer, a ter cada vez mais discípulos e mestres e a ser cada vez mais requisitada pelas populações rurais que assim conseguem garantir uma educação para os

seus filhos. Rapidamente, começam a abrir escolas e a estabelecer missões para locais mais afastados enviando Irmãos como professores e evangelizadores.

Marcelino acredita que a escola é o meio principal para garantir a sua missão evangelizadora, tomando como pontos essenciais o respeito, o amor às crianças, a solidariedade com os mais desfavorecidos, defendendo sempre a humildade e valorizando acima de tudo a família em devoção a Maria.

O crescimento da congregação foi deveras rápido, em 1836 a Igreja reconheceu a sociedade e atribuiu-lhe a missão de evangelização da Oceânia, chegando assim aos confins do mundo. Marcelino, fundador dos Irmãos Maristas morreu em 1840, mas o seu sonho e projeto continuou e multiplicou-se.

Em Portugal foi a partir de 1947 que os Irmãos Maristas, vindos da Província Marista do Brasil Norte, começaram a fundar «centros educativos e casas de formação: Lisboa (1947), Leiria (1955), Porto (1959), Ermesinde (1962), **Carcavelos (1965)**, Vouzela (1970), Soutelo/Chaves (1977) e Portalegre (1981)» (Projeto Educativo do Colégio Marista de Carcavelos [PECMC], 2018/2019-2021/2022, p.20).

«Os Irmãos Maristas são religiosos leigos consagrados a Deus, que procuram seguir Jesus, tendo Maria como modelo. Vivem em comunidade e dedicam-se especialmente à educação cristã das crianças e dos jovens. São cerca de 3.000 Irmãos espalhados em 81 países dos cinco continentes. Partilham a sua missão com mais de 72.000 leigos e atendem perto de 654.000 crianças e jovens» (PECMC, p.20).

2. O Colégio Marista de Carcavelos e meio envolvente – físico e sociológico

A vertente evangelizadora e educadora é parte intrínseca dos Irmãos Maristas, como vimos anteriormente. Nesse sentido proliferaram pelos quatro cantos do mundo edificando colégios sob a matriz do seu fundador. Em Lisboa abriram um internato em 1950 na Quinta da Vila Formosa. No entanto o espaço revelou-se demasiado pequeno e sem capacidade estrutural para acolher tantos jovens, não se enquadrando desta forma na pedagogia Marista que defende um ensino de excelência num espaço adequado a desenvolver as potencialidades de cada aluno. Foi assim que o projeto de construção de um colégio incidiu num lugar distinto na linha do Estoril, na Parede. Antiga zona com

grandes áreas rurais, de quintas algumas das quais relacionadas com a produção do conhecido Vinho de Carcavelos. Estes espaços confinados posteriormente à crescente urbanização conferiram desta forma um elevado aumento demográfico na zona. Uma das razões para a escolha do local incidiu precisamente na necessidade de suprir a falta de colégios ou internatos. Como tal, o projeto avançou através do apoio tanto de entidades privadas como públicas. As instalações atuais do 1ºCiclo situavam-se num terreno pertencente à Quinta do Lameiro, cedidas pela família Herédia.

É assim que nasce a 8 de outubro de 1965 o Colégio Marista de Carcavelos. Durante os primeiros anos de funcionamento recebia apenas alunos do sexo masculino só a partir de 1971/72 se tornou um colégio misto. Até 1969 funcionava com financiamento provisório do Ministério da Educação a partir dessa data, a atribuição do Alvará à Congregação Marista confere-lhe autorização para uma escola de vertente privada.

O Colégio cresceu exponencialmente desde a sua edificação tendo atualmente cerca de 1700 alunos. Caracteriza-se pelo facto de trabalhar com autonomia pedagógica.

«O corpo docente é constituído por 114 professores e 7 educadoras de infância, com 97% de professores em regime de exclusividade e com idades, maioritariamente, entre os 30 e os 50 anos. O corpo discente afeto aos diversos serviços é constituído por 74 funcionários» (PECMC, p.22).

EVOLUÇÃO DO N.º DE ALUNOS E N.º DE PROFESSORES LEIGOS E RELIGIOSOS

	Alunos	Professores Leigos masculinos	Professores Leigos femininos	Professores religiosos
1965/66	219	4	2	11
1975/76	458	5	10	5
1985/86	730	24	12	8
1995/96	1052	21	54	4
2003/04	1474	23	67	2
2005/06	1520	31	80	2
2009/10	1569	29	84	3
2013/14	1525	36	78	4
2017/18	1613	32	82	3

Figura 24. Evolução dos alunos e professores no Colégio Marista de Carcavelos in Projeto Educativo do Colégio Marista de Carcavelos, 2018/2019-2021/2022, p.23.

O Colégio está dividido por quatro edifícios distintos: o edifício central, o edifício do ensino Pré-Escolar, o Auditório e o Pavilhão Gimnodesportivo. O edifício do Pré-Escolar constitui-se, para além de ter as respetivas salas de cada ano, por cozinha, refeitório, enfermaria, salas de convívio e descanso, ginásio e parque infantil. Já no edifício central encontram-se os espaços relativos ao 2º e 3º Ciclos e ao Ensino Secundário com as salas de aulas e respetivas zonas de trabalho bem como áreas distintas de recreio.

Para além destes espaços, o Colégio dispõe ainda de uma série de salas, gabinetes, departamentos para os mais variados fins e serviços. Destacam-se as salas da Educação Musical, Educação Visual, os laboratórios de Física, Química, Biologia e Informática e ainda um Centro de Recursos onde está inserida a Biblioteca, a Mediateca, Ludoteca e ainda gabinetes para os mais variados serviços, como coordenação ou psicologia. Para além destes, o Colégio possui uma zona reservada aos serviços de gestão, uma sala multiusos com lotação para 100 pessoas, salas de trabalho para os professores, ginásio com balneários, dois bares, um pavilhão gimnodesportivo, uma enfermaria, uma papelaria/reprografia. Disponibilizando também espaços de convívio ou de vários outros usos, os Maristas de Carcavelos disponibilizam aos seus alunos, um espaço-rádio gerido

por estes, salas para a Associação de Pais, e Associação de Alunos, Clube dos Avós, e um setor de Comunicação.

Como escola católica não poderia deixar de ter também nas suas amplas instalações uma capela, salas para a Pastoral e catequese e mais outras quantas salas que acolhem uma grande panóplia de atividades extracurriculares que o Colégio disponibiliza.

A zona da cozinha e do refeitório são bastante grandes para confeccionar e servir toda a comunidade escolar. Já o espaço exterior inclui a zona do estacionamento, as zonas verdes, um ringue, um parque infantil, e várias áreas de recreio bem como campos de desportos variados e de futebol. Para a realização de eventos múltiplos, o Colégio tem um auditório com cerca de 560 lugares com várias salas de apoio.

De modo a conseguir uma coordenação e gestão entre os vários elementos e estruturas do Colégio, este encontra-se organizado pelos seguintes órgãos, o Conselho de Direção formado pelo Diretor, prof. Félix Lopes, pela Vice-Diretora, prof^a. Carla Freitas, pelo Coordenador da Pastoral, prof. Ricardo Homem e por um representante do Conselho de Coordenadores, Dr. Vítor Guapo Fernandes. Seguem-se os Coordenadores de Ciclo e os Coordenadores das Atividades Extracurriculares e por último o Coordenador da Pastoral. O Conselho Pedagógico é um órgão importante na organização pedagógica e didática do Colégio. Os docentes que o constituem orientam e acompanham os alunos assim como devem promover ações de formação do pessoal docente e não docente.

Uma boa organização e administração é essencial para saber gerir um grande número de alunos, de várias idades que vão desde os 3 aos 18 anos. Estes encontram-se divididos por ciclos. O Pré-Escolar que compreende idades dos 3 aos 5 anos, tem sete salas, duas para os 3 anos, duas para os 4 anos e três para os 5 anos. No 1º Ciclo há doze turmas, três para cada nível de ensino. O 2º Ciclo compreende dez turmas, sendo que são cinco turmas para cada ano. No 3º Ciclo há quinze turmas, distribuídas cinco para cada ano. Já o Ensino Secundário, tem vinte e uma turmas, sete por cada ano (PECMC, p.25).

A maioria dos alunos que chega ao Secundário tem normalmente uma relação prolongada com a escola já que a frequentam desde o Ensino Básico ou Pré-Escolar. Quase todos moram na zona ou são de relativamente perto como Cascais, Estoril, Oeiras. Segundo o documento do Projeto Educativo do Colégio, a maioria dos alunos provêm de

famílias de camada socioeconómica elevada e com habilitações associadas a Licenciatura ou semelhante.

O Colégio Marista de Carcavelos participa em várias atividades e projetos sendo o associativismo bastante estimulado. Desde a Associação de Pais, a Associação de Alunos, o Movimento Juvenil MarCha e o Clube dos Avós. O Colégio está integrado na AEEP, Associação de Estabelecimento de Ensino Privado e Cooperativo associada ao Centro de Formação Pedagógica das Escolas do Concelho de Cascais, entidade que agrupa as escolas da zona, participando desta forma em várias ações formativas ou de voluntariado. Tem também parcerias com várias entidades como universidades, IST, FCUL, FLUL, IE, ISEL, FCT/UNL, centros de cultura ou de investigação, onde salientamos a Fundação D. Luís, o NUCLIO, Núcleo Interativo de Astronomia e o Centro de Formação e Reabilitação Profissional de Alcoitão. O trabalho que tem vindo a ser realizado no âmbito da solidariedade e da intervenção social como o apoio à Casa da Criança de Tires, instituição que acolhe os filhos das presas do Estabelecimento Prisional de Tires, permite abranger uma realidade distinta do contexto do Colégio e inspirar nos alunos o espírito de entreatajuda.

O Colégio organiza em dinâmica com outros Maristas como de Lisboa ou de Compostela, várias atividades que vão alternando de colégio para colégio, na componente desportiva, área que é bastante estimulada pelo espírito Marista, as Olimpíadas Desportivas, os Jogos Champagnat, e os Jogos Desportivos Maristas. Noutras áreas destacamos as Jornadas Pedagógicas Maristas que são realizadas todos os anos entre os dois colégios da área de Lisboa num intercâmbio pedagógico entre ambos.

Relativamente aos projetos de carácter pedagógico iremos desenvolver mais à frente sendo que estes se baseiam num modelo educativo único, o Modelo Pedagógico Marista.

Faltou-nos ainda referir as ofertas extracurriculares do Colégio Marista de Carcavelos que abrange um grande leque de atividades como, Atelier de Expressão Plástica, Catequese, Pintura, Informática, Inglês, Ballet, Dança Jazz, Funky Jazz, CardioFunk, Patinagem, Judo, Karaté, Ginástica, Ténis, Natação, Futebol, Basquetebol, Corfebol, Voleibol, Padel, Ginástica Desportiva, Escola de Música.

3. Proposta educativo-pedagógica Marista

A proposta educativa e pedagógica do Colégio Marista de Carcavelos inspira-se na tradição pedagógica Marista. Este colégio e o Externato Marista de Lisboa estão inseridos na chamada Província Marista Compostela, unidade administrativa que inclui Portugal, Honduras e as regiões autónomas espanholas das Astúrias, Castela e Leão, e Galiza. Esta unidade orienta e estabelece diretivas a estes colégios na realização dos seus Projetos Educativos sempre com base no legado do seu fundador, Marcelino Champagnat, na fé, na simplicidade, no trabalho e no amor à família.

Como vimos, o Colégio apresenta autonomia face ao seu Projeto Educativo, sendo apenas discutido, orientado e aprovado pela Comissão de Orientação Pedagógica dos Colégios Maristas. Este Projeto articula-se entre o Colégio Marista de Carcavelos e o Externato Marista de Lisboa, estabelecendo uma «participação ativa dos docentes e do pessoal não docente e de representantes dos alunos e dos encarregados de educação. Explicita princípios, valores, metas e estratégias para dar cumprimento à sua missão educativa, oferecendo orientações gerais para a formação integral dos alunos, dando especial atenção aos valores humanos e cristãos» (PECMC, p.3).

O Projeto Educativo inspirou-se no documento Missão Educativa Marista que reitera que «o Colégio Marista é um centro de aprendizagem e de vida».

Como alicerces da proposta educativa, os Colégios Maristas seguem cinco pilares fundamentais: em primeiro, assumem-se como um serviço às famílias, na responsabilidade de oferecer um ensino e uma educação de qualidade aos seus alunos; em segundo, apresentam-se como um serviço à comunidade, acessível a todas as pessoas sem fazer discriminação e promovendo a interculturalidade; terceiro, promovem uma educação integral do aluno, os colégios estimulam todas as capacidades dos alunos, desde física, intelectual, emocional e espiritual; em quarto, são escolas católicas, como tal oferecem uma educação cristã sem limitar ou excluir nenhum credo; em quinto e último, seguem o espírito de São Marcelino Champagnat, defendendo um ensino com carácter personalizado e de respeito pelos alunos, cimentado nas suas próprias palavras, «para bem educar uma criança é preciso amá-la».

Nesta sua missão educativa, os Colégios Maristas seguem quatro objetivos principais, o de educar na espiritualidade, educar na qualidade e inovação, educar na

diferença e educar em comunidade. De facto, o colégio reitera nas suas ações e projetos, um ensino transversal, o desenvolvimento de várias aptidões, como cultural, artística e física de forma interdisciplinar. Promovendo igualmente o acesso às novas tecnologias. A missão educativa centra-se em cada aluno tendo em consideração todo o seu contexto e diferenças de cada um. O espírito de equipa e a união é também um dos fundamentos do Colégio, visando um ensino inovador, mas acima de tudo de excelência.

Em todos os inícios de anos letivos é escolhido um lema que vai sendo trabalhado ao longo de todo o ano por todos os professores e comunidade educativa de várias maneiras e com diferentes abordagens. Esse lema que foi criteriosamente pensado serve de tema para todas as atividades curriculares e extracurriculares e tanto alunos como professores seguem as orientações da Agenda Marista onde encontramos, para cada dia da semana, os temas a ser abordados no “Bom Dia” por exemplo (fig.8), como também textos e reflexões dirigidas essencialmente aos alunos. Esta agenda é de uso obrigatório no Colégio, todos os alunos e professores a têm, mas também os pais e encarregados de educação podem adquirir-la na papelaria da escola. Também a nós, estagiários nos foi dada uma agenda que tem servido de guia, tanto para acompanhar as leituras do “Bom Dia” nas aulas como para leituras espontâneas. Tem um conteúdo muito interessante porque para além de ter a funcionalidade de uma agenda, oferece ainda pequenos textos, frases de vários autores que inspiram a reflexão. O lema escolhido para o presente ano é o “Desperta”, como podemos ver na imagem abaixo (fig.3). Deixamos aqui um pequeno texto da Agenda Marista que transmite os fundamentos na escolha desta palavra:

Já é hora de acordardes do sono. (Rom 13,11)

A proposta de lema para trabalhar durante este ano letivo tem como eixo central o cuidado da casa comum. O cuidado do nosso planeta, o ambiente, a sustentabilidade, a luta contra a poluição e a desertificação, a reciclagem, a vigilância dos nossos mares, a luta contra a pobreza são alguns dos elementos que vão orientar o nosso trabalho durante este ano.

“Desperta” recorda-nos que devemos estar atentos e vigilantes ao que se passa à nossa volta, especialmente no que se refere ao cuidado com o mundo.

O Papa desafia-nos a não ser “cristãos de sofá”, preguiçosos e acomodados, “porque não viemos a este mundo para vegetar, mas para deixar uma marca”. Um cristão sabe que a felicidade é levantar-se do sofá, “calçar os sapatos e sair a caminhar em caminhos nunca sonhados, seguindo a ‘loucura’ de um Deus que nos ensina a encontrá-lo na fome, na pobreza, na doença, nos presos, nos imigrantes, ou no vizinho que está sozinho”.

Despertamos?



Figura 25. Imagem Lema/Agenda Marista 2020/2021

4. Perfil do aluno Marista

A educação no Colégio Marista pretende estimular não apenas as aprendizagens essenciais, mas uma amplitude de capacidades que um aluno Marista deve, através da sua convivência e experiências no seio de toda a comunidade Marista, desenvolver e adquirir, nesse sentido através do documento Projeto Educativo, transcrevemos aqui algumas dessas mesmas competências:

- Cultivar o desenvolvimento integral da sua personalidade;
- Assumir o papel de protagonista na aquisição do seu próprio conhecimento e na construção do seu projeto de vida;
- Dotar-se de estabilidade física e psíquica;
- Perspetivar a sua própria aprendizagem como forma de proposta e ultrapassagem de desafios;
- Desenvolver a sua aprendizagem num ambiente de cooperação e de interdependência;
- Realizar investigação nas diferentes áreas do saber;
- Promover uma cultura de empreendedorismo em harmonia com uma consciência ética;
- Abrir-se à contemplação da beleza na natureza na criação artística;

- Concretizar os valores da simplicidade, da humildade, da modéstia, do trabalho e do espírito de família;
- Cultivar uma espiritualidade verdadeiramente integradora das dimensões ética, estética e religiosa;
- Desenvolver uma autonomia crítica, solidária e comprometida com a transformação da sociedade;
- Pôr ao serviço da comunidade o saber que vai adquirindo;

De modo a estimular todas estas competências, o Colégio vai ao longo do ano realizando diferentes eventos e projetos para além de proporcionar aulas dinâmicas com professores de nível elevado, direcionados a alunos na sua maioria bastante motivados, interessados e inteligentes que questionam constantemente e revelam uma imensa sede de conhecimento.

Nesse sentido, a constante formação dos docentes e não docentes é fundamental de modo a acompanhar o aceleração da sociedade, da tecnologia, para estarem atentos e informados às questões mais problemáticas e atuais. Promove o respeito pelo ambiente através de práticas implementadas, a separação do lixo, em todas as salas e espaços há pontos de reciclagem. A escola possui também um gabinete de Psicologia com psicólogos educacionais como forma de fazer face às situações mais complicadas de cada criança ou jovem estudante Marista.

Os alunos são motivados a participar em todas as atividades desportivas ou pedagógicas, as quais descrevemos no capítulo anterior. As funções de liderança que incluem alunos como delegados de turma, de pastoral ou de desporto implicam uma formação que lhes incute os valores e as formas de desempenhar tal função.

O projeto “Convivemos” que já fizemos referência centra-se nos alunos e nas suas problemáticas, principalmente nos relacionamentos interpessoais. Em todas as portas das salas de aula estão colados panfletos com mensagens (fig.4) dirigidas aos alunos que os levem a pensar e a interrogar-se sobre os seus comportamentos e sobre as atitudes para com os outros.



Figura 26. Projeto Convivemos do Colégio Marista de Carcavelos

O Colégio, através do seus projetos e atividades procura promover nos seus alunos, através de uma missão educativa, hábitos sociais abrangentes acentuando valores como o respeito e a solidariedade.

Devido à Pandemia, muitas das atividades foram suspensas, já no ano letivo anterior, a partir do final do 2º período se procedeu ao cancelamento de todos os eventos, o que criou um enorme vazio na comunidade Marista. No início deste ano, ao iniciarem as aulas presenciais, os objetivos eram essencialmente assegurar a segurança de alunos, professores e de funcionários. Contudo, o Colégio continua a promover uma série de projetos que visam manter acesos esses valores entre a sua comunidade, como podemos ver nas imagens abaixo.

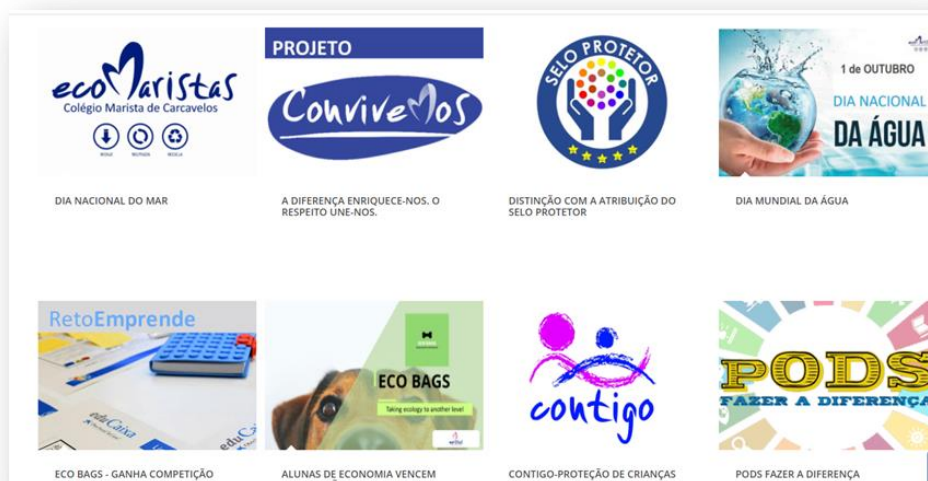


Figura 27. Projetos do Colégio Marista de Carcavelos

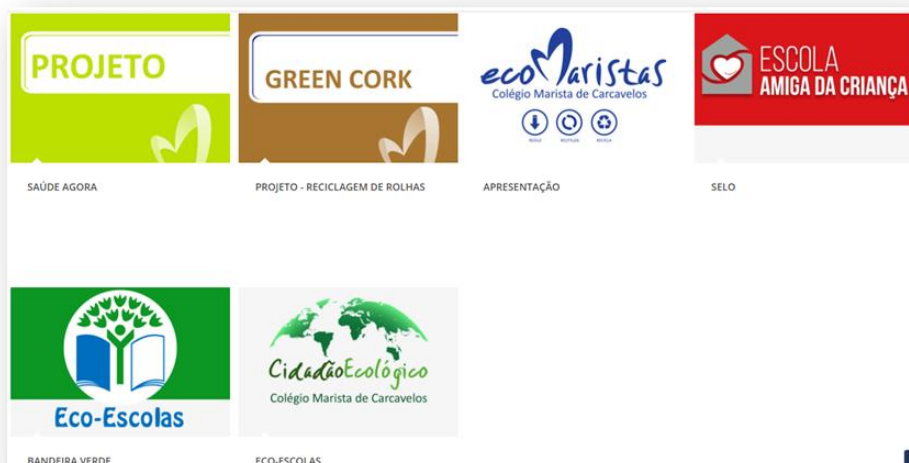


Figura 28. Projetos do Colégio Marista de Carcavelos

5. O professor-cooperante

Poder fazer parte deste projeto educativo do Colégio Marista de Carcavelos, experienciar todas estas dinâmicas em que o espaço físico da escola se complementa com uma visão ampla do sentido e do próprio significado de ensinar, foi deveras enriquecedor. E não seria igual se não fosse ter tido a oportunidade de poder fazer um estágio de dois anos com um professor-cooperante como o professor Nuno Rijo. Licenciado em História e com Mestrado em Educação especial, o professor Nuno possui uma capacidade inata para ensinar. Algo que não se trabalha, que não se desenvolve, mas que nasce connosco. Recordando os primeiros momentos das aulas que assistimos antes de iniciarmos a lecionação das nossas aulas, salientamos a forma como nos deixámos envolver pelas suas aulas, esquecendo por momentos que éramos professores-estagiários, mas sim alunos escutando atentamente o nosso professor. Rapidamente compreendemos o quanto teríamos de trabalhar e como iria ser difícil conseguir estar à altura.

Este estágio implicou um trabalho intensivo, desde logo fomos confrontados com várias turmas e várias dinâmicas diferentes compreendendo o 7º, 8º e 9º anos de escolaridade. O professor-cooperante salientou a importância de passarmos por todas as turmas. Esta experiência, compreendemos mais tarde, acabou por nos dar uma enorme segurança nos múltiplos contextos e nas variadas matérias. Também o nível de exigência do próprio colégio e o nível elevado de cultura dos alunos exerceu alguma pressão no

sentido de tentarmos estar sempre no nosso melhor e já tínhamos visto “o melhor” em ação. O professor Nuno Rijo concilia um imenso conhecimento científico com uma enorme capacidade pedagógica e humana. Um professor completo, nas nossas observações de aulas, analisávamos a postura dos alunos, o interesse, as reações, a participação e era notória a forma envolvente como as suas aulas eram dadas. Para além dos alunos saírem da aula a saberem História, saíam a dominar competências de pesquisa, de análise, de crítica, conjugados com a transmissão de valores fundamentais, como o respeito, a tolerância, a igualdade, a ajuda.

Como professor-cooperante tentou sempre colocar desafios, mesmo quando estávamos apenas a observar aulas, tínhamos de treinar planificações, fazer dinâmicas de aulas, que chegou a implementar numa aula do 9ºano. Pedindo para que inseríssemos estratégias novas ou atividades diferentes que pudessem motivar os alunos para as matérias. O seu foco era precisamente o de motivar os alunos para a aprendizagem. Após as aulas observadas tínhamos sempre de fazer um resumo da aula e salientar os aspetos mais importantes assim como as reações dos alunos consoante cada momento de aula. Quando iniciámos as nossas aulas estas reuniões tinham obviamente um outro sentido que era o de discutir o que foi feito, tanto os aspetos positivos como os negativos, saber identificar as nossas falhas, tentar melhorar as estratégias, diversificar os métodos e recursos. Pontos que eram sempre focalizados e que foram de imensa ajuda neste processo de formação para a prática de ensino.

O professor Nuno gostava também de nos surpreender e por vezes éramos convidados a continuar a aula que estava a decorrer ou a fazer os Bons dias habituais do colégio. Portanto, improvisar e não entrar em pânico foram cruciais já que nada podíamos fazer ao termos à nossa frente trinta alunos. Agradeço todos estes momentos pois foram de grande crescimento a nível profissional. Como todas as aulas que lecionámos, passando por todas as turmas, lecionando matérias diferentes, até mesmo aquelas que não dominávamos assim tão bem. Desafios que aceitámos sem vacilar, que obviamente nos deram algum trabalho e adrenalina, mas que apesar de tudo, nos permitiram uma visão ampla do que é o ensino. Preparar aulas umas a seguir às outras, estabelecer metodologias que nem sempre funcionam de modo igual para todas as turmas, aplicar atividades adequadas a cada contexto. Situações que supostamente só teríamos já em contexto profissional, que através da orientação do professor Nuno Rijo fomos tendo contacto e experiência.

Algo que salientamos e que foi ensinado pelo professor-cooperante foi precisamente o não esquecer os alunos, olhar para eles sempre. Olhar e perceber se estamos ou não a conseguir transmitir algo. Mesmo sendo apenas estagiários, o professor Nuno dava alguma liberdade na direção e gestão da aula, a aula era “nossa” e nesse momento tínhamos o poder de decisão para o que quiséssemos. Nesse sentido, procurava que não ficássemos demasiado presos à planificação da aula. Se tivéssemos a perceção para notar que determinada estratégia não estava a resultar, poderíamos alterar ou modificar os métodos ou recursos sem qualquer problema. A preocupação era sempre os alunos, não seguir planificações. Essa mensagem ficou bem inculcada em nós, pois percebemos que ser professor é mais do que cumprir o programa, se tivermos de parar para esclarecer os alunos, para fazermos alguma alteração no nosso plano de aula de modo a melhor motivar os alunos, devemos sempre fazê-lo sem pensar duas vezes.

Capítulo III
- Demonstração

Relatório de estágio – Iniciação à Prática Profissional Supervisionada

No presente capítulo iremos demonstrar, através da experiência no Colégio Marista de Carcavelos, como planificámos as aulas, quais os objetivos estipulados, tanto a nível científico, didático como pedagógico. Assim como os recursos escolhidos e as estratégias implementadas, através da descrição detalhada de aulas lecionadas. Como tal, sentiu-se também a necessidade de referir e de contextualizar este percurso, como os momentos em que nos cingimos à observação de aulas. Não querendo descrever de forma exaustiva, e tendo em consideração o tema do presente trabalho, não poderíamos deixar de referir esta parte pois revelou-se de assaz importância para que se possa compreender todas as dinâmicas e contextos.

É importante salientar que foram lecionadas aulas fora dos blocos estipulados, uma vez que, no ano letivo anterior e devido ao encerramento dos estabelecimentos de ensino e de as aulas passarem a decorrer em formato online, acabámos por não usufruir da experiência de ensinar numa sala de aula, com os alunos à nossa frente e em contacto direto com os mesmos. Muito se perdeu, mas muito se ganhou também, através da descoberta de outras metodologias, das novas tecnologias e de estratégias, como ter de pensar em interações que resultem em contexto digital. Contudo, a parte de estar realmente numa sala de aula, de interagir com a turma, de experienciar todas as dinâmicas possíveis que daí podem advir, não foram possíveis. Nesse sentido e de forma a podermos aplicar o que já tínhamos aprendido e aperfeiçoado nas aulas online, o professor-cooperante Nuno Rijo, deu-nos a oportunidade de irmos lecionando algumas aulas, em turmas do 7º, 8º e 9º anos.

Foi uma experiência bastante enriquecedora, em que fomos aos poucos aprendendo como “estar” à frente dos alunos, a postura, a voz, como gerir o tempo, como estabelecer ritmos diferentes, como controlar a turma. Aspectos importantes na formação de professores que em contexto online não foram possíveis de trabalhar e de melhorar.

Todas essas experiências vão ser desenvolvidas através da descrição detalhada das aulas lecionadas, assim como as reuniões com o professor-cooperante, as observações feitas e os pontos a melhorar.

Abaixo encontra-se um quadro com o número de aulas observadas e com o número de aulas lecionadas, em contexto de “treino” e em contexto obrigatório, desde o dia que iniciámos o estágio, 7 de outubro de 2020 até ao dia 20 de janeiro de 2021, dia em que, infelizmente, e devido à situação pandémica, mais uma vez, as escolas foram encerradas. Não foi possível assim concluir os blocos obrigatórios. As aulas dos blocos obrigatórios foram lecionadas a duas turmas, ao 7ºA e ao 9ºB, enquanto as aulas não obrigatórias foram dadas a várias turmas. O bloco de aulas obrigatórias iniciou-se a 15 de dezembro e seria continuado logo após a interrupção letiva de Natal. No entanto, devido a infeção por Covid-19, o regresso ao Colégio só foi possível no dia 13 de janeiro já devidamente recuperados.

Blocos	Aulas observadas	Aulas lecionadas (treino)	Aulas lecionadas (obrigatórias)
45 minutos	-	5	5
90 minutos	-	5	1
Total	49	10	6
Observações		(7 blocos completos + 1 bloco 45m)	(4 blocos completos)

Reflexões e contextualização das aulas observadas

O Colégio Marista determinou este ano que não há mais “toques” nem para entrar para as aulas nem para sair. Os alunos devem organizar-se e saber respeitar os tempos de intervalo ou de chegada de manhã. Também diferente do ano passado e isso devido à pandemia, é o facto de este ano, os alunos não fazerem mais formatura à porta das respetivas salas de aula e aguardarem pelo professor. Este ano, as salas estão sempre abertas e os alunos entram quando for hora. Cada um na sua mesa, afastadas umas das outras e, sempre que possível, as janelas abertas. As máscaras obrigatórias, a proibição de trocar contactos ou material, o ter de pedir autorização para beber água, uma vez que têm de retirar a máscara. Muitas alterações foram feitas para que se consiga manter a segurança de todos. Apesar de todas as restrições, de não podermos ver os sorrisos uns dos outros nem as expressões, é ótimo estar de volta. Sentir o burburinho e a agitação dos alunos, de volta às rotinas, aos amigos, mesmo tendo de manter as distâncias e de terem de cumprir uma série de normas, como a medição da febre à chegada ao Colégio e a desinfeção das mãos, assim como não poderem retirar as máscaras, notou-se o quanto a escola é importante para estes jovens e o quanto se perdeu nas aulas online.

Apesar de algumas alterações às regras da escola, como já referido acima, nomeadamente nas entradas nas salas de aula, o Colégio continua a impor regras que visam manter a disciplina, os alunos só se podem sentar quando o professor der autorização. Se estiverem já sentados e o professor entrar na sala os alunos devem levantar-se sem barulho. Há uma série de normas que devem e continuam a ser respeitadas e que fazem toda a diferença.

Começando o estágio este ano um pouco mais tarde do que o habitual, uma vez que, a escola teve de gerir toda a logística que permitisse que o ano letivo começasse de forma segura e organizada, num estabelecimento com cerca de 1700 alunos, mais professores e funcionários. Foi, apesar de tudo, com grande entusiasmo que regressámos, uma vez que, o contacto com a escola, com os alunos e com toda a dinâmica associada, havia sido interrompido em março, com a quarentena obrigatória e com as escolas encerradas. Tendo posteriormente sido retomado, mas em contexto online.

Retomando o ritmo do estágio em modo presencial, as aulas que tivemos o privilégio de observar neste contexto, permitiram-nos aprender de forma exponencial. Todas as observações serviram para irmos trilhando o nosso caminho, foram aulas de verdadeira aprendizagem e crescimento. Ver como se interage com os diversos alunos, já que cada turma tem as suas próprias características sendo que, em cada turma há uma multiplicidade de personalidades que é necessário saber gerir. A forma como se transmite a matéria, a cada ano de ensino, a cada turma, acaba sempre por ser diferente, pois cada turma imprime a sua identidade própria e os ritmos que planeámos para uma turma podem já não se adequar a outra. É, portanto, extremamente importante a observação de aulas, pois permite também que se vá conhecendo as turmas e os alunos, essencial para podermos depois escolher as turmas que vamos lecionar as nossas aulas. De facto, este ano, das sete turmas do professor-cooperante, Nuno Rijo, conhecíamos apenas duas, o 8ºD e o 8ºE. Todas as outras turmas de 7º e de 9º anos eram novas. Este contacto inicial com os alunos torna-se assim essencial para estabelecer uma ligação, saber os nomes, começar a entender as dificuldades que têm, ver quem participa mais e quem é mais tímido. Saber a quem tem de se impor mais disciplina e a quem tem de se motivar mais, pois todos são importantes, e como o professor Miguel Monteiro afirma, não se deixa ninguém para trás.

Como explicitado e demonstrado no quadro acima, observámos 49 aulas no Colégio Marista de Carcavelos. Cada aula foi um momento único de crescimento enquanto futuros professores, ver os métodos de ensino a serem aplicados, as estratégias utilizadas. O rigor da disciplina, mas acima de tudo, a parte humana do ensino, a transmissão de valores. A formação de alunos de excelência, salientando não só as capacidades cognitivas, mas também a formação do carácter, incutindo valores que visam a preocupação com o mundo que nos rodeia, o respeito pelos outros e a entreatajuda entre outros, fazem parte do ensino Marista, formar de modo completo os seus alunos.

Grande parte destes valores são transmitidos através do Bom Dia, em todas as primeiras aulas da manhã, é feita uma reflexão a partir da agenda Marista ou algo que o professor tenha planeado como, vídeos, músicas, poemas, imagens. Algo que possa provocar nos alunos a sua capacidade de ver, de sentir, de ouvir, de agir.

As aulas que observámos este ano, foram um pouco diferentes do ano letivo anterior, pois foi quase sempre solicitado uma participação ativa nas mesmas. Sendo o Bom Dia uma dessas participações, pedido pelo professor-cooperante para sermos nós a fazer o Bom Dia, a maioria das vezes sem ter sido planeado, o que obrigava a uma rápida improvisação. Recorremos algumas vezes à agenda Marista, tendo sempre alguma frase ou um pequeno texto que implicava a sua leitura e posterior interpretação. Levando desta forma, os alunos a pensarem nos significados das palavras, mas também a levá-los um pouco mais longe, a alargarem o seu pensamento, nomeadamente nas mensagens que determinado texto poderia querer transmitir, e de facto os alunos conseguiram sempre corresponder às expectativas, por vezes até, superando-as com as suas reflexões.

Destacamos em particular um Bom Dia realizado na turma do 9ºA, como era à sexta-feira e a agenda Marista não tem referências para esse dia, sendo sugerido algo livre para fazer com os alunos, decidimos fazer uma reflexão sobre o ano de 2020 e as suas expectativas para o ano 2021. Dando-lhes uns minutos para formarem o seu pensamento e escreverem, os alunos surpreenderam. As suas partilhas foram tão intensas, pessoais, fortes e também sofridas que revelaram como este ano os afetou. Fomos desconstruindo esses pensamentos, um aluno escreveu algo como, «fecho os olhos e abro e parece que estamos a viver a Terceira Guerra Mundial», outro disse ainda que este ano era «como se fosse uma espiral de sentimentos que nos puxa para baixo e quando pensamos que não pode ficar pior, fica sempre pior». Outra aluna referiu que o «ano 2020 era uma montanha-

rusa e que havia virado o nosso mundo de pernas para o ar». Foram várias as reflexões e houve mesmo um momento forte de partilha e de sentimentos, sentimos os alunos a exporem o seu íntimo, o que foi por um lado avassalador e por outro gratificante por termos conseguido criar com a turma uma ligação. De forma a não ser tudo demasiado negativo, partilhámos também com a turma as nossas reflexões, salientando como este ano alterou as nossas vidas, como a distância dos nossos familiares ou amigos, mas também os aspetos positivos da pandemia, em como esses laços, apesar de distantes se fortaleceram. E assim os alunos começaram a partilhar coisas boas, como o facto de agora darem mais valor a coisas que antes não ligavam. Referimos o facto de termos tido uma cadelinha durante o confinamento como ponto positivo e houve logo uma aluna que referiu também ter um cãozinho durante esse período. Estas partilhas permitiram que os alunos percebessem que temos sempre de ver o lado positivo de tudo, que temos de ter esperança e foco.

Houve também algumas aulas de observação em que o professor Nuno nos pediu para continuarmos a aula, também sem ser planeado, como uma aula do 9ºA em que fomos corrigir os exercícios.

As aulas de trabalhos cooperativos, foram igualmente ativas. Os alunos estavam a trabalhar nas salas de aula, apesar de ser um trabalho de grupo devido à Covid-19 não se podem juntar, nesse caso, e à semelhança do que já tinha sido feito no ano passado nas aulas online onde os alunos realizaram também trabalhos cooperativos, sem terem contacto presencial uns com os outros. Também agora, iriam seguir o mesmo formato, ou seja, mesmo estando todos na sala de aula, estão a trabalhar cada um na sua mesa e os contactos e trocas de informação e de tarefas são feitas entre os respetivos grupos através da plataforma Teams que acedem pelos telemóveis, computadores ou tablets. O Colégio disponibiliza um computador por grupo. Durante estas aulas, estivemos sempre em contacto com os alunos, passando pelas mesas, tirando dúvidas, ajudando com os recursos ou com os meios digitais. Todas as turmas do professor Nuno, do 7º, 8º e 9º ano estiveram em trabalho cooperativo. Nos 7ºs, o tema era o Antigo Egito, nos 8ºs, os Impérios Ibéricos e nos 9ºs, a I República Portuguesa.

Também quando foram apresentar os trabalhos, o professor-cooperante solicitou a nossa participação, tendo sido pedido que colocássemos questões aos grupos após as apresentações dos respetivos trabalhos nas turmas do 8º e do 9º ano. Foi sem dúvida, um

desafio difícil, sentimos alguma dificuldade em preparar as perguntas, no entanto, no momento da aula, depressa percebemos a dinâmica e não houve dificuldade alguma, foi até bastante interessante e simples.

Os trabalhos no geral estavam bem estruturados, a maioria dos alunos escolheu o PowerPoint como suporte de apresentação, pelo menos nas turmas do 7º e do 8º ano. Já nos 9ºanos houve alguns grupos que optaram pelas cartolinas. Este tipo de apresentação é complicado pois quem está lá atrás não consegue ler nada do que está na cartolina e foi esse um dos principais problemas. Houve alunos que apresentaram o seu trabalho sem recorrer à leitura, revelando estudo e uma boa postura, enquanto outros tiveram mais dificuldade, por serem talvez mais tímidos. A turma do 9ºC foi a que apresentou trabalhos mais fracos. Não se esforçaram nas apresentações, alguns alunos foram simplesmente ler os slides ou as folhas que traziam nas mãos. Alguns nem tinham recorrido a nenhum suporte de apresentação. Contudo, e no geral, os trabalhos estavam bem conseguidos, tirando uma situação ou outra, ou porque não aprofundaram tanto os documentos, ou porque não referiram determinado ponto. Tiveram, apesar destas pequenas falhas, nota bastante positiva e houve realmente trabalhos de excelência. Bem fundamentados notando-se na apresentação, com PowerPoints bem construídos, referindo inclusivamente a bibliografia e a webgrafia. Foi também de notar o entusiasmo dos alunos com a construção de Kahoots. Praticamente todos os grupos de todos os anos fizeram um, o que permitiu momentos de descontração nas apresentações.

Destacamos das aulas observadas, a dinâmica que o professor Nuno criou nas turmas do 9ºano para introduzir os “Loucos anos 20” ou a arte. Na primeira, o professor começou por mostrar alguns vídeos antes mesmo de fazer qualquer contextualização, pedindo que os alunos fizessem rotinas de pensamento para estruturar as informações recolhidas. Esse conjunto de vídeos, cada um com poucos minutos, eram relativos a vários aspetos da sociedade e das alterações em cada. O último vídeo mostrado era, curiosamente, o vídeo de introdução. Ou seja, o professor criou uma estratégia que implicou que fossem os alunos a recolher a informação num primeiro momento. Depois de terem já uma perspetiva sobre a matéria, é que o professor fez uma consolidação de todos os pontos.

A aula de introdução da matéria sobre a arte, que depois foi lecionada por mim, foi também diferente e o impacto e reação nas três turmas do 9ºano, A, B e C foi

igualmente diverso o que acabou por ser uma boa aprendizagem e compreensão de como a mesma dinâmica pode criar momentos diferentes consoante as turmas. O professor deu início à aula pedindo aos alunos para abrirem os cadernos numa página em branco e pegarem nos seus lápis, devendo, ao ritmo das músicas que fossem ouvindo, passar para o papel o que essas músicas lhes iam transmitindo. Houve quatro momentos distintos, quatro músicas diferentes, de ritmos e melodias distintas. Desde música clássica, a *Heavy Metal*, aos *Enya* e a música *Pop*, os alunos foram fazendo riscos nos seus cadernos seguindo a cadência das músicas. Realizaram entusiasticamente esta tarefa, estavam divertidos, mas concentrados também. Após esta primeira parte, o professor pediu que os alunos escrevessem que emoções cada música lhes tinha despertado. Foi precisamente nesta parte da aula que se viu algumas diferenças entre as três turmas. As turmas A e B reagiram bastante bem e participaram de forma empenhada, não se contendo na identificação de emoções. Já a turma C revelou algumas dificuldades em exprimir emoções ou em conseguir identificar as mesmas. O objetivo desta atividade seria a de fazer com que os alunos experienciassem vividamente o significado da arte e soubessem identificar a sua finalidade. Ao colocar essa questão, os alunos responderam que a arte tem como objetivo provocar emoções. Desta forma, o objetivo da atividade foi bem-sucedido, levando os alunos a compreenderem e a sentirem o significado e a importância da arte.

As aulas observadas foram fulcrais neste estágio, criando momentos de verdadeiro crescimento, não só a nível profissional, aprendendo metodologias, estratégias e recursos importantes para a lecionação. Mas acima de tudo, a nível de crescimento pessoal, criando laços com os alunos e com o professor-cooperante essenciais para a nossa formação. Com eles aprendemos e com eles crescemos.

Descrição detalhada das aulas lecionadas

Aula nº1

12 de outubro de 2020

Turma: 8ºD **Hora:** 09h10-09h55 **Duração:** 45m

Sumário: Conclusão do estudo da política expansionista de D. João II. Resolução de exercícios. D. Manuel I: a chegada à Índia e ao Brasil.

Esta turma do 8ºano é bastante simpática, já a conhecíamos desde o ano passado e, apesar de não termos lecionado aulas a esta turma nem mesmo online e de termos assistido a poucas aulas devido ao facto de não conseguirmos conciliar com o horário da faculdade, criámos alguma empatia no Magusto do ano anterior. Como direção de turma do professor-cooperante, ficámos como que responsáveis pela turma nesse dia e assim se criaram laços importantes que permaneceram, mesmo através da distância que nos envolveu tantos meses devido ao confinamento.

Foi a convite do professor Nuno Rijo que, poucos dias depois de regressarmos ao estágio, com uma série de medidas de segurança face à situação pandémica, nos deu a oportunidade de lecionar de forma presencial. Seria este o momento em que pela primeira vez enfrentaríamos uma turma de 30 alunos. Conhecendo já um pouco a turma, sentimo-nos mais descontraídos uma vez que já sabíamos os nomes de alguns e havia sempre alunos e alunas que nos cumprimentavam nos corredores do Colégio o que acabou por nos deixar um pouco mais confiantes.

A aula era de 45 minutos e quando fizemos a planificação tentámos ter em consideração esse fator e criar uma aula dinâmica e não expositiva visando os objetivos propostos. A matéria era sobre os Descobrimentos e deveríamos concluir o que o professor Nuno tinha lecionado na aula anterior, a política expansionista de D. João II, consolidando esta matéria com os exercícios do manual e introduzindo depois D. Manuel I e as descobertas realizadas no seu reinado. Relativamente aos recursos escolhidos, destaca-se o manual, principalmente para leitura e análise de documentos e também para definir e reforçar conceitos estruturantes. O manual contém igualmente exercícios que fornecem uma boa forma de consolidar o conhecimento, para além de mapas,

fundamentais para compreender esta matéria dos Descobrimentos. O PowerPoint foi também opção para complementar a matéria, com informação que não está no manual ou para reforçar alguma ideia.

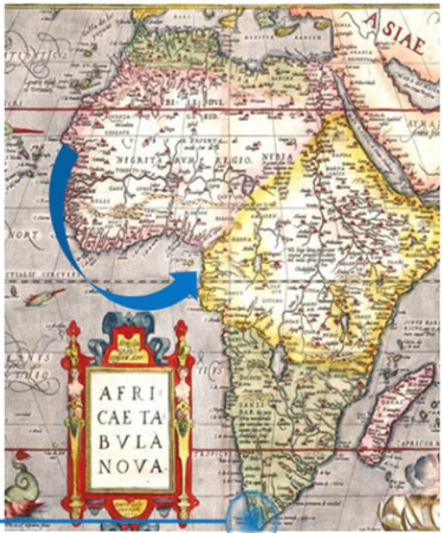
Como explicado acima, este ano e devido à pandemia, os alunos não esperam pelo professor para entrarem na sala, as salas estão abertas e os alunos vão entrando e sentando-se. Cumprem quase sempre com respeito os horários e a ordem, não há muita agitação. Ao chegar à sala de aula, fomos preparando o computador para podermos entrar no sistema *e-schooling* do Colégio, para escrever o sumário, fazer a chamada e marcar as faltas, enquanto os alunos se iam colocando em frente às suas mesas. Só após a ordem do professor para sentar é que os alunos se sentam. Assim sendo, e após tudo pronto, projetou-se o sumário no quadro e enquanto os alunos iam escrevendo no caderno íamos fazendo a chamada, ganhando logo algum tempo. À medida que se chama os alunos estes vão dizendo se não têm material. É algo a que nos habituámos a fazer para não perder muito tempo, avisam-se os alunos que se vai fazer a chamada para desta forma, irem dizendo se não tiverem o manual ou caderno ou se não fizeram os trabalhos de casa, quando é esse o caso. Antes de passar à chamada, foram explicados os objetivos da aula, dando desta forma o contexto para o sumário.

Dando início à aula em si, começou-se por fazer uma ativação de conhecimentos, ou seja, fazendo um ponto da situação da matéria dada na última aula e de como os alunos compreenderam essa matéria. Perguntou-se o que deram na aula passada e os alunos foram dizendo, cada um com o seu contributo fomos desenvolvendo cada tópico. A ideia era fazer uma consolidação dos conteúdos e dar depois continuidade à matéria. Os alunos referiram por exemplo, que no reinado de D. João II se fizeram várias descobertas, aproveitámos para perguntar que descobertas tinham sido essas? Vários alunos queriam participar e foram indicando as diversas viagens ao longo da costa de África, referindo inclusive as datas e os navegadores que tinham empreendido essas viagens. Até que um aluno referiu que se tinha dobrado o Cabo das Tormentas depois chamado de Cabo da Boa Esperança. Aproveitando essa intervenção projetámos no quadro o PowerPoint (ver imagem abaixo) onde mostrava um mapa com uma pergunta sobre qual a importância de se ter dobrado tanto o Cabo Bojador como o Cabo das Tormentas? Os alunos foram respondendo e desta forma, fomos tendo a perceção que esta turma é bastante interessada e participativa. Esta questão servia para reforçar o conhecimento adquirido em aulas anteriores. Recordando e reforçando a importância e os objetivos da passagem do Bojador

e depois relacionando com a do Cabo das Tormentas, após algumas respostas bem esclarecidas, demonstrando atenção e interesse na matéria, analisámos também o mapa da página 24 do manual de forma a os alunos relacionarem o avanço das viagens marítimas com a política empreendida por D. João II.

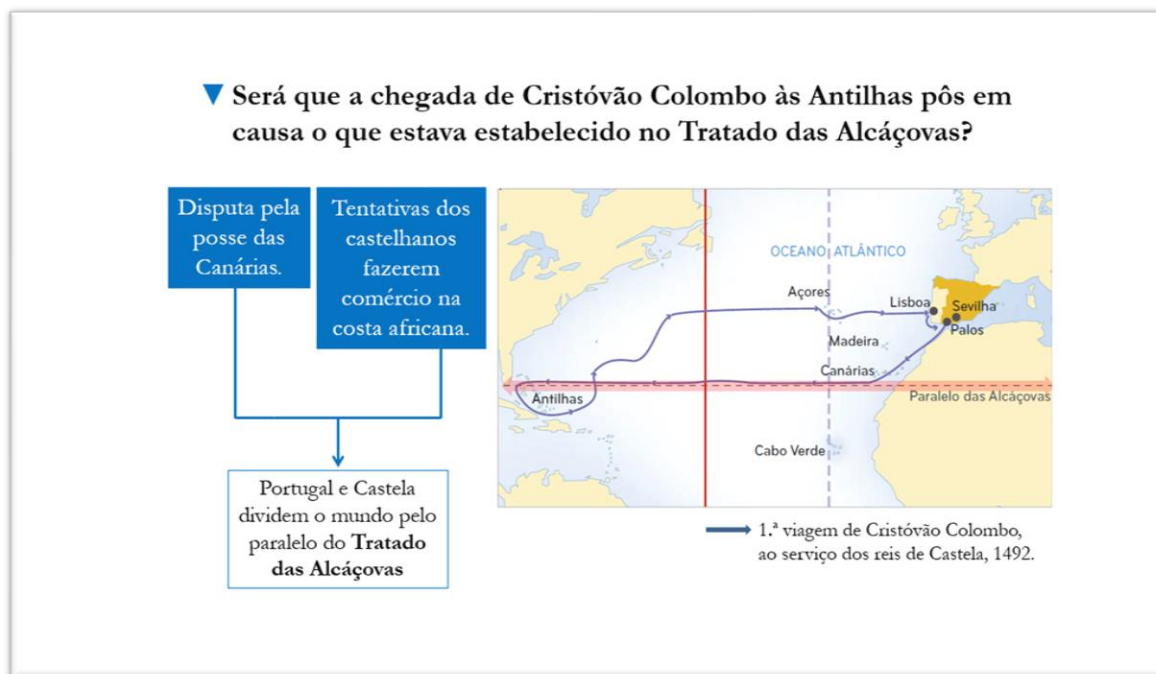
Qual terá sido o significado da ultrapassagem dos cabos Bojador e das Tormentas?

Em 1488, Bartolomeu Dias dobrou o cabo das Tormentas, a que D. João II, após essa viagem, viria a chamar cabo da Boa Esperança.



Foi importante realçar este aspeto da política expansionista do rei de Portugal de modo a contextualizar as disputas e rivalidades entre Portugal e Castela. Nesse seguimento leu-se e analisou-se os conceitos de *Mare clausum* e *Mare liberum* no manual, que os alunos compreenderam bastante bem, fizemo-los relacionar com o *Mare nostrum* dos romanos de forma a estabelecerem ligações entre a História. Dado o contexto, passámos a analisar o documento 2 da página 24 do manual em conjunto com os mapas da mesma página e também com o PowerPoint. Pretendia-se que os alunos conseguissem identificar as razões para a rivalidade entre portugueses e castelhanos. Utilizando a exposição dialogada com os alunos, pretendeu-se que, através deste método, fossem ligando os factos e conseguissem organizar corretamente os acontecimentos. Fomos colocando questões como o que tinha ficado estabelecido no Tratado de Alcáçovas? Quem eram os protagonistas desse tratado? E o que estava em causa? Os alunos foram respondendo e assim se foi avançando na matéria. Era essencial cimentar bem esta parte para poderem depois entender as razões que envolveram o Tratado de Tordesilhas.

A análise dos mapas foi fundamental para os alunos compreenderem a problemática. De facto, quando colocados com a questão da chegada às Antilhas por Cristóvão Colombo, os alunos souberam logo identificar o problema. As Antilhas estavam a sul do paralelo das Alcáçovas, das Canárias, logo eram posse de Portugal.



O que provocou novo conflito entre Portugal e Castela. Portanto, através da análise dos mapas e da relação entre os vários acontecimentos, os alunos conseguiram estabelecer uma relação entre os factos com relativa facilidade e assim entenderem o significado do Tratado de Tordesilhas que analisámos de seguida, a data do mesmo, o que era estipulado e a sua relação com a política de *Mare clausum*. Os alunos estiveram sempre muito atentos e participaram bem, procurámos que fossem vários os alunos a participar e não sempre os mesmos, já que nesta turma há muita tendência para ser um grupo restrito de alunos a participarem nas aulas. O objetivo era, portanto, envolver toda a turma.

Tinha sido planificada também uma atividade para fazer com os alunos, contudo, por falta de tempo e por termos percebido que essa matéria havia sido consolidada na ativação de conhecimentos, decidimos não realizar a atividade, que incluía a sistematização de datas e das descobertas com os diferentes reinados, como podemos ver na imagem abaixo do PowerPoint utilizado na aula. Passou-se de seguida para a realização de exercícios da página 24 do manual. Foram dados 5 minutos para a realização

dos mesmos. No final desse tempo, passou-se à correção. Pedindo-se a alunos diferentes que lessem a questão primeiro e depois respondessem.

Em Síntese...

Reinado	Data	Etapa da expansão	Localização
D. João I	1415	Conquista de ...	Norte de África
	...	João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira desembarcaram em Porto Santo e depois na Madeira	Oceano ...
	1427	Diogo Silves chegou à ilha de Santa Maria - Açores	
D. Duarte	...	Gil Eanes passou o	Costa Ocidental africana
D. Afonso V	...	Diogo Gomes e outros navegadores chegaram à Serra Leoa	
D. João II	1482	Atingiu-se a foz do	Sul do continente africano
	...	Bartolomeu Dias ultrapassou o	
 chegou às ao serviço dos reis de Castela	América
D. Manuel I	...	Vasco da Gama chegou à ...	Ásia
 chegou ao Brasil	...

Todos os alunos souberam responder de forma correta às perguntas o que foi indicador que tinham compreendido bem a matéria, contudo não houve tempo para terminar a correção de todas as questões.

Chegado ao final da aula, os alunos esperam sempre pela autorização de saída e começam a arrumar calmamente os seus materiais para saírem para o intervalo.

Esta turma é muito motivada e bem-comportada, demonstram interesse pelas matérias e gosto em aprender, o que é um fator estimulante para o professor. Apesar de não vermos os seus rostos que estão tapados pelas máscaras, é possível ver os seus olhares e assim entender como estão a reagir à aula e nesta aula em particular, sentimos essa vontade em aprender e o gosto pelo que estavam a ouvir.

A maior dificuldade sentida foi mesmo a de gerir o tempo e de conseguir cumprir a planificação, uma vez que deveríamos ter introduzido o reinado de D. Manuel I e as suas descobertas e tal já não foi possível.

Reunião de análise da aula com o professor-cooperante:

Após a aula reunimos com o professor Nuno Rijo para analisar a aula. Estas reuniões começam sempre com uma observação ao nosso desempenho, à aula em si, aos aspetos bons e aos menos bons, referindo essencialmente a dificuldade em conseguir gerir o tempo de modo a cumprir os objetivos propostos na planificação da aula. O professor-cooperante salientou os pontos positivos, em primeiro lugar, o facto de ter feito corretamente a chamada, ter verificado o material e de ter projetado o sumário. Um aspeto a melhorar é sem dúvida o tempo. O professor assinalou que acabámos por gastar demasiado tempo na ativação de conhecimentos, cerca de 15 minutos, quando esta deve ser feita em 5 minutos no máximo. Esta foi uma das razões para não termos conseguido cumprir o tempo e por sua vez, a planificação.

Realmente a maior dificuldade foi mesmo a questão do tempo, pensado e refletindo posteriormente sobre a aula e sobre o nosso desempenho, concluímos que nos deixámos entusiasmar pelas matérias e que por essa razão, acabámos por não ser objetivos. O professor Nuno destacou esse entusiasmo de forma positiva, mas reforçou que é também importante sermos mais assertivos e diretos.

Aula nº2

12 de outubro de 2020

Turma: 7ºA **Hora:** 14h00-15h30 **Duração:** 90m

Sumário: O Paleolítico e o nascimento da arte. Os ritos mágicos e funerários.

Visualização de vídeo e rotina de pensamento. Introdução ao estudo do Neolítico.

Esta turma do 7ºano tem alguns alunos que conhecemos de duas turmas do 6ºano do ano passado, três alunos, apesar de tudo, a turma recebeu-nos muito bem e antes desta aula, apenas havia assistido a uma aula do professor Nuno uns dias antes, quando regressámos ao estágio. Mas o desafio não foi conhecer ou não a turma e sim lecionar uma matéria que não dominava como gostaria, a arte. Contudo, aceitámos o desafio e preparámo-nos o melhor que pudemos, até porque como professores temos de estar

seguros em todas as matérias, o que implica, sem dúvida, um grande trabalho de preparação e foi isso mesmo que sentimos. Fizemos a planificação da aula, preparou-se um PowerPoint porque tratando-se de um tema de arte, as imagens são fundamentais e o manual está um pouco limitado nesse campo. Pesquisaram-se alguns vídeos não só de forma a complementar os conteúdos, mas também como forma de realizar com os alunos uma rotina de pensamento. Em todas as aulas é-nos solicitado que utilizemos metodologia Marista que visa criar formas de aprendizagem diversas e sempre pela construção do próprio conhecimento, do espírito crítico visando o desenvolvimento de competências fundamentais nos alunos como a sua capacidade de aprender a pensar. As rotinas de pensamento são bastante práticas e úteis nesse sentido e ideais para usar depois de um vídeo pois faz com que os alunos aprendam a retirar as informações mais importantes e a organizar as ideias, a interrogar-se sendo, desta forma, construtores do seu processo de aprendizagem.

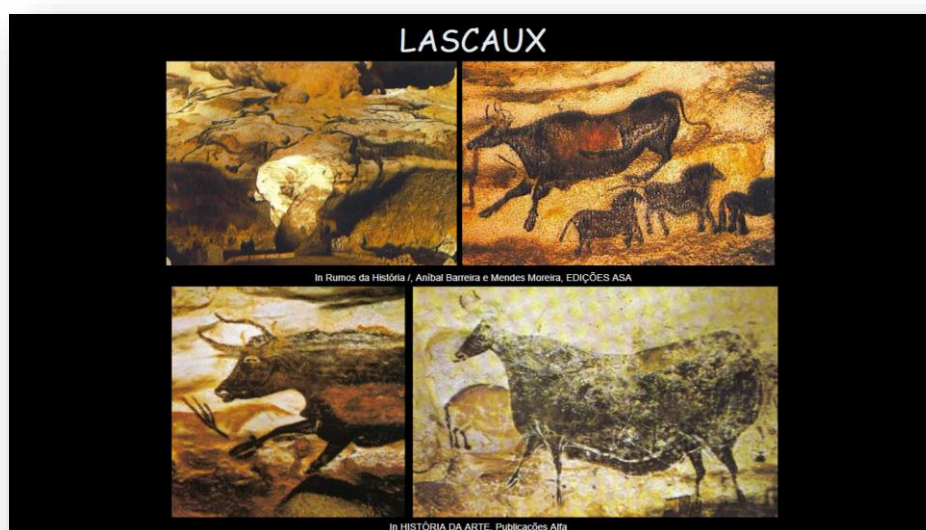
Começou-se por projetar o sumário no quadro enquanto explicávamos os objetivos da aula. Pensamos que ao definir logo o que se vai tratar na aula, os alunos começam por compreender que já estão em aula e acabam por acalmar um pouco e concentrar-se. Fez-se a chamada e marcaram-se as faltas de material, apenas um aluno não tinha o caderno diário. De seguida fizemos a ativação de conhecimentos, perguntando o que tinham dado na aula passada. A partir deste momento percebemos que esta era uma turma muito interessante. Queriam todos participar, muito interessados e empolgados, muitos braços no ar. Foi também aqui que começámos a sentir dificuldade em gerir a turma e o seu entusiasmo participativo. Se, por um lado, esta vontade em falar torna uma aula algo dinâmica, por outro, dificulta a gestão do tempo e por sua vez, a prossecução dos objetivos da aula.

Após tentar controlar a participação entusiástica da turma e assim avançar para a matéria desta aula, começámos por tentar que os alunos dissessem o que era a arte e o que significava para eles? As respostas foram muito interessantes, e apesar de serem alunos de 7ºano têm já um conhecimento geral muito bom e são até bastante competitivos entre eles, querendo todos dar a sua opinião. Disse-lhes que «a invenção da arte é a invenção da humanidade».

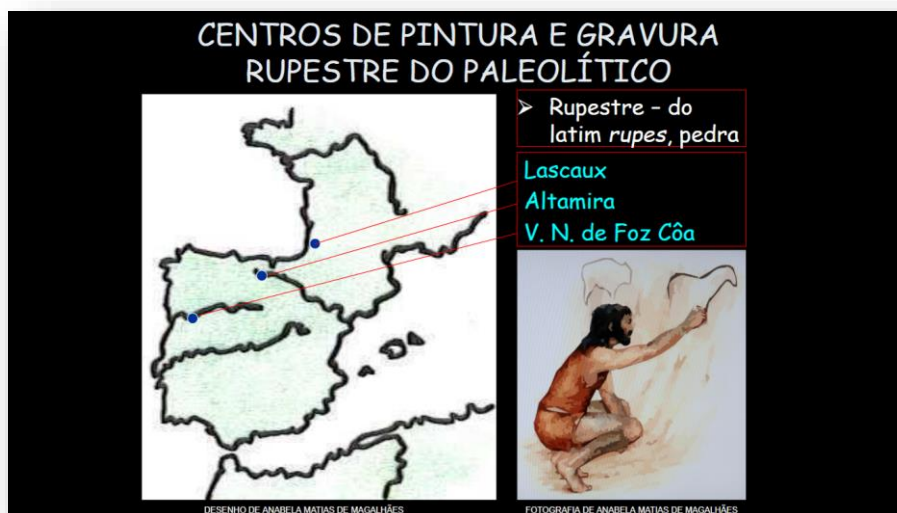
Começámos por perguntar aos alunos que tipos de arte existiam no Paleolítico e os alunos foram respondendo sempre de forma entusiástica. Passámos para a definição de

arte móvel e de arte rupestre ou parietal e pediu-se aos alunos para lerem essas definições no manual. É sempre importante e fundamental consolidar bem os conceitos e o professor-cooperante insiste para que reforcemos esses conteúdos, lendo e analisando a definição no manual e posteriormente levar os alunos a desconstruírem esses mesmos conceitos, através da sua própria definição, como por exemplo, pedindo-lhes que expliquem pelas suas próprias palavras o que entenderam. Notámos que, ao perguntar quem queria ler, a turma reagiu de forma entusiástica e praticamente toda para serem escolhidos. Acabámos por perceber o erro e rapidamente adotámos outro método, passando nós, o professor, a escolher os alunos, criando assim um ambiente mais tranquilo.

Depois de termos definido bem como era a arte no paleolítico, passámos ao PowerPoint que continha algumas imagens sobre os diversos tipos de arte e que complementava as imagens do manual, de modo que os alunos visualisassem e analisassem a arte dessa época. Foi deveras interessante o resultado, os alunos ficaram bastante concentrados e mostraram-se curiosos. A ideia seria a de mostrar as imagens e, que a partir dessas imagens, os alunos conseguissem identificar alguma coisa. Que estavam a ver desenhado? O que vos parece que está representado? Foram-se fazendo essas perguntas e os alunos foram respondendo com vontade e notava-se que estavam a gostar da forma como a aula estava a decorrer. Sendo uma matéria sobre arte é sempre melhor “ver” essa mesma arte, só assim faz sentido.



Procurámos mostrar e trazer para a aula as pinturas rupestres mais icónicas, na Europa e também em Portugal. Estabelecendo um paralelo entre a sua localização geográfica através de um mapa que indicava os locais, como podemos ver na imagem abaixo.



A aula foi decorrendo nesta dinâmica, analisando as diversas formas de arte, passando depois para a forma como eram construídas, pois os alunos iam sempre fazendo muitas perguntas. De facto, foram sempre colocando questões e dúvidas o que acabou por cortar um pouco o ritmo da aula. E houve até algumas questões que não estavam diretamente relacionadas com esta matéria, como o Paulo ter perguntado qual a percentagem de ADN do Homo Sapiens relativamente ao Homem de Neandertal ou o Gonçalo que colocou uma dúvida algo complexa e que muito provavelmente seria até para me testar e causar algum embaraço, “se o Homem evoluiu ao longo dos anos os genitais também evoluíram?” Instintivamente a resposta foi pronta e sem mostrar qualquer tipo de constrangimento, apesar de se ouvirem logo uns risinhos pela sala, afirmámos sem hesitar que sim, se há todo um processo de evolução em que se passa por uma série de mudanças, todo o corpo foi também evoluindo. A animação parou por aí, vendo que pouco nos tinham afetado com a pergunta.

Após termos analisado as imagens de pinturas rupestres e também de arte móvel, como as estatuetas de Vénus que os alunos acharam muita graça, tínhamos planeado mostrar um pequeno vídeo sobre a arte apenas para consolidar a matéria e para poderem fazer a rotina de pensamento: vejo, penso, escrevo. Contudo, a coluna da sala não estava

a funcionar e acabámos por não mostrar o vídeo apesar da insistência dos alunos para continuar a tentar ligar o som. Passou-se ao plano B, se não há vídeo, tudo bem, tudo o que era preciso de informação para fazerem a rotina de pensamento tinha sido já transmitida, estava nos slides e estava também no manual, nesse seguimento, pediu-se aos alunos para começarem a fazer a atividade. Explicámos como iam fazer, mostrando o slide com os pontos que teriam de completar, como se pode ver na imagem abaixo.

Rotina de pensamento: Vejo, penso, escrevo

A arte rupestre do Paleolítico			
Temas	Técnicas	Cores usadas na pintura	Materiais

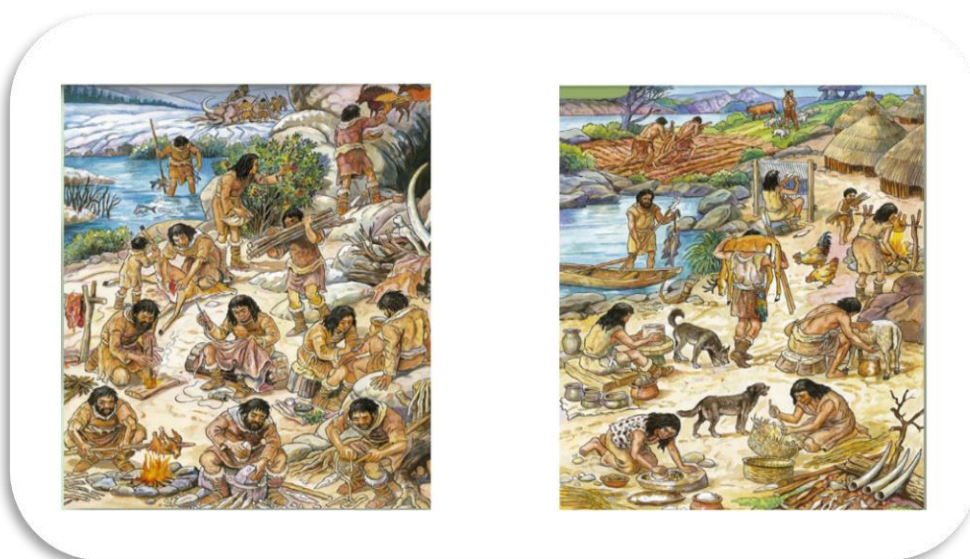
Deveriam completar cada coluna com o que tinham ouvido na aula e lido no manual. Este exercício tem como objetivo organizarem e estruturarem os conteúdos, fazendo eles mesmos. Foi-lhes dado algum tempo para passarem para o caderno a estrutura e para começarem a fazer a atividade. Findo o tempo, quem não acabasse podia terminar em casa, ficava como TPC.

Passámos para a explicação dos ritos funerários e da sua importância para a sociedade do Paleolítico, levando os alunos a questionarem-se sobre uma imagem de um sepultamento, tanto no manual como projetada no quadro e de que forma poderíamos concluir que aquele era um sepultamento? Que indícios nos levavam a concluir isso? E os alunos mais uma vez foram exímios, analisaram corretamente a imagem e referiram todos os pormenores, desde a forma como os corpos foram colocados, até ao facto de haver junto dos mesmos, conchas, flores, lâminas.

Terminada e consolidada esta matéria, introduziu-se o Neolítico e começámos por pedir aos alunos para analisarem o significado da própria palavra tendo em comparação

a palavra Paleolítico, fazendo aqui uma relação entre ambas, escrevendo no quadro para reforçar as ideias e para que compreendessem as diferenças de uma época para a outra. Os alunos mais uma vez me surpreenderam e alguns já sabiam o significado, claro que usámos o reforço positivo para estimular ainda mais a sua vontade de conhecimento.

De modo a promover a sua capacidade de análise e os conhecimentos já adquiridos projetámos um slide no quadro com duas imagens lado a lado e os alunos teriam de identificar qual das imagens pertencia ao Paleolítico e ao Neolítico (ver abaixo), tendo de justificar.



Os alunos estiveram muito bem também nesta parte, souberam distinguir bem as diferenças entre as duas imagens e souberam identificar a época de cada imagem.

O tempo da aula acabou e alguns alunos aproximaram-se, uma vez que tinha sido dito no decorrer da aula que esclareceria as dúvidas no final da aula, pois estavam a fazer muitas perguntas das quais a maior parte eram curiosidades, no entanto, não foi para me colocarem questões, mas sim dizerem que tinham gostado muito da aula e perguntar se lhes íamos dar mais aulas. Foi bastante agradável e motivador ouvir estas palavras.

Reunião de análise da aula com o professor-cooperante:

Reconhecemos que tivemos algumas falhas na questão de gerir o comportamento da turma, não por terem um mau comportamento ou por estarem na conversa, mas porque estavam constantemente a interromper para fazerem perguntas ou colocarem curiosidades. Havia muitos braços no ar e apesar de ter sido uma aula dinâmica, em que

os alunos intervieram bastante, houve de facto, momentos que quebraram o ritmo da aula. Segundo o professor-cooperante esta situação acabou por fazer com que não houvesse tempo para concluir a planificação. O professor referiu ainda que antes de começar a aula deve-se testar os equipamentos para ver se estão todos a funcionar, para não sermos depois surpreendidos, como foi o caso com a coluna de som. Foi também referido a necessidade de cumprir o tempo e principalmente, de assumir o controlo da aula e não permitir tantas interrupções por parte dos alunos.

Aula nº3

15 de outubro de 2020

Turma: 8ºD **Hora:** 14h00-15h30 **Duração:** 90m

Sumário: D. Manuel I: a chegada à Índia e ao Brasil. Análise de documentos.

Realização de exercícios.

A aula começou com o sumário projetado e com a definição dos objetivos da aula passando logo depois para a chamada e verificação de material. Logo depois, passou-se à finalização da correção dos exercícios da aula passada, servindo estes para consolidar a matéria e ativar os conhecimentos para podermos dar início a outra matéria. Os alunos responderam corretamente, não houve dúvidas relativamente ao exercício ou às questões, demonstrando que tinham compreendido bem os conteúdos.

Começámos por contextualizar o reinado de D. Manuel I e a sua política face à Expansão, nesse sentido analisámos o mapa da página 26 do manual que também foi projetado no quadro de modo a explicar melhor as viagens empreendidas, as rotas e a sua importância (ver imagem abaixo).



De modo a compreenderem o impacto das viagens, nomeadamente da chegada à Índia, para além da análise deste mapa, pedimos a alguns alunos para lerem dois documentos no manual sobre a chegada de Vasco da Gama a Calecute, o primeiro na visão de um português e o segundo na perspetiva de um indiano. Os documentos foram trabalhados, fazendo com que os alunos conseguissem retirar dessas fontes o máximo de informação útil. A turma estava como sempre, muito participativa e empenhada. Foi, no entanto, um aluno que surpreendeu e muito, pela positiva. O Ivan, um aluno com necessidades educativas especiais e algo problemático pois, não consegue concentrar-se nas aulas, não se aplica e distrai-se com alguma facilidade, teve uma participação excelente nesta aula. Em reuniões anteriores com o professor Nuno, tínhamos já questionado como poderíamos agir face a este aluno, se podíamos fazer-lhe perguntas ou pedir para ler e o professor respondeu afirmativamente, que deveríamos tratar como outro aluno, sabendo obviamente, das suas limitações. Desse modo, colocámos uma pergunta ao Ivan e era necessário que ele soubesse retirar essa informação do documento que estávamos a analisar. De início, ele teve alguma dificuldade, mas depois de algum incentivo o Ivan acabou por conseguir corresponder ao que havia sido perguntado. Ficámos bastante felizes e o próprio Ivan também, já que, ele que nunca participa, pouco depois e por sua iniciativa interveio de forma excelente. Quando estávamos a analisar o mapa da imagem acima relativo à viagem de Vasco da Gama, perguntámos aos alunos por que razão havia tantos pontinhos na costa oriental de África, os alunos foram referindo várias causas possíveis, tais como, as caravelas que paravam para abastecer, para fazer comércio ou ainda devido às correntes ou ao mau tempo. Foi o Ivan quem respondeu

acertadamente, dizendo que essas paragens serviam para estabelecer contactos com esses povos. Este foi um dos momentos mais gratificantes que pudemos experienciar até então no ensino, conseguir de alguma forma, que não percebemos bem como, alcançar um aluno que sempre se mostrou desinteressado e com problemas de saúde difíceis de gerir, demonstrar de forma assertiva e inteligente, que está ali e que quer participar sem receio e sem complexos. Foi excepcional e o ponto alto de todo o estágio.

De seguida fomos analisando as consequências da descoberta do Caminho Marítimo para a Índia e também perceber como lidaram os portugueses com o contacto com outros povos e outras culturas. Os alunos acharam muito interessante a forma como os portugueses se apresentaram na Índia, pensando estar a lidar com uma civilização inferior e os insignificantes presentes que levaram.

A viagem e a descoberta do Brasil tinham já suscitado uma troca de ideias interessante nas outras aulas, acerca do Tratado de Tordesilhas e se já se sabia se havia terra ali ou não. Os alunos gostam muito destas curiosidades e demonstram sempre grande interesse, nesta aula também começaram a querer partilhar teorias sobre a descoberta do Brasil. Aproveitámos para salientar a importância das correntes e dos ventos no Atlântico de modo a facilitar as viagens, tanto a ida como a torna-viagem, o regresso.

Considerámos pertinente mostrar um excerto do texto da Carta de Pero Vaz de Caminha sobre o “achamento” do Brasil, fazendo a leitura e análise e comparando com uma gravura, como podemos ver abaixo. Pedimos a vários alunos para lerem e fomos analisando a carta ponto a ponto para que os alunos conseguissem compreender o impacto que o contacto com outras civilizações teve nos portugueses. As diferenças, o choque civilizacional relacionando com a imagem ao lado. O objetivo era que os alunos confrontassem duas fontes distintas e que soubessem relacionar a informação em cada uma dessas fontes, uma escrita e outra iconográfica. De facto, os alunos possuem capacidades excelentes e souberam interpretar os documentos e compreender as diferenças culturais e o impacto que teve posteriormente na Europa e no mundo.

A chegada ao Brasil

Dali houemos vista de homens que andavam pela praia, cerca de sete ou oito, segundo os navios pequenos disseram, porque chegaram primeiro. Ali lançamos os batéis e esquifes à água e vieram logo todos os capitães das naves a esta nau do Capitão-mor e ali conversaram. E o capitão mandou no batel, a terra, Nicolau Coelho para ver aquele rio; e quando começou a ir para lá acudiram, à praia, homens, aos dois e aos três. Assim, quando o batel chegou à foz do rio estavam ali dezoito ou vinte homens, pardos, todos nus, sem nenhuma roupa que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos e suas setas. Vinham todos rijos para o batel e Nicolau Coelho fez-lhes sinal para que deixassem os arcos e eles os pousaram. Mas não pôde ter deles fala nem entendimento que aproveitasse porque o mar quebrava na costa.

Carta de Pero Vaz de Caminha, 1500



Desembarque de Pedro Álvares Cabral no Brasil

Terminada esta matéria e de forma a consolidar os conteúdos, uma vez que a turma vai ter teste sumativo e depois entrar em trabalho cooperativo sobre os Impérios Ibéricos, era importante fazer uma ficha de avaliação formativa de modo a corrigir possíveis falhas ou dúvidas. Ao falar sobre o trabalho fizemos uma breve contextualização sobre a temática e os alunos mostraram-se muito interessados e queriam até saber mais sobre o assunto, ao que respondemos para usarem esse interesse e curiosidade no trabalho que vão fazer. Passaram de seguida a realizar a ficha de trabalho das páginas 30 e 31 do manual para a qual foram estipulados 10 minutos. Após a realização da mesma passou-se à correção. Foi-se perguntando a alunos diferentes, tentando que todos participassem mesmo os mais tímidos. Não houve dúvidas nas questões, os alunos souberam responder de forma correta a todas as questões e estivemos até ao final da aula a corrigir a ficha, faltando apenas a última questão.

Reunião de análise da aula com o professor-cooperante:

O professor Nuno salientou o facto de termos feito reforço positivo com os alunos, mencionou que é sempre um bom incentivo e temos de reforçar sempre pela positiva. A aula foi positiva, no entanto, convém melhorar os ritmos, criar ao longo da aula vários ritmos para não se tornar cansativo e mostrar mais energia, aumentando um pouco o tom de voz e mostrando uma postura mais segura, andando mais pela sala.

Aula nº4

27 de outubro de 2020

Turma: 9ºA **Hora:** 12h00-12h45 **Duração:** 45m

Sumário: Revisões para o teste.

Esta foi uma aula de revisões para o teste sumativo, começámos por fazer como habitualmente o sumário e a chamada assim como a verificação de material. Sendo uma aula de revisões apenas foram utilizados como recursos o manual e o quadro para reforçar ideias ou conceitos. Era a primeira aula que lecionávamos a esta turma e não a conhecíamos do ano passado, apenas havíamos assistido a algumas aulas do professor Nuno este ano, apesar de tudo era uma turma simpática.

Iniciámos a aula perguntando se tinham dúvidas, se já tinham estudado e se não tinham percebido alguma coisa ou se queriam esclarecer algum tema em concreto. Os alunos começaram a colocar questões e fomos, à medida que iam surgindo as perguntas ou dúvidas, solicitando aos alunos que abrissem os manuais nas páginas respetivas, para que todos pudessem ver e seguir a matéria. O teste ia ter matéria complexa, desde a supremacia europeia até às consequências da I Guerra Mundial. Alguns alunos colocaram questões complexas, outros perguntas que nem sabia como responder, como em que ano começou a I Guerra e quando é que acabou? Estas eram questões que supostamente já deveriam saber. Não planeámos esta aula, não foi necessário fazer uma planificação de acordo com o professor-cooperante, portanto, a ideia era ir esclarecendo dúvidas à medida que os alunos iam colocando as suas questões. Após algum tempo nesta dinâmica e nesta turma havia realmente muitas dúvidas, passou-se para a realização de uma ficha de trabalho das páginas 42 e 43 e respetiva correção até ao final da aula. No entanto, apesar de ser uma aula de esclarecimento de dúvidas, sentimos que, ao não planificarmos a aula e a deixar que esta decorresse de forma espontânea, houve claramente elementos que podem não ter ficado bem esclarecidos. Outra dificuldade foi o facto de não ter assistido às aulas que englobava esta matéria, não sabia o que o professor tinha trazido de novo para as aulas, como habitualmente faz, complementando a matéria que está no manual, o que dificultou um pouco o decorrer da aula, pois os alunos colocaram questões sobre informação disponibilizada nos Ppt e não tínhamos acesso a estes.

Reunião de análise da aula com o professor-cooperante:

Nesta reunião o professor salientou a importância de preparar bem os conhecimentos científicos, bem como de ter atenção à voz e à postura na sala de aula. É fundamental estarmos seguros de modo a mostrar segurança, a voz tem de ser mais projetada e a expressão corporal mais fluída. O professor realçou também que não se deve despender demasiado tempo em cada questão, quando se faz a correção das fichas.

Aula nº5

27 de outubro de 2020

Turma: 9ºB	Hora: 15h40-16h25	Duração: 45m
-------------------	--------------------------	---------------------

Sumário: Revisões para o teste.
--

Esta foi uma aula de revisões para o teste sumativo, começámos por fazer como habitualmente o sumário e a chamada assim como a verificação de material. Sendo uma aula de revisões apenas se utilizou como recurso o manual e o quadro para reforçar ideias ou conceitos. À semelhança da outra turma, 9ºA, era a primeira aula que dávamos a esta turma e não os conhecíamos do ano passado, apenas havíamos assistido a algumas aulas do professor Nuno este ano, tal como a outra turma eram bastante simpáticos, aliás receberam-nos muito bem.

À semelhança do que havíamos feito na outra turma, começámos por perguntar se tinham dúvidas, se já tinham estudado e se não tinham percebido alguma coisa ou se queriam esclarecer algum tema em concreto. Os alunos começaram a colocar questões e fomos, à medida que iam surgindo as perguntas ou dúvidas, solicitando aos alunos que abrissem os manuais nas páginas respetivas, para que todos pudessem ver e seguir a matéria, tal como tinha feito na outra turma. A matéria do teste era também a mesma, desde a supremacia europeia até às consequências da I Guerra Mundial. A ideia era ir esclarecendo dúvidas à medida que os alunos iam colocando as suas questões. Os alunos começaram a colocar questões, não tantas como a outra turma, tivemos inclusive de puxar um pouco por eles e começar a colocar-lhes perguntas. Talvez a razão fosse simplesmente porque era a última aula do dia e a vontade já não era muita. Após algum tempo nesta

dinâmica passou-se para a realização de uma ficha de trabalho das páginas 42 e 43 e respetiva correção até ao final da aula.

Reunião de análise da aula com o professor-cooperante:

Nesta reunião o professor salientou a importância de preparar bem os conhecimentos científicos, bem como de ter atenção à voz e à postura na sala de aula. Tenho de estar segura e de modo a mostrar segurança, a voz tem de ser mais projetada e a expressão corporal mais fluída. O professor realçou também que não devo perder demasiado tempo em cada questão, quando estou a fazer a correção das fichas. Observações que tinham já sido referidas na descrição da aula anterior, uma vez que as aulas foram lecionadas no mesmo dia.

Aula nº6

28 de outubro de 2020

Turma: 7ªA **Hora:** 10h20-11h05 **Duração:** 45m

Sumário: Correção da ficha de trabalho. Revisões para o teste.

Para esta aula de revisões para o teste, o método escolhido foi diferente das aulas de revisões dos 9ºanos, desde logo porque os alunos tinham tido como TPC a realização de uma ficha de trabalho do manual e que seria corrigida hoje em aula.

Ditou-se na mesma o sumário e fez-se a chamada passando rapidamente para a correção da ficha e, à medida que se ia corrigindo cada questão, os alunos iam tirando dúvidas. Mais uma vez nesta turma a problemática é a mesma, querem todos participar, querem todos ler as suas respostas. No início da aula conseguimos estabelecer regras e disciplina, controlando os ânimos, referimos que não queríamos ver braços no ar e que as curiosidades seriam esclarecidas no final da aula. Os alunos entenderam e durante a primeira metade da aula, correu bem.

Fomos pedindo aos alunos que lessem as perguntas e as suas respostas, só quando a resposta não estivesse correta ou incompleta é que se dava a oportunidade a outros

alunos para responderem. Houve uma aluna, a Inês que deu uma resposta errada porque não soube interpretar corretamente a pergunta. Tivemos de fazer uma chamada de atenção à turma para estas situações, pois em teste têm a resposta anulada, como tal é importante lerem bem e com calma as perguntas antes de responderem. A aula decorreu desta forma, com os alunos a responderem às perguntas da ficha ao mesmo tempo que tiravam as dúvidas consoante surgiam as perguntas, revelando algumas dificuldades em distinguir técnicas de instrumentos, o que teve de ser esclarecido. A pergunta 8 era de desenvolvimento e houve apenas tempo para ler duas respostas, deveriam escolher uma comunidade e elaborar um texto sobre a sua vida quotidiana, um aluno leu o seu texto sobre a comunidade do Paleolítico e outro aluno sobre a comunidade do Neolítico. Já não houve tempo para analisar melhor estas respostas e ver se tinham conseguido cumprir as regras que o professor-cooperante deu sobre as respostas de desenvolvimento que devem conter, introdução, desenvolvimento e conclusão. No final e já ao sair da aula os alunos iam chamando insistindo para que lesse as suas respostas.

Reunião de análise da aula com o professor-cooperante:

O professor referiu que estivemos muito bem na primeira parte da aula, fomos assertivos, utilizando bem a voz, não dando hipótese para que começassem todos a querer participar e fazendo bem a correção da ficha, contudo, a partir da segunda metade começámos a baixar a guarda e fomos cedendo, deixando que vários alunos dessem as suas respostas, não conseguindo desta forma avançar. O professor-cooperante referiu que esta é uma atitude um pouco maternal e devemos ser mais objetivos.

Aula nº7

3 de novembro de 2020

Turma: 9ºC **Hora:** 14h00-15h30 **Duração:** 90m

Sumário: A arte: os movimentos modernistas. Visualização e análise das diferentes correntes artísticas. Rotina de pensamento.

Esta foi a primeira aula com esta turma que também não conhecíamos do ano passado já que o professor-cooperante não tinha 8ºanos. Tínhamos já assistido a algumas aulas do professor Nuno e essas aulas são importantes para ir conhecendo as turmas e os alunos.

Iniciámos a aula começando por definir os objetivos da mesma à medida que ditávamos e era projetado o sumário no quadro. Procedemos posteriormente à chamada e à verificação de material.

Utilizámos um pequeno vídeo que introduz, através de uma perspetiva bastante engraçada e educativa, a arte moderna. Após a visualização foi pedido aos alunos para fazerem uma rotina de pensamento: antes pensava; agora penso. O objetivo, que passámos a explicar aos alunos, era que escolhessem uma obra de arte e que fizessem uma pequena descrição no seu caderno tentando identificar o autor, o ano, o nome da obra, a corrente artística associada e por último as razões que levaram à sua escolha. Numa primeira fase devem fazer o “antes pensava”, dando-lhes 5 minutos para a realização da tarefa. Os alunos reagiram com entusiasmo à tarefa, chamando-nos para mostrar as suas escolhas ou para perguntar se podia ser esta ou aquela obra de arte. Pretendia-se que os alunos tivessem um primeiro contacto com a arte moderna através das suas pesquisas, podiam utilizar os telemóveis ou o manual. A segunda parte da tarefa, o “agora penso” seria realizada no final da aula, quando tivéssemos dado e analisado todas as correntes artísticas, os contextos e as características.

Após a realização desta primeira parte da tarefa começámos por fazer uma breve contextualização económica, política e social na Europa nos finais do século XIX e inícios do século XX. Colocaram-se questões aos alunos e estes foram respondendo, criando um momento de exposição dialogada em que se foi avançando pela matéria de forma fluída e dinâmica. Esta contextualização era importante para que compreendessem a evolução das artes e a forma como estão relacionados os novos movimentos artísticos com as alterações na sociedade e o impacto da I Guerra Mundial, a que os alunos conseguiram corresponder indo participando de forma ativa e revelando os seus conhecimentos.

Também a leitura e análise do conceito de Modernismo na página 53 do manual, foi importante para os alunos compreenderem essa contextualização. Passou-se de seguida, com recurso a PowerPoint uma vez que o manual tem poucas imagens, à análise detalhada das várias correntes artísticas, fazendo uma relação entre cada corrente, autor,

obra, com o seu respetivo contexto. Utilizando também o manual para reforçar os conteúdos, nomeadamente para os alunos irem lendo e sublinhando as características de cada corrente artística à medida que se ia projetando e analisando. Foi essencial a participação dos alunos, criando uma dinâmica de aula ritmada e interessante.

Expressionismo



- A pintura representa...
- O homem representado revela...
- Ao fundo contemplam-se...
- Nesta pintura dá-se realce...

O Grito, Edvard Munch, 1893. 89 x 73,5 cm. Galeria Nacional de Oslo.

Notou-se inclusivamente que os alunos estavam a gostar da matéria, querendo todos participar e dar os seus contributos o que foi muito bom, já que tínhamos planificado a análise de uma série de correntes, o Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Futurismo, Abstracionismo, Dadaísmo e Surrealismo. Tentámos, contudo, trazer uma ou duas obras no máximo para cada um destes movimentos, as mais emblemáticas, de modo a não tornar a aula tão cansativa. E de facto, à medida que a aula ia decorrendo, os alunos mostravam-se cada vez mais interessados. Um aluno em particular, o João, demonstrava que estava a gostar muito da aula e da matéria, participou bastante e, as suas intervenções eram fundamentadas, notava-se que tinha já algum conhecimento sobre os conteúdos. Fizemos também a análise detalhada da obra *Les Femmes d'Alger (O Grande Baie)* de Picasso e da *Composição IV* de Kandinsky, cuja descrição está no manual que contém um desdobrável com uma interessante análise destas duas obras. Foi pedido a cada aluno que lesse um ponto, começámos por escolher uma fila e foi seguindo a ordem de modo a evitar braços no ar ou perdas de tempo a escolher. À medida que iam lendo os pontos, fomos fazendo o reforço das ideias fundamentais. Na obra de Kandinsky, os alunos estavam muito interessados pois iam lendo a descrição e tentando ver na pintura onde estava o arco-íris ou os barcos com remadores ou ainda o par de namorados. Criou-se aqui um momento

mais efusivo, com os alunos a falarem uns com os outros, pois uns conseguiam ver e outros não. Até que houve a necessidade de intervir e até de levantar um pouco a voz para acalmar a turma e voltarmos à matéria.

Após concluírem a análise de todas as correntes artísticas, foi pedido aos alunos que terminassem a rotina de pensamento, devendo agora fazer a parte do “agora penso”. O objetivo era que, após terem aprendido mais sobre a arte, as obras, as diversas correntes, pudessem concluir a sua rotina de pensamento e completar a análise da obra que tinham escolhido no início da aula, agora com mais informação e conteúdo. Não foi possível completar a rotina nesta aula, mas foi pedido aos alunos que terminassem em casa e colocassem posteriormente no moodle.

Reunião de análise da aula com o professor-cooperante:

O professor Nuno gostou bastante desta aula, disse que foi uma aula excelente, o que nos surpreendeu uma vez que, a arte é a matéria que não dominamos tão bem. Contudo, quando o professor sugeriu lecionar uma aula sobre esta temática, não hesitámos. Muito estudo, pesquisa científica e pesquisa de materiais para usar em aula foram fundamentais na preparação e planificação desta aula. Tanto no decorrer da aula como no final e refletindo sobre a prestação e sobre a reação da turma, pudemos concluir que correu bem, apesar de pensar que faltou dizer muita coisa. O professor-cooperante referiu ainda que a voz melhorou, a postura também, demonstrando, desta forma, maior segurança. O que se provou pela forma como circulámos pela sala de aula, tirando proveito de todo o espaço e não ficando limitados apenas à parte da frente. O objetivo era fazer com que todos participassem e interagir com todos os alunos, o que se revelou extremamente positivo.

As observações para melhorar que o professor Nuno fez foram essencialmente para ter em atenção quando notar que a turma fica cansada ou agitada. Alterar o ritmo da aula, fazer exercícios, pedir para pesquisarem algo na internet, estratégias estas que podem ajudar. Como era uma aula muito intensa a nível de conteúdos, apesar de muito interessante para os alunos, o professor Nuno considerou que a turma começou a perder o ritmo, a atenção começou a diminuir e quando assim é, devemos encontrar estratégias para conseguir recuperar a turma, podendo alterar um pouco a dinâmica da aula. Por vezes

seguimos demasiado à risca o que temos na planificação, pensando que o mais importante é cumprir o que planificámos, contudo, rapidamente compreendemos que o mais importante é olhar para os alunos, olhar e ver mais além. Ver se a forma como estamos a gerir a aula, as abordagens são de facto as mais apropriadas, se estão a ir ao encontro dos alunos, se estamos a conseguir cativá-los e se estes estão realmente a entender os conteúdos. Apesar desta observação, o professor gostou muito da aula, estas situações acontecem em aulas de 90 minutos, portanto há que saber “ler” a turma e saber adaptar-se às situações. O mais interessante foi o professor ter dito, no final desta aula, que podia continuar para a outra turma, o 9ºB daí a 10 minutos e para fazer tudo igual. Foi bastante inesperado, mas também gratificante pois sentimos que fizemos um bom trabalho, mais um desafio para superar.

Aula nº8

3 de novembro de 2020

Turma: 9ºB **Hora:** 15h40-16h25 **Duração:** 45m

Sumário: A arte: os movimentos modernistas. Visualização e análise das diferentes correntes artísticas. Rotina de pensamento.

Esta aula não tinha sido prevista, foi um convite do professor Nuno depois de termos dado aula ao 9ºC de 90 minutos. Como o professor gostou bastante da aula, pediu para darmos continuidade ao trabalho, seguindo para a outra turma, o 9ºB.

Tal como na turma anterior, começámos por definir os objetivos da aula à medida que se ditava e projetava o sumário no quadro, passando posteriormente à chamada e à verificação de material.

Iniciou-se a aula, tal como feito na outra turma, através de um pequeno vídeo que introduz, através de uma perspetiva bastante engraçada e educativa, a arte moderna. Após a visualização foi pedido aos alunos para fazerem uma rotina de pensamento: antes pensava; agora penso. O objetivo, que passámos a explicar aos alunos, era que escolhessem uma obra de arte e que fizessem uma pequena descrição no seu caderno

tentando identificar o autor, o ano, o nome da obra, a corrente artística associada e por último as razões que levaram à sua escolha. Numa primeira fase devem fazer o “antes pensava”, dando-lhes 5 minutos para a realização da tarefa. Os alunos reagiram com entusiasmo à tarefa, chamando-me para mostrar as suas escolhas ou para perguntar se podia ser esta ou aquela obra de arte. Pretendia-se que os alunos tivessem um primeiro contacto com a arte moderna através das suas pesquisas, podiam utilizar os telemóveis ou o manual. A segunda parte da tarefa, o “agora penso” seria realizada no final da aula, quando tivéssemos dado e analisado todas as correntes artísticas, os contextos e as características.

Após a realização desta primeira parte da tarefa começámos por fazer uma breve contextualização económica, política e social na Europa nos finais do século XIX e inícios do século XX. Foram-se colocando questões aos alunos e eles foram respondendo, criando um momento de exposição dialogada em que se foi avançando pela matéria de forma fluída e dinâmica. Esta contextualização era importante para que compreendessem a evolução das artes e a forma como estão relacionados os novos movimentos artísticos com as alterações na sociedade e o impacto da I Guerra Mundial, a que os alunos conseguiram corresponder indo participando de forma ativa e revelando os seus conhecimentos.

Também a leitura e análise do conceito de Modernismo na página 53 do manual, foi importante para os alunos compreenderem essa contextualização. Passou-se de seguida, com recurso a PowerPoint uma vez que o manual tem poucas imagens, à análise detalhada das várias correntes artísticas, fazendo uma relação entre cada corrente, autor, obra, com o seu respetivo contexto. Utilizando também o manual para reforçar os conteúdos, nomeadamente para os alunos irem lendo e sublinhando as características de cada corrente artística à medida que se ia projetando e analisando. Foi essencial a participação dos alunos, criando uma dinâmica de aula ritmada e interessante.

Notou-se inclusivamente que os alunos estavam a gostar da matéria, querendo todos participar e dar os seus contributos o que foi muito bom, já que tínhamos planificado a análise de uma série de correntes, o Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Futurismo, Abstracionismo, Dadaísmo e Surrealismo. Tentámos, contudo, trazer uma ou duas obras no máximo para cada um destes movimentos, as mais emblemáticas, de modo a não tornar a aula tão cansativa. E de facto, à medida que a aula ia decorrendo, os alunos mostravam-

se cada vez mais interessados. No entanto, como esta aula era de apenas 45 minutos, conseguimos apenas ir até à arte cubista, dando ainda tempo de fazer, como no 9°C a análise detalhada da obra *Les Femmes d'Alger* de Picasso cuja descrição está no manual que contém um desdobrável com uma interessante análise destas duas obras. Foi pedido a cada aluno que lesse um ponto, escolhemos uma fila, tal como na outra turma, e foi-se seguindo a ordem de modo a evitar braços no ar ou perdas de tempo a escolher. À medida que iam lendo os pontos, foi-se fazendo o reforço das ideias fundamentais. A resposta da turma à matéria e à forma como a aula decorreu foi bastante positiva, tal como na outra turma, os alunos corresponderam a tudo o que lhes era solicitado. Demonstraram conhecimento, interesse e participaram de forma ativa e entusiástica.

Reunião de análise da aula com o professor-cooperante:

O professor-cooperante Nuno Rijo gostou bastante desta aula, disse que foi uma aula excelente, tal como tinha sido a aula anterior, do 9°C. As observações desta aula são idênticas às da aula anterior, uma vez que a reunião de análise das aulas decorreu no mesmo dia. Salienta-se que o professor referiu a excelente preparação a nível científico. E uma vez mais, a alteração positiva a nível da postura em sala de aula e da colocação de voz. Aspetos que tinham sido apontados em outras aulas e que deviam ser trabalhados e melhorados. Neste seguimento, solicitou que lecionássemos mais 90 minutos de cada, ao 9ºA e novamente ao 9ºB, fechando desta forma a matéria sobre os movimentos de vanguarda.

Aula nº9

6 de novembro de 2020

Turma: 9ºA **Hora:** 08h25-09h55 **Duração:** 90m

Sumário: A arte: os movimentos modernistas. Visualização e análise das diferentes correntes artísticas. Rotina de pensamento.

A aula começou como é habitual na primeira aula da manhã com o Bom Dia. Escolhemos o poema de Walt Whitman, *Carpe Diem* e foi pedido a cada aluno para ler um verso. No final da leitura, foi dado um minuto para que interiorizassem o poema.

Depois, pediu-se que partilhassem o que sentiram, como o poema os fez sentir, qual a mensagem?

«Aproveita o dia! (*Carpe diem*)
Não deixes que termine sem teres crescido um pouco.
Sem teres sido feliz, sem teres alimentado teus sonhos.
Não te deixes vencer pelo desalento.
Não permitas que alguém te negue o direito de expressar-te, que é quase um dever.
Não abandones tua ânsia de fazer de tua vida algo extraordinário.
Não deixes de crer que as palavras e as poesias, sim, podem mudar o mundo.
Porque passe o que passar, nossa essência continuará intacta.
Somos seres humanos cheios de paixão.
A vida é deserto e oásis.
Ela nos derruba, nos lastima, nos ensina, nos converte em protagonistas de nossa própria história.
Ainda que o vento sopra contra, a poderosa obra continua, tu podes trocar uma estrofe.
Não deixes nunca de sonhar, porque só nos sonhos pode ser livre o homem.
(...)
Pensa que em ti está o futuro, e encara a tarefa com orgulho e sem medo.
Aprendes com quem pode ensinar-te as experiências daqueles que nos precederam.
Não permitas que a vida se passe sem teres vivido!» Walt Whitman

Os alunos foram excelentes nesta interpretação, compreenderam a mensagem, o significado e conseguiram ir mais além, como já vem sendo habitual nestas reflexões. São alunos que revelam profunda sensibilidade, altruísmo, compreensão do mundo que os rodeia e conseguem fazê-lo através de partilhas também elas inspiradoras.

Após o Bom Dia, definimos os objetivos da aula à medida que se ditava o sumário que foi também projetado no quadro e posteriormente procedeu-se à chamada e à verificação de material. Houve cinco alunos que chegaram atrasados e levaram falta de atraso.

Recorreu-se à mesma estrutura e planificação que tínhamos utilizado no 9ºC, dessa forma deu-se início à aula com um pequeno vídeo que introduz, através de uma perspectiva bastante engraçada e educativa, a arte moderna. Notou-se que nas outras turmas os alunos gostaram bastante do vídeo e também nesta houve uma grande atenção e interesse. Após a visualização foi pedido aos alunos para fazerem uma rotina de pensamento: antes pensava; agora penso. O objetivo, que explicámos aos alunos, era que escolhessem uma obra de arte e que fizessem uma pequena descrição no seu caderno tentando identificar o autor, o ano, o nome da obra, a corrente artística associada e por último as razões que levaram à sua escolha. Numa primeira fase devem fazer o “antes pensava”, sendo dados 5 minutos para a realização da tarefa. À semelhança das outras duas turmas, também nesta, alguns alunos colocavam o braço no ar para tirarem dúvidas ou para mostrarem as suas escolhas ou ainda, para perguntarem se podia ser esta ou aquela

obra de arte. Pretendia-se que os alunos tivessem um primeiro contacto com a arte moderna através das suas pesquisas, podiam utilizar os telemóveis ou o manual. A segunda parte da tarefa, o “agora penso” seria realizada no final da aula, quando tivéssemos dado e analisado todas as correntes artísticas, os contextos e as características.

Após a realização desta primeira parte da tarefa começámos por fazer uma breve contextualização económica, política e social na Europa nos finais do século XIX e inícios do século XX. Fomos colocando questões aos alunos ao que respondiam com entusiasmo e motivação, criando um momento de exposição dialogada em que se foi avançando pela matéria de forma fluída e dinâmica. Esta turma é muito empenhada e demonstra sempre bastante motivação em aprender. Esta contextualização era importante para que compreendessem a evolução das artes e a forma como estão relacionados os novos movimentos artísticos com as alterações na sociedade e o impacto da I Guerra Mundial, a que os alunos conseguiram corresponder, revelando que sabiam a matéria. Há sempre uma abordagem de relação entre os vários conteúdos e é essencial que os alunos saibam ligar os factos e estabelecer paralelismos.

Também a leitura e análise do conceito de Modernismo na página 53 do manual, foi importante para os alunos compreenderem essa contextualização. Passou-se de seguida, com recurso a PowerPoint uma vez que o manual tem poucas imagens, à análise detalhada das várias correntes artísticas, fazendo uma relação entre cada corrente, autor, obra, com o seu respetivo contexto. Utilizando também o manual para reforçar os conteúdos, nomeadamente para os alunos irem lendo e sublinhando as características de cada corrente artística à medida que se ia projetando e analisando. Foi essencial a participação dos alunos, criando uma dinâmica de aula ritmada e interessante.

Fauvismo – “Fauves”, feras

Cores puras, vivas, fortes, agressivas, nem sempre com correspondência à realidade



Paul Gauguin. *Nave Nave Mahana*. 1896



Ernst Ludwig Kirchner. *A Rua*. 1907. 1,50 x 2 m.
The Museum of Modern Art, Nova Iorque

Notou-se inclusivamente que os alunos estavam a gostar da matéria, querendo todos participar e dar os seus contributos o que foi muito bom, já que tínhamos planificado a análise de uma série de correntes, o Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Futurismo, Abstracionismo, Dadaísmo e Surrealismo. Tentou-se, contudo, trazer uma ou duas obras no máximo para cada um destes movimentos, as mais emblemáticas, de modo a não tornar a aula tão cansativa. E de facto, à medida que a aula ia decorrendo, os alunos mostravam-se cada vez mais interessados. Fizemos também a análise detalhada da obra *Les Femmes d'Alger* de Picasso e da *Composição IV* de Kandinsky, cuja descrição está no manual que contém um desdobrável com uma interessante análise destas duas obras. Foi pedido a cada aluno que lesse um ponto, começámos por escolher uma fila e foi-se seguindo a ordem de modo a evitar braços no ar ou perdas de tempo a escolher, tal como já tínhamos feito com as outras turmas. À medida que iam lendo os pontos, foi-se fazendo o reforço das ideias fundamentais. Na obra de Kandinsky, os alunos estavam muito interessados pois iam lendo a descrição e tentando ver na pintura onde estavam as figuras referidas.

Após terminarmos a análise de todas as correntes artísticas, foi pedido aos alunos que terminassem a rotina de pensamento, devendo agora fazer a parte do “agora penso”. O objetivo era que, após terem aprendido mais sobre a arte, as obras, as diversas correntes, pudessem concluir a sua rotina de pensamento e completar a análise da obra que tinham escolhido no início da aula, agora com mais informação e conteúdo. Os resultados foram excelentes, pediu-se a vários alunos para partilharem, quem quisesse, e houve muitos que quiseram partilhar e, as suas rotinas de pensamento estavam realmente muito completas.

De seguida passou-se para a inovação nos ritmos musicais, referindo Stravinsky e Schonberg relacionando que, à semelhança do que tinha acontecido com as artes plásticas, nomeadamente a pintura, que tínhamos estado a analisar, também a música havia rompido com o estilo clássico, surgindo novos ritmos que quebravam as regras. O tempo de aula terminou mesmo quando estávamos a acabar de falar sobre as alterações na música.

Esta turma tem um comportamento muito bom, são atentos e interessados e revelam gosto em aprender. O Diogo foi dos alunos que mais participou, colocando muitas perguntas e intervindo com contributos de qualidade na análise das várias correntes, como também grande parte da turma.

Reunião de análise da aula com o professor-cooperante:

Esta aula foi muito semelhante e decorreu com a mesma estrutura das aulas lecionadas ao 9°C e ao 9°B. Também nesta turma, os alunos reagiram de forma positiva à matéria e participaram ativamente. O professor Nuno salientou que a aula foi bem planeada e conseguida. Que conseguimos cativar e motivar os alunos para o que estávamos a lecionar. Referiu também que os recursos foram bem escolhidos, desde o vídeo, ao PowerPoint, assim como à utilização do manual. Elogiou o facto de termos utilizado a metodologia Marista, através das rotinas de pensamento.

Aula nº10

6 de novembro de 2020

Turma: 9°B **Hora:** 10h40-11h50 **Duração:** 90m

Sumário: Continuação do estudo da arte e dos movimentos modernistas. Análise das várias correntes artísticas. O nascimento da nova arquitetura. Construção de mapa mental.

A aula começa como sempre, projetando o sumário no quadro e indicando quais os objetivos da aula. À medida que os alunos vão escrevendo o sumário, vamos fazendo

a chamada e verificando as faltas de material. Esta turma caracteriza-se por ser bastante simpática, com bom comportamento e participativa.

Nesta aula iríamos prosseguir com a continuação do estudo dos vários movimentos artísticos, nesse seguimento, ao fazer a ativação de conhecimentos, perguntámos o que havia sido abordado na aula anterior, e os alunos foram enumerando as diversas correntes que foram analisadas na aula, bem como os respetivos artistas. Tendo avançado na última aula até ao Cubismo, fez-se um breve resumo das características deste movimento recorrendo aos alunos na forma de exposição dialogada, de modo a serem estes a sintetizarem as principais características.

Continuando a mesma metodologia adotada nas aulas anteriores, recorrendo a PowerPoint com imagens das principais obras e autores dos vários movimentos artísticos, continuou-se a fazer uma análise pormenorizada das obras, dos seus contextos e das suas características. Este momento da aula é de grande interação com os alunos e de facto, os alunos reagiram positivamente, até mais do que tinha pensado, pois tiveram uma participação excepcional o que proporcionou uma dinâmica de aula intensa e fluída.

Na continuação da aula passada onde já tínhamos analisado detalhadamente a pintura de Picasso, passámos à *Composição IV* de Kandinsky, cuja descrição está no manual que contém um desdobrável com uma interessante análise destas duas obras. Tal como já havia sido feito nas várias turmas e também nesta, optámos por pedir a cada aluno que lesse um ponto, escolhendo uma fila e seguindo a ordem de modo a evitar braços no ar ou perdas de tempo. À medida que iam lendo os pontos, foi-se fazendo o reforço das ideias fundamentais. Nesta obra, os alunos, tal como nas outras turmas, mostraram-se muito interessados, pois iam lendo a descrição e tentando identificar na pintura onde estavam os homens a cavalo, as duas figuras vestidas ou os homens com barretes. Foi um momento de aula algo divertido e descontraído até.

Após terminarmos a análise de todas as correntes artísticas, e de termos visto as reações dos alunos a cada uma dessas correntes, salienta-se o seu interesse e espanto pelas obras de Surrealismo e de Abstracionismo e o choque que tiveram no Dadaísmo, provocando até algumas risadas, sempre controladas.

Surrealismo — os artistas inspiram-se no sonho e na imaginação



René Magritte



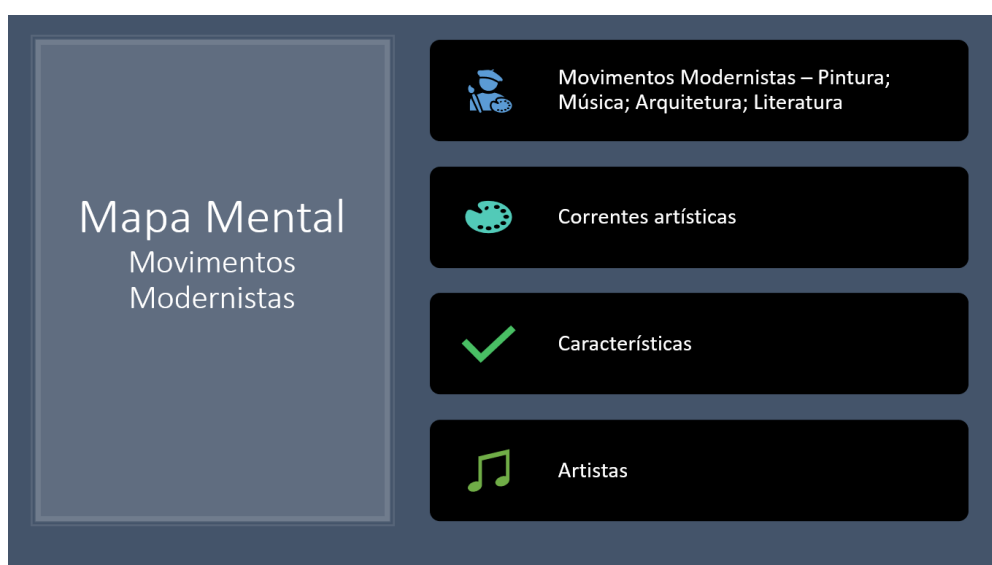
Salvador Dalí

Uma vez concluída a análise à pintura, foi pedido aos alunos que terminassem a rotina de pensamento, devendo agora fazer a parte do “agora penso”. O objetivo era que, após terem aprendido mais sobre a arte, as obras, as diversas correntes, pudessem concluir a sua rotina de pensamento e completar a análise da obra que tinham escolhido no início da aula passada, agora com mais informação e conteúdo. Os resultados foram, tal como na outra turma, excelentes. Pediu-se a vários alunos para partilharem, quem quisesse, e houve muitos que quiseram partilhar e, as suas rotinas de pensamento estavam realmente muito completas. A maioria dos alunos escolheu obras de Picasso, Kandinsky e de Salvador Dalí. No final perguntámos por que razão haviam escolhido essas obras em específico. As respostas abrangiam temas como as cores, por serem fortes e vivas, ou porque desperta algo, causa emoções. Houve apenas dois alunos que não tinham conseguido perceber bem o objetivo da rotina de pensamento e fizeram uma análise geral em vez de terem escolhido uma obra específica, no entanto, dissemos a esses alunos que a sua análise estava muito bem conseguida, apesar de não ser o que tinha sido pedido e solicitámos que fizessem depois em casa como os colegas.

Concluído o estudo da pintura, passou-se de seguida à análise da música e de como surgiram as inovações musicais. Conhecendo os alunos, o contexto e os fatores que conduziram às mudanças na arte, em geral e, na pintura em particular, compreender as alterações na música foi mais simples. Recorrendo tanto ao manual como ao PowerPoint, explicou-se essencialmente de que forma o desenvolvimento de novos meios de comunicação contribuíram para a difusão e gradual aceitação destes novos ritmos musicais. Ritmos que, à semelhança da pintura, quebraram todas as regras e o

tradicionalismo do estilo clássico, impondo novas expressões musicais com ritmos arrebatadores e envolventes, nomeadamente com Stravinsky, Bela Bartok ou Schonberg.

Após a conclusão do estudo da música e antes de passar para o tema seguinte, da arquitetura, pediu-se aos alunos que fizessem uma nova atividade. Desta vez a construção de um mapa mental, seguindo a metodologia Marista. Este mapa deveria conter o seguinte tema, Movimentos Modernistas. Os objetivos seriam o de sintetizar as diferentes correntes artísticas que estudaram, as suas principais características e os principais artistas de cada movimento. Deveriam contemplar áreas como a pintura, a música, que já estudaram. Mas também a arquitetura e a literatura que iam ainda estudar.



Definida a atividade e após os alunos terem tido algum tempo para passarem os tópicos para o caderno teriam cerca de 10 minutos para fazerem o mapa mental. Foi referido também que esta atividade deveria ser terminada em casa, uma vez que, a parte dedicada à pintura, à música e à arquitetura iria ser abordada de seguida e a literatura só seria estudada na aula seguinte com o professor Nuno. Os alunos mostraram empenho na realização da tarefa proposta e nota-se que estão já bastante familiarizados com os mapas mentais, fazendo-os até para organizarem as ideias quando estudam para os testes ou quando estão em contexto de trabalhos cooperativos. Alguns fazem até verdadeiras obras de arte, bem organizados e estruturados, com desenhos alusivos à matéria.

Para abordar a nova arquitetura, recorreu-se também ao PowerPoint, recurso importante para complementar a matéria que está no manual, nomeadamente a nível de

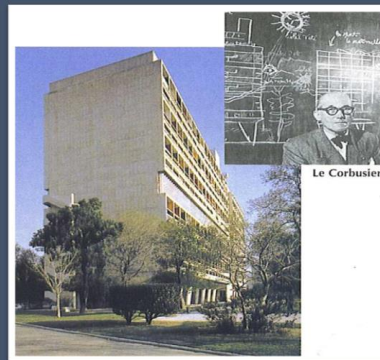
imagens, mas utilizou-se também vídeos que nos pareceram fundamentais para transmitir uma maior amplitude de conhecimentos.

Começou-se por fazer uma contextualização sobre os fatores que contribuíram para o surgimento de uma nova arquitetura. Recorrendo à exposição dialogada com os alunos e levando-os a relacionar os factos, pensando nomeadamente nas mudanças ocorridas no início do século XX, nos eventos que terão contribuído para que essas mudanças ocorressem. E os alunos corresponderam muito bem, foram relacionando os acontecimentos, como a I Guerra Mundial, a industrialização ou o crescimento urbano. A partir destes tópicos, foi-se completando o que iam dizendo, estruturando e organizando os conteúdos e levando-os precisamente onde queríamos que chegassem, os fatores que levaram à necessidade de implementar uma nova arquitetura em que o estilo anterior já não se adaptava a uma nova realidade.

Passou-se para a caracterização da arquitetura funcional com recurso a PowerPoint onde se podia ver tanto imagens como tópicos que ajudavam a definir esse estilo, assim como da análise detalhada da “Escola de Chicago” e da “Bauhaus”. Sendo esta análise e como tinha já sido feito com a pintura, através da visualização de imagens pedindo aos alunos que analisassem as suas características. Os alunos responderam bem ao solicitado, mostrando, uma vez mais, interesse. Tentámos que os alunos relacionassem o novo estilo arquitetónico, não apenas centrado para o funcionalismo dos edifícios e das necessidades da sociedade urbana, mas também que pensassem para além disso. Mostrando-lhes um edifício de Le Corbusier e pedindo-lhes para identificarem com uma obra de arte que havíamos analisado em aula ou corrente artística, como podemos ver nas imagens abaixo. Os alunos responderam com ânimo, referindo o Cubismo e o Abstracionismo, justificando corretamente.

Arquitetura funcionalista

- Os edifícios têm de estar adaptados à sua função
- Racionalista
- Funcional
- Reduzida decoração
- Formas geométricas
- Utilização do betão, aço e vidro



VILLA SABÓIA – 1926 - LE CORBUSIER
POISSY - FRANÇA



Após terem analisado corretamente as características da arquitetura funcional, passou-se para a definição de arquitetura orgânica recorrendo à visualização de um vídeo que mostra de forma vívida e completa as características deste modelo, a Casa da Cascata de Frank Lloyd Wright exemplifica de forma exponencial este estilo arquitetónico. Pediu-se aos alunos que identificassem o que haviam visto no vídeo relacionando com a arquitetura funcional orgânica. Os alunos souberam identificar corretamente as características, como a subordinação dos edifícios à natureza, a harmonia entre estes com a paisagem, a arquitetura que passa a integrar-se ao meio envolvente e não o contrário. De facto, todos os exercícios, tarefas ou perguntas que foram sendo colocados, foram bem correspondidos pela turma demonstrando grande envolvimento.

Para terminar esta matéria, pareceu-nos apropriado mostrar mais um vídeo, desta vez sobre a Casa Batlló de Gaudí. Este vídeo proporcionou reações intensas nos alunos,

a forma interativa, dinâmica do vídeo, parecendo que o edifício tem vida, levando-nos por uma viagem de descoberta sensorial, de cores, movimento e magia, permitiram mostrar aos alunos como a arte tem realmente esse poder transformador e arrebatador. A turma reagiu muito bem ao vídeo, gostaram e mostraram sentir realmente esse impacto sensorial que era o que se pretendia.

Reunião de análise da aula com o professor-cooperante:

Esta aula foi muito semelhante e decorreu com a mesma estrutura das aulas lecionadas ao 9ºC e ao 9ºA. Também nesta turma, os alunos reagiram de forma positiva à matéria e participaram ativamente. O professor Nuno salientou que a aula foi bem planeada e conseguida. Que conseguimos cativar e motivar os alunos para o que se estava a lecionar. Referiu também que os recursos foram bem escolhidos, desde os vídeos, ao PowerPoint, assim como à utilização do manual. Elogiou o facto de termos utilizado a metodologia Marista, através das rotinas de pensamento e do mapa mental.

Bloco obrigatório de aulas

Para lecionar os blocos obrigatórios de aulas, escolhemos duas turmas de anos diferentes. Como já tínhamos lecionado em todos os anos do 3ºCiclo, tendo tido desta forma contacto com as diferentes matérias e com a multiplicidade de idades, optámos por escolher uma turma do 7ºano e outra turma do 9ºano.

Escolhemos o 7ºA uma vez que já conhecíamos a turma, tínhamos já tido a oportunidade de lhes dar algumas aulas. Apesar de terem um comportamento muito vivo, intenso, de quererem todos participar, de terem sempre questões e dúvidas, mostram realmente uma grande sede de conhecimento e mostram acima de tudo que gostam de aprender. Nesse sentido, e apesar de ser um desafio, pois teríamos de aprender a gerir esta característica da turma, seria também uma oportunidade única de aprendizagem na formação enquanto futuros professores. Para além disso, desde a primeira aula lecionada a esta turma que houve uma ligação forte, a forma como nos receberam em cada aula, com alegria, entusiasmo e também a forma como demonstraram interesse e atenção no que estávamos a dizer, foram fundamentais para a escolha desta turma.

A outra turma escolhida foi o 9ºB. As razões prendem-se também com a ligação que criámos com a turma, gostámos muito das aulas lecionadas a esta turma. Criámos empatia desde o primeiro momento, foram sempre muito simpáticos e afáveis e demonstraram interesse nas aulas e nos conteúdos que iam sendo transmitidos tendo sempre participado de forma ativa em todas as atividades solicitadas. Seguem abaixo as descrições detalhadas dessas aulas.

Aula nº11

15 de dezembro de 2020

Turma: 9ºB **Hora:** 15h40-16h25 **Duração:** 45m

Sumário: Início do estudo da Revolução Russa. Leitura e análise documental.
Construção de Mapa Mental.

A aula começou pelo ditar do sumário e pela definição dos objetivos da mesma. Passou-se de seguida para a chamada e verificação de material, um aluno não tinha o manual e foi marcada falta de material.

As últimas aulas tinham sido de entrega e apresentações de trabalhos cooperativos. Logo, os alunos vinham desde há algumas aulas de um ritmo totalmente diferente, uma vez que tinham estado a fazer os trabalhos sobre a I República Portuguesa e, depois a sua apresentação seguida de avaliação. Fazer, pois, com que se concentrassem numa matéria algo pesada como a Revolução Russa, iria requer uma estratégia adequada. Nesse sentido, optámos por algo diferente, não usámos o PowerPoint e planificou-se uma dinâmica de aula em que os alunos estivessem sempre envolvidos. Foi nesse seguimento que recorremos à metodologia Marista, com a utilização do mapa mental, sendo que, seria feito ao longo de toda a aula e seria feito no quadro, de forma a envolver ativamente os alunos que iriam acompanhando e intervindo diretamente na construção desse esquema. Dessa forma, explicou-se aos alunos o que se pretendia.

Antes de iniciarmos a construção do mapa mental e como forma de introduzir a matéria, e retomando o sumário, a Revolução Russa. Inquirimos a turma sobre este conceito de Revolução e de como nesta disciplina de História tantas vezes somos confrontados com esta palavra, que significado pode ter este conceito? Os alunos responderam de forma brilhante, referindo palavras como mudança, mudança radical ou brusca, transformação, revolta, reforma. Ao que fomos cimentando estas informações referindo que a revolução pode ser a nível económico, social ou político. Perguntámos ainda que tipo de revoluções conheciam, os alunos uma vez mais, mostraram os seus conhecimentos, enumerando, a Revolução Industrial, a Revolução Francesa, a Revolução Americana. O objetivo era que percebessem e relacionassem este conceito como algo que determina de forma acentuada um corte radical com o passado e que por sua vez,

transforma o presente e o futuro. Ao relacionarem com outros momentos da História, os alunos conseguem perceber essa dimensão.

Definido o conceito de revolução, avançamos para a contextualização e caracterização da Rússia Czarista, começando por analisar o mapa do documento 1 da página 34 do manual interligando com outros dois documentos da mesma página, o documento 2 que continha uma imagem da família imperial russa e o documento 3 cuja imagem era de crianças russas a partilhar um prato de comida. O objetivo era que os alunos conseguissem construir as suas próprias ilações através da ligação entre os vários documentos e desta forma ir formando o seu próprio conhecimento.

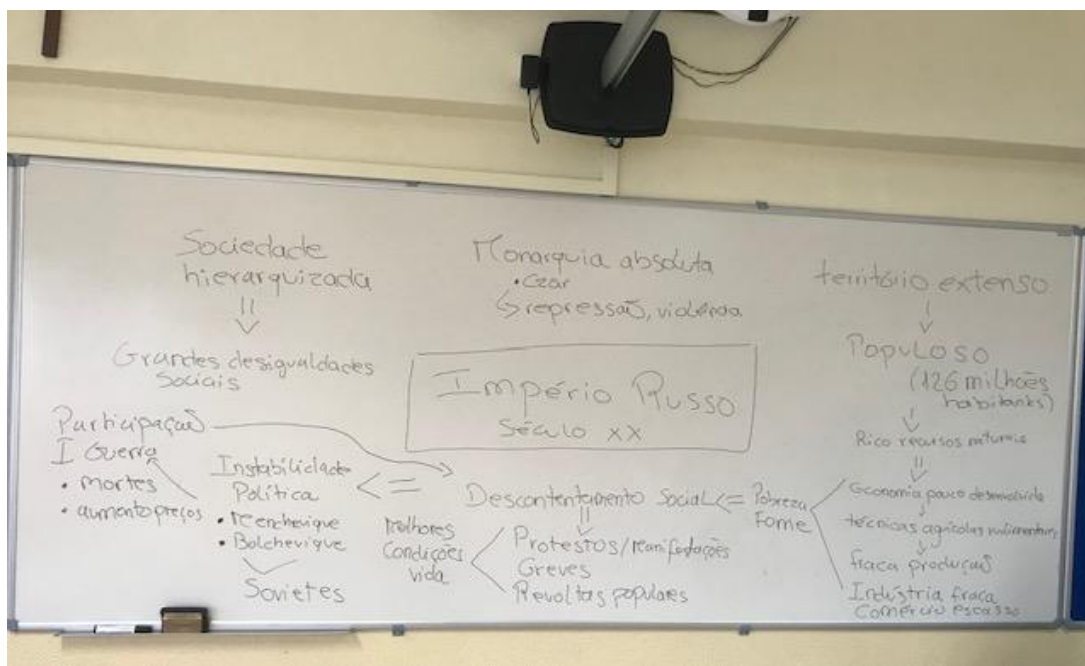
Após esta contextualização do Império Russo, começamos a construir o mapa mental, cujo tema era o Império Russo no século XX. Desta forma, ao longo de toda a aula fomos analisando e caracterizando a Rússia nas vésperas da revolução. Primeiro ponto que quisemos que os alunos indicassem, era que tipo de regime estava instituído na Rússia? Os alunos foram respondendo, Monarquia. Que tipo de Monarquia? Absoluta. O que significa? Poder e controlo total do rei. Quem era o rei? O Czar Nicolau II. Neste momento aproveitou-se para esclarecer que significado tem a palavra czar relacionando com a Antiguidade Clássica e com César e também na palavra alemã, kaiser, estabelecendo a ligação divina do título.

A construção do mapa mental foi continuada no quadro enquanto os alunos iam eles próprios dando os elementos para a sua construção à medida que lhes eram colocadas questões. Foi-se desta forma definindo, de que forma exercia o czar o seu reinado, aos que os alunos responderam, com violência e assim fomos prosseguindo aproveitando para definir a sociedade russa, que os alunos responderam como sendo hierarquizada. Após terem analisado aqueles três documentos souberam estabelecer conclusões, referindo que havia grandes desigualdades sociais. Os outros pontos fundamentais que foram sendo estruturados no mapa, foram: a situação geográfica, os recursos, a economia, que tipo de economia, se era desenvolvida ou não. As técnicas, as indústrias, o comércio, as redes de transporte. Pretendia-se concluir que a Rússia tinha um grande atraso económico e tecnológico. Estes pontos foram sendo referidos pelos alunos, com alguma orientação da nossa parte, levando-os pelo caminho certo através das perguntas que lhes iam sendo colocadas. E de facto, após termos estruturado estes pontos, levámo-los a tentar concluir o que pode suceder com todas essas condicionantes como, as desigualdades

sociais, a repressão e violência por parte do czar num regime absoluto, a economia pouco desenvolvida, o atraso na indústria. E realmente os alunos conseguiram logo concluir que estes fatores levaram à pobreza e à fome, o que por sua vez levou a descontentamento social como, revoltas, manifestações e greves. Foi deveras animador a resposta positiva por parte da turma ao participarem tão bem nesta tarefa, criando assim um momento de aula bastante dinâmico e ritmado.

Continuando a decorrer a aula nesta estrutura e ritmo, com o mapa mental praticamente concluído, faltando consolidar a parte política, tentou-se que os alunos refletissem e conseguissem relacionar os fatores económicos e sociais com a agitação política. E realmente, ao fim de uns minutos e após algumas orientações, conseguiram. Neste momento foi necessário explicar como estava a situação política na Rússia. Pedimos para alguns alunos lerem a definição de bolchevique e de menchevique no manual e foi-se explicando os pontos fundamentais, assim como a formação dos soviets. Como o tempo de aula estava quase a terminar, faltava ainda completar no mapa mental um ponto fulcral para a condução da Rússia à revolução, a I Guerra Mundial, que os alunos indicaram e bem, dando ainda as principais consequências da participação da Rússia na guerra, elevado número de mortos, subida dos preços, desemprego, fome. Terminando desta forma a aula, pode concluir-se que foi uma aula diferente do que havíamos alguma vez experienciado. Ao planear a aula desta forma, tivemos alguns receios de que não funcionasse, não sabíamos se os alunos iriam corresponder ao planeado, mas felizmente, participaram durante toda a aula e participaram bem. Mostramos abaixo a fotografia do quadro com o mapa mental que fomos construindo no decorrer da aula.

Não houve, no entanto, mais tempo para concluir a planificação, nomeadamente a visualização de um pequeno vídeo alusivo ao Domingo Sangrento e de terminar a análise política da Rússia antes da Revolução.



Reunião de análise da aula com o professor-cooperante:

O professor Nuno Rijo comentou que tinha gostado muito da planificação e principalmente do facto de termos feito um mapa mental de forma cooperativa, elogiou bastante, uma vez que o Colégio defende sempre uma abordagem de aprendizagem em conjunto. No entanto, para uma aula de 45 minutos pode limitar muito a conclusão de todos os objetivos, e de facto, acabámos por não ter tempo para finalizar a matéria sobre os antecedentes da Revolução Russa. Apesar disso, o professor gostou da forma como interagimos com os alunos, levando-os a participar ativamente na aula. Temos de ter atenção ao tempo, principalmente no caso de uma abordagem mais cooperativa, tendo de ser mais objetivos neste caso.

Aula nº12

18 de dezembro de 2020

Turma: 9ºB **Hora:** 10h20-11h05 **Duração:** 45m

Sumário: A Rússia nas vésperas da Revolução. Leitura e análise documental.

Realização de exercícios.

Para o último dia de aulas do 1ºPeríodo, o professor Nuno Rijo deixou-nos lecionar os primeiros 45 minutos de aula de modo a terminar a matéria da aula passada. Sendo os outros 45 minutos reservados ao professor para fazer a autoavaliação.

Como habitual, ditámos o sumário, e fizemos a chamada. Tínhamos já ligado o computador e o sistema e-schooling. Sempre que vamos dar aulas entramos na sala alguns minutos antes, de modo a preparar o computador, entrar no sistema, preparar vídeos ou PowerPoint se for caso disso. Nesta aula como na outra anterior não preparámos nenhum PowerPoint, tínhamos apenas um vídeo para mostrar.

Explicou-se rapidamente os objetivos da aula e passámos para a ativação de conhecimentos. Os alunos foram dizendo tudo o que havíamos abordado na aula anterior, que foram imensos conteúdos e notámos que este momento de aula foi um pouco longo. De seguida passámos a analisar a situação política e social na Rússia, ponto onde tínhamos ficado na última aula. Fizemos o enquadramento do surgimento dos bolcheviques e dos mencheviques, passando para a leitura e análise do conceito de soviète na página 35 do manual.

Ao contextualizar a política na Rússia acabámos por falar no Marxismo e em Karl Marx, os alunos nunca tinham ouvido falar ou não sabiam bem explicar. Pedimos-lhes nesse caso para fazerem uma breve pesquisa. Analisámos essas pesquisas e estruturámos melhor as suas ideias. Falou-se também de Comunismo já como forma de introduzir as próximas aulas e aqui gerou-se um momento muito interessante, que nem tínhamos planeado. Um pequeno debate sobre o que os alunos achavam do Comunismo e de uma sociedade sem classes, qual o seu oposto, que os alunos identificaram como o Capitalismo. Começaram a surgir ideias muito interessantes entre alguns alunos, em que uns defendiam um ponto de vista e outros defendiam um diferente. Estimulámos um pouco essa troca de ideias. Perguntámos-lhes também se conheciam um país que fosse

comunista atualmente, ao que uma aluna respondeu, um pouco timidamente, a China. A aluna não tinha a certeza daí ter algum receio em falar, contudo, incentivámos os alunos a falar à vontade, para não terem receio de transmitir as suas ideias, estimulando a sua autoestima e, no final fazendo um reforço positivo pela sua participação.

Decidimos introduzir um outro ritmo na aula, passando para a visualização de um vídeo. O vídeo de 10 minutos, iria ser mostrado, não de seguida, mas com algumas interrupções para reforçar alguma ideia, para colocar questões ou para os alunos fazerem pesquisa sobre algum tema ou conceito. Nesse contexto, começámos por fazê-los pesquisar sobre Lenine e sobre Kerensky, logo ao fim de uns minutos de vídeo. Pedimos que escrevessem no caderno o resultado das suas pesquisas e depois solicitámos a alguns alunos que lessem, consolidando depois a informação recolhida. À medida que o vídeo avançava, íamos parando para colocar perguntas aos alunos, como era a sociedade russa? O que era defendido por Lenine? O que era defendido por Kerenski? O que despoletou mais os movimentos revolucionários? Os alunos souberam responder a todas as questões, demonstrando atenção ao vídeo que ia sendo visualizado, mas também à matéria que foi dada nesta e na aula passada.

Conseguimos ver todo o vídeo e concluir esta parte da matéria, tínhamos também planeado a realização de exercícios para consolidação dos conteúdos, mas já não houve tempo. A aula passou para o professor Nuno que fez a autoavaliação com os alunos, habitual em cada final de período letivo.

Reunião de análise da aula com o professor-cooperante:

O professor salientou que fizemos uma ativação de conhecimentos muito demorada e que precisamos de melhorar esse aspeto, no máximo deve ser de 5 minutos. Também referiu que temos de ter mais atenção à postura da turma, dois alunos estavam mal sentados e não reparámos, um estava de lado e outra aluna estava com a perna dobrada na cadeira. Referiu também que não utilizámos metodologia Marista nesta aula e que podia ter sido usado uma rotina de pensamento para o vídeo em vez de estar a interromper a sua visualização para colocar questões aos alunos. Disse que estes estão ainda numa faixa etária que não lhes permite uma concentração tão precisa para este tipo de método. Positivamente, realçou o facto de termos estabelecido pontes entre o passado e o presente, de ter havido aquele pequeno debate. Gostou da postura, da colocação da voz, do ritmo da aula, da planificação bem estruturada.

Aula nº13

13 de janeiro de 2021


Turma: 7ªA **Hora:** 10h20-11h05 **Duração:** 45m

Sumário: A Democracia ateniense. Leitura e análise documental. Construção de mapa mental.

Entrámos um pouco mais cedo na sala de modo a verificar todos os equipamentos, computador, projetor, coluna, pois esta sala costuma ter muitos problemas técnicos. Estava tudo a funcionar e era necessário estabelecer ligação com um aluno, o Tomás Anastácio que estava em isolamento profilático, para desta forma, poder assistir à aula através da plataforma Teams.

Após ter ligado todos os equipamentos necessários, os alunos foram entrando e colocando-se em frente às suas secretárias, sentando-se após autorização. Começámos por projetar o sumário no quadro que os alunos passaram para o caderno enquanto íamos fazendo a chamada e verificando o material. Explicámos os objetivos da aula e começámos por fazer a ativação de conhecimentos de modo a consolidar a matéria da aula passada sobre a sociedade ateniense, fundamental para compreenderem a democracia. Os alunos estiveram muito bem, foram falando um de cada vez e notou-se que tinham compreendido bem a matéria. Nesse sentido, passámos logo para a contextualização da sociedade e da política ateniense, levando os alunos a relacionarem o que haviam aprendido da estrutura da sociedade ateniense para a esfera política.

Definiu-se o significado da própria palavra democracia e fizemos uma breve viagem pelas várias formas de governo na Grécia anteriores à democracia, como podemos ver na imagem abaixo do slide do Ppt que utilizámos nesta aula.

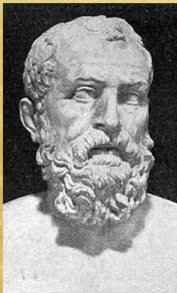
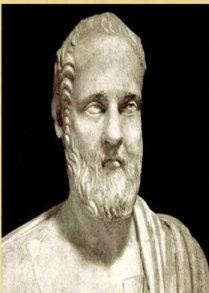
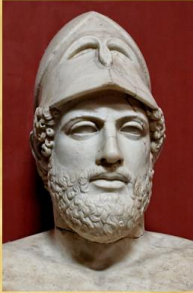


A Democracia

Δημοκρατία

- Nasceu em Atenas no século V a.C.
- Depois de vários governos como:
 - Monarquia (reis)
 - Oligarquia (governo de poucos)
 - Tirania (governo de um só)
- Democracia vem da palavra grega e significa:
 Dêmos=povo
 Kratos=poder

Considerámos pertinente o recurso ao PowerPoint para complementar a informação que está no manual, nomeadamente para imagens ou conteúdos adicionais. Sintetizando desta forma alguma da informação que está no manual e que por vezes os alunos não conseguem reter, como o slide seguinte que mostra de forma estruturada como cada figura política contribuiu para a democracia em Atenas, Sólon não estava referido no manual e salientou-se também alguns conceitos importantes, como o ostracismo ou outros como mistoforia que não estava no manual.

<p>Sólon</p> 	<p>Clístenes</p> 	<p>Péricles</p> 
<ul style="list-style-type: none"> • Código de leis 	<ul style="list-style-type: none"> • Igualdade dos cidadãos perante a lei • Ostracismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Remuneração para os cidadãos que participavam na vida política (mistoforia)

Ao referir o ostracismo pedimos a um aluno que lesse a sua definição no manual de modo a compreenderem o seu significado.

Após se definir bem o conceito de democracia e de se ter contextualizado de que forma surge em Atenas, qual era o seu objetivo, mostrámos um slide com uma frase de Péricles que pedimos que analisassem, sobre a sua definição de democracia. Acrescentámos também algo que não estava mencionado no manual, mas que nos pareceu fazer todo o sentido ao explicar e caracterizar este regime, como a igualdade de direitos, a igualdade no falar e a igualdade no poder. Princípios estruturantes da democracia que são ainda hoje essenciais.

O que é a Democracia?

“Entre nós, o Estado é administrado no interesse de todos e não de uma minoria, por isso o nosso regime tomou o nome de democracia.”

Discurso de Péricles, in Tucídides, “História da Guerra do Peloponeso”

Igualdade → Direitos (lei)
Falar (liberdade de expressão)
Poder

Começámos depois a estruturar a forma como este regime político se organizava. Explicando que estava organizado por vários órgãos e ao perceber que os alunos não estavam a compreender bem esta ideia, fizemos uma comparação com os órgãos do corpo humano. Foi impressionante como, desta forma, os alunos perceberam rapidamente a ideia e começaram a responder à medida que íamos lançando as perguntas como, no nosso corpo temos vários órgãos que fazem o quê? Fazem o nosso corpo funcionar. E funciona como? De forma saudável. Trabalham como? Em conjunto uns com os outros. Ou seja...? Para que o corpo funcione bem.

Entendida bem esta parte, passámos a analisar cada órgão de poder da democracia ateniense, recorrendo tanto ao manual, como ao PowerPoint. Foi analisado a Eclésia e a Bulé, o que era, que funções tinha e quem participava. O Areópago, que apesar de não estar no manual, complementámos com os slides no quadro.

Os alunos foram colocando algumas questões pertinentes no decorrer da aula, até porque avisámos logo que não iríamos responder a curiosidades, tentando assim evitar

que começassem a colocar muitos braços no ar, pedindo que alguma dúvida a colocassem no final da aula e os alunos respeitaram isso. Contudo, houve ainda algumas dúvidas que respondemos ao longo da aula até porque considerámos que essas dúvidas deviam de ser logo esclarecidas. O problema é que esta turma principalmente, abusa um pouco das perguntas e acaba por quebrar o ritmo. Desta vez conseguiram comportar-se melhor até porque nós não permitimos que abusassem, sendo mais assertivos, correspondendo à observação feita pelo professor-cooperante.

No entanto, apesar de termos tentado manter um ritmo de aula mais intenso, acabámos por não ter tempo de dar tudo o que tinha sido estruturado na planificação. Ficámos assim a meio da análise dos órgãos de poder em Atenas, ficando para terminar na próxima aula.

Reunião de análise da aula com o professor-cooperante:

Nesta aula, apesar de o professor Nuno referir que houve melhorias a nível de impor a presença, não deixar que fizessem muitas perguntas, não conseguimos ainda cumprir o tempo e este ponto é fundamental de melhorar. Utilizámos também linguagem um pouco formal para o 7ºano e houve um momento da aula em que fomos demasiado expositivos. O professor salientou ainda que a planificação estava bem estruturada, que os recursos foram bem utilizados, bem como a definição dos conceitos.

Aula nº14

18 de janeiro de 2021

Turma: 7ºA **Hora:** 14h00-15h30 **Duração:** 90m

Sumário: Conclusão do estudo sobre a Democracia ateniense. Construção de mapa mental. A educação na Grécia: os casos ateniense e espartano. Visualização de vídeo. Realização de atividade.

Chegámos mais cedo à sala para testar todos os equipamentos, computador, projetor e coluna de som, até porque tínhamos planificado a visualização de uns vídeos e era importante saber se estava tudo a funcionar em pleno. Também teríamos de estabelecer ligação com dois alunos que se encontravam em isolamento profilático, como o Tomás e agora também a Beatriz. Para além dos alunos, também o professor Nuno estava em isolamento tendo assim de assistir à aula pelo computador.

Os alunos entraram na sala à hora prevista e demos autorização para se sentarem. Princiámos por projetar o sumário e explicar os objetivos da aula. Passando de seguida para a chamada e verificação de material. Vários alunos não tinham trazido o dicionário, agora obrigatório.

Fez-se uma breve ativação de conhecimentos apenas para que os alunos se situassem na matéria, passando de seguida à continuação do estudo da democracia ateniense. Tendo ficado na análise dos órgãos de poder na última aula, voltámos a esse assunto. Pedimos a um aluno que lesse as funções e constituição da Helieia e depois passámos a analisar os arcontes e os estrategos. Finda esta parte e sem dúvidas pela parte dos alunos, incidimos sobre os conceitos de democracia direta e democracia representativa, pedindo aos alunos para lerem a definição no manual e depois explicarem as diferenças. Pedimos ainda que dessem um exemplo de uma democracia representativa, ao que os alunos referiram a de Portugal na atualidade. Era importante estabelecer esta ponte entre o passado e o presente de modo a compreenderem de forma abrangente os conteúdos. Os alunos neste momento começaram a tentar colocar questões ou assuntos como as votações ou em quem é que íamos votar nas eleições presidenciais que se aproximavam. Neste momento houve a necessidade de colocar um pouco de ordem para avançar com a aula. Dessa forma, e para acalmar os ânimos e consolidar a matéria,

pedimos que realizassem os exercícios da página 62, dando-lhes 5 minutos. Passámos depois à respetiva correção e notou-se que os alunos conseguiram responder bem às questões, sendo que a última implicava identificar as diferenças e semelhanças entre a democracia atual portuguesa e a democracia ateniense. Apesar de tudo, a maior parte dos alunos conseguiu identificar vários pontos.

De modo a concluir o estudo da democracia ateniense e dos espaços políticos da polis visualizou-se um vídeo que recriava Atenas e que mostrava os diferentes espaços, desde a ágora à acrópole exemplificando a sua funcionalidade. Os alunos gostaram bastante do vídeo tendo até identificado com um videojogo. Mostraram interesse e atenção e inclusive, identificaram alguns aspetos que havíamos estudado em aula, pormenores como o relógio de água que lhes mostrámos ou a Pnix.

Após a visualização do vídeo pedimos que fizessem um mapa mental sobre a democracia ateniense, deveriam seguir os seguintes pontos: o que era; como se organizava (órgãos de poder); quem participava; quem estava excluído. Foram dados 10 minutos para esta tarefa. Enquanto realizavam o mapa mental, colocámos música e aceitámos a sugestão de um aluno que pediu para ouvir Strauss e o Danúbio azul. Terminado o tempo, dissemos que quem não tinha terminado podia fazê-lo em casa, reparámos que alguns alunos não trabalharam muito, cerca de três alunos. Pois, à medida que iam fazendo a tarefa, fomos passando entre as mesas e vendo o que estavam a fazer. Havia alguns mapas mentais muito bons, bem organizados, mostrando que os alunos perceberam os conteúdos.

Terminado o estudo da democracia ateniense, passou-se para a segunda parte do sumário sobre a educação na Grécia. Para esta parte da aula, começámos por pedir aos alunos um trabalho mais prático. Num primeiro momento, deveriam ler um texto do manual sobre a educação em Atenas e sublinhar o mais importante. Depois, deveriam ler também o documento 4 do manual. Caso tivessem alguma dificuldade com os significados das palavras, deveriam consultar o dicionário. Os alunos estiveram muito bem nesta parte da tarefa. Seguiu-se depois um outro momento, que seria a visualização de um vídeo sobre a educação espartana, pedindo-se aos alunos que tirassem notas do que viram. O objetivo era que analisassem e relacionassem a educação em Atenas e em Esparta. O vídeo mostrava bem como era a educação em Esparta e os alunos reagiram algo espantados com alguns detalhes e violência dessa educação.

O objetivo seria o de fazer uma atividade onde os alunos fizessem uma análise comparativa entre as duas formas de educação. Contudo, não houve tempo para a realização da mesma, ficando para a aula seguinte.

Reunião de análise da aula com o professor-cooperante:

Nesta aula o professor realçou que fizemos bem o sumário, a chamada e a verificação do material. Também a ativação de conhecimentos foi bem conseguida, não tendo perdido demasiado tempo, mas sim o tempo ideal, bem objetivos e assertivos. A planificação estava também bem estruturada e os recursos bem utilizados, desde o PowerPoint, ao manual e aos vídeos. Os aspetos que eram precisos de trabalhar, são a gestão do tempo, o envolvimento com a turma, ser mais inflexível e criar um ritmo de aula mais rápido. O professor Nuno referiu ainda que quando colocarmos música para os alunos trabalharem, devemos impor a regra do Ruido 0, ou seja, os alunos não podem falar ou se o fizerem deve ser baixinho de modo que se oiça bem a música.

Aula nº15

19 de janeiro de 2021

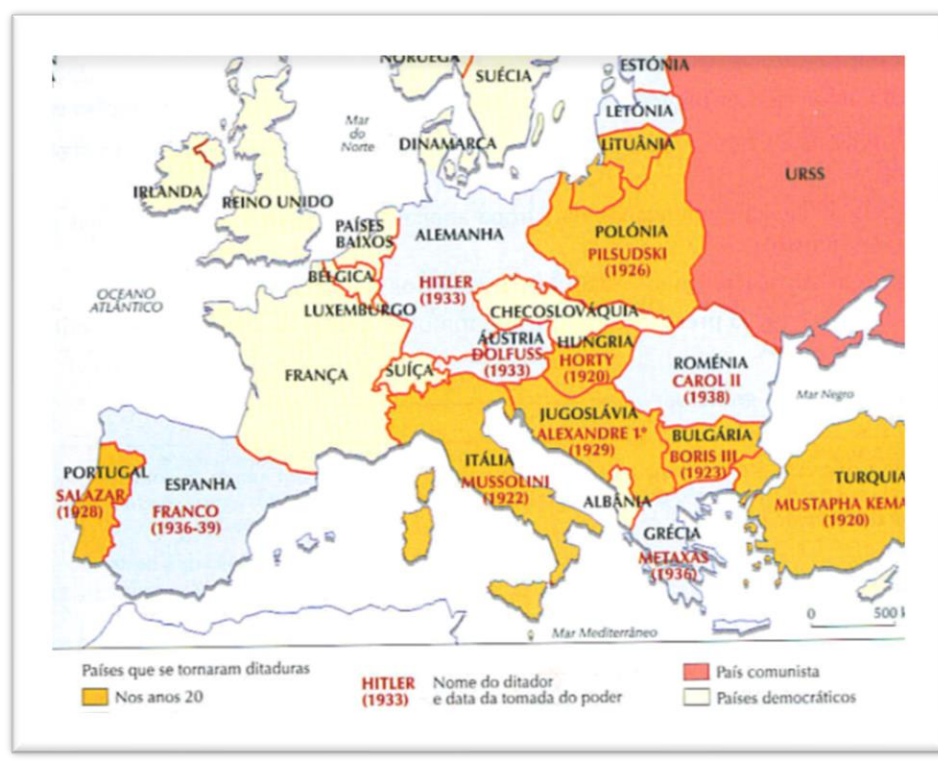
Turma: 9ºB **Hora:** 15h40-16h25 **Duração:** 45m

Sumário: A crise das democracias. Início do estudo dos fascismos. Rotina de pensamento. Realização de exercícios.

Após os alunos entrarem e depois de termos dado autorização para que se sentassem o que levou algum tempo pois a turma estava bastante agitada, tivemos inclusive de levantar um pouco a voz e salientar que compreendíamos que estivessem cansados por ser a última aula do dia, mas que agradecíamos que colaborassem e que faltava pouco para irmos todos para casa. Os alunos entenderam bem esta advertência e a partir daí a aula correu muito sem problemas.

Ditou-se o sumário e explicaram-se os objetivos da aula, fazendo logo de seguida a chamada e a verificação de material. O professor-cooperante estava a assistir à aula pelo computador já que estava em isolamento profilático.

Começámos por contextualizar o mundo pós-Primeira Guerra, solicitando aos alunos que fossem dizendo como se enquadrava a Europa nessa época. Os alunos foram referindo de forma concisa e organizada os acontecimentos políticos, sociais e económicos desde a destruição provocada pela Guerra, as mortes, o desemprego, a crise económica como a Grande Depressão, as revoltas sociais e a Revolução Russa. Procurámos que os alunos percebessem o contexto da crise das democracias para compreenderem o surgimento de regimes ditatoriais. Os alunos dominavam de forma excelente os conteúdos e conseguiram rapidamente relacionar os factos. Mostrámos também um mapa da Europa (ver imagem abaixo), onde se assinalavam a emergência desses regimes, bem como das democracias restantes, que a turma analisou muito bem fazendo ligação com as alianças da Grande Guerra. Completou-se essa informação reiterando como o mapa político da Europa havia mudado antes e depois da guerra. Ao que os alunos responderam que antes da guerra havia na Europa grandes impérios, sendo que depois, surgiram uma série de novos países com regimes democráticos.



Após esta contextualização a que os alunos corresponderam de forma brilhante, passou-se para uma atividade. A visualização de dois vídeos, e os alunos deveriam fazer uma rotina de pensamento: vejo, penso; investigo. Deveriam, portanto, estar com toda a atenção aos vídeos, pedindo-lhes que tivessem em consideração o seguinte: os gestos, a atitude, a voz, as expressões, a reação do público. Os vídeos não continham legendas e tal foi propositado, a ideia era que os alunos se concentrassem nesses tópicos.

Passando o primeiro vídeo, que era um discurso de Mussolini, tomámos atenção às reações da turma, se tiravam apontamentos ou não, se estavam com atenção, se estavam a compreender o que era pedido. E realmente, estes alunos cumprem sempre o que lhes é solicitado e sempre com empenho. Passando ao vídeo seguinte, que era um discurso de Hitler, a mesma concentração, alguns risos, pela figura que viam à sua frente que todos reconheceram.

Dando um minuto para fazerem a primeira e segunda parte da rotina de pensamento, o vejo e o penso, a turma mostrou-se concentrada na tarefa. O comportamento agitado de início da aula dissipou-se e estavam agora realmente interessados e motivados no que tinha sido proposto. Ao terminar o tempo, pedimos que alguns alunos partilhassem as suas rotinas. Foi referido, atitude austera, falar alto, cabeça erguida, punhos cerrados, provocando reações de agrado na multidão, como se lhes dissessem realmente o que queriam ouvir. Aproveitámos nesta altura para cimentar tudo isto, mostrando também através de gestos e da postura como estes líderes demonstram segurança e poder, que a linguagem corporal revela toda uma encenação política criada para movimentar massas. Relacionámos também com a atualidade, perguntando se estamos a atravessar alguma crise, ao que os alunos reponderam afirmativamente, devido à pandemia. Desenvolvemos um pouco este assunto, falando-lhes das eleições que se aproximam e de como, à semelhança dos anos 20 e 30 do século passado, as pessoas estão descontentes. Há uma grave crise e de como certos indivíduos podem começar a exercer influência e poder, dizendo às pessoas o que elas querem ouvir, como o caso de partidos de extrema-direita. Claro que os alunos começaram logo a relacionar com o Chega e com André Ventura, dando aqui hipótese para alguma troca de ideias, o que consideramos ser sempre interessante. Deixando os alunos partilharem os seus pontos de vista, já que isso fá-los crescer e ganhar confiança em si mesmos.

Seguindo novamente para a tarefa e concluindo a mesma, com a parte do investigo, perguntou-se aos alunos se sabiam quem era a figura do primeiro vídeo, não sabiam, só sabiam identificar o segundo. Pedimos para que fizessem uma pequena pesquisa sobre essa personagem, Mussolini, tendo inclusive de escrever o nome no quadro pois não sabiam sequer escrever esse nome. Demos uns breves minutos para essa parte. Depois pedimos que me fossem dizendo o que tinham conseguido pesquisar sobre Mussolini, os alunos foram colocando os braços no ar e fomos deixando falar vários alunos, até porque havia sempre contributos diferentes de cada um o que tornou muito interessante esta atividade.

A pesquisa sobre Mussolini serviu para introduzir o tema do fascismo, dessa forma, pedimos a um aluno para que lesse o conceito na página 87 do manual. Começámos assim a delinear os princípios que este movimento político defendia. Mais uma vez, os alunos souberam interpretar muito bem o documento, salientando os pontos fulcrais que definiam este regime, como o nacionalismo exagerado, o desprezo pelas democracias, o controlo total do Estado.

A aula chegou ao fim sem termos tido tempo de explorar melhor todos os princípios defendidos pelo fascismo e de analisar alguns conceitos associados, como o corporativismo ou o totalitarismo. Ficou para a aula seguinte. Ao chegar ao fim da aula, sentimos que mesmo não tendo dado tudo o que havíamos planificado, a aula tinha sido bem conseguida, pois os alunos compreenderam bem todos os conteúdos, pesquisaram, mostraram-se interessados e motivados e revelaram empenho durante a aula e na realização das tarefas.

Reunião de análise da aula com o professor-cooperante:

Esta reunião foi realizada via Teams, a plataforma utilizada pelo Colégio Marista e o professor, mesmo tendo assistido à aula pelo computador a partir de sua casa, disse que foi uma aula excelente. Que conseguimos melhorar todos os aspetos que precisavam de ser melhorados, fomos mais assertivos, criámos ritmos diferentes na aula e mais rápidos. Fizemos de forma excelente a exposição dialogada, que o professor chama de “jogo de ténis”. Também a ativação de conhecimentos foi perfeita, 100%, salientando que conseguimos envolver bem a turma. Elevámos a voz quando necessário, mas que também

soubemos dar ânimo nos momentos certos. A planificação estava bem pensada, os recursos, os vídeos foram bem escolhidos. O único ponto que não foi tão bom, foi precisamente a gestão do tempo, ainda não conseguimos cumprir toda a planificação, apesar de ter praticamente conseguido nesta aula.

Aula nº16

20 de janeiro de 2021

Turma: 7ºA **Hora:** 10h20-11h05 **Duração:** 45m

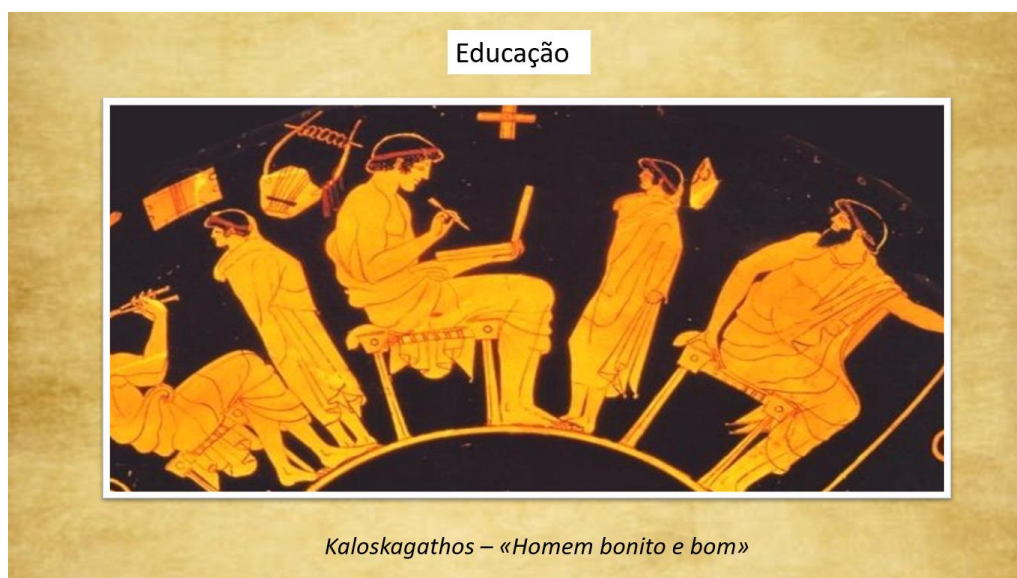
Sumário: A educação na Grécia Antiga: os casos ateniense e espartano. Leitura e análise documental. Realização de exercícios.

Como habitualmente, chegámos um pouco antes da hora à sala para poder ligar todos os equipamentos e estabelecer ligação com os dois alunos que estão em isolamento profilático e também com o professor Nuno. Entretanto, os alunos foram entrando e esperando que lhes fosse dada a ordem para se sentarem. Projetou-se o sumário e explicaram-se os objetivos da aula. Enquanto os alunos escreviam o sumário nos seus cadernos, foi-se fazendo a chamada e verificando se todos tinham o material necessário à aula.

A ativação de conhecimentos foi essencialmente para finalizar a matéria sobre a democracia, esclarecendo a distribuição de poderes a cada órgão respetivo, poder legislativo, judicial e executivo, que projetámos no quadro com um PowerPoint e que pedimos que completassem no mapa mental que haviam realizado. Consolidaram-se rapidamente pontos fundamentais e perguntou-se se havia alguma dúvida. Como não havia dúvidas e esta turma tem sempre dúvidas, passou-se para a matéria seguinte que já tínhamos introduzido na aula anterior, a educação na Grécia, em Atenas e em Esparta.

Perguntámos à turma o que tinham conseguido retirar de informação relevante do vídeo sobre a educação espartana, os alunos foram partilhando os seus apontamentos,

como a violência que eram sujeitos, que eram largados no mato, que lhes batiam, andavam sujos, roubavam, não tinham comida. Referiram ainda que aprendiam a lutar, que lutavam também com animais. Nesse seguimento, perguntámos como era a educação em Atenas, se era igual? Os alunos tinham lido na outra aula o texto que descrevia a educação ateniense e começaram a dizer o que tinham conseguido reter, como o facto de ficarem em casa com a mãe até aos sete anos, depois iam para a escola e aprendiam a ler e a escrever, aprendiam música e faziam ginástica. À medida que os alunos iam referindo estes pontos, fomos complementando a informação. Passou-se à análise, com recurso à exposição dialogada, com os alunos sobre a educação ateniense e a educação espartana, definindo as principais características, diferenças e objetivos. Fomos complementando através de recurso ao PowerPoint que continha essencialmente informação que não estava contemplada no manual. Como também algumas curiosidades que esta turma tanto gosta, como uma palavra grega que considerámos engraçada sobre a educação e que lhes mostrámos, como se pode ver na imagem abaixo, apenas para abrir um pouco mais a sua visão de conhecimento. Os alunos acharam muito engraçado e antes que lhes disséssemos alguma coisa, já tinham passado para o caderno. Realmente, esta vontade de saber e de ter conhecimento é bastante presente nesta turma e, portanto, consideramos que deva ser explorada, sempre que possível. Foi isso que tentámos fazer, aos poucos em cada aula que lhes foi lecionada.



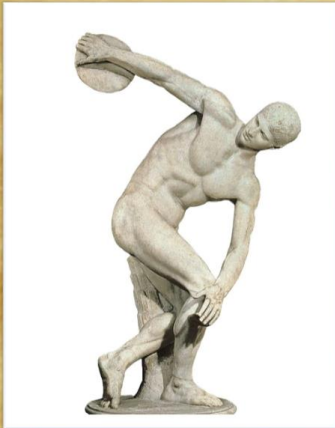
Foram também lidos e analisados os documentos 2 e 3 da página 72 do manual sobre a educação espartana, de modo que os alunos completassem a informação que já tinham retirado do vídeo sobre a educação dos jovens em Esparta.

À medida que se ia descrevendo tanto a educação em Esparta como em Atenas e principalmente nesta, quando referimos por exemplo a leitura de Homero como a Odisseia ou a Ilíada, os alunos diziam rapidamente, eu conheço esse livro ou eu tenho esse livro para crianças. Falámos-lhes dos heróis, de Aquiles e eles ficaram automaticamente entusiasmados. É de facto muito agradável dar uma aula a alunos assim, sempre tão empenhados em aprender, seja a matéria que for. Referimos ainda que os gregos tinham de saber essas obras na íntegra e decorando cada verso, eles ficaram espantados. Relacionámos logo com a atualidade, imaginem se fosse agora, se vocês tivessem de saber de cor um livro de 500 páginas? A turma estava perplexa, mas divertida.

Continuámos a análise da educação em Atenas, recorrendo tanto ao manual como ao PowerPoint. Quisemos que os alunos conseguissem relacionar o estudo da Oratória com os conteúdos que já tinham aprendido, se esta é uma arte de bem falar em público, por que razão aprendiam isto os jovens atenienses? Os alunos foram excelentes uma vez mais, respondendo logo que era para desempenharem as suas funções políticas. Ao que acrescentámos que tinham mesmo de saber falar, não só para defender bem as suas ideias, mas também saber argumentar com os outros.

Relativamente à ginástica, mostrámos um slide com algumas das atividades físicas praticadas pelos gregos, salientando uma frase que estava também no manual e que os alunos gostaram muito e já tinham ouvido falar, «corpo são em mente sã», tendo inclusivamente compreendido bem o seu significado.

«Corpo são em mente sã»



- Música
- Oratória
- Leis
- Matemática
- Gramática

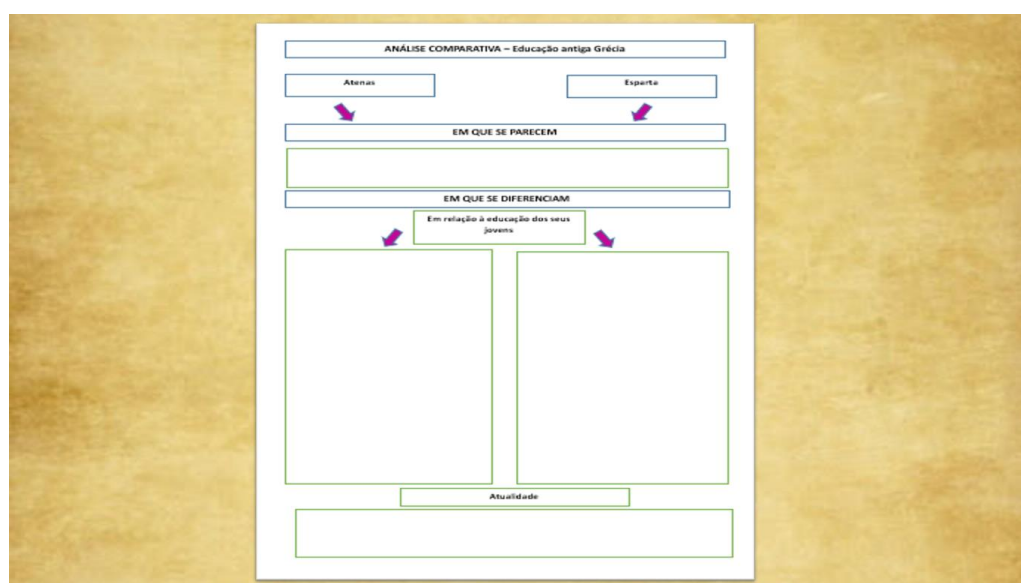
Exercício físico

- Luta
- Corrida
- Salto
- Lançamento do disco e do dardo
- Jogos de bola e de arco
- Pugilismo
- Pancrácio

Alcançar a harmonia e o equilíbrio físico e mental

Após a análise da educação em Atenas e em Esparta, perguntou-se à turma se conseguiam identificar os objetivos fulcrais da educação em cada uma dessas pólis. Queríamos que os alunos conseguissem relacionar a organização política e da sociedade em Atenas e em Esparta, tendo em conta a forma como eram educados. Pensámos que os alunos não conseguissem responder prontamente, mas houve alguns alunos que souberam imediatamente identificar os objetivos. Referindo desta forma que, o objetivo em Atenas era o de formar futuros cidadãos que soubessem desempenhar as suas funções na vida política e também na defesa da cidade caso fosse necessário. Em Esparta, os jovens eram formados para servir a cidade como guerreiros fortes e destemidos. Quisemos também que relacionassem a educação na Antiguidade com a educação na atualidade. Os alunos de início ficaram um pouco baralhados, com algumas dúvidas. Reforçámos um pouco a sua segurança, estimulando-os para que pensassem, sem qualquer pressão, e que analisassem a escola de hoje. Se tinham ou não muitas disciplinas sobre vários temas, se tinham também ginástica. Os alunos começaram a responder, afirmando que realmente havia ainda muitas semelhanças com a educação na Grécia, só não aprendiam lutas na escola. Estas respostas são, de facto, fantásticas. Apesar de estarmos a lecionar e de estarmos num contexto de avaliação, conseguimos divertir-nos nas aulas com os alunos e isso é de facto excecional.

Após consolidarmos tudo isto, passámos a explicar o trabalho de casa, deveriam completar o organizador gráfico sobre a educação ateniense e espartana (ver imagem abaixo) e submeter no Teams até à próxima aula.



O TPC consiste em fazer uma análise comparativa entre os dois modelos de educação, o ateniense e o espartano. Identificando as diferenças e as semelhanças e fazer também uma relação com a atualidade.

Passámos para o ponto seguinte da matéria sobre a vida quotidiana na Grécia Antiga, que os alunos foram enumerando de acordo com os diferentes grupos da população ateniense. Pedimos para alunos diferentes lerem cada um, um ponto do documento da página 65 do manual sobre a vida quotidiana das mulheres, começando por uma fila e seguindo a ordem. Os alunos conseguiram depois concluir que tanto a educação das mulheres como o seu quotidiano era bastante diferente do dos homens.

A aula terminou com praticamente toda a planificação cumprida, faltando apenas ter analisado um documento, mas que também não era fundamental, uma vez que era sobre a vida quotidiana e os alunos tinham já bem assente esses conteúdos.

Reunião de análise da aula com o professor-cooperante:

A reunião decorreu como a anterior, em modo Teams. O professor referiu que esta aula tinha sido quase perfeita. Que tanto a postura, como a voz e a atitude foram excelentes. Cumprimos o sumário, a chamada, a verificação de material. Que conseguimos, e de forma excelente, consolidar a democracia ateniense. Demos uma aula ritmada, mudando os ritmos ao longo da aula. Conseguimos, nesta turma tão intensa e viva, controlar a aula e não o contrário, que era a maior dificuldade. Foi uma aula fluída, conseguimos envolver bem a turma e revelámos uma boa preparação científica.

Considerações finais

Ensinar e aprender compreendem várias perspectivas e tentámos neste trabalho definir algumas. A importância de aprender e a forma como se pode ensinar para que alguém aprenda. Portanto sabemos que ensinar e aprender estão intrinsecamente ligados e para que o processo de ensino-aprendizagem decorra de forma positiva é necessário que estejam em sintonia. A escolha do tema aqui apresentado incidiu numa questão fundamental, como ensinar esta matéria? Esta foi sem qualquer dúvida a questão premente de todo o estágio no Mestrado em Ensino de História. Saber não basta, é preciso saber como transformar esse conhecimento em algo capaz de potenciar alterações nas mentes dos nossos alunos, ou seja, em aprendizagem, em conhecimento. Conseguir ensinar alguém é dos momentos mais gratificantes que se possa experienciar. Saber que conseguimos criar algum impacto, que de alguma forma conseguimos ativar processos que são por vezes complexos e que estão eles próprios sujeitos a fatores ou condicionantes externos ou internos, é de uma imensa felicidade e realização.

A escolha de estratégias de ensino e dos recursos são vitais para a prática pedagógica. Não se pode planear uma aula sem se definir as estratégias ou métodos de ensino. Assim como os recursos. Vimos como ambos se interligam aos objetivos educacionais. Cada escolha tem em si uma potencialidade de aprendizagem diferente. Um professor pode seguir duas abordagens diferentes e tem de ter obviamente em consideração o contexto escolar. As condições do espaço, os alunos que tem e os objetivos. Nesse seguimento, o professor pode abordar o processo de ensino-aprendizagem como uma ação intencional e sistemática em que estrutura os métodos ou estratégias de ensino com os objetivos educacionais, o currículo e claro os métodos de avaliação. Ou pode proceder a uma perspectiva mais humanista em que a dimensão humana das aprendizagens ocupa o lugar central e em que se enfatiza a aquisição de atitudes e de valores. No nosso parecer uma educação completa e abrangente é aquela em estas duas abordagens, a técnica e a humanística se fundem.

Uma outra problemática que também nos despertou interesse e que também aqui desenvolvemos foi precisamente a questão da importância da História na escola. Qual o objetivo de ensinar História? Podemos concluir que a História é das ciências mais abrangentes, que combina factos, acontecimentos e datas com uma vertente

profundamente formativa. A História visa educar cidadãos completos, conscientes de si e do que os rodeia. Capazes de relacionar factos e de compreender estruturas. Trabalhando capacidades, competências, mas também valores fundamentais à humanidade. O respeito, a liberdade, a igualdade.

As interrogações sobre a educação assumem desde há vários anos acesos debates e expressam e espelham as preocupações e transformações de cada sociedade em cada época. Vimos neste trabalho de que forma começaram a surgir eminentes intelectuais, psicólogos, entre outros que assumiram essa função quase missionária de entender e compreender como se dão os processos de aprendizagem, como se aprende, qual a sua evolução e de que forma esses processos se alteram ou condicionam mediante determinados contextos. Interpretando as várias correntes de aprendizagem várias interrogações podem de facto surgir. Que teoria se pode enquadrar nas escolas de hoje? Pode haver apenas uma única teoria? Sabemos bem que não, aliás vimos precisamente que algumas destas teorias emergem e inspiram-se noutras. Amiúdas vezes começam por se inspirar e refletir uma determinada perspectiva para a partir daí se lançarem para novos fundamentos teóricos que acabam por fazer crescer novas ramificações.

A escola e o ensino de hoje enfrentam um verdadeiro paradigma educacional. Às rápidas transformações das sociedades ocidentais que enfrentam a um ritmo alucinante problemáticas que afetam essa mesma estrutura social e pedagógica. Os problemas sociais, políticos, económicos e ambientais. As crises humanitárias e a emigração. A violência, a discriminação racial, étnica, de género. Esta conjuntura de preocupações que as sociedades e as nações têm de enfrentar e de encontrar respostas para cada um desses fatores, encontra na escola, nesse microcosmos da sociedade, um íman de todos eles. A escola pela sua característica intrínseca de osmose social, cultural, religiosa, constitui-se como o polo onde todos esses mundos convergem. Nesta situação, como gerir uma imensidão de problemáticas, como atingir os objetivos que a educação se propõe que é o de estabelecer iguais oportunidades de aprendizagem para todos?

Estas interrogações enquanto futuros professores que somos podem de facto debilitar-nos ao compreendermos que mais vezes do que queremos o ensino não consegue de todo corresponder a estas inquietações de um mundo em aceleração. Ao examinarmos e estudarmos as teorias de aprendizagem, compreendemos que há lacunas, mas há também respostas. Vemos com agrado que estudos feitos há quase um século atrás são

hoje ainda profundamente atuais e adaptam-se na perfeição aos alunos de hoje e às suas mentes sedentas de conhecimento. Compreender que para cada contexto podemos adaptar determinada teoria, método pedagógico ou estratégia é essencial. Vejamos o caso de Paulo Freire que nas campanhas de alfabetização desenvolvidas em Países de Terceiro Mundo, adequou os métodos educacionais ao contexto histórico e cultural desses alunos.

O papel da educação numa sociedade é o pilar de toda a construção civilizacional, não pode ser menosprezado. Deve ser valorizado e deve prosseguir o caminho de mudança, de evolução, no sentido de procurar encontrar respostas para os problemas eminentes. Como Yves Bertrand afirma, «a escola não pode permitir-se fingir-se de morta ou brincar às pedagogias para criar uma certa ilusão de mudança» (Bertrand, 2001). Se se deve aprofundar mais esta ou aquela teoria para responder às incertezas da educação? Ou se se deve insistir em novas teorias? Não sabemos. Mas sabemos que temos de agir com o que temos disponível e se necessário adaptar, ser criativos, usar a imaginação sem perder a perceção da realidade, mas ir ao encontro do âmago da educação, o intercâmbio social que permite construir pensamentos superiores.

Bibliografia

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill Interamerica de España, S.A.U.

Ausubel, D., Novak, J & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology. A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação (2ªed.)*. Lisboa: Instituto Piaget.

Bordenave, J. Diaz & Pereira, A. Martins. (1998). *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis: Editora Vozes.

Bruner, Jerome (1976). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.

Bruner, Jerome (1996). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.

Chaffer, J., & Taylor, L. (1984). *A História e o professor de História*. Lisboa: Livros Horizonte.

Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Collingwood, R.G. (2001). *A Ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença.

Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. (s.l.) Edições Asa.

França-Carvalho, A., Martins, C., Conde, E., & Sena Monteiro, H. (2014). *Estratégias de Ensino: Propostas Multidisciplinares de Aprendizagens Significativas na Educação Básica*. Teresina, Piauí: EDUFPI.

Gaspar, Maria Ivone & Roldão, Maria do Céu. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Lefrançois, G.R. (2006). *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: PC Editorial Ltda.

Moreira, Marco António (1999). *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA.

Monereo, C. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem. Formação de professores e aplicação na escola*. Porto: Edições Asa.

Monteiro, M. (2003). *Da escola armazém à escola humanizada*. In *Actas do V Curso de Verão da Ericeira*. 26, 27 e 28 de junho de 2003 (pp. 77-83). Ericeira: Mar de Letras.

Monteiro, M. (2018). *Ensino da História*. (cap.8). In Veiga, F.H. (coord.). *O Ensino na Escola de Hoje. Teoria, Investigação e Aplicação*. (pp.241-263). Lisboa: Climepsi Editores.

Nóvoa, A. (1988). *Inovação para o sucesso educativo escolar*. In *Aprender - Seminário Nacional de Difusão do Projeto 8 do CDCC (Conselho da Europa)*.

Nóvoa, A. (1991). *Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa*. In *Actas ProfMat91*, vol. II.

Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar. Convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Proença, M. Cândida (1990). *Ensinar/Aprender História. Questões de Didática Aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.

Proença, M. Cândida (1992). *A Didática da História*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rogers, Carl (1985). *Tornar-se pessoa*. 7ª edição. Lisboa: Moraes Editores.

Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Vieira, R.M. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Silva, Helena Santos & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto. 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: Factor- Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.

Soares, Alvina Maciel (2015). *Recursos didáticos na educação de jovens e adultos*. Angra dos Reis: Universidade Federal Fluminense. Instituto de Educação de Angra dos Reis.

Manual Pedagógico Marista, 2017.

Projeto Educativo do Colégio Marista de Carcavelos, 2018/2019- 2021/2022.

www.marista-carcavelos.org.pt

Ministério da Educação (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Decreto-Lei nº 46/1986, de 14 de outubro; Decreto-Lei nº 115/1997 de 19 de setembro; Decreto-Lei nº49/2005 de 30 de agosto.

Ministério da Educação (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Anexos

1) Planificação de aulas

2) Recursos - PowerPoints

3) Imagens Colégio Marista de Carcavelos

Colégio Marista de Carcavelos

Plano de aula

8º D – 45 minutos

09h10 – 09h55

12/10/2020

Sumário: Conclusão do estudo da política expansionista de D. João II. Resolução de exercícios.

D. Manuel I: a chegada à Índia e ao Brasil.

Conteúdos / Objetivos	Estratégias	Tempo	Recursos
Compreender a política expansionista de D. João II	Ativação de conhecimentos	5 minutos	<i>O fio da História, História 8ºano, Texto Editores - Páginas 24 e 25</i>
Compreender os conceitos de <i>Mare clausum</i> e de <i>Mare liberum</i>	Leitura e análise dos conceitos de <i>Mare clausum</i> e de <i>Mare liberum</i> com recurso ao manual	5 minutos	Análise de documentos, mapas e imagens

Relacionar esses conceitos com o avanço expansionista de D. João II		Análise de dois mapas do doc. 1 do manual e relacionar com o avanço das viagens marítimas	5 minutos	
Identificar as disputas entre Portugal e Castela relacionando com o Tratado de Alcáçovas e o Tratado de Tordesilhas e a consolidação da política de <i>Mare clausum</i>		Análise do doc. 2 do manual	5 minutos	
Consolidação dos conteúdos		Realização e correção dos exercícios da pág. 24	10 minutos	
Sistematização de datas e das descobertas efetuadas contextualizando com os diferentes reinados		<i>Atividade com os alunos com recurso a PowerPoint</i>	5 minutos	PowerPoint
Contextualizar as políticas expansionistas de D. Manuel I e as descobertas realizadas no seu reinado		Análise do mapa do doc. 1 do manual, pág.26	5 minutos	<i>O fio da História, História 8ºano, Texto Editores - Páginas 26 e 27</i>
Interpretação de documentos de modo a compreender as diferentes perspetivas da chegada à Índia pelos portugueses		Leitura e análise dos documentos 2 e 3 da pág. 26 do manual	5 minutos	

Colégio Marista de Carcavelos

PLANO DE AULA

Professor: Andreia Capucho

Orientador: Nuno Rijo

Disciplina: História

Ano / Turma: 7ºA

Unidade Temática: 1.1 – *As sociedades recoletoras e as primeiras sociedades produtoras.*

Unidade didática: *O Paleolítico: o nascimento da arte; Os ritos mágicos e funerários; O Neolítico: uma economia de produção.*

Data da aula: 12/10/2020 **Hora:** 14h00-15h30 **Tempo:** 90 m.

Sumário: O Paleolítico e o nascimento da arte. Os ritos mágicos e funerários. Visualização de vídeo e rotina de pensamento.
Introdução ao estudo do Neolítico.

Conteúdos/Conceitos	Objetivos Competências/ Aprendizagens Essenciais	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Tempo	Avaliação Formativa
---------------------	--	----------------------------	--------------------	------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Definição de arte • Arte móvel • Arte rupestre ou parietal • Ritos mágicos e funerários 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o nascimento da arte no contexto do Paleolítico • Identificar os vários tipos de arte • Identificar as principais características/temáticas da arte no Paleolítico • Relacionar a sociedade do Paleolítico com o surgimento de rituais mágicos e funerários 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição dos objetivos da aula (2m) • Ativação de conhecimentos (5m) • Contextualização do nascimento da arte no Paleolítico (5m) • Definição de arte móvel e de arte rupestre ou parietal com recurso a leitura do manual, pág. 21 (5m) • Análise e interpretação de documentos e imagens do manual, docs. 1, 2 e 4 e recurso a imagens no PowerPoint (6m) • Visualização de vídeo - 1ª parte sobre a arte do Paleolítico, pede-se aos alunos para tirarem notas (3m) • Leitura e interpretação do 2º e 3º parágrafos do manual sobre os ritos mágicos e funerários (6m) • Visualização de vídeo - 2ª parte sobre os ritos mágicos, pede-se aos alunos para tirarem notas (3m) 	<p>Manual:</p> <p><i>O fio da História, História 7ºano, Texto Editores</i></p> <p>- Páginas 20 e 21</p> <p>Análise de documentos, mapas e imagens</p> <p>PowerPoint: com imagens e texto para complementar a matéria</p> <p>Vídeo:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=7-imvjF3IjI</p> <p>(a partir de 3m25s até ao fim)</p>
--	--	---	--

<ul style="list-style-type: none"> • Neolítico • Economia de produção • Sedentarismo • Agricultura • Pastorícia • Progressos técnicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Definir e compreender o conceito de Neolítico e as diferenças com o Paleolítico • Compreender os fatores que levaram à mudança de modo de vida, do Paleolítico para o Neolítico • Identificar onde surgiram as primeiras sociedades agro-pastoris • Identificar os primeiros alimentos cultivados e os primeiros animais domesticados • Compreender o conceito de sedentarismo em associação com os progressos técnicos e a economia de produção 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação de imagens sobre ritos funerários com recurso a PowerPoint e análise do doc. 3 da pág. 20 do manual (5m) • Rotina de pensamento: Vejo, penso, escrevo (13m) • Definição de Neolítico (3m) • Contextualização dos fatores que conduziram a uma revolução, a revolução neolítica (5m) • Observação de duas imagens, a primeira ilustrando o modo de vida no Paleolítico e a segunda no Neolítico (5m) • Pede-se aos alunos para, após analisarem por breves minutos as duas imagens, apontarem as principais diferenças entre a sociedade do Paleolítico e a sociedade do Neolítico (6m) • Análise do mapa do doc. 2 da pág. 22 do manual (5m) 	<p>Manual: <i>O fio da História, História 7ºano</i>, Texto Editores - Páginas 22 e 23</p> <p>Análise de documentos, mapas e imagens</p> <p>PowerPoint: com imagens e texto para complementar a matéria</p>
---	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none">• Leitura e análise dos conceitos de economia de produção e de sedentarismo para os alunos relacionarem (5m)• Análise dos progressos técnicos com recurso a interpretação de gravura do doc, 1 da pág. 22 (5m)• Esclarecimento de dúvidas (3m)	
--	--	---	--

Observações: As sociedades recoletoras do paleolítico começaram a desenvolver as primeiras formas de arte caracterizada por arte rupestre ou parietal, pinturas e gravuras nas rochas e também pelo aparecimento de pequenos objetos que chamamos arte móvel. A organização social destas sociedades levou também a que se organizassem cerimónias mágicas, rituais, conduzidos por um ancião ou feiticeiro. Também começaram a surgir os primeiros indícios de enterramento dos mortos com rituais fúnebres, revelando crenças religiosas.

O Neolítico caracterizou-se por uma verdadeira revolução que transformou as sociedades de recoletoras e nómadas a praticarem uma economia de produção e a sedentarizarem-se. As populações aprenderam a semear certas plantas, surgindo desta forma a agricultura e começam também a domesticar os animais. O Homem torna-se assim, produtor. Estas mudanças levam ao sedentarismo e ao desenvolvimento de novas atividades e de novos utensílios.

Questões-problema:

- Podemos caracterizar a sociedade do Paleolítico através da arte? Que temáticas e tipos de arte definem este período?
- Que importância terão na sociedade paleolítica os ritos mágicos e funerários?
- O período do Neolítico foi considerado por alguns autores como uma revolução – revolução neolítica. Que alterações se verificaram que justifiquem esta ideia?
- Que consequências surgiram do desenvolvimento da economia de produção?

Colégio Marista de Carcavelos

PLANO DE AULA

Professor: Andreia Capucho

Orientador: Nuno Rijo

Disciplina: História

Ano / Turma: 8ºD

Unidade Temática 5: – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI

Unidade didática 5.1: - O expansionismo europeu

Data da aula: 15/10/2020 **Hora:** 14h00-15h30 **Tempo:** 90 m.

Sumário: D. Manuel I: a chegada à Índia e ao Brasil. Análise de documentos. Realização de exercícios.

Conteúdos/Conceitos	Objetivos Competências/ Aprendizagens Essenciais	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Tempo	Avaliação Formativa
---------------------	--	----------------------------	--------------------	------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Tratado de Tordesilhas • Caminho marítimo para a Índia • Rota do Cabo • Miscigenação • Império 	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar as políticas expansionistas de D. João II com o governo de D. Manuel I e as descobertas marítimas realizadas no seu reinado • Compreender a importância da descoberta do caminho marítimo para a Índia • Enumerar as vantagens para a Coroa portuguesa do caminho marítimo para a Índia • Compreender as diferentes perspectivas da chegada dos portugueses à Índia e ao Brasil • Identificar as dificuldades enfrentadas em cada descoberta e as relações 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição dos objetivos da aula (2m) • Conclusão da correção dos exercícios da pág. 24 do manual (5m) • Ativação de conhecimentos (5m) • Contextualização da política expansionista de D. Manuel I (10m) • Análise do mapa do doc. 1 do manual, pág.26 (5m) • Leitura e análise dos documentos 2 e 3 da pág. 26 do manual (5m) • Análise das consequências da descoberta do caminho marítimo para a Índia (5m) 	<p>Manual: <i>O fio da História, História 8ºano, Texto Editores</i> - Páginas 26 e 27</p> <p>Análise de documentos, mapas e imagens</p> <p>PowerPoint: com imagens e texto para complementar a matéria</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Registo da participação oral ou escrita - Registo do cumprimento das tarefas propostas
---	---	---	--	---

	<p>estabelecidas com os diferentes povos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância da Rota do Cabo • Compreender a importância estratégica do Brasil • Relacionar os diferentes processos da expansão ibérica 	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualização da chegada ao Brasil com recurso ao mapa da página 26, documento 1 (5m) • Leitura e análise de um excerto da Carta de Pero Vaz de Caminha sobre o “achamento” do Brasil e da gravura do documento 4 da página 26 do manual (5m) • Realização de ficha de trabalho das páginas 30 e 31 do manual (25m) • Correção da ficha (10m) • Breve contextualização sobre o nascimento dos impérios ibéricos (5m) • Esclarecimento de dúvidas (3m) 		
--	---	---	--	--

Observações: À morte de D. João II em 1495, Bartolomeu Dias já tinha dobrado o Cabo da Boa Esperança, nome dado pelo monarca pelo enorme simbolismo que este feito representava para o reino. Após uma forte política expansionista, as descobertas e conquistas do seu reinado vão ser seguidas pelo seu sucessor, D. Manuel I. Foi no seu reinado que se deu a tão desejada chegada à Índia pela via marítima. Estes primeiros contactos revelaram o pouco conhecimento dos portugueses por outras culturas. Apesar de tudo, os portugueses conseguiram as tão desejadas especiarias, dando desta forma, início a uma nova rota comercial dominada exclusivamente pelos portugueses, a Rota do Cabo. A chegada ao Brasil revelou-se fulcral para garantir a posição estratégica do Atlântico sul e se inicialmente a Coroa deu primazia ao Oriente, o Brasil viria mais tarde a revelar-se uma peça-chave na construção do império português.

Questões-problema:

- Terá D. Manuel I dado seguimento à política expansionista do seu antecessor, D. João II?
- Que importância terão tido as descobertas realizadas no reinado de D. Manuel I?
- Quais as consequências da descoberta do caminho marítimo para a Índia?
- Como lidaram os portugueses com o contacto com outros povos e outras culturas?
- Como se consolida o império português?

Colégio Marista de Carcavelos

PLANO DE AULA

Professor: Andreia Capucho

Orientador: Nuno Rijo

Disciplina: História

Ano / Turma: 9ºC

Unidade Temática: 9 – A Europa e o Mundo no limiar do século XIX.

Unidade didática: 9.2 - As transformações do pós-Guerra. Evolução nas artes.

Data da aula: 03/11/2020 **Hora:** 14h00-15h30 **Tempo:** 90 m.

Sumário: A arte: os movimentos modernistas. Visualização e análise das diferentes correntes artísticas. Rotina de pensamento.

Conteúdos/Conceitos	Objetivos Competências/ Aprendizagens Essenciais	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Tempo	Avaliação Formativa
---------------------	--	----------------------------	--------------------	------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Expressionismo • Fauvismo • Cubismo • Futurismo • Abstracionismo • Dadaísmo • Surrealismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a evolução na arte no contexto histórico de finais do século XIX e na primeira metade do século XX • Relacionar os novos movimentos artísticos com as alterações na sociedade e o impacto da I Grande Guerra • Identificar as principais características das diferentes correntes artísticas • Identificar as principais inovações destes movimentos artísticos • Compreender as vanguardas e o que era defendido pelos artistas 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição dos objetivos da aula (2m) • Ativação de conhecimentos (5m) • Visualização de vídeo “Introdução à arte do século XX” (5m) • Corrente de pensamento: Antes pensava; agora penso. Pretende-se que os alunos escolham uma obra de arte e façam uma pequena descrição no seu caderno identificando o autor, ano, nome da obra, corrente artística e as razões que levaram à sua escolha. Devem realizar o “antes pensava” (5m) • Contextualização da evolução da arte no final do século XIX e início do século XX (5m) • Análise detalhada de cada corrente artística com recurso a imagens projetadas e ao manual (25m) 	<p>Manual: <i>O fio da História, História 9ºano, Texto Editores</i></p> <p>- Páginas 52 à 55</p> <p>Análise de documentos e imagens</p> <p>PowerPoint: com imagens e texto para complementar a matéria</p> <p>Vídeo: Introdução à arte do século XX</p> <p>https://pt.khanacademy.org/humanities/approaches-to-art-history/very-beginner/renaissance-to-modern-art/v/20-century-art</p>	<p>- Registo da participação oral ou escrita</p> <p>- Registo do cumprimento das tarefas propostas</p>
--	--	---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Modernismo arquitetónico • Arquitetura funcional • “Escola de Chicago” • “Escola Bauhaus” 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as alterações na música nas primeiras décadas do século XX • Relacionar as inovações que ocorreram na música com os novos meios de comunicação e a sua difusão • Relacionar a instabilidade social da época com as novas correntes literárias • Identificar as críticas sociais transmitidas nas obras literárias • Compreender os fatores que desencadearam as alterações ao nível da arquitetura • Identificar as características da nova arquitetura 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise pormenorizada da obra de Picasso, <i>Les Demoiselles d’Avignon</i> no desdobrável do manual (5m) • Análise pormenorizada da obra de Kandinsky, <i>Composição IV</i> no desdobrável do manual (5m) • Conclusão da rotina de pensamento, agora os alunos devem fazer o “agora penso” após terem aprendido mais sobre as diferentes correntes artísticas (5m) • Explicitação das transformações nos ritmos musicais e a sua relação e difusão nos novos meios de comunicação (5m) • Contextualização da sociedade através da literatura (5m) • Leitura e análise do documento 3 da página 54 (5m) • Leitura e análise de um excerto da obra, <i>A oeste nada de novo</i> de Erich Maria Remarque (5m) 	<p>Análise de documentos</p> <p>PowerPoint: com imagens e texto para complementar a matéria</p> <p>Vídeo: Amo casa Batlló</p> <p>https://www.casabatllo.es/videos/</p> <p>Manual:</p> <p><i>O fio da História, História 9ºano,</i> Texto Editores</p> <p>- Páginas 56 e 57</p>	
--	--	--	---	--

		<ul style="list-style-type: none">• Visualização de vídeo: Amo Casa Batlló (3m)• Explicação sobre os fatores que contribuíram para o surgimento da nova arquitetura (5m)		
--	--	---	--	--

Observações: Os movimentos modernistas que surgiram no final do século XIX e início do século XX caracterizavam-se pelo corte com as regras tradicionais como a perspectiva e o naturalismo ou a arte figurativa, defendendo acima de tudo a liberdade de criação e de expressão. A arte passou a refletir o que se sente e não o que se vê, por vezes com intensidade de movimentos ou de cores ou ainda com total alheamento da própria realidade. As várias correntes artísticas que foram surgindo simbolizavam, através das suas características, uma verdadeira revolução que refletia igualmente as alterações na sociedade da primeira metade do século XX e os trágicos acontecimentos que moldaram o mundo como a I Guerra Mundial. Estes movimentos artísticos, artes plásticas, música, literatura e arquitetura representavam uma posição de rutura personificando através da sua criatividade fortes críticas sociais.

Questões-problema:

- Em que contexto surgiram os movimentos modernistas?
- Quais as principais características das várias correntes artísticas?
- Que ideias fundamentais eram defendidas pelos artistas?
- Na literatura da época que procuravam os autores transmitir através das suas obras?
- Como surgiu a arquitetura funcional e quais as suas características?

Colégio Marista de Carcavelos

PLANO DE AULA

Professor: Andreia Capucho

Orientador: Nuno Rijo

Disciplina: História

Ano / Turma: 9ºA

Unidade Temática: 9 – A Europa e o Mundo no limiar do século XIX.

Unidade didática: 9.2 - As transformações do após-Guerra. Evolução nas artes.

Data da aula: 06/11/2020 **Hora:** 08h25-09h55 **Tempo:** 90 m.

Sumário: A arte: os movimentos modernistas. Visualização e análise das diferentes correntes artísticas. Rotina de pensamento.

Conteúdos/Conceitos	Objetivos Competências/ Aprendizagens Essenciais	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Tempo	Avaliação Formativa
---------------------	--	----------------------------	--------------------	------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Expressionismo • Fauvismo • Cubismo • Futurismo • Abstracionismo • Dadaísmo • Surrealismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a evolução na arte no contexto histórico de finais do século XIX e na primeira metade do século XX • Relacionar os novos movimentos artísticos com as alterações na sociedade e o impacto da I Grande Guerra • Identificar as principais características das diferentes correntes artísticas • Identificar as principais inovações destes movimentos artísticos • Compreender as vanguardas e o que era defendido pelos artistas 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição dos objetivos da aula (2m) • Ativação de conhecimentos (5m) • Visualização de vídeo “Introdução à arte do século XX” (5m) • Corrente de pensamento: Antes pensava; agora penso. Pretende-se que os alunos escolham uma obra de arte e façam uma pequena descrição no seu caderno identificando o autor, ano, nome da obra, corrente artística e as razões que levaram à sua escolha. Devem realizar o “antes pensava” (5m) • Contextualização da evolução da arte no final do século XIX e início do século XX (10m) • Análise detalhada de cada corrente artística com recurso a imagens projetadas e ao manual (25m) • Análise pormenorizada da obra de Picasso, <i>Les Femmes d'Alger (O Jovem Ovelheiro)</i> no desdobrável do manual (5m) 	<p>Manual:</p> <p><i>O fio da História, História 9ºano</i>, Texto Editores</p> <p>- Páginas 52 à 55</p> <p>Análise de documentos e imagens</p> <p>PowerPoint: com imagens e texto para complementar a matéria</p> <p>Vídeo: Introdução à arte do século XX</p> <p>https://pt.khanacademy.org/humanities/approaches-to-art-history/very-beginner/renaissance-to-modern-art/v/20-century-art</p>
--	--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as alterações na música nas primeiras décadas do século XX • Relacionar as inovações que ocorreram na música com os novos meios de comunicação e a sua difusão 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise pormenorizada da obra de Kandinsky, <i>Composição IV</i> no desdobrável do manual (5m) • Conclusão e análise da rotina de pensamento, agora os alunos devem fazer o “agora penso” após terem aprendido mais sobre as diferentes correntes artísticas (10m) • Explicitação das transformações nos ritmos musicais e a sua relação e difusão nos novos meios de comunicação (5m) • Realização de exercícios das páginas 52 e 54 (5m) • Correção dos exercícios (5m) • Esclarecimento de dúvidas (3m) 	<p>Análise de documentos</p> <p>PowerPoint: com imagens e texto para complementar a matéria</p>
--	---	--	--

Observações: Os movimentos modernistas que surgiram no final do século XIX e início do século XX caracterizavam-se pelo corte com as regras tradicionais como a perspectiva e o naturalismo ou a arte figurativa, defendendo acima de tudo a liberdade de criação e de expressão. A arte passou a refletir o que se sente e não o que se vê, por vezes com intensidade de movimentos ou de cores ou ainda com total alheamento da própria realidade. As várias correntes artísticas que foram surgindo simbolizavam, através das suas características, uma verdadeira revolução que refletia igualmente as alterações na sociedade da primeira metade do século XX e os trágicos acontecimentos que moldaram o mundo como a I Guerra Mundial. Estes movimentos artísticos, artes plásticas, música, literatura e arquitetura representavam uma posição de rutura personificando através da sua criatividade fortes críticas sociais.

Questões-problema:

- Em que contexto surgiram os movimentos modernistas?
- Quais as principais características das várias correntes artísticas?
- Que ideias fundamentais eram defendidas pelos artistas?

Colégio Marista de Carcavelos

PLANO DE AULA

Professor: Andreia Capucho

Orientador: Nuno Rijo

Disciplina: História

Ano / Turma: 9ºB

Unidade Temática: 9 – A Europa e o Mundo no limiar do século XIX.

Unidade didática: 9.2 - As transformações do pós-Guerra. Evolução nas artes.

Data da aula: 06/11/2020 **Hora:** 10h40-11h50 **Tempo:** 90 m.

Sumário: Continuação do estudo da arte e dos movimentos modernistas. Análise das várias correntes artísticas.

O nascimento da nova arquitetura. Construção de Mapa mental.

Conteúdos/Conceitos	Objetivos Competências/ Aprendizagens Essenciais	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Tempo	Avaliação Formativa
---------------------	--	----------------------------	--------------------	------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Futurismo • Abstracionismo • Dadaísmo • Surrealismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a evolução na arte no contexto histórico de finais do século XIX e na primeira metade do século XX • Relacionar os novos movimentos artísticos com as alterações na sociedade e o impacto da I Grande Guerra • Identificar as principais características das diferentes correntes artísticas • Identificar as principais inovações destes movimentos artísticos • Compreender as vanguardas e o que era defendido pelos artistas 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição dos objetivos da aula (2m) • Ativação de conhecimentos (5m) • Continuação da contextualização da evolução da arte no final do século XIX e início do século XX (5m) • Análise detalhada de cada corrente artística com recurso a imagens projetadas e ao manual (15m) • Análise pormenorizada da obra de Kandinsky, <i>Composição IV</i> no desdobrável do manual (5m) • Conclusão e análise da rotina de pensamento, Antes pensava, agora penso, iniciada na aula anterior. Nesta fase os alunos devem fazer o “agora penso” após terem aprendido mais sobre as diferentes correntes artísticas (8m) 	<p>Manual:</p> <p><i>O fio da História, História 9ºano, Texto Editores</i></p> <p>- Páginas 52 à 55</p> <p>Análise de documentos e imagens</p> <p>PowerPoint: com imagens e texto para complementar a matéria</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Registo da participação oral ou escrita - Registo do cumprimento das tarefas propostas
--	--	--	---	---

<ul style="list-style-type: none"> • Modernismo arquitetônico • Arquitetura funcional • Arquitetura funcional orgânica • “Escola de Chicago” • “Escola Bauhaus” 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as alterações na música nas primeiras décadas do século XX • Relacionar as inovações que ocorreram na música com os novos meios de comunicação e a sua difusão • Compreender os fatores que desencadearam as alterações ao nível da arquitetura • Identificar as características da nova arquitetura • Identificar as características e funcionalidades da “Escola de Chicago” e da “Bauhaus” 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicação das transformações nos ritmos musicais e a sua relação e difusão nos novos meios de comunicação (5m) • Realização de Mapa mental ou esquema com o título “Movimentos Modernistas” onde devem sintetizar as diferentes correntes artísticas que estudaram, as suas principais características e os principais artistas de cada corrente. Devem contemplar áreas como a pintura, a música, a arquitetura e a literatura. Num primeiro momento, devem incidir sobre a pintura e a música (10m) • Explicação sobre os fatores que contribuíram para o surgimento da nova arquitetura (5m) • Caracterização da arquitetura funcional e das “Escolas de Chicago e de Bauhaus” (5m) 	<p>Manual:</p> <p><i>O fio da História, História 9ºano, Texto Editores</i></p> <p>- Páginas 56 e 57</p> <p>PowerPoint: com imagens e texto para complementar a matéria</p> <p>Vídeo: Casa da cascata de Frank Lloyd Wright (2m20s)</p>	
---	---	--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o propósito da arquitetura funcional orgânica 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição de arquitetura funcional orgânica com recurso a vídeo sobre a “Casa da cascata” de Frank Lloyd Wright (2m) • Visualização e análise de imagens projetadas sobre a nova arquitetura, características e funcionalidades (10m) • Visualização e comentário de vídeo “Amo Casa Batlló” de Antoni Gaudi (3m) • Continuação da construção do Mapa mental, os alunos devem agora adicionar ao seu esquema os conteúdos que aprenderam sobre a arquitetura (10m) • Esclarecimento de dúvidas (5m) 	<p>https://www.youtube.com/watch?v=xG0Ecqp2pjA</p> <p>Vídeo:Amo casa Batlló (2m34s)</p> <p>https://www.casabatllo.es/videos/</p>	
--	---	--	---	--

Observações: Os movimentos modernistas que surgiram no final do século XIX e início do século XX caracterizavam-se pelo corte com as regras tradicionais como a perspectiva e o naturalismo ou a arte figurativa, defendendo acima de tudo a liberdade de criação e de expressão. A arte passou a refletir o que se sente e não o que se vê, por vezes com intensidade de movimentos ou de cores ou ainda com total alheamento da própria realidade. As várias correntes artísticas que foram surgindo simbolizavam, através das suas características, uma verdadeira revolução que refletia igualmente as alterações na sociedade da primeira metade do século XX e os trágicos acontecimentos que moldaram o mundo como a I Guerra Mundial. Estes movimentos artísticos, artes plásticas, música, literatura e arquitetura representavam uma posição de rutura personificando através da sua criatividade fortes críticas sociais. Também na arquitetura se verificou uma renovação, a utilização de novos materiais de construção e as influências dos novos movimentos artísticos como o cubismo e o abstracionismo aliados às transformações na sociedade e às emergentes necessidades urbanas, impulsionaram um novo estilo arquitetónico conhecido como arquitetura funcional ou funcionalismo.

Questões-problema:

- Em que contexto surgiram os movimentos modernistas?
- Quais as principais características das várias correntes artísticas?
- Que ideias fundamentais eram defendidas pelos artistas?
- Como surgiu a arquitetura funcional e quais as suas características?
- Qual o objetivo desta nova arquitetura?
- Que movimentos se destacaram na arquitetura? Qual a sua contextualização geográfica?

Colégio Marista de Carcavelos

PLANO DE AULA

Professor: Andreia Capucho

Orientador: Nuno Rijo

Disciplina: História

Ano / Turma: 9ºB

Unidade Temática: 9 – A Europa e o Mundo no limiar do século XIX.

Unidade didática: 9.2 - As transformações do após-Guerra. A Revolução Soviética.

Data da aula: 15/12/2020 **Hora:** 15h40-16h25 **Tempo:** 45 m.

Sumário: Início do estudo da Revolução Russa. Leitura e análise documental. Construção de Mapa Mental.

Conteúdos/Conceitos	Objetivos Competências/ Aprendizagens Essenciais	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Tempo	Avaliação Formativa
---------------------	--	----------------------------	--------------------	------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Czar • «Domingo Sangrento» • Duma • Bolchevique • Menchevique • Soviete • Marxismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o Império Russo no início do século XX • Identificar as principais razões do atraso da Rússia face aos outros países europeus • Compreender o conceito de Revolução • Identificar os fatores de agitação social e política na Rússia • Contextualizar o aparecimento de partidos de inspiração marxista • Identificar os principais acontecimentos na Rússia czarista no início de 1900 • Relacionar as dificuldades económicas, políticas e sociais com a participação da Rússia na I Guerra Mundial 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição dos objetivos da aula (2m) • Criação de um Mapa Mental no quadro no decorrer da aula em que os alunos à medida que a matéria for sendo dada vão indicando acontecimentos ou factos relevantes com o título Império Russo no século XX • Breve definição do conceito de Revolução dado pelos alunos como forma de introduzir e contextualizar a matéria (3m) • Contextualização e caracterização da Rússia Czarista com recurso à análise do mapa do documento 1 e das imagens dos documentos 2 e 3 da página 34 do manual, fazendo uma ligação entre os vários documentos (12m) • Definição das razões da agitação social e política do Império Russo no início do século XX (5m) • Explicação e leitura dos conceitos de Bolchevique e de Menchevique como forma de compreender a situação política em mudança (5m) 	<p>Manual: <i>O fio da História, História 9ºano, Texto Editores</i> - Páginas 34 e 35</p> <p>Análise de documentos, mapas e imagens</p> <p>Quadro</p> <p>Vídeo</p>
---	--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e relacionar as razões que levaram a uma revolução na Rússia 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização de pequeno vídeo ilustrativo do «Domingo Sangrento» seguido de leitura e análise do documento 4 da página 34 de modo a que os alunos, num primeiro momento, identifiquem o que viram no vídeo e depois complementem com a informação contida no documento (5m) • Definição de Duma e dos seus objetivos (2m) • Leitura e análise do conceito de Soviete na página 35 do manual (2m) • Leitura e análise do texto do documento 5 página 34 do manual relacionando com as consequências da participação da Rússia na I Guerra Mundial e com o crescente descontentamento social (5m) • Considerando o Mapa Mental que foi sendo construído ao longo da aula, pergunta-se aos alunos: - tendo em conta o contexto político, social e económico da Rússia, haveria razões para que se originasse uma revolução? Justifiquem. (2m) • Esclarecimento de dúvidas (2m) <p>Nota: Exercícios da página 34 para realização nas férias de Natal e posterior correção na primeira aula do 2º Período</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=RlgU0homoBU (2:31m)</p> <p>Manual: <i>O fio da História, História 9ºano</i>, Texto Editores - Páginas 34 e 35</p> <p>Quadro</p>
--	--	---	---

Observações: O Império Russo no início do século XX era governado por um czar, Nicolau II sob um regime de poder absoluto. Esta monarquia autocrática exercia forte repressão e censura agindo violentamente face a manifestações e a outros movimentos reivindicativos. As desigualdades sociais e a extrema pobreza em que grande parte da população vivia, agudizavam o clima de insatisfação. Império bastante extenso caracterizava-se, no entanto, por um grande atraso relativamente aos restantes países europeus mais desenvolvidos, tendo uma economia pouco desenvolvida cuja base assentava numa agricultura de baixa produção e maioritariamente artesanal. A industrialização era reduzida e de pouca importância assim como o comércio, devido ao escasso desenvolvimento das vias de comunicação. O descontentamento social foi-se agravando, a população exigia melhores condições de vida e liberdade o que conduziu ao aparecimento de novos partidos políticos, os bolcheviques e os mencheviques que defendiam a igualdade política, económica e social. Os camponeses e os operários começaram a aderir a essas ideias representados pelos soviets cujo objetivo era mobilizar os trabalhadores para a luta contra o regime czarista. O czar, por sua vez, agia cada vez mais com maior violência e brutalidade que culminou no «Domingo Sangrento». A participação da Rússia na I Guerra Mundial agravou as tensões já existentes, acentuou a fome com a elevada escassez de alimentos e a subida de preços. Aliando as sucessivas derrotas na frente de Guerra e o número brutal de mortos e de feridos, fez aumentar a instabilidade social e política que conduziu a manifestações e greves exigindo o fim do regime czarista e a saída da Guerra.

Questões-problema:

- Quais as principais características do Império Russo no início do século XX?
- Que fatores estão na origem do atraso do Império Russo face aos restantes países europeus mais desenvolvidos?
- Quais as principais razões para a agitação social e política na Rússia?
- Em que contexto surgem os Bolcheviques e os Mencheviques?
- Quais foram os acontecimentos mais marcantes na Rússia czarista?
- Que medidas foram tomadas para conter as manifestações?
- Qual a importância dos soviets?
- Quais as consequências da participação da Rússia na I Guerra Mundial?
- Tendo em conta o contexto político, social e económico da Rússia, haveria razões para que se originasse uma revolução? Justifiquem.

Colégio Marista de Carcavelos

PLANO DE AULA

Professor: Andreia Capucho

Orientador: Nuno Rijo

Disciplina: História

Ano / Turma: 9ºB

Unidade Temática: 9 – A Europa e o Mundo no limiar do século XIX.

Unidade didática: 9.2 - As transformações do pós-Guerra. A Revolução Soviética.

Data da aula: 18/12/2020 **Hora:** 10h20-11h05 **Tempo:** 45 m.

Sumário: A Rússia nas vésperas da Revolução. Leitura e análise documental. Realização de exercícios.

Conteúdos/Conceitos	Objetivos Competências/ Aprendizagens Essenciais	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Tempo	Avaliação Formativa
---------------------	--	----------------------------	--------------------	------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Duma • Bolchevique • Menchevique • Soviete • Marxismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os fatores de agitação social e política na Rússia • Contextualizar o aparecimento de partidos de inspiração marxista • Identificar os principais acontecimentos na Rússia czarista no início de 1900 • Relacionar as dificuldades económicas, políticas e sociais com a participação da Rússia na I Guerra Mundial • Compreender e relacionar as razões que levaram a uma revolução na Rússia 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição dos objetivos da aula (2m) • Ativação de conhecimentos (2m) • Definição das razões da agitação social e política do Império Russo no início do século XX (3m) • Enquadramento do surgimento dos bolcheviques e dos mencheviques como forma de compreender a situação política em mudança (3m) • Leitura e análise do conceito de Soviete na página 35 do manual (3m) • Visualização e análise de vídeo complementando a matéria e colocando questões aos alunos, definindo o conceito de Duma e dos seus objetivos (12m) • Leitura e análise do texto do documento 5 página 34 do manual relacionando com as consequências da participação da Rússia 	<p>Manual:</p> <p><i>O fio da História, História 9ºano, Texto Editores</i></p> <p>- Páginas 34 e 35</p> <p>Análise de documentos, mapas e imagens</p> <p>Quadro</p> <p>Vídeo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Registo da participação oral ou escrita - Registo do cumprimento das tarefas propostas
--	--	--	---	---

		<p>na I Guerra Mundial e com o crescente descontentamento social (5m)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerando o Mapa Mental que foi realizado na aula anterior, pergunta-se aos alunos: - tendo em conta o contexto político, social e económico da Rússia, haveria razões para que se originasse uma revolução? Justifiquem. (3m) • Realização e correção dos exercícios da página 34 do manual de forma a consolidar a matéria (10m) • Esclarecimento de dúvidas (2m) 	<p>https://www.youtube.com/watch?v=llcuAMme7p0</p> <p>(10m)</p>	
--	--	--	--	--

Observações: O Império Russo no início do século XX era governado por um czar, Nicolau II sob um regime de poder absoluto. Esta monarquia autocrática exercia forte repressão e censura agindo violentamente face a manifestações e a outros movimentos reivindicativos. As desigualdades sociais e a extrema pobreza em que grande parte da população vivia, agudizavam o clima de insatisfação. Império bastante extenso caracterizava-se, no entanto, por um grande atraso relativamente aos restantes países europeus mais desenvolvidos, tendo uma economia pouco desenvolvida cuja base assentava numa agricultura de baixa produção e maioritariamente artesanal. A industrialização era reduzida e de pouca importância assim como o comércio, devido ao escasso desenvolvimento das vias de comunicação.

O descontentamento social foi-se agravando, a população exigia melhores condições de vida e liberdade o que conduziu ao aparecimento de novos partidos políticos, os bolcheviques e os mencheviques que defendiam a igualdade política, económica e social. Os camponeses e os operários começaram a aderir a essas ideias representados pelos sovietes cujo objetivo era mobilizar os trabalhadores para a luta contra o regime czarista. O czar, por sua vez, agia cada vez mais com maior violência e brutalidade que culminou no «Domingo Sangrento». A participação da Rússia na I Guerra Mundial agravou as tensões já existentes, acentuou a fome com a elevada escassez de alimentos e a subida de preços. Aliando as sucessivas derrotas na frente de Guerra e o número brutal de mortos e de feridos, fez aumentar a instabilidade social e política que conduziu a manifestações e greves exigindo o fim do regime czarista e a saída da Guerra.

Questões-problema:

- Quais as principais razões para a agitação social e política na Rússia?
- Em que contexto surgem os Bolcheviques e os Mencheviques?
- Quais foram os acontecimentos mais marcantes na Rússia czarista?
- Que medidas foram tomadas para conter as manifestações?
- Qual a importância dos sovietes?
- Quais as consequências da participação da Rússia na I Guerra Mundial?
- Tendo em conta o contexto político, social e económico da Rússia, haveria razões para que se originasse uma revolução?

Colégio Marista de Carcavelos

PLANO DE AULA

Professor: Andreia Capucho

Orientador: Nuno Rijo

Disciplina: História

Ano / Turma: 7ºA

Unidade Temática: 2 – A herança do mediterrâneo Antigo.

Unidade didática: 2.1 - O mundo helénico. A Democracia na época de Péricles.

Data da aula: 13/01/2021 **Hora:** 10h20-11h05 **Tempo:** 45 m.

Sumário: A Democracia ateniense. Leitura e análise documental. Construção de Mapa Mental.

Conteúdos/Conceitos	Objetivos Competências/ Aprendizagens Essenciais	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Tempo	Avaliação Formativa
---------------------	--	----------------------------	--------------------	------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Democracia • Democracia direta • Democracia representativa • Eclésia • Bulé • Helieia • Ostracismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conceito de Democracia e a sua contextualização • Identificar o funcionamento da Democracia ateniense • Identificar os órgãos de poder na Democracia ateniense • Entender de que forma funcionava o regime político ateniense • Identificar quem podia participar na vida política de Atenas • Compreender de que forma a Democracia ateniense inspirou os futuros regimes políticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição dos objetivos da aula (2m) • Ativação de conhecimentos (5m) • Contextualização da sociedade e da política atenienses que levaram ao surgimento da Democracia (10m) • Leitura e análise do documento 1 da página 62 do manual como forma de os alunos identificarem os vários órgãos de poder na Democracia ateniense (10m) • Comparação com o documento 2 da página 62 da Democracia portuguesa atual pedindo aos alunos que respondam à questão 2 (6m) • Leitura e análise do conceito de Ostracismo no documento 3 da página 62 (2m) • Construção de Mapa Mental sobre a Democracia ateniense (8m) • Esclarecimento de dúvidas (2m) 	<p>Manual: <i>O fio da História, História 7ºano, Texto Editores</i> - Páginas 62 e 63</p> <p>Análise de documentos e imagens</p> <p>PowerPoint: com imagens e texto para complementar a matéria</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Registo da participação oral ou escrita - Registo do cumprimento das tarefas propostas
--	---	--	---	---

Observações: A Democracia, regime político que permitia a participação dos cidadãos na vida política, surge no século V em Atenas. Regime inovador que procurava a busca pela igualdade e o acesso ativo e direto no governo da pólis. Democracia na sua essência é o poder do povo, contudo este regime não era acessível a toda a população. Excluía as mulheres, os metecos e os escravos que não eram considerados cidadãos, sendo dessa forma, excluídos da vida política de Atenas. As reformas de Sólon lançaram as engrenagens do que viria a ser o modelo político predominante dos nossos tempos, sendo posteriormente continuadas por Clístenes e por Péricles que acabou por fundar um regime sólido assente nos cidadãos através de instituições e de cargos que visavam a consciência política e cívica de cada um.

Questões-problema:

- Em que contexto surge a Democracia? O que define este regime político?
- A Democracia ateniense incide realmente no poder do povo? Quem participava e quem estava excluído da vida política?
- De que forma exerciam os cidadãos o seu poder político?
- Qual o contributo da política ateniense nos nossos dias?

Colégio Marista de Carcavelos

PLANO DE AULA

Professor: Andreia Capucho

Orientador: Nuno Rijo

Disciplina: História

Ano / Turma: 7ºA

Unidade Temática: 2 – A herança do mediterrâneo Antigo.

Unidade didática: 2.1 - O mundo helénico. A Democracia na época de Péricles.

Data da aula: 18/01/2021 **Hora:** 14h00-15h30 **Tempo:** 90 m.

Sumário: Conclusão do estudo sobre a Democracia ateniense. Construção de Mapa Mental.

A educação na Grécia: os casos ateniense e espartano. Visualização de vídeos. Realização de atividade.

Conteúdos/Conceitos	Objetivos Competências/ Aprendizagens Essenciais	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Tempo	Avaliação Formativa
---------------------	--	----------------------------	--------------------	------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Democracia direta • Democracia representativa • Helieia • Magistrados • Arcontes • Estrategas 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o funcionamento da Democracia ateniense • Identificar os órgãos de poder na Democracia ateniense • Entender de que forma funcionava o regime político ateniense • Identificar quem podia participar na vida política de Atenas • Compreender de que forma a Democracia ateniense inspirou os futuros regimes políticos • Identificar as várias estruturas políticas, sociais e religiosas atenienses 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição dos objetivos da aula (2m) • Ativação de conhecimentos (5m) • Conclusão da análise do documento 1 da página 62 do manual como forma de os alunos identificarem os vários órgãos de poder na Democracia ateniense (5m) • Leitura e análise dos conceitos de Democracia direta e de Democracia representativa na página 64 do manual (4m) • Comparação com o documento 2 da página 62 da Democracia portuguesa atual pedindo aos alunos que respondam às questões 1 e 2 (6m) • Visualização de vídeo com a recriação da polis ateniense (5m) • Identificação dos vários espaços políticos, sociais e religiosos na polis ateniense como forma de compreensão da organização em Atenas (5m) • Construção de Mapa Mental sobre a Democracia ateniense (8m) 	<p>Manual: <i>O fio da História, História 7ºano</i>, Texto Editores - Páginas 62 e 63</p> <p>Análise de documentos e imagens</p> <p>PowerPoint: com imagens e texto para complementar a matéria</p> <p>Vídeo: Reconstituição da polis ateniense https://www.youtube.com/watch?v=Dnqp1r mLzPw (5:20m)</p>
--	---	---	---

<ul style="list-style-type: none"> • Educação ateniense • Educação espartana 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar a organização política e social de Atenas com a de Esparta • Compreender a importância da educação em Atenas e os seus objetivos • Comparar e identificar as diferenças entre a educação dos homens e das mulheres atenienses • Analisar e relacionar a educação ateniense com a educação espartana • Compreender as diferenças entre estas duas polis gregas • Relacionar a educação da Grécia Antiga com a educação na atualidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos mapas mentais realizados pelos alunos como forma de sintetizar e consolidar a matéria (4m) • Breve contextualização da organização política e social espartana relacionando com a ateniense (4m) • Pede-se aos alunos para lerem o texto do manual sobre a educação ateniense na página 65 do manual, sublinhando o mais importante fazendo também uma ligação com o documento 4 da página 64 (5m) • Visualização de vídeo sobre a educação espartana. Pedindo aos alunos para tirarem notas (4m) • Leitura e análise dos documentos 2 e 3 da página 72 (5m) • Realização de atividade onde se pretende que os alunos façam uma análise comparativa entre a educação ateniense e a educação espartana recorrendo à informação que retiraram do vídeo, da leitura do manual e dos documentos analisados, desenvolvendo os seguintes tópicos: - Características da educação ateniense / 	<p>Manual: O fio da História, História 7ºano, Texto Editores - Páginas 64 e 65 e 72</p> <p>Análise de documentos e imagens</p> <p>PowerPoint: com imagens e texto para complementar a matéria</p> <p>Vídeo: Educação espartana</p>
--	---	---	---

		<p>características da educação espartana (idade, o que aprendiam, educação das raparigas, objetivo);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferenças - Relacionar com a educação atual (15m) <ul style="list-style-type: none"> • Correção da atividade como forma de consolidar a matéria (3m) • Análise da vida quotidiana em Atenas com recurso à leitura do documento 2 e da imagem do documento 1 da página 64 do manual (4m) • Leitura e análise dos tópicos da página 65 do manual sobre a vida quotidiana das mulheres atenienses (4m) • Esclarecimento de dúvidas (2m) 	<p>https://www.youtube.com/watch?v=H95HI-QGsKs</p> <p>(4:15m)</p>
--	--	--	--

Observações: A Democracia, regime político que permitia a participação dos cidadãos na vida política, surge no século V em Atenas. Regime inovador que procurava a busca pela igualdade e o acesso ativo e direto no governo da pólis. Democracia na sua essência é o poder do povo, contudo este regime não era acessível a toda a população. Excluía as mulheres, os metecos e os escravos que não eram considerados cidadãos, sendo dessa forma, excluídos da vida política de Atenas. As reformas de Sólon lançaram as engrenagens do que viria a ser o modelo político predominante dos nossos tempos, sendo posteriormente continuadas por Clístenes e por Péricles que acabou por fundar um regime sólido assente nos cidadãos através de instituições e de cargos que visavam a consciência política e cívica de cada um. A educação ateniense visava a construção do futuro cidadão, como tal, os atenienses preocupavam-se em educar os jovens de forma completa. Trabalhava-se tanto o corpo como a mente criando uma harmonia entre a cultura intelectual e o físico, tendo como objetivo que estes jovens soubessem no futuro desempenhar em pleno as suas funções tanto na vida política da polis como na sua defesa caso fosse necessário. A educação das raparigas atenienses cingia-se às tarefas da casa, aprendia como ser uma boa esposa e boa mãe. A educação ateniense contrastava com a educação praticada em Esparta, nesta polis, os jovens eram educados desde cedo para serem guerreiros e para servirem Esparta. A aprendizagem intelectual era escassa, apenas o essencial. O objetivo máximo era criar guerreiros fortes não apenas fisicamente, mas também mentalmente, capazes de aguentar todo o tipo de dor e situação sob grande disciplina. A educação das raparigas em Esparta era também diferente das raparigas atenienses, educadas para serem mães de guerreiros eram incentivadas a serem fortes e saudáveis, praticando desta forma desporto e participando em competições desportivas. Aprendiam, tal como as atenienses a cuidar da casa e dos filhos, tendo, no entanto, maior liberdade do que as mulheres atenienses. A educação ateniense revelava como se organizava a sociedade, as funções e tarefas que correspondiam a cada grupo social. A vida quotidiana em Atenas demonstrava bem essa realidade.

Questões-problema:

- A Democracia ateniense incide realmente no poder do povo? Quem participava e quem estava excluído da vida política?
- De que forma exerciam os cidadãos o seu poder político? Qual o contributo da política ateniense nos nossos dias?
- Qual o objetivo da educação dos rapazes atenienses? E dos espartanos?
- Quais as características da educação ateniense e da educação espartana? Quais as diferenças?
- Quais as diferenças entre a educação das raparigas atenienses e das raparigas espartanas?
- Qual a relação da educação ateniense com a educação na atualidade?

Colégio Marista de Carcavelos

PLANO DE AULA

Professor: Andreia Capucho

Orientador: Nuno Rijo

Disciplina: História

Ano / Turma: 9ºB

Unidade Temática: 10 – Da Grande Depressão à II Guerra Mundial.

Unidade didática: 10.1 – Crise, ditaduras e democracias na década de 30.

Data da aula: 19/01/2021 **Hora:** 15h40-16h25 **Tempo:** 45 m.

Sumário: A crise das democracias. Início do estudo dos fascismos. Rotina de pensamento. Realização de exercícios.

Conteúdos/Conceitos	Objetivos Competências/ Aprendizagens Essenciais	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Tempo	Avaliação Formativa
---------------------	--	----------------------------	--------------------	------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Fascismo • Totalitarismo • Corporativismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os fatores que conduziram à crise das democracias • Relacionar esses acontecimentos com o triunfo de movimentos políticos ditatoriais • Identificar quais os regimes políticos que surgiram e o que defendiam • Compreender a imposição dos regimes fascistas na sociedade • Identificar os princípios defendidos pelo Fascismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição dos objetivos da aula (2m) • Ativação de conhecimentos (5m) • Contextualização dos acontecimentos políticos, sociais e económicos que contribuíram para a crise das democracias (5m) • Visualização de dois vídeos, discurso de Mussolini e discurso de Hitler. Pede-se aos alunos para observarem os gestos, a atitude, a voz, as expressões, a reação do público (3m) • Rotina de pensamento: vejo, penso, investigo. Após visualização dos vídeos devem descrever os principais tópicos. No investigo devem pesquisar sobre Mussolini (5m) • Leitura e análise do conceito de Fascismo na página 87 do manual (3m) 	<p>Manual: <i>O fio da História, História 9ºano, Texto Editores</i> - Páginas 86 e 87</p> <p>Análise de documentos, mapas e imagens</p> <p>Quadro</p> <p>Vídeo: Discurso Mussolini</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=9jqZijUobnY&list=PL1GHUUTx8wD-9eduGtyVaeMEefCVkU-9y&index=4&t=0s</p> <p>(1:27m)</p> <p>Vídeo: Discurso Hitler</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Registo da participação oral ou escrita - Registo do cumprimento das tarefas propostas
--	---	--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e análise dos princípios defendidos pelo Fascismo na página 87 do manual (8m) • Leitura e análise dos conceitos de Totalitarismo e de Corporativismo na página 87 do manual (4m) • Leitura e análise do documento 4 da página 86 do manual (3m) • Realização de exercícios da página 86 do manual (5m) • Esclarecimento de dúvidas (2m) 	<p>https://www.youtube.com/watch?v=FJ3N_2r6R-o</p> <p>(0:26m)</p>	
--	--	--	---	--

Observações: Após a I Guerra Mundial, impuseram-se na Europa regimes democráticos, contudo, face aos problemas que estes regimes tiveram de enfrentar no período pós-Guerra, começaram a revelar uma grande instabilidade e dificuldades em resolver os graves problemas sociais e económicos que assolavam a Europa no início dos anos 20. A Revolução Russa e a expansão do Comunismo levaram muitas pessoas a apoiar regimes extremistas. As dificuldades económicas, com o aumento do desemprego, degradação das condições de vida conduziram a greves e manifestações revelando grande instabilidade social e política. Contudo, foi a Grande Depressão americana que contagiou o resto do mundo e principalmente a Europa que agravou substancialmente as dificuldades já sentidas, seguiu-se desemprego generalizado, inflação e fome. Fatores que despoletaram ainda mais o descontentamento social e que fizeram emergir movimentos políticos de base ditatorial. Também os acordos de paz estabelecidos por exemplo no Tratado de Versalhes, deixaram reminiscências que foram moldando as mentalidades e que se transformaram em ideologias assentes no Nacionalismo, nas tradições, no Totalitarismo em que há um controlo total do Estado em todas as atividades sob um partido único, personificado na figura do líder a quem se deveria obedecer incondicionalmente.

Questões-problema:

- Que fatores contribuíram para a crise das democracias?
- O que terá levado ao surgimento de movimentos ditatoriais?
- Como se afirmou o Fascismo?
- Que princípios defendia este regime?

Colégio Marista de Carcavelos

PLANO DE AULA

Professor: Andreia Capucho

Orientador: Nuno Rijo

Disciplina: História

Ano / Turma: 7ºA

Unidade Temática: 2 – A herança do mediterrâneo Antigo.

Unidade didática: 2.1 - O mundo helénico. A Democracia na época de Péricles.

Data da aula: 20/01/2021 **Hora:** 10h20-11h05 **Tempo:** 45 m.

Sumário: A educação na Grécia Antiga: os casos ateniense e espartano. Leitura e análise documental. Realização de exercícios.

Conteúdos/Conceitos	Objetivos Competências/ Aprendizagens Essenciais	Atividades/ Estratégias	Recursos/ Tempo	Avaliação Formativa
---------------------	--	----------------------------	--------------------	------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Educação ateniense • Educação espartana 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância da educação em Atenas e os seus objetivos • Comparar e identificar as diferenças entre a educação dos homens e das mulheres atenienses • Analisar e relacionar a educação ateniense com a educação espartana • Compreender as diferenças entre estas duas polis gregas • Relacionar a educação da Grécia Antiga com a educação na atualidade • Relacionar a vida quotidiana em Atenas com 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição dos objetivos da aula (2m) • Ativação de conhecimentos (5m) • Leitura e análise dos documentos 2 e 3 da página 72 (8m) • Análise, com recurso à exposição dialogada, com os alunos sobre a educação ateniense e a educação espartana, definição das principais características, diferenças e objetivos (5m) • Análise da vida quotidiana em Atenas com recurso à leitura do documento 2 e da imagem do documento 1 da página 64 do manual (8m) • Leitura e análise dos tópicos da página 65 do manual sobre a vida quotidiana das mulheres atenienses (5m) • Realização de exercícios da página (5m) • Correção dos exercícios (5m) 	<p>Manual: <i>O fio da História, História 7ºano, Texto Editores</i></p> <p>- Páginas 64, 65 e 72</p> <p>Análise de documentos e imagens</p> <p>PowerPoint: com imagens e texto para complementar a matéria</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Registo da participação oral ou escrita - Registo do cumprimento das tarefas propostas
--	--	--	--	---

	a educação e com a organização social e política	<ul style="list-style-type: none">• Esclarecimento de dúvidas (2m) Nota: TPC - completar o organizador gráfico sobre a educação ateniense e espartana no Teams		
--	--	--	--	--

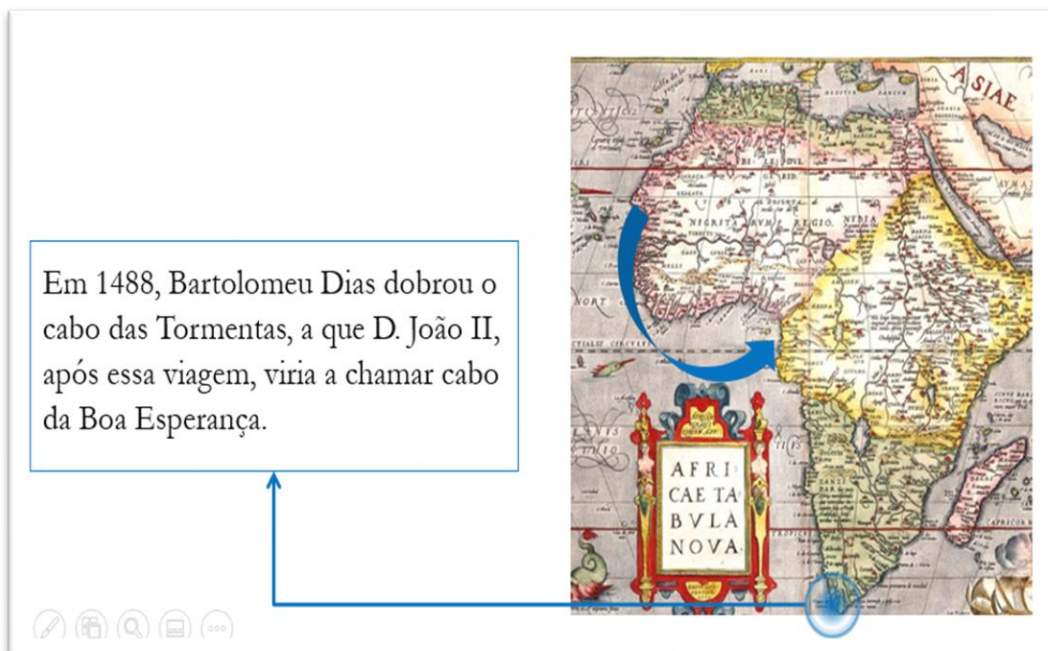
Observações: A educação ateniense visava a construção do futuro cidadão, como tal, os atenienses preocupavam-se em educar os jovens de forma completa. Trabalhava-se tanto o corpo como a mente criando uma harmonia entre a cultura intelectual e o físico, tendo como objetivo que estes jovens soubessem no futuro desempenhar em pleno as suas funções tanto na vida política da polis como na sua defesa caso fosse necessário. A educação das raparigas atenienses cingia-se às tarefas da casa, aprendia como ser uma boa esposa e boa mãe. A educação ateniense contrastava com a educação praticada em Esparta, nesta polis, os jovens eram educados desde cedo para serem guerreiros e para servirem Esparta. A aprendizagem intelectual era escassa, apenas o essencial. O objetivo máximo era criar guerreiros fortes não apenas fisicamente, mas também mentalmente, capazes de aguentar todo o tipo de dor e situação sob grande disciplina. A educação das raparigas em Esparta era também diferente das raparigas atenienses, educadas para serem mães de guerreiros eram incentivadas a serem fortes e saudáveis, praticando desta forma desporto e participando em competições desportivas. Aprendiam, tal como as atenienses a cuidar da casa e dos filhos, tendo, no entanto, maior liberdade do que as mulheres atenienses.

A educação ateniense revelava como se organizava a sociedade, as funções e tarefas que correspondiam a cada grupo social. A vida quotidiana em Atenas demonstrava bem essa realidade.

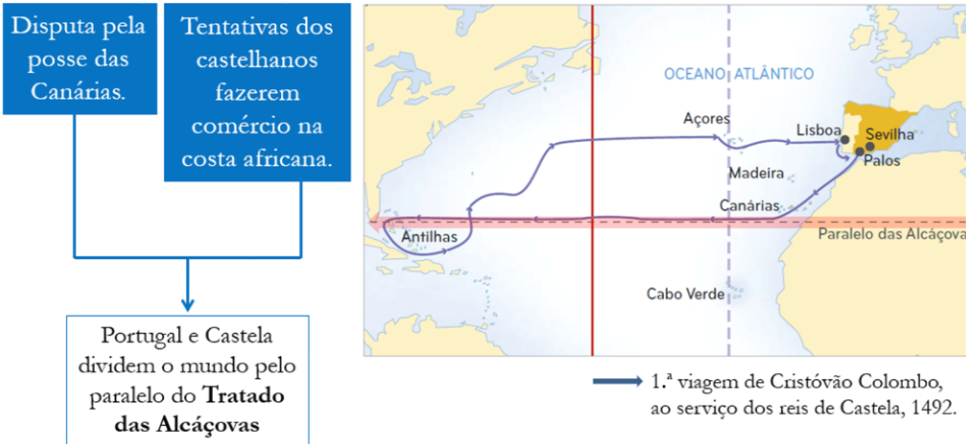
Questões-problema:

- Qual o objetivo da educação dos rapazes atenienses? E dos espartanos?
- Quais as características da educação ateniense e da educação espartana? Quais as diferenças?
- Quais as diferenças entre a educação das raparigas atenienses e das raparigas espartanas?
- Qual a relação da educação ateniense com a educação na atualidade?
- De que forma a vida quotidiana em Atenas refletia a educação e a organização social?

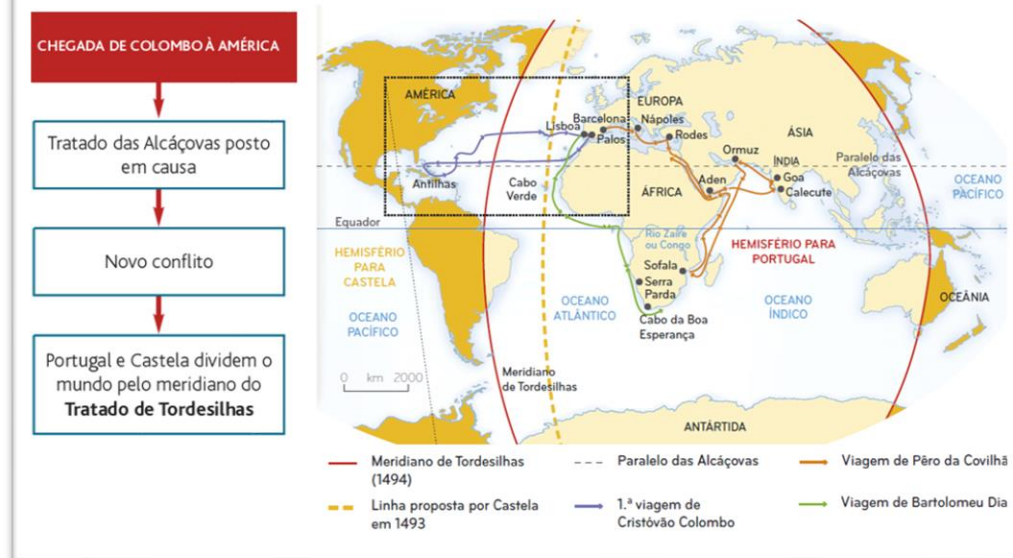
PowerPoint aula 1 e 3



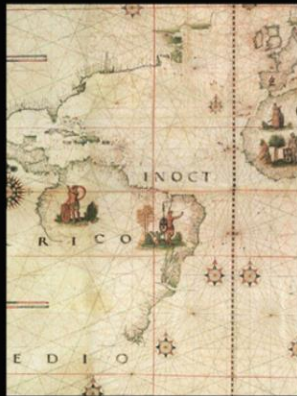
▼ Será que a chegada de Cristóvão Colombo às Antilhas pôs em causa o que estava estabelecido no Tratado das Alcáçovas?



▼ Será que o objetivo de D. João II, de chegar à Índia por mar, seria possível após a assinatura do Tratado de Tordesilhas?



O TRATADO DE TORDESILHAS - 1494



DOCUMENTO DA BIBLIOTECA NACIONAL

Consequências para Portugal

Reservou uma extensa área do Atlântico Sul (Brasil)

Garantiu a descoberta e exploração do caminho marítimo para a Índia

Em Síntese...

Reinado	Data	Etapas da expansão	Localização
D. João I	1415	Conquista de ...	Norte de África
	...	João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira desembarcaram em Porto Santo e depois na Madeira	Oceano ...
	1427	Diogo Silves chegou à ilha de Santa Maria - Açores	
D. Duarte	...	Gil Eanes passou o	Costa Ocidental africana
D. Afonso V	...	Diogo Gomes e outros navegadores chegaram à Serra Leoa	
D. João II	1482	Atingiu-se a foz do	
	...	Bartolomeu Dias ultrapassou o	América
 chegou às ao serviço dos reis de Castela	
D. Manuel I	...	Vasco da Gama chegou à ...	Ásia
 chegou ao Brasil	...

Sumário: D. Manuel I: a chegada à Índia e ao Brasil.
Análise de documentos.
Realização de exercícios.

▼ Como terão sido os Portugueses recebidos na Índia e no Brasil?

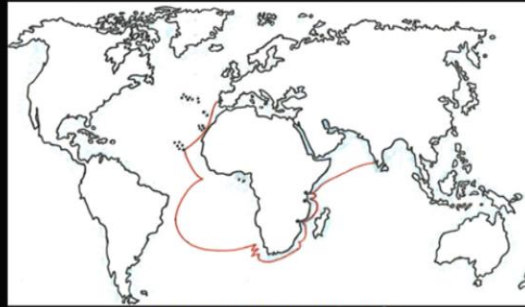
Pedro A. Cabral chega ao Brasil (1500).

Vasco da Gama chega à Índia (1498).

A viagem de Vasco da Gama, de Lisboa à Índia, e a viagem de Pedro Álvares Cabral, no reinado de D. Manuel I.

- Rota de Vasco da Gama e fases da viagem
- Rota de Pedro Álvares Cabral
- Correntes marítimas
- Vento

A ROTA DE VASCO DA GAMA



DESENHO DE ANABELA MATIAS DE MAGALHÃES

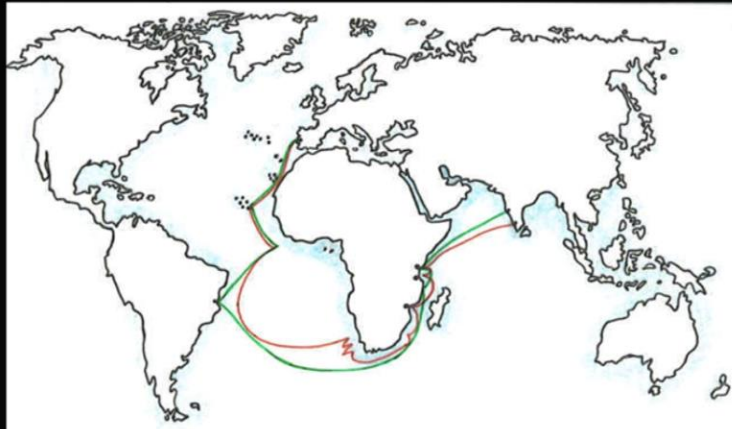
- Viajam em direção às Canárias, param uma semana em Cabo Verde, param na ilha de Santiago, donde seguem para Santa Helena; passam o cabo da Boa Esperança e, já no Índico, pela ilha de Moçambique, Mombaça e Melinde.

CONSEQUÊNCIAS DA DESCOBERTA DO CAMINHO MARÍTIMO PARA A ÍNDIA



- As autoridades portuguesas incentivaram a miscigenação entre portugueses e indianas.
- Surge uma nova rota, a Rota do Cabo, através da qual os portugueses transportam para a Europa as especiarias em grandes quantidades e a preços inferiores aos praticados pelos muçulmanos, turcos e venezianos que dominavam as rotas caravaneiras e as rotas do Levante.

ROTA DE VASCO DA GAMA ROTA DE PEDRO ÁLVARES CABRAL



DESENHO DE ANABELA MATIAS DE MAGALHÃES

A chegada ao Brasil

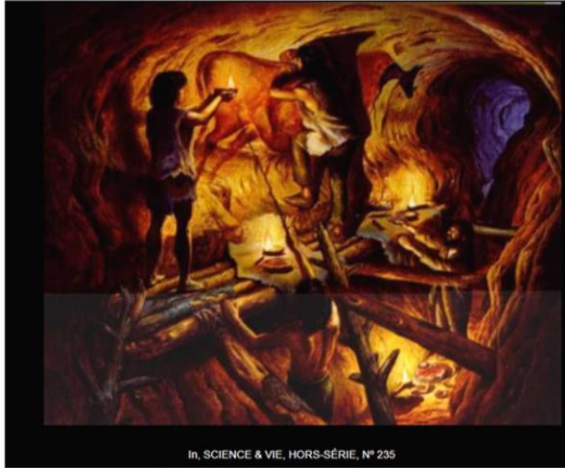
Dali houvesmos vista de homens que andavam pela praia, cerca de sete ou oito, segundo os navios pequenos disseram, porque chegaram primeiro. Ali lançamos os batéis e esquifes à água e vieram logo todos os capitães das naves a esta nau do Capitão-mor e ali conversaram. E o capitão mandou no batel, a terra, Nicolau Coelho para ver aquele rio; e quando começou a ir para lá acudiram, à praia, homens, aos dois e aos três. Assim, quando o batel chegou à foz do rio estavam ali dezoito ou vinte homens, pardos, todos nus, sem nenhuma roupa que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos e suas setas. Vinham todos rijos para o batel e Nicolau Coelho fez-lhes sinal para que deixassem os arcos e eles os pousaram. Mas não pôde ter deles fala nem entendimento que aproveitasse porque o mar quebrava na costa.

Carta de Pero Vaz de Caminha, 1500



Desembarque de Pedro Álvares Cabral no Brasil

PowerPoint aula 2



Sumário:

O Paleolítico e o nascimento da arte. Os ritos mágicos e funerários. Visualização de vídeo e rotina de pensamento.

Introdução ao estudo do Neolítico.

A ARTE NO PALEOLÍTICO TIPOLOGIAS

- **Parietal e/ou rupestre** - **pintura e gravura** nas superfícies rochosas das cavernas e ao ar livre; **modelagem** em argila e **relevo** nas superfícies rochosas das grutas, cavernas e ao ar livre.
- **Móvel** - **arte que se pode mover**, constituída por seixos pintados, pequenas estatuetas, Vénus, placas e objetos utilitários decorados, em osso, chifre, marfim, madeira e pedra.



LASCAUX



In Rumos da História / Anibal Barreira e Mendes Moreira, EDIÇÕES ASA



In HISTÓRIA DA ARTE, Publicações Alfa

CAVALO, TOURO E RENA/ CAVALO CHINÊS LASCAUX - FRANÇA - PALEOLÍTICO SUPERIOR



In HISTÓRIA DA ARTE, Publicações Alfa

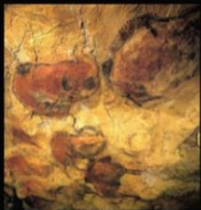


In História da Arte, PLANETA D' AGOSTINI

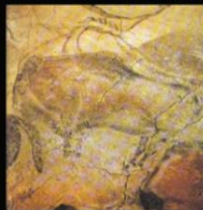
TETO DA SALA PRINCIPAL - ALTAMIRA



In WIKIPEDIA



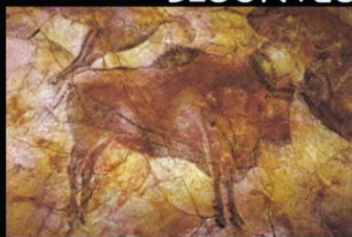
In WIKIPEDIA



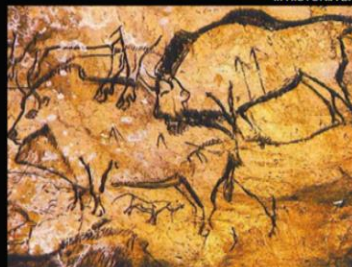
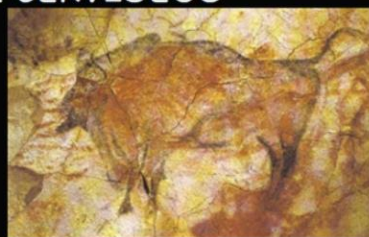
In HISTÓRIA DA ARTE, Publicações Alfa



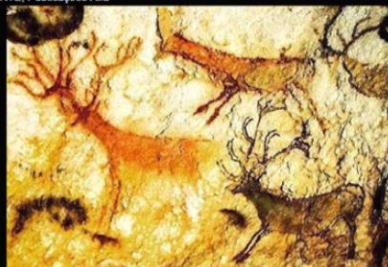
BISONTES E CERVÍDEOS



In HISTÓRIA DA ARTE, Publicações Alfa



In Burros da História 7, Anibal Barreira e Mendes Moreira, EDIÇÕES ASA



In WIKIPÉDIA

TINTAS/CORES



FOTOGRAFIA DE ANABELA MATIAS DE MAGALHÃES

In HISTÓRIA DA ARTE, Publicações Alfa

IN WIKIPÉDIA

- Seiva das plantas, pedras coloridas reduzidas a pó, ovos, sangue, carvão...
- Misturadas com água ou gordura, aplicadas com pincéis de pêlo, penas, musgo, pequenos ramos ou os próprios dedos.

FOZ CÔA - GRAVURA (28 000 a 8 000 a. C.)



FOZ CÔA - CANADA DO INFERNO



FOTOGRAFIA DE ANABELA MATIAS DE MAGALHÃES

FOZ CÔA - PENASCOSA



FOTOGRAFIAS DE ANABELA MATIAS DE MAGALHÃES

FOZ COA - PENASCOSA MAMUTE - ROUFFIGNAC



In História da Arte, PLANETA D'AGOSTINI



FOTOGRAFIAS DE ANABELA MATIAS DE MAGALHÃES

RELEVOS - CAVALOS E AUROQUES



8 La Chaire à Calvin (Moulage)
(Mouilliers, Charente)
Chevaux
Mégénilien



2 Fourneau-du-Diable
(Bourdilles, Dordogne)
Aurochs et signes
Solutrén supérieur



FOTOGRAFIAS DE ANABELA MATIAS DE MAGALHÃES

CARACTERÍSTICAS / TEMÁTICA

- Naturalismo
 - Realismo
 - Sensação de movimento
 - Policromia no caso da pintura
 - Associada, provavelmente, a ritos mágicos e ao desejo de caça abundante e de sorte nas caçadas.
- Animal
 - Sinais geométricos e simbólicos
 - Mãos e raras figuras humanas

ARTE MÓVEL



FOTOGRAFIAS DE ANABELA MATIAS DE MAGALHÃES


PROPULSORES
GRUTA DE LA MADELEINE MUSEU DA PRÉ-HISTÓRIA -
LES EYSIES-DE-TAYAC - FRANÇA



➤ Bisonte - Chifre de rena - 10 cm

FOTOGRAFIAS DE ANABELA MATIAS DE MAGALHÃES

CAVALO - GRUTA DE LES ESPELUGUES
FRANÇA - MARFIM - 7,5cm



In História da Arte. PLANETA D'AGOSTINI

ARTE MÓVEL
DENTES DE MAMUTE GRAVADOS - MUSEU NACIONAL DE PRAGA - REPÚBLICA CHECA



FOTOGRAFIA DE ANABELA MATIAS DE MAGALHÃES

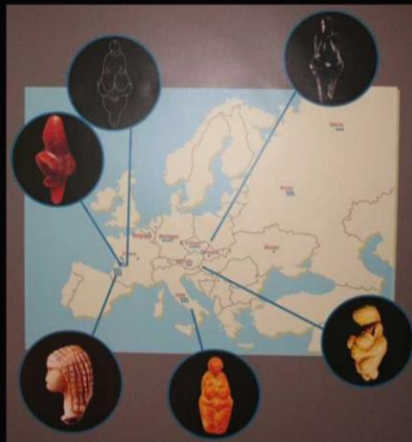
CARACTERÍSTICAS

- Naturalismo
- Realismo
- Sensação de movimento

TEMÁTICA

- Animal
- Humana
- Sinais geométricos e simbólicos

MAPA - VÊNUS
MUSEU DA VÊNUS DE BRASSEPOUY - FRANÇA



IN WIKIPEDIA

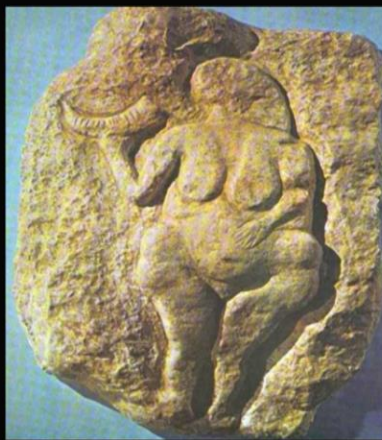


FOTOGRAFIAS DE ANABELA MATIAS DE MAGALHÃES

VENUS DE SAVIGNANO - ITALIA - MUSEU NACIONAL DE PRAGA
VÉNUS DE LAUSSEL - FRANÇA - 43 cm



FOTOGRAFIA DE ANABELA MATIAS DE MAGALHÃES



In HISTÓRIA DA ARTE - Publicações Alfa

VÉNUS DE LESPUGUE - SIBÉRIA (14,7 cm)/VÉNUS DE GRIMALDI (20.000 - 6,8cm)/VÉNUS DE WILLENDORF - ÁUSTRIA (24.000 - 11cm)



In WIKIPÉDIA



In OFICINA DA HISTÓRIA 7, Texto Editora



In Rumos da História 7, Anibal Barreira
Mundo da Arte, 2008, p. 100

CARACTERÍSTICAS DAS VÊNUS

- Cabeças sem rosto ou com o rosto somente apontado.
- Braços atrofiados.
- Seios, ventre e ancas exagerados.
- Pernas tratadas de forma descuidada.
- Associadas, provavelmente, a cultos da fertilidade e da fecundidade.

O enterramento dos mortos

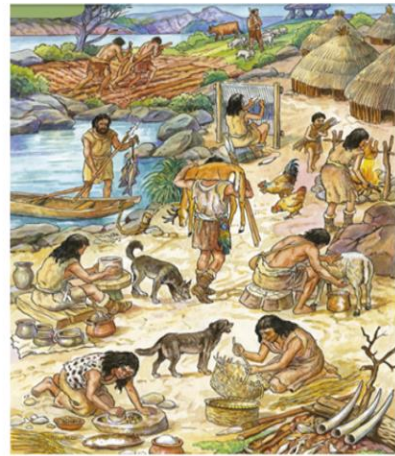
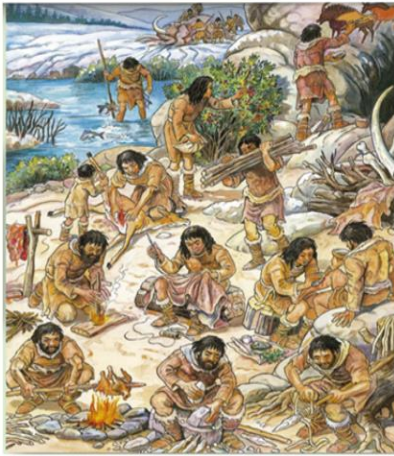


Observa a imagem que mostra uma sepultura com cerca de 30000 anos (Paleolítico Superior).

- Refere o que nos permite concluir que nesta época o Homem já enterrava os seus mortos.



A arte rupestre do Paleolítico			
Temas	Técnicas	Cores usadas na pintura	Materiais




PowerPoint aula 4 e 5

Sumário

A arte: os movimentos modernistas.
Visualização e análise das diferentes correntes
artísticas. Rotina de pensamento.

Rotina de pensamento: Antes pensava; agora penso

- Visualização de vídeo 
- Escolha de uma obra de arte
- Pequena descrição no caderno identificando o autor, ano, nome da obra, corrente artística e as razões que levaram à sua escolha

Século XIX

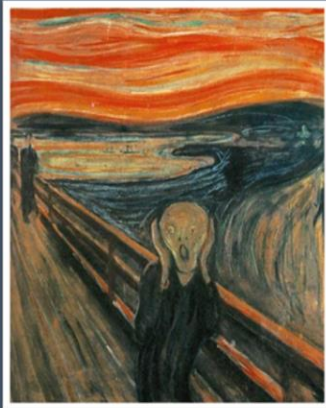


Vincent Van Gogh, *Seara de trigo com ciprestes*. 1889
0,72 x 0,91 m. The National Galery, Londres



Paul Cézanne. *O Monte Saint-Victoire*. c. 1898-
1900. 0,647 x 0,812 m. The Baltimore Museum
of Art

Expressionismo



O Grito, Edvard Munch, 1893. 89 x 73,5 cm. Galeria Nacional de Oslo.

- A pintura representa...
- O homem representado revela...
- Ao fundo contemplam-se...
- Nesta pintura dá-se realce...

Características do Expressionismo

A sensação de movimento é dada pelas linhas curvas da paisagem, do céu e da água.

A ideia de profundidade é alcançada pela composição diagonal na ponte.



As pinceladas espessas e largas, ondulantes na paisagem mas retas na ponte e as cores quentes ou fortes (vermelho, laranja e azul) dão intensidade à cena representada.

A linha grossa e expressiva é obtida pela cor.

Expressionismo

- Figuras expressivas
- Dramatizadas com cores fortes
- Transmitem emoções: solidão, terror, medo, angústia, melancolia
- Intensidade dramática



Oskar Kokoschka. Duplo retrato de Hans Mardersteig e Carl Georg Heise



Edvard Munch. Duas raparigas debaixo de uma macieira em flor

Expressionismo



Otto Dix. Inválidos de Guerra a jogar cartas. 1920

Fauvismo – “Fauves”, feras

Cores puras, vivas, fortes, agressivas, nem sempre com correspondência à realidade



Paul Gauguin. *Nave Nave Mahana*. 1896



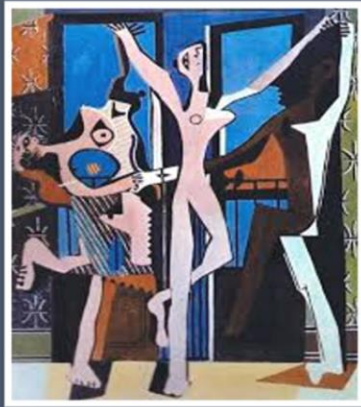
Ernst Ludwig Kirchner. *A Rua*. 1907. 1,50 x 2 m.
The Museum of Modern Art, Nova Iorque

Cubismo



- Movimento que se reflete na pintura, escultura e arquitetura
- Iniciado por Picasso em 1906/1907, com o quadro “Les Femmes d’Alger”
- Pretende refletir o caos da vida moderna

Cubismo



Pablo Picasso. *Três bailarinas*. 1925



George Braque. *Violino e cântaro*. 1910

Características Cubismo

Objetos e pessoas são representados a partir de diferentes ângulos de visão e aparecem decompostos em figuras geométricas, cubos, cones e cilindros que se misturam e se sobrepõem



Pablo Picasso. *Guernica*. 1937



Marcel Duchamp. *Nu descendo uma escada*. 1912.



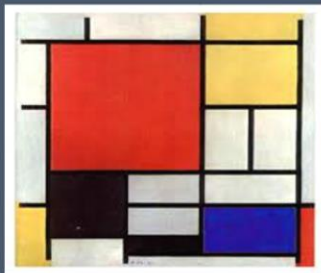
Umberto Boccioni. *Elasticidade*. 1912.

Futurismo

- Sensação de velocidade, o movimento, a força, a energia, a máquina, o dinamismo, a luz e o ruído através da decomposição das imagens em imagens simultâneas de um mesmo objeto diferentemente posicionado

Abstracionismo

- Corrente não figurativa que se expressa através de composições geométricas, de linhas, de formas e de contrastes de cores.



Piet Mondrian. *Composição com vermelho, azul e amarelo*. 1930.

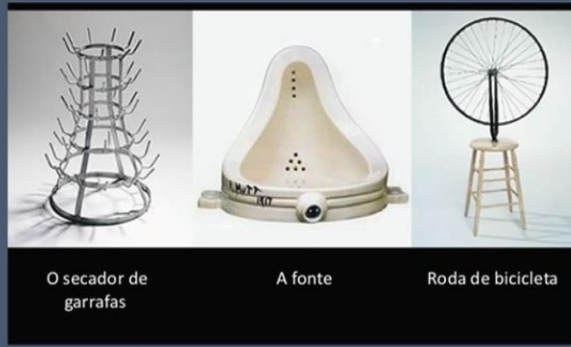


Wassily Kandinsky. *Composição VII*. 1913.



Raoul Hausmann. O espírito do nosso tempo.

Dadaísmo



O secador de garrafas

A fonte

Roda de bicicleta

- Movimento surgido em 1916, em Zurique
- Defendia a anarquia e a espontaneidade artística e rejeitava a subordinação da arte à razão
- Artistas: Marcel Duchamp, Picabia, Raoul Hausmann

Surrealismo

- Movimento surgido na década de 20 que se prolongou e dominou a década de 30
- Corrente muito influenciada pela psicanálise e pelo imaginário obsessivo e angustiante dos seus autores



Marc Chagall, *Eu e a aldeia*. 1911.



Salvador Dalí, *A persistência da memória*. 1931.

Surrealismo – os artistas inspiram-se no sonho e na imaginação



René Magritte



Salvador Dalí

Conclusão da Rotina de
pensamento

Agora penso



Que inovações surgiram na música no início do século XX?

- A música clássica teve um impulso no início do século XX, revelando composições com novos ritmos, mais fortes e intensos como a composição "Bolero" de Maurice Ravel.







Igor Stravinsky (1882-1971). Capa da Revista *Time* de 26 de julho de 1948. Nacionalidade - Russa.

Béla Bartók (1881-1941). Nacionalidade - Húngara.

Maurice Ravel (1875-1937). Nacionalidade - Francesa.

Arnold Schönberg (1874-1951). Nacionalidade - Austríaca.

PowerPoint aula 6 e 7

Sumário

Continuação do estudo da arte e dos movimentos modernistas.
Análise das várias correntes artísticas.

O nascimento da nova arquitetura. Construção de Mapa mental.

«Aproveita o dia! (*Carpe diem*)

Não deixes que termine sem teres crescido um pouco.

Sem teres sido feliz, sem teres alimentado teus sonhos.

Não te deixes vencer pelo desalento.

Não permitas que alguém te negue o direito de expressar-te, que é quase um dever.

Não abandones tua ânsia de fazer de tua vida algo extraordinário.

Não deixes de crer que as palavras e as poesias, sim, podem mudar o mundo.

Porque passe o que passar, nossa essência continuará intacta.

Somos seres humanos cheios de paixão.

A vida é deserto e oásis.

Ela nos derruba, nos lastima, nos ensina, nos converte em protagonistas de nossa própria história.

Ainda que o vento sopra contra, a poderosa obra continua, tu podes trocar uma estrofe.

Não deixes nunca de sonhar, porque só nos sonhos pode ser livre o homem.


(...)

Pensa que em ti está o futuro, e encara a tarefa com orgulho e sem medo.

Aprendes com quem pode ensinar-te as experiências daqueles que nos precederam.

Não permitas que a vida se passe sem teres vivido!» Walt Whitman

Rotina de pensamento: Antes pensava; agora penso

- Visualização de vídeo 
- Escolha de uma obra de arte
- Pequena descrição no caderno identificando o autor, ano, nome da obra, corrente artística e as razões que levaram à sua escolha



Início do século XX: Modernismo arquitetónico

Porque surgiu

- Utilização de novas técnicas e novos materiais de construção
- Crescimento urbano
- Edifícios com novas funções: fábricas, blocos de habitação, escolas, hospitais, grandes armazéns

Caracterizado por

- Superfícies planas e retilíneas
- Utilização de formas geométricas
- Decoração praticamente ausente

Principais características da arquitetura do início do século XX



«Escola de Chicago» nos EUA.

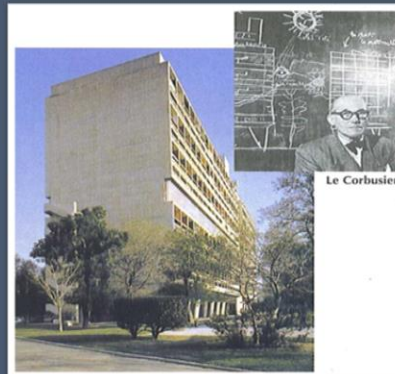
Arquitetura funcional: as opções de construção devem ser ajustadas à funções que os edifícios vão desempenhar.



Bauhaus, na Europa.

Arquitetura funcionalista

- Os edifícios têm de estar adaptados à sua função
- Racionalista
- Funcional
- Reduzida decoração
- Formas geométricas
- Utilização do betão, aço e vidro



VILLA SABÓIA – 1926 - LE CORBUSIER
POISSY - FRANÇA



Que inovações na arquitetura foram introduzidas pela «Escola de Chicago»?



Vista do Centro comercial de Chicago.



Louis Sullivan, Loja Carson, Pirie & Scott, Chicago, 1899-1904.

- A «Escola de Chicago» procurou soluções práticas para responder ao grande aumento da população nas cidades. Procurou conciliar arquitetura e engenharia, atendendo às diversas funções dos edifícios. Ao mesmo tempo, era importante que os edifícios fossem baratos, utilitários, flexíveis em termos de utilização e à prova de fogo.

BAUHAUS – 1919-1933

- Escola experimental de arquitetura, mobiliário e desenho industrial, fundada em 1919, na Alemanha, por Walter Gropius e fechada pelos nazis, em 1933.
- Usa materiais inovadores como o vidro, o betão e o aço explorando as suas múltiplas funcionalidades.



Bauhaus

- A Bauhaus foi a primeira escola de design do mundo
- Procura responder aos novos desafios da vida moderna inovando em novos modelos estéticos e de design funcionais
- Arquitetura direcionada para os trabalhadores
- Rejeição de objetos e adereços burgueses
- Moradia social racional



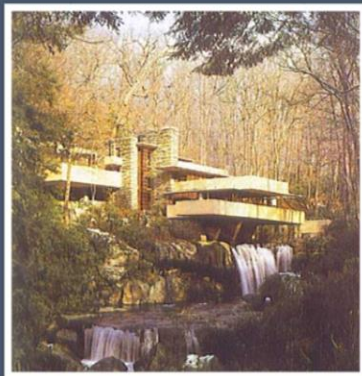
DESIGN OU DESENHO INDUSTRIAL DESIGNERS – WILHELM WAGENFELD/MARIANNE BRANDT



- Arte acessível a todos produzida de forma industrial
- Objetos de uso comum e corrente - cadeiras, candeeiros, açucareiros... transformam-se em peças de design concebidas de forma cuidada e estudada, adaptadas à sua função, de linhas simples e harmoniosas

ARQUITETURA ORGANICISTA

FRANK LLOYD WRIGHT, CASA DA CASCATA, PENSILVÂNIA, EUA, 1936



- Os edifícios adaptam-se e integram-se no ambiente que os rodeia
- Frank Lloyd Wright foi um dos arquitetos mais importantes desta corrente



Que inovações foram introduzidas por Frank Lloyd Wright?

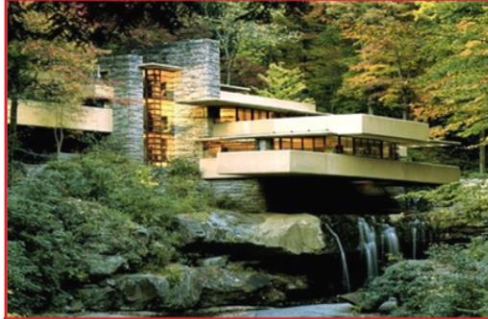


Frank Lloyd Wright, Taliesin, EUA, 1911-1959.



Frank Lloyd Wright, Igreja Grega Ortodoxa, Wautwatos, Wisconsin, EUA, 1956.

• Frank Lloyd Wright, cuja formação se iniciou na «Escola de Chicago», desenvolveu a arquitetura funcional orgânica, adaptando os edifícios não só à sua função, como também à sua inserção harmoniosa na paisagem.



Frank Lloyd Wright, Casa da Cascata, 1934.

Arte Nova - Características

- Inspira-se na natureza
- Usa formas ondulantes e sinuosas
- Decoração orgânica delicada, exuberante e exótica: mulher, animais, plantas e flores





PowerPoint aula 13

Sumário

A Democracia ateniense. Leitura e análise documental. Construção de Mapa Mental.



A Democracia

Δημοκρατία

- Nasceu em Atenas no século V a.C.
- Depois de vários governos como:
 - Monarquia (reis)
 - Oligarquia (governo de poucos)
 - Tirania (governo de um só)
- Democracia vem da palavra grega e significa:
Dêmos=povo
Kratos=poder

<p>Sólon</p> 	<p>Clístenes</p> 	<p>Péricles</p> 
<ul style="list-style-type: none"> • Código de leis 	<ul style="list-style-type: none"> • Igualdade dos cidadãos perante a lei • Ostracismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Remuneração para os cidadãos que participavam na vida política (mistoforia)

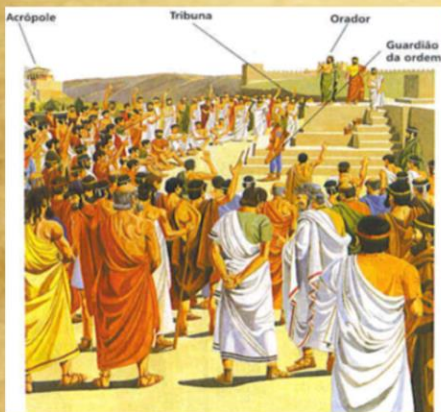
O que é a Democracia?

“Entre nós, o Estado é administrado no interesse de todos e não de uma minoria, por isso o nosso regime tomou o nome de democracia.”

Discurso de Péricles, in Tucídides, “História da Guerra do Peloponeso”

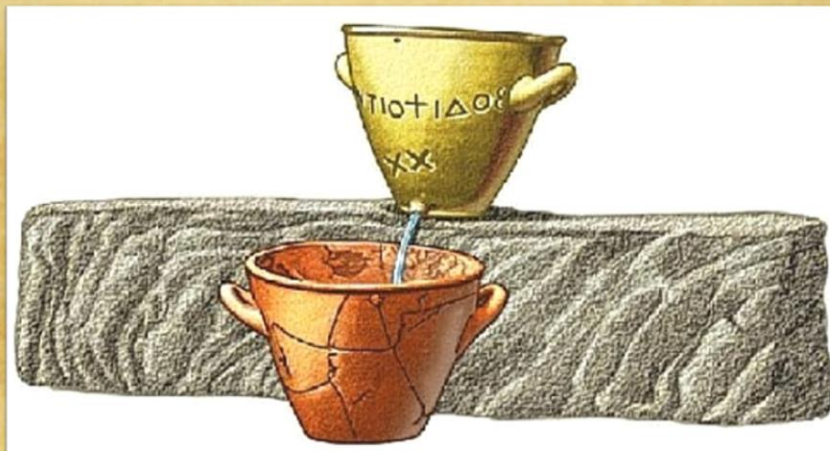
Igualdade → Direitos (lei)
Falar (liberdade de expressão)
Poder

Órgãos de poder na Democracia ateniense



Eclésia ou Assembleia do povo

- Reunia na Pnix
- Constituída por todos os cidadãos que aí podiam usar a palavra durante um período limitado de tempo
- Aprovava as leis por maioria e por braço no ar, a paz ou a guerra, o ostracismo
- Elegia os estrategos que comandavam o exército, marinha e administração



Órgãos de poder na Democracia ateniense

❖ Poder legislativo

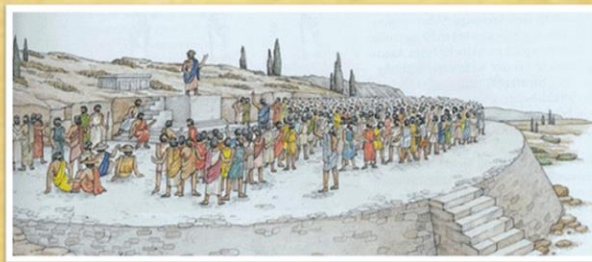
Bulé – órgão de poder constituído por 500 cidadãos sorteados à razão de 50 por tribo. Prepara os projetos de lei para aprovação na Eclésia

❖ Poder Judicial

Helieia – tribunal constituído por 6000 cidadãos sorteados entre os cidadãos. Julgava as infrações mais comuns às leis da cidade

Areópago – tribunal formado por antigos arcontes – julga crimes de homicídio e ligados a questões religiosas

Órgãos de poder na Democracia ateniense



Estrategos – 10

comandam o exército e aplicam as leis

Magistrados

Arcontes – 10

Presidem aos tribunais e organizam o culto aos deuses

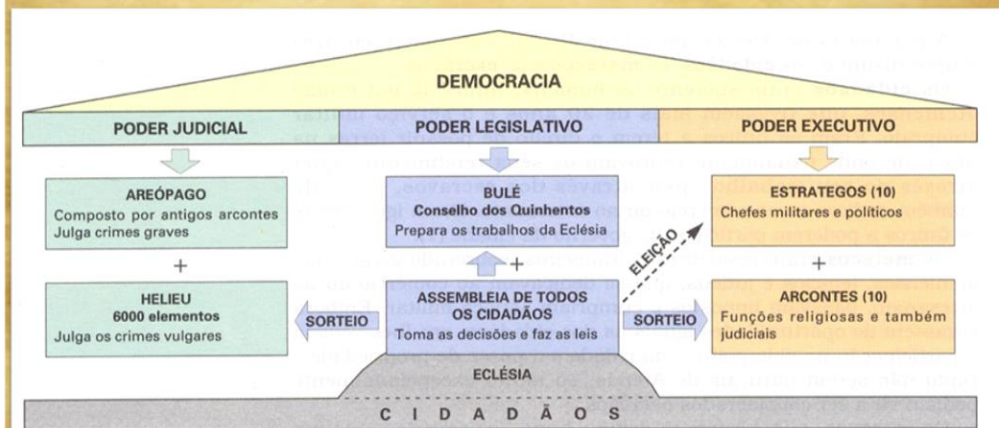
PowerPoint aula 15

Sumário

Conclusão do estudo sobre a Democracia ateniense.
Construção de Mapa Mental.

A educação na Grécia: os casos ateniense e espartano. Visualização de vídeos. Realização de atividade.

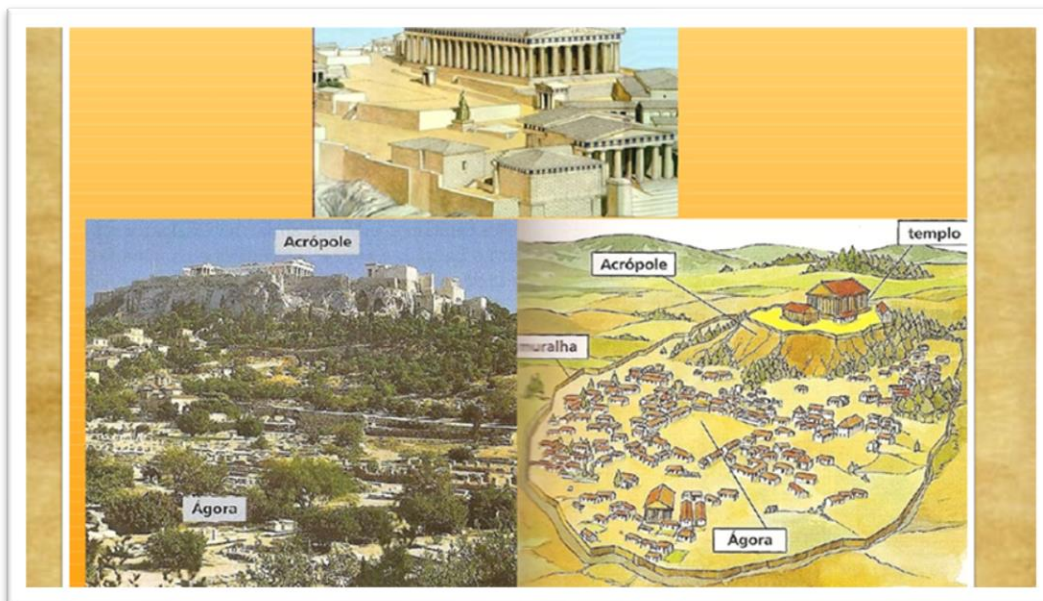
Órgãos de poder na Democracia ateniense

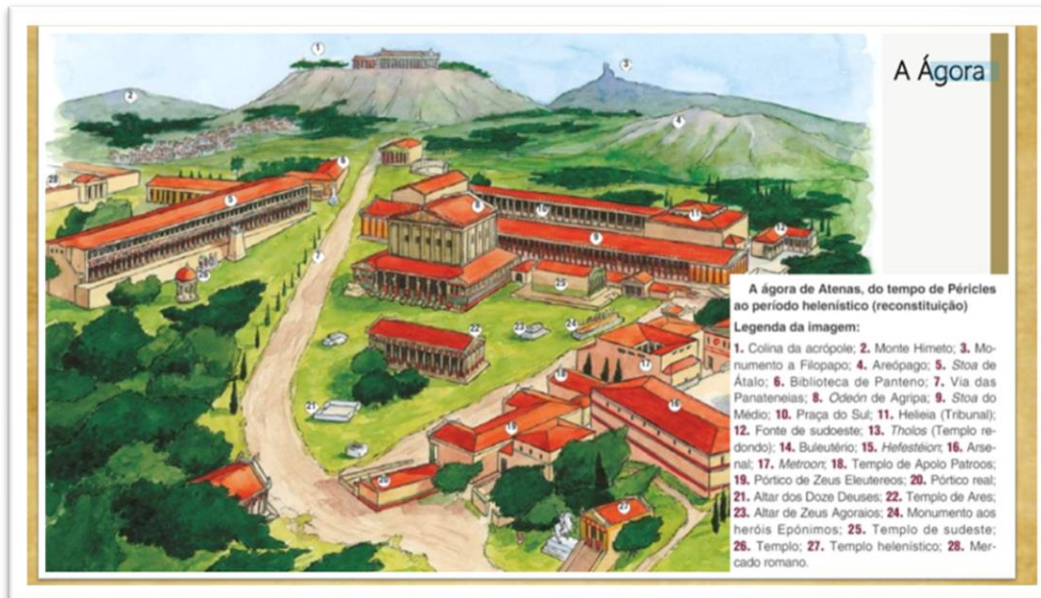


Composição da cidade-estado grega



- ✓ Acrópole – parte alta da cidade, amuralhada, centro da vida religiosa que servia de refúgio para as populações em caso de necessidade
- ✓ Zona urbana – parte baixa da cidade, onde fica a ágora, ou praça pública, e onde vive e trabalha a população
- ✓ Zona rural – terras de cultivo, pastoreio e bosques





Vídeo: Reconstituição da polis ateniense

<https://www.youtube.com/watch?v=Dnqp1mLzPw>

Vídeo: Educação espartana

<https://www.youtube.com/watch?v=H95HI-QGsKs>

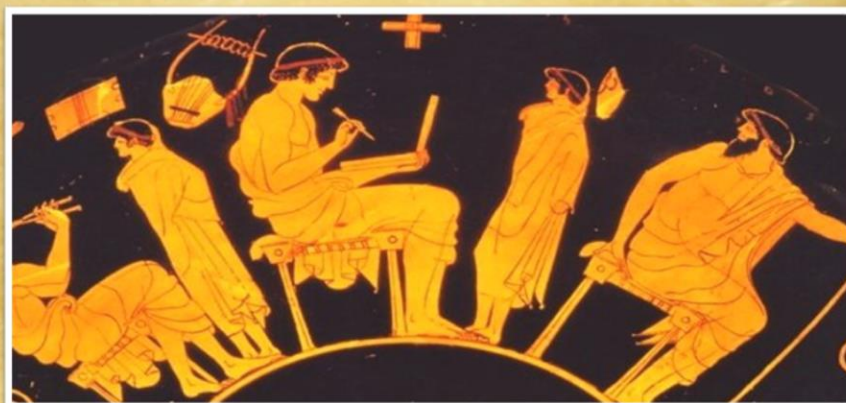
PowerPoint aula 16

Sumário

A educação na Grécia Antiga: os casos ateniense e espartano.

Leitura e análise documental. Realização de exercícios.

Educação



Kaloskagathos – «Homem bonito e bom»

ANÁLISE COMPARATIVA – Educação antiga Grécia	
Atenas	Esparta
EM QUE SE PARECEM	
EM QUE SE DIFERENCIAM	
Em relação à educação dos seus jovens	
Atualidade	

Imagens do Colégio Marista de Carcavelos

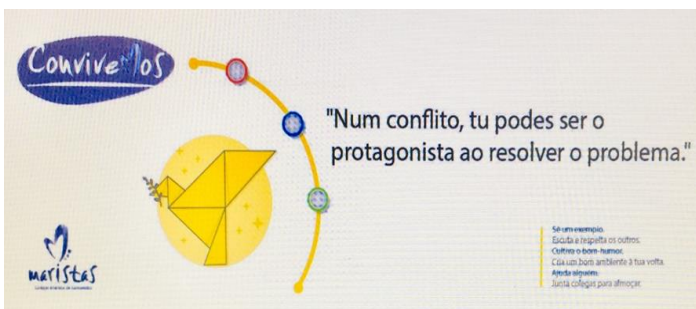
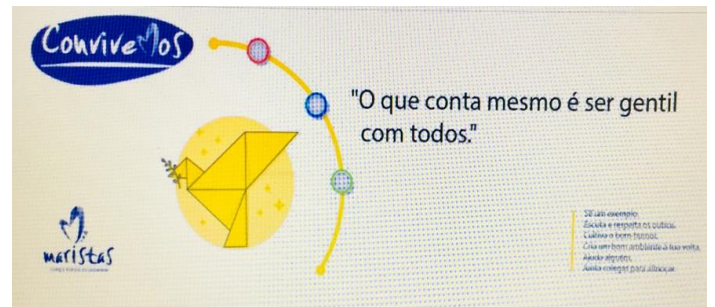
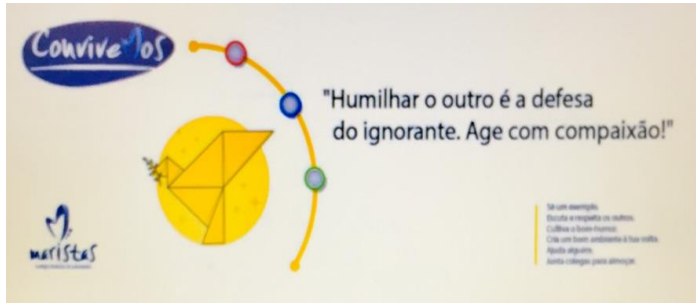


Figura 29. Cartazes Projeto Convivemos colados nas portas de cada sala de aula do Colégio, www.marista-carcavelos.org.pt

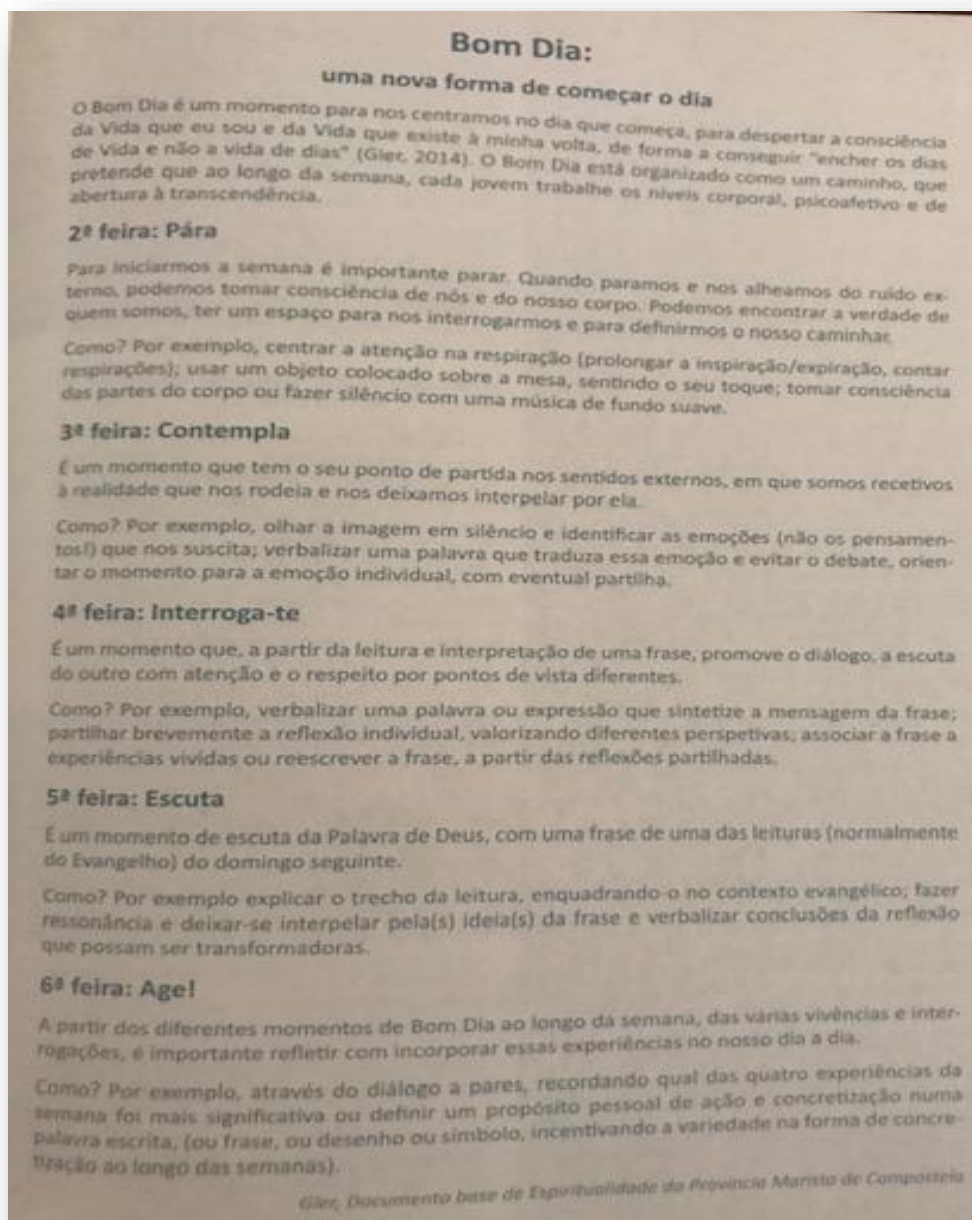


Figura 30. Retirado da Agenda Marista, Bom Dia.



Figura 31. vista aérea campo futebol Colégio Marista Carcavelos in www.marista-carcavelos.org



Figura 32. Porta acesso edifício central, www.marista-carcavelos.org



Figura 33. Interior espaço ginnodesportivo CMC, www.marista-carcavelos.org



Figura34. Auditório CMC, www.marista-carcavelos.org



Figura 1. Pista de atletismo CMC, www.marista-carcavelos.org