

**Universidade de Lisboa**



**Temas de História Moderna e Contemporânea:**

**O Ensino de Conceitos em História:**

**Uma Proposta Didática**

João Luís Castro Freire Canha

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

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

**2018**

## Dedicatória

---

*A Deus, aos meus pais e ao meu irmão.*

## Agradecimentos

---

A elaboração do presente relatório só resultou possível porque várias pessoas concorreram decisivamente com o seu conhecimento e com a sua amizade para esse efeito. Gostaria de manifestar de modo sucinto o meu sincero agradecimento para com todos os que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização deste desiderato.

Em primeiro lugar, expresso a minha gratidão de modo particular a Deus, minha luz e meu sustentáculo por todos os caminhos da minha vida. Se hoje poderei ostentar o título de Mestre em Ensino da História, é para com Ele, antes de tudo o resto, que estou em dívida.

Em segundo lugar, agradeço de modo especial ao Prof. Dr. Miguel Corrêa Monteiro, professor, mestre e, se me permite a ousadia, amigo, pelo tesouro aparentemente infindável de conhecimento teórico e prático da História e do ensino em geral, pela crítica acertada que enobrece e não destrói, pelo humor refinado que humaniza as relações e, sobretudo, pela distinta honra que me concedeu ao aceitar ser meu orientador.

Em terceiro lugar, endereço um agradecimento sentido à Prof.<sup>a</sup> Maria Amélia Vasconcelos por toda a paciência e humanismo no trato, pelos mais variados conselhos e críticas aos meus desempenhos, e pelo exemplo vivo de dedicação ao nobre mester do ensino que, antes de tudo o resto, me inculcou na mente o gosto pela profissão.

Em quarto lugar, não gostaria de esquecer os professores do Instituto de Educação e da Faculdade de Letras, em especial o Prof. Dr. Feliciano Veiga, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Reis e o Prof. Dr. João Couvaneiro que, embora sem intervenção direta neste relatório, constituem um modelo a seguir pelo seu profissionalismo, dedicação e rigor científico.

Em quinto lugar, gostaria de deixar uma palavra de grande estima para com todos os meus colegas de Mestrado, em particular o Nuno Sousa e Nuno Graça, colegas na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, pela sua camaradagem, amizade e

espírito de entreatajuda que souberam construir e preservar ao longo de todo este percurso.

Por último, expresso um agradecimento sentido aos meus pais e ao meu irmão pelo seu constante apoio e encorajamento quotidiano, sem o qual nada do que foi alcançado poderia ter sido realizado.

## **Siglas, Abreviaturas e Locuções**

---

### **Siglas**

APA - American Psychological Association

CD-ROM – Compact Disc Read-Only Memory

SOLO - Structure of Observed Learning Outcomes

### **Abreviaturas e Locuções**

*a posteriori* – a partir do que é posterior

*a priori* – a partir do que é anterior

dr. - doutor

ed. – edição, editor(a)

*et al.* – e outros

*grosso modo* – de maneira imperfeita

*ibidem* - na mesma obra

*idem* - o mesmo

*i.e.* - *id est*: isto é

*in toto* - totalmente

n.º - número

n.b. - *nota bene*: note bem

p. – página

para. - parágrafo

pp. – páginas

prof. – professor

prof.<sup>a</sup> - professora

séc. – século

*scilicet* – a saber

(s.d.) – sem data

*vide* – veja

*vis-à-vis* – frente a frente

(...) – corte na citação do texto

**Norma Utilizada:** No Relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi utilizado o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990. Para as referências bibliográficas, bem como para as citações, foi utilizada a Norma APA, 6ª Edição.

**N.B.:** As planificações das aulas, os *PowerPoints*, a grelha de observação de aula e o questionário anónimo respondido pelos alunos encontram-se no CD-ROM que se junta ao final deste relatório. A numeração dos anexos no CD-ROM segue a ordem dos textos apresentados.

## Índice Geral

---

<b>DEDICATÓRIA</b> .....	i
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	ii
<b>SIGLAS, ABREVIATURAS E LOCUÇÕES</b> .....	iv
<b>ÍNDICE GERAL</b> .....	vi
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	viii
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b> .....	ix
<b>ÍNDICE DE ANEXOS</b> .....	x
<b>RESUMO</b> .....	xi
<b>ABSTRACT</b> .....	xiii
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>PARTE I: O ENSINO DA HISTÓRIA: ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	4
1. Contextualização Histórica do Exercício da Profissão Docente .....	5
2. Modelos de Ensino: o Caso da História .....	9
3. O Ensino de Conceitos em História: Metodologia e Didática.....	15
3.1. Fundamentos Teóricos e Empíricos .....	15
3.2. A Natureza dos Conceitos .....	15
3.3. Desenvolvimento Humano e Aprendizagem de Conceitos .....	17
3.4. Planificação de Aulas de Ensino de Conceitos.....	19
3.5. Ação Docente e Gestão do Ambiente de Aprendizagem .....	20
3.6. Avaliação .....	21
4. Reflexão sobre a Proposta Didática do Relatório .....	21
4.1 Abordagens Superficiais e Profundas à Aprendizagem .....	22
4.1.1. Ensino para uma Aprendizagem Profunda: Alinhamento Construtivo .....	23

4.1.2. Conceitos-Limiar .....	24
<b>PARTE II: O CONTEXTO ESCOLAR .....</b>	<b>27</b>
1. A Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.....	28
1.1. História e Padroeira .....	29
2. A Docente Cooperante e os Colegas de Mestrado .....	31
3. Caracterização das Turmas do 11º LH2 e do 12º LH2.....	32
3.1. Análise dos Questionários .....	33
3.2. Resultados.....	34
<b>PARTE III: PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....</b>	<b>40</b>
1. Observação de Aulas: Uma Reflexão.....	41
1.1. Aulas da Docente.....	41
1.2. Aulas dos Colegas de Mestrado.....	42
2. Prática de Ensino Supervisionada: Aulas Lecionadas .....	45
2.1. Primeira Aula.....	47
2.2. Segunda Aula.....	53
2.3. Terceira Aula .....	58
2.4. Quarta Aula .....	63
2.5. Quinta Aula .....	67
3. Reflexão sobre a Intervenção Letiva .....	73
4. Outras Atividades .....	74
4.1. Reunião de Avaliação do 11º LH2 .....	74
4.2. Reuniões com a Docente Cooperante .....	76
<b>PARTE IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>83</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>86</b>

## Índice de Figuras

---

<b>Figura 1</b> - Atributos críticos e não-críticos.....	17
<b>Figura 2</b> - Fotografia da escola tirada a título particular pelo mestrando João Canha ..	28
<b>Figura 3</b> - Maria Amália Vaz de Carvalho, quadro de Velloso Salgado .....	30
<b>Figura 4</b> - Diapositivo 7 do Anexo AB .....	49
<b>Figura 5</b> - Diapositivo 15 do Anexo AB .....	52
<b>Figura 6</b> - Diapositivo 25 do anexo AB. ....	55
<b>Figura 7</b> - Diapositivo 35 do anexo AB. ....	57
<b>Figura 8</b> - Diapositivos 6 e 16 do Anexo CB. ....	61
<b>Figura 9</b> - Diapositivos 7 e 17 do Anexo CB. ....	62
<b>Figura 10</b> - Diapositivo 23 do Anexo CB.....	66
<b>Figura 11</b> - Diapositivo 4 do Anexo EB.....	69
<b>Figura 12</b> - Diapositivo 16 do Anexo EB.....	71
<b>Figura 13</b> - Diapositivo 21 do Anexo EB.....	72

## Índice de Gráficos

---

<b>Gráfico 1</b> - Perguntas 2 e 3 do Grupo I do Questionário.....	34
<b>Gráfico 2</b> - Perguntas 5 e 6 do Grupo I do Questionário.....	35
<b>Gráfico 3</b> - Pergunta 8 do Grupo I do Questionário. ....	36
<b>Gráfico 4</b> - Pergunta 10 do Grupo I do Questionário. ....	37
<b>Gráfico 5</b> - Pergunta 4 do Grupo II do Questionário.....	38
<b>Gráfico 6</b> - Pergunta 1 do Grupo III do Questionário.....	38
<b>Gráfico 7</b> - Pergunta 2 do Grupo III do Questionário.....	39

## Índice de Anexos

---

<b>Anexo A</b> - Planificação da 1ª Aula.....	CD-ROM
<b>Anexo AB</b> - <i>PowerPoint</i> da 1ª e 2ª Aula.....	CD-ROM
<b>Anexo B</b> - Planificação da 2ª Aula.....	CD-ROM
<b>Anexo C</b> - Planificação da 3ª Aula.....	CD-ROM
<b>Anexo CB</b> - <i>PowerPoint</i> da 3ª e 4ª Aula.....	CD-ROM
<b>Anexo D</b> - Planificação da 4ª Aula.....	CD-ROM
<b>Anexo E</b> - Planificação da 5ª Aula.....	CD-ROM
<b>Anexo EB</b> - <i>PowerPoint</i> da 5ª Aula.....	CD-ROM
<b>Anexo F</b> - Grelha de Observação de Aula.....	82
<b>Anexo G</b> - Questionário Anónimo.....	83

## Resumo

---

O Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresenta-se como uma proposta didática sobre os conteúdos de História Moderna e Contemporânea inseridos nos seguintes três módulos: Módulo 4, *A Europa nos Séculos XVII e XVIII - Sociedade, Poder e Dinâmicas Sociais*; e Módulo 5, *O Liberalismo - Ideologia e Revolução, Modelos e Práticas nos Séculos XVIII e XIX*, do 11º ano de escolaridade; e Módulo 7, *Crises, Embates Ideológicos e Mutações Culturais na Primeira Metade do Século XX*, pertencente ao 12º ano. Esta proposta foi posta em prática através da lecionação de aulas levada a cabo durante o ano escolar de 2017/18 na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, em Lisboa.

Nas lições do 11º ano abordámos as grandes temáticas do mercantilismo e da Revolução Americana. Quanto à primeira, procurámos compreender e caracterizar o mercantilismo como doutrina económica, distinguindo o modelo francês do inglês, e reconhecendo nas suas práticas comerciais modos de afirmação das economias nacionais. Como preâmbulo conceptual, estabelecemos o relacionamento entre a existência dos impérios ultramarinos com o desenvolvimento do capitalismo comercial. A identificação das áreas coloniais disputadas, e da rivalidade franco-britânica que culminou na Guerra dos Sete Anos, agilizou o estabelecimento de uma ponte temática e conceptual para a Revolução Americana, em que se logrou relacionar os princípios da *Declaração de Independência de 1776* e da *Constituição de 1787* com a aplicação dos ideais iluministas, bem como a compreensão mais ampla das revoluções liberais como uma afirmação da igualdade de direitos e da soberania nacional.

Relativamente às aulas do 12º ano, lecionámos sobre o Fascismo Italiano e o Nacional-Socialismo Alemão, caracterizando ambas as ideologias, e promovendo a compreensão da expansão dos regimes autoritários como um reflexo do problema do enquadramento das massas na vida política em países em que a democracia representativa não se consolidara. Paralelamente, recapitulámos em termos gerais o pensamento ocidental desde a época das Luzes, procurando interrelacionar os conceitos-chave que explicam as dicotomias do pensamento revolucionário e

contrarrevolucionário, os pressupostos filosóficos dos movimentos progressistas e conservadores, da revolução e da reação, para que as raízes mais profundas, e as causas suficientes e formais que explicam o surgimento dos movimentos fascistas, fossem devidamente compreendidas. Finalmente, avaliámos o peso das massas nas transformações socioculturais, identificando formas de controlo do comportamento das mesmas.

Ao longo de todas as aulas lecionadas, empregámos invariavelmente uma metodologia expositiva e de constante interpelação dos alunos, centrada no ensino dos conceitos-chave de cada matéria, com uso frequente do manual para resolução exercícios e interpretação de documentos, resumindo lógica e estruturadamente os pontos tratados e construindo pontes conceptuais para a atualidade.

**Palavras-Chave:** História Moderna; História Contemporânea; Ensino de Conceitos; Didática da História.

## Abstract

---

The Supervised Teaching Practice Report is presented as a didactical proposal on the subjects of Modern and Contemporary History included in the three following modules: Module 4, *Europe in the 17th and 18th Centuries - Society, Power and Social Dynamics*, and Module 5, *Liberalism - Ideology and Revolution, Models and Practices in the 18th and 19th Centuries*, for the 11th grade; and Module 7, *Crises, Ideological Clashes and Cultural Mutations in the First Half of the 20th Century*, for the 12th grade. This proposal was put into practice by teaching classes during the school year of 2017-2018 in the Maria Amália Vaz de Carvalho High School in Lisbon.

In the 11th grade classes we addressed the major themes of Mercantilism and the American Revolution. As to the former, we sought to understand and define Mercantilism as an economic doctrine, distinguishing the French model from the English, and acknowledging in their commercial practices, methods of strengthening national economies. As a conceptual preamble, we established the relationship between the existence of the overseas empires and the development of commercial capitalism. The identification of the disputed colonial areas and of the Franco-British rivalry that culminated in the Seven Years' War, expedited the establishment of a thematic and conceptual bridge to the American Revolution, to which we related the principles of the *Declaration of Independence of 1776* and the *Constitution of 1787*, along with the application of the Enlightenment ideals, as well as a broader understanding of the Liberal Revolutions as an affirmation of the equality of rights and of national sovereignty.

Concerning the 12th grade lessons, we lectured about Italian Fascism and German National-Socialism, describing both ideologies and promoting understanding of the expansion of authoritarian regimes as a reflection of the problem of incorporating the masses into political life in countries where representative democracy had not been firmly established. In addition, we broadly reviewed Western thought since the time of the Enlightenment, seeking to connect the key concepts that explain the dichotomies of revolutionary and counter-revolutionary thought, the philosophical presuppositions of progressive and conservative movements,

of revolution and reaction, so that the deeper roots and the sufficient and formal causes that explain the emergence of fascist movements were properly understood. Finally, we evaluated the influence of the masses in social and cultural transformations, identifying ways to control their behavior.

Throughout all lectured classes we invariably employed an expositional methodology with a constant flow of questions to the students, focusing on teaching the key concepts of each subject, frequently using the textbook in order to solve exercises and interpret documents, summarizing in a logical and structured manner all given subjects and building conceptual bridges to the present day.

**Key words:** Modern History; Contemporary History; Teaching Concepts; History Didactics.

## Introdução

---

Em plena conformidade com o programa da unidade curricular *Iniciação à Prática Profissional III*, e como corolário do percurso no Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, foi composto para efeitos de avaliação final um relatório individual de prática letiva supervisionada que reflete a experiência do ensino da disciplina de História na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, com enfoque temático e particular no ensino de conceitos como um instrumento ancilar da aquisição, compreensão e maturação dos conteúdos.

O tema escolhido para este relatório - *Temas de História Moderna e Contemporânea* - abrange concretamente os conteúdos lecionados em cinco aulas pertencentes aos módulos 4 e 5 do Programa do 11º ano, e ao módulo 7 do Programa de 12º ano de História A.

Do primeiro módulo, centrado no estudo da sociedade e do poder político da Europa dos séculos XVII e XVIII, e das respetivas dinâmicas coloniais, procurámos atingir os seguintes objetivos programáticos: sensibilizar os alunos para a matriz mercantilista da afirmação do capitalismo europeu, integrando nesse processo os conflitos políticos e as disputas coloniais entre Estados; salientar o dinamismo cultural europeu dos séculos XVII e XVIII e as mudanças de mentalidade que lhe estão associadas.

Do segundo módulo, focado no processo de afirmação do liberalismo entre os séculos XVIII e XIX, tentámos que os alunos soubessem evidenciar os processos de transformação revolucionária das sociedades do Antigo Regime e da construção de uma nova ordem política e social na viragem do século, relevando, das Revoluções Liberais, a aquisição de conceitos e de instrumentos definidores da vida política contemporânea.

Do terceiro módulo, que versa sobre as crises, os embates ideológicos e as mutações culturais da primeira metade do séc. XX, pretendemos fazer com que os alunos lograssem compreender e caracterizar a especificidade das ideologias em confronto e dos processos de radicalização que ocorreram; bem como salientar as

relações entre os aspetos económicos, políticos e ideológicos e as transformações socioculturais e de mentalidade que progressivamente se foram afirmando.

Devidamente interligado com a prossecução destes objetivos programáticos, optámos pelo subtema - *O Ensino de Conceitos em História: uma Proposta Didática* - que se foca primordialmente em ajudar os alunos a adquirir uma compreensão conceptual dos conteúdos trabalhados e proporcionar-lhes uma base sólida para o pensamento de ordem superior, fundamental para o desenvolvimento de um espírito crítico. Adotámos a este respeito uma metodologia tentativamente construtivista em que, através da exposição gradativa da matéria, da construção e desconstrução das ideias, e da frequente interpelação da turma, se procurou fazer com que os alunos se envolvessem de maneira significativa no processo de aprendizagem.

Outrossim, pretendemos suscitar-lhes o gosto e a curiosidade pela disciplina de História, apresentando-a como um campo abrangente de conhecimentos que consegue interligar de maneira pertinente e útil as várias dimensões da realidade que os envolve.

De igual modo, importa notar que através da observação e lecionação supervisionada destas aulas de História A do 11º e 12º ano de escolaridade acima referenciadas, assim como de outras atividades desenvolvidas no âmbito escolar ao longo do primeiro período do ano letivo de 2017/18, nomeadamente a observação de uma reunião de conselho de turma para avaliação de final de período e a participação em sete reuniões formais com a docente cooperante, aprofundámos significativamente a experiência dos desafios da vida profissional de docência e da vivência direta do seu desenrolar, já verificada durante as observações e lecionações de aulas do ano letivo transato.

Sumarizando, referimos que este relatório está dividido estruturalmente em quatro partes, *scilicet*:

1. A primeira parte é dedicada ao enquadramento teórico do ensino da História, com enfoque nos modelos de ensino, nas teorias de aprendizagem aplicadas nas aulas e na explanação da metodologia e didática do ensino de conceitos;
2. A segunda parte é dedicada à descrição do contexto escolar: a escola, o seu meio envolvente e a sua história, a docente cooperante e os colegas de mestrado. Acresce-se a caracterização das turmas observadas do 11º LH2 e 12ª LH2, das

quais, com o auxílio de informações extraídas de um inquérito anónimo realizado em sala de aula, se colmata o quadro descritivo, apresentando-se e interpretando-se alguns gráficos;

3. A terceira parte engloba a explanação e reflexão das aulas observadas e lecionadas, providenciando-se, destas últimas, as planificações a curto prazo que se executou e submeteu à docente cooperante, bem como um comentário descritivo das restantes atividades desenvolvidas na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, já acima referidas.
4. Finaliza-se este trabalho na quarta parte com uma breve conclusão reflexiva sobre o relatório, o estágio e a unidade curricular em si.

Importa referir que seguem, em anexos, a grelha de observação de aula, o questionário submetido às turmas do 11º LH2 e 12º LH2, as planificações das aulas lecionadas e os *PowerPoints* utilizados para apoio, estes dois últimos em formato de CD-ROM.

# **Parte I: O Ensino da História:**

## **Enquadramento Teórico**

## 1. Contextualização Histórica do Exercício da Profissão Docente

---

A abrangência e os objetivos do exercício da profissão docente estão intimamente ligados à evolução histórica da escola enquanto instituição. Subordinada à autoridade eclesiástica e limitada a um papel ancilar da fé cristã desde os seus primórdios, a escola cresceu na Europa como uma extensão, ou braço, da Igreja. Conquanto já se tivesse assistido a uma certa laicização do saber, e à emancipação da escola em relação à paróquia com o desenvolvimento da Reforma Protestante, é somente com o triunfo das Luzes na Europa e nas Américas ao longo do séc. XIX e inícios do séc. XX que a instituição da escola pública e do ensino laico se assume em definitivo como um novo farol moral e intelectual dos povos ocidentais, substituindo-se à Igreja cristã na função social de formação intelectual dos indivíduos. Neste contexto, o papel do professor ganhou uma importância estratégica para os nascentes Estados-nações. O ensino assumiu contornos do que se poderia apelidar de religiosidade laica, e o docente tornou-se o mediador por excelência dos novos valores da Razão e do Progresso, um pastor secular das mentes, responsável por formar cidadãos autónomos, responsáveis e capazes de participarem ativamente na vida pública.

A transcendentalidade e universalidade dos valores da escola e da educação eram tidos, compreensivelmente, como axiomáticos pelo Estado Liberal emergente. Neste sentido, conquanto o trabalho escolar encerrasse a transmissão desses valores, ao profissional do ensino era exigido que tivesse uma vocação específica. Refletindo sobre esta realidade, François Dubet (2011), na sua obra *Mutações Cruzadas: a Cidadania e a Escola*, refere que:

(...) a vocação é menos uma disposição psicológica do que a identificação aos princípios que fundam a instituição. O que importa é que o professor acredite nos valores da República da mesma maneira que o padre acredita nos dogmas da Igreja. Durkheim observou também que esse professor primário era tão sagrado quanto o padre e que convinha recrutá-lo e formá-lo da mesma maneira (p. 294).

O docente público, no contexto secular que permeia a organização política das sociedades ocidentais, não é apenas um profissional do conhecimento, é um agente formador das consciências. É, passe a liberdade de expressão, um sacerdote do

progresso civilizacional, imbuído de uma vocação universal. Poder-se-á afirmar que na longa transição do domínio religioso para o domínio laico, mudou-se conceptualmente os valores do ensino mas não a sua transcendentalidade, nem a sacralidade do espaço da escola e da autoridade do professor (Idem, 2011), ainda que estes tenham sofrido um desgaste acentuado nas últimas décadas, em virtude das grandes transformações sociais e culturais dos anos 60 e 70 que acentuaram o primado da consciência individual e fomentaram uma contracultura contestatária e suspeitosa da autoridade.

Como projeto civilizador e espaço privilegiado de socialização e formação intelectual, a escola pública manteve uma importância fulcral desde o seu início até aos dias de hoje, alargando o seu raio de influência com a expansão do ensino massificado nas décadas posteriores à II.<sup>a</sup> Guerra Mundial, e não obstante as mudanças sociais e políticas verificadas no Ocidente, às quais não foi, nem pôde ser, alheia.

Os diferentes projetos políticos e educativos que a norteiam sempre estiveram, e estão, numa relação de interdependência. Porém, e associando-se como causa concorrente ao desgaste da transcendentalidade e autoridade do exercício da docência, constata-se o declínio do programa institucional na escola contemporânea, em resultado da quebra e desconstrução definitiva do relato homogéneo da realidade e da modernidade. Num oceano fluído de concepções contraditórias próprias do multiculturalismo, Dubet (2011) relembra-nos que:

Desde então sabemos, ao menos os atores da escola sabem, que a igualdade e o mérito são contraditórios, que a construção da nação e o direito de estar numa cultura específica não se coadunam tão facilmente como nos tempos em que todos os ancestrais dos franceses eram gauleses. Eles também sabem, como lembra Hannah Arendt (1972), que a entrada numa tradição cultural não se adapta facilmente a uma formação útil à economia e aos futuros empregos dos alunos. A escola tornou-se um mundo de debates intermináveis sobre os seus fins, sobre os princípios e as “cidades” de justiça e já nenhum desses princípios pode esmagar os demais. Por certo, essa fragmentação não é unicamente o decalque do confronto que opõe os interesses sociais presentes, pois cada grupo e cada indivíduo parece perseguir objetivos heterogéneos: é preciso que os alunos sejam bem-sucedidos e desabrochem, é preciso que estejam integrados e sejam autónomos, é preciso que sejam franceses e outra coisa, é preciso que participem de uma tradição e dominem o mundo de amanhã. A pluralidade dos valores democráticos impôs-se à unidade dos princípios republicanos. Nessa mutação,

a transcendência dos princípios enfraqueceu e, com ela, a auréola sagrada que envolvia o programa institucional (p. 300).

Ainda que sofrendo de uma certa dessacralização e erosão próprias do longo processo de democratização e evolução cultural das sociedades, a posição do professor mantém-se central para a sociedade hodierna, sendo um agente mediador privilegiado do conhecimento e um formador das consciências. A sua vocação já não se define somente pela adesão aos valores da República ou do Estado, pelo seu sacerdotalismo laico de abrangência universal, mas sobretudo pela predisposição psicológica para realizar o seu mester e pela capacidade de suportar as suas provações e constantes desafios (Idem, 2011).

Na atualidade, é precisamente no domínio da formação humana que o professor encontra maiores dificuldades na prossecução da sua missão. A mutação demográfica das sociedades ocidentais, em razão dos fluxos migratórios das últimas décadas, trouxe para a realidade escolar e social europeia e americana a questão da convivência com minorias étnicas e religiosas que outrora, e em grande medida, eram apenas objeto passageiro de estudo nos manuais ou de entretenimento nas televisões. Noutros casos, os problemas da marginalidade, do crime e da exclusão social, são trazidos diretamente da rua para a sala de aula.

A escola pública, santuário por excelência do conhecimento e da formação cívica, não está impermeável à sociedade. É, antes, um reflexo muito real do meio social, cultural e político que a envolve: todos os problemas da sociedade estão, de um modo ou de outro, lá representados (Seabra, 2010). No entanto, independentemente do cenário que tenha de enfrentar, ao docente é-lhe requerido sempre que cumpra imperturbavelmente o seu mester em todas as suas dimensões científicas, didáticas e sociais, e amiúde em contextos de crises financeiras, instabilidade social, mudanças políticas e revisões curriculares. Além destes fatores políticos, sociais e económicos, acresce a permanente evolução científica e tecnológica da vida contemporânea, com impacto direto na maneira de viver, pensar e comunicar em sociedade. É concomitantemente um sinal de progresso, mas também uma fonte de possível instabilidade na sala de aula e um contínuo desafio de adaptação para quem exerce a profissão de formar crianças, jovens e adolescentes.

A procura de respostas para a problemática da escola hodierna, em relação à sociedade que a envolve, e a define, sob o prisma da sua evolução histórica e cultural como instituição de ensino, irrevogavelmente moldada pelos desafios e contradições da contemporaneidade, constitui-se como um exercício contínuo de reflexão.

O enquadramento da questão faz-se, primeiramente, à luz da encruzilhada do multiculturalismo que tem absorvido o discurso e o pensamento político e educativo das últimas décadas no mundo ocidental. A complexidade do cenário social e cultural, sempre em mutação, assim como do sistema escolar, rígido e conservador por natureza, faz com que se levante mais interrogações do que se consiga, de facto, providenciar soluções definitivas. As tensões latentes entre integração e exclusão, autoridade e autonomia, disciplina e liberdade, constituem um guião palpável do quotidiano da escola, espelho fiel da sociedade de onde brota e depositária dos seus valores e das suas incoerências.

Monteiro (2004) matiza este diagnóstico tecendo habilmente o fio temporal da evolução da escola *pari passu* com a da sociedade, explorando tentativamente o seu nexu etiológico, a saber: o impacto fraturante do mundo industrializado e da urbanização como fator de crise do modelo familiar tradicional; a subsequente delegação na escola, por via política, da formação moral e cultural do indivíduo, anteriormente uma prerrogativa exclusiva da família, bem como a sua desadequação vocacional para desempenhar tamanha tarefa; a racionalização da empresa escolar sob moldes fabris, alheios à contextualização cognitiva, moral e afetiva dos alunos, e orientados para a produção em massa de indivíduos com competências e conhecimentos úteis à sociedade; a ereção de um ensino fundamentado num saber livresco e impessoal, incapaz de pessoalizar e humanizar o esforço educativo; e o crescimento dos alunos em ambientes de alienação social e familiar, reféns de um tecido social fortemente desagregado e amiúde prenhe de tensões raciais e culturais.

Toda esta cadeia complexa de causas e efeitos contribui para a caracterização dos males e das dificuldades daquela que o autor apelida de «escola armazém», a instituição tradicional de ensino herdada, em moldes gerais, do séc. XIX, sustentada em pressupostos de organização social que, largamente, já não existem e reveladora de uma incapacidade manifesta, inerente ao seu próprio modelo, para responder às legítimas necessidades e aspirações do aluno contemporâneo.

Tendo em consideração este diagnóstico, tende-se a romper com o paradigma vigente, perpetuador de estruturas inibidoras da aprendizagem, contribuindo para repensar a escola numa lógica humanista de progresso social, *i.e.*, estabelecer a dita «escola humanizada», *scilicet*: uma escola maleável aos diferentes contextos educativos e culturais que se lhe apresentam num mundo global; uma escola democrática e dialogante com os seus alunos, as famílias e a sociedade; uma escola propícia à contínua autorreflexão do seu corpo docente, crítica dos seus métodos e das suas propostas educativas; uma escola promotora de uma atmosfera de confiança e colaboração entre todos os atores do processo de ensino-aprendizagem; e uma escola irredutivelmente integradora no seu aspeto socializador e formador, em que as desigualdades sociais e económicas não funcionem como fatores de exclusão social (Idem, 2004).

Conclui-se que mais do que qualquer proposta curricular ou legislativa, é sobretudo a ação humanizante do docente, sublime dragomano da matéria, dos afetos e da disciplina na sala de aula, que potencia a transformação da escola e do seu modelo de ensino. É essa escola humanizada e aberta, em que os alunos são nomes e não números, capaz de refletir sobre si própria, despojada de uma mentalidade exclusivamente normativa e autoritária, e revestida de uma face tolerante e afetiva, que permitirá encontrar os equilíbrios e as respostas eficazes para as problemáticas inerentes ao ensino hodierno.

## **2. Modelos de Ensino: o Caso da História**

---

O pensamento histórico, como o de qualquer outra ciência, compreende duas componentes essenciais: *primeiro*, um conjunto de habilidades metódicas constituídas no plano mental pelo domínio de regras de inferência e decisão, e *segundo*, um emaranhado conceptual que permita ordenar e explicar os fatos da História de forma a que resultem compreensíveis (Pozo, Asensio & Carretero, 1991).

Para raciocinar a partir de um modelo formal ou abstrato não basta possuir destreza de pensamento. Antes, requer-se um conhecimento específico da área em questão. O que diferencia substancialmente o pensamento próprio das diversas disciplinas do saber é precisamente o corpo de conceitos desenvolvidos em cada área

para ordenar o seu âmbito explicativo (Klausmeier, Galata & Frayer, 1974). Portanto, saber uma matéria é antes de mais possuir sistemas ou redes hierarquizadas de conceitos para as problemáticas dessa mesma matéria.

Na ótica de dotar os discentes de um melhor pensamento histórico, é mister proporcionar-lhes não apenas habilidades e estratégias que lhes permitam exercer um pensamento crítico e autónomo, mas também teorias ou modelos conceptuais que lhes permitam interpretar esse tipo de situações de um modo mais próximo do conhecimento especializado da área. Na verdade, “a ciência que apresentamos aos nossos alunos é um saber totalmente elaborado, resultante de pesquisas efetuadas por especialistas, que o aluno deve assimilar” (Monteiro, 2017, p. 250). Outrossim, dever-se-á desenvolver uma reflexão em torno da natureza da própria disciplina, “nomeadamente sobre conceitos e procedimentos metodológicos específicos, e não apenas sobre conteúdos substantivos” (Barca, 2004, p. 397). De facto, o próprio docente terá de ter a capacidade de explorar sistematicamente “as ideias que os jovens trazem para a aula, quer em relação a conceitos substantivos quer em relação a conceitos ligados à natureza da História” (Idem, p. 397) porquanto a construção do conhecimento do passado nos educandos se realiza por referência ao tempo presente e às várias influências sociais que envolvem a escola. Sendo o objeto da nossa proposta didática, antes de mais, o ensino da História, analisaremos brevemente as mudanças que se produziram com respeito aos modelos de ensino e aprendizagem usados na Didática da História, revendo os pressupostos básicos, os objetivos e a metodologia de cada um desses modelos para o qual nos apoiaremos sempre na literatura consultada

*Em primeiro lugar*, consideraremos o modelo de ensino tradicional, cuja aprendizagem tem por base a memorização. A teoria que aqui subjaz corresponde ao associativismo puro, segundo o qual o armazém de dados, ideias e conceitos da disciplina de História se empilhavam uns junto aos outros sem estabelecer especiais relações entre si (Proença, 1992). Dado que a lógica da disciplina estava intrinsecamente ligada e determinada por critérios narrativos, os materiais consistiam num agregado de nomes, datas e acontecimentos mais ou menos interligados e por vezes desconexos. Dentro desta perspetiva, segundo Barca (2004), bastava ao professor “transmitir correctamente e com clareza as mensagens (...) para que, em função do contacto com as ‘lições da História’, as dimensões cognitiva e formativa dos alunos fiquem garantidas” (p. 382).

Desde algum tempo a esta parte, ensina-se História de um outro modo: por razões distintas, políticas e filosóficas, radicadas no aparecimento da Escola Nova (Carreño, 2000), abandonou-se a História narrativa em favor de uma História explicativa ou conceptual. Porém, este desenvolvimento não se viu acompanhado de uma mudança na conceção das relações entre ensino e aprendizagem. As estratégias empregues no ensino dos conceitos da História continuaram as mesmas que se usavam para transmitir dados. Onde antes havia a prática de memorização cega, introduziu-se a repetição de exercícios e perguntas precisas. Substituiu-se uma mera reiteração de listas por uma taxonomia de objetivos.

*Em segundo lugar*, atentaremos ao modelo de ensino por descoberta, assente numa aprendizagem construtiva e na aprendizagem indutiva. Uma das ideias centrais do paradigma cognitivo em psicologia é a natureza construtiva do conhecimento. Segundo esta ideia, conhecer não é apenas interiorizar a realidade tal como nos é apresentada, mas sim elaborar uma realidade própria, estruturada a partir da assimilação da informação recolhida (Pozo et al., 1991). A psicologia cognitiva considera que a aprendizagem é um processo de construção interna com modelos e regras de representação. A insistência piagetiana na natureza ativa de toda a aprendizagem é um apoio teórico importante para o desenvolvimento do ensino ativo. A este respeito, Veiga (2013) relembra que Bruner retomou o princípio da heurística socrática, requerendo que os docentes ajudassem os educandos a compreender a estrutura principal dos temas. A retenção na memória crê-se mais duradoura quando as aprendizagens se baseiam numa estrutura, e não apenas em detalhes. A realização deste modelo de ensino produz-se através da descoberta e da incorporação da nova informação num sistema hierárquico de conceitos: do simples, do concreto e do particular, para o complexo, o abstrato e o geral.

A ideia básica deste modelo é precisamente o construtivismo, a defesa de que aprendemos através das nossas ações de assimilação. O que é, e deve ser, ativo é o processo de aprendizagem em si, não necessariamente o aluno. Nenhuma atividade didática pode ser considerada ativa ou passiva já que depende dos processos psicológicos que se põe em marcha. Fala-se portanto de um ensino por descoberta: não que o aluno descubra algo que desconhecia previamente, visto que isso ocorre em qualquer aprendizagem, mas antes que o descubra pela sua própria ação mental, por uma nova organização dos seus esquemas mentais, partindo do que já conhecia. O que caracteriza este enfoque é a sua ênfase no carácter individual e mental de toda a

aprendizagem. Braga (2001) refere que “o método de descoberta/ensino indutivo acontece quando o professor cria condições para que os alunos – através dos dados por si ministrados e devidamente apoiados e guiados por ele - construam saber novo” (p.41).

A redução do ensino em atos de descoberta por parte do aluno trouxe como consequência a necessidade de mudar radicalmente a metodologia usada até então. As exposições por parte do professor e o estudo de manuais e de textos cederam o seu lugar a uma ampla gama de recursos, muitas vezes engenhosos e laboriosos, cujo fim último é despertar no aluno o desejo de trabalhar, explorar e investigar. Conquanto este modelo desenvolva a criatividade e a capacidade de resolução de problemas dos discentes, aumentando o prazer de aprender, também conduz a uma aprendizagem lenta e mais dispendiosa, favorecendo os melhores alunos, sendo pouco eficaz com turmas grandes, exigindo a requisição de muito material e dificultando o contato com a vastíssima quantidade de informação das sociedades modernas (Veiga, 2013).

*Em terceiro lugar*, observaremos o modelo de ensino expositivo, alavancado na aprendizagem significativa e na aprendizagem dedutiva. Conquanto o ensino tradicional baseasse todas as suas decisões curriculares na própria estrutura disciplinar da História, ignorando a especificidade do aluno a que era dirigida, o ensino por descoberta submete-as a processos de índole psicológica, pondo de parte em boa medida a estrutura da disciplina em favor da espontaneidade da aprendizagem do aluno. Por outra, no método expositivo, é o docente que “descreve, informa, instrui e explica, pois o processo está centrado em si; é ele quem proporciona directamente aos alunos os conceitos e os princípios com os quais é pressuposto que operem” (Braga, 2001, p. 41). Ao formular hipóteses sobre o conceito histórico a tratar, o professor desperta o interesse dos educandos, tentando que deduzam das premissas enumeradas, as conclusões a retirar. As próprias tarefas e exercícios em aula terão em vista a aplicação dos princípios ou conceitos estudados.

Para que a História possa ajudar o aluno a entender o mundo e a sociedade que o rodeia, é mister que o seu ensino se apoie tanto na estrutura disciplinar da própria ciência, como em processos psicológicos que o discente põe em funcionamento no processo de aprendizagem. Sem menosprezar nenhum destes dois aspetos, a consideração simultânea do que sucede dentro e fora do aluno implica que uma

estratégia eficaz para o ensino da História assuma: a) o caráter construtivo e a natureza individual dos processos psicológicos implicados na aprendizagem, e b) a natureza metodológica e conceptual da ciência histórica (Pozo et al., 1991). Barca (2004) acresce a esta consideração o vetor social e familiar como fator determinante na construção das concepções históricas por parte dos educandos e de como o ensino da História deverá atender às situações concretas da aprendizagem de cada aluno. De facto, “os jovens constroem as suas concepções históricas com base em várias fontes de conhecimento para além da escola, como a família, o meio social envolvente e os *media* e que desenvolvem estratégias cognitivas específicas cujas lógica deve ser entendida pelos professores” (p. 387).

A alternativa à mera repetição é o significado que se possa alcançar, tanto por descobrimento, como por exposição. Uma aprendizagem é significativa tanto quanto se possa relacionar de modo não-arbitrário e substancial com aquilo que o aluno já sabe. Estas aprendizagens são subordinadas e interrelacionadas de forma a que o novo conceito aprendido esteja hierarquicamente subordinado e relacionado a um conceito já existente na mente do aluno. Para que se obtenha a aprendizagem de um novo conceito é necessário existir uma ponte cognitiva entre o novo conceito e a ideia geral presente na mente do discente.

Ausubel (1965) afirma que os conceitos estão hierarquicamente organizados. A apresentação e a exposição dos materiais e das diversas atividades devem ser desenhados com o propósito de que o aluno adquira novos significados que modifiquem a sua estrutura psicológica, ou mapa conceptual da disciplina. Estes materiais possuem uma organização explícita para o aluno, de forma que este não tenha de descobri-la mas sim reconstruí-la. Por fim, refira-se que o modelo de ensino expositivo só pode ser utilizado com alunos que possuam um pensamento formal, plenamente desenvolvido e um conhecimento mínimo da terminologia da disciplina.

*Por último*, a distinção sumária que aqui estabelecemos entre estes diferentes modelos de ensino deverá ser entendida como uma intenção de clarificar e diferenciar, desde um ponto de vista teórico, as formas de transmitir tipos distintos de conhecimento histórico. Toda a técnica didática da História recorre, de uma ou outra forma, aos modelos de ensino aqui brevemente analisados e, de facto, todo o ato de aprender constituir-se-á sempre por uma combinação de diversos tipos de aprendizagem e

metodologias. Na verdade, segundo Monteiro (2017), “um dos maiores problemas na atividade docente é a escolha da metodologia a ser utilizada nas aulas. Nem a didática, nem a psicologia da aprendizagem estão preparadas para responder qual o método certo para esta ou aquela situação, isto porque a Psicologia está no âmbito das Ciências Sociais e é afetada por múltiplas variáveis de difícil domínio” (p. 245). Nesse sentido, reforça o autor, qualquer que seja o procedimento didático, este deverá ser aplicado dentro de um clima de respeito pela liberdade do aluno, e reger-se-á por princípios gerais que estimulem as suas operações mentais, que respondam às suas reais necessidades psicológicas, motivando-o, que assegurem o domínio dos conteúdos e que facilitem a aplicação dos conhecimentos obtidos (Idem, 2017).

A metodologia privilegiada na planificação e execução da nossa proposta didática assentou numa lógica tentativamente construtivista e no modelo de ensino expositivo. O seu uso pareceu-nos recomendável a fim de dotar o aluno de um conjunto de habilidades de pensamento crítico e de ordem superior que lhe promovessem “o desenvolvimento das capacidades de análise e síntese através de uma abordagem científica da realidade” (Proença, 1992, p. 108).

### **3. O Ensino de Conceitos em História: Metodologia e Didática**

---

#### **3.1. Fundamentos Teóricos e Empíricos**

Prosseguimos com uma reflexão sobre a alicerçagem teórica e empírica do ensino de conceitos, com particular enfoque para os contributos da psicologia através de nomes como Jean Piaget, Jerome Bruner ou David Ausubel. Tentar-se-á analisar a relação entre conceitos e o pensamento de ordem superior, a sua natureza e a melhor forma de os ensinar à luz da ciência atual (Arends, 2008).

Mais do que uma mera classificação de objetos, aquisição de vocabulário novo, ou a formação de categorias, a aprendizagem de conceitos envolve um “processo de construção do conhecimento e de organização da informação em estruturas cognitivas mais amplas e complexas” (Idem, p. 315). Segundo a literatura consultada, verifica-se que a aprendizagem dos conceitos é influenciada não só pelos estádios de desenvolvimento cognitivo, bem como pelo ambiente escolar e pelos diversos paradigmas culturais e económicos que caracterizam a individualidade de cada discente (Proença, 1992). O desenvolvimento, ou a reformulação, dos esquemas mentais que os alunos têm sobre a realidade física e social envolvente requererá processos de ensino que lhes permitam tomar consciência crítica das suas próprias conceções.

Em suma, o ensino dos conceitos tem por objetivo ajudar os alunos a adquirir uma compreensão conceptual das matérias e proporcionar-lhes uma base sólida para o pensamento de ordem superior.

#### **3.2. A Natureza dos Conceitos**

“A concept is a set of specific objects, symbols, or events which are grouped together on the basis of shared characteristics and which can be referenced by a particular name or symbol” (Merrill & Tennyson, 1977, p. 3). Os conceitos definem-se como blocos de construção básicos em torno dos quais se organiza o pensamento e a comunicação. Adicionalmente, são alicerces importantes para a construção da compreensão que o aluno tem das várias disciplinas.

Ainda que o termo *conceito* possa ter vários significados consoante o seu uso, no âmbito do ensino e da aprendizagem o seu significado remete para "a forma como o conhecimento e a experiência são classificados" (Arends, 2008, p. 316). A sua aprendizagem é, sobretudo, um processo de colocar coisas em classes ou categorias, reconhecendo os membros de cada classe *a posteriori* com base na partilha (ou não) de atributos. E são os atributos de um conceito que ajudam a defini-lo, a distingui-lo e a relacioná-lo com os outros. Esta categorização de conceitos de acordo com as estruturas de regras que definem a sua utilização pode subdividi-los em três classes: conceitos conjuntivos, conceitos disjuntivos e conceitos relacionais.

Os conceitos conjuntivos identificam-se por terem estruturas de regras constantes, *i.e.*, "os seus atributos críticos combinam-se de forma aditiva e são sempre os mesmos" (Idem, p. 316). Alguns exemplos possíveis de apresentar incluem o conceito de triângulo ou de ilha. Por outra, os conceitos disjuntivos identificam-se por terem estruturas de regras inconstantes, ou seja, permitem um conjunto alternativo de atributos. Apresenta-se como exemplo possível o conceito de guerra na História, que inclui uma série de condições alternativas, ou o conceito de substantivo que se pode referir a "uma pessoa, um local ou um objeto, mas não pode ser os três ao mesmo tempo" (Ibidem, p. 316). Finalmente, os conceitos relacionais identificam-se por terem regras estruturantes que dependem de relações. Oferece-se, a título de exemplo, os conceitos de tio, semana, tempo ou distância, cuja compreensão depende sempre do conhecimento de outros conceitos e das relações que têm entre si.

A apresentação de exemplos e não-exemplos específicos do conceito constitui-se como um fator de maximização da aprendizagem. O contraste de atributos divergentes permite uma melhor assimilação do objeto de análise, não deixando de se ter em consideração a importância da influência do contexto social na definição e no rótulo de alguns conceitos que, em razão desse facto, "precisam de ser definidos operacionalmente de acordo com o contexto social e cultural em que são utilizados" (Ibidem, p. 317) sob pena do aluno não os compreender.

Como ponto final da caracterização da natureza dos conceitos, menciona-se a distinção entre os atributos críticos e não-críticos. Os atributos críticos são entendidos como aqueles que diferenciam um conceito de todos os outros. Por outra, compreende-se como atributos não-críticos aqueles que são partilhados por alguns elementos de uma

classe, ou categoria, mas não por todos. A título de exemplo, e para ilustração mais fácil, reproduz-se uma tabela dos atributos críticos e não-críticos das aves, presente no artigo *O Ensino de Conceitos* (Arends, 2008):

**Tabela 9.2** *Atributos críticos e não críticos das aves*

<b>Atributos críticos</b>	<b>Atributos não críticos</b>
Penas	Cor das penas
Sangue quente	Capacidade de voar
Patas	Patas com membrana

**Figura 1** - Atributos críticos e não-críticos.

Competirá ao docente explicitar e definir estes atributos para que a assimilação do conceito em causa se produza de forma profunda e não se fique apenas pela superficialidade da definição. É importante que o aluno consiga pensar criticamente sobre o conceito: o que o faz ser o que é, que relação tem com outros conceitos e que exemplos contrários se lhe pode aduzir.

### **3.3. Desenvolvimento Humano e Aprendizagem de Conceitos**

As investigações no campo do desenvolvimento humano, mormente na psicologia, têm demonstrado que "a idade e o desenvolvimento intelectual dos alunos influencia a sua prontidão e aptidão para aprender vários tipos de conceitos" (Arends, 2008, p. 318). A atenção prestada por parte do docente ao desenvolvimento linguístico e cognitivo dos discentes é fundamental para um ensino correto e eficaz dos conceitos.

A este respeito, alude-se prontamente à importância da teoria dos quatro estádios de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal) que indexa os tipos de capacidade de raciocínio do indivíduo consoante a sua maturação etária, bem como à sua teoria sobre os processos mentais de assimilação e acomodação como métodos de ajustamento ao meio envolvente. Por assimilação, entende-se a compreensão de nova informação através da sua adaptação a esquemas conceptuais já existentes. Por acomodação, entende-se a compreensão de nova informação através do desenvolvimento de novos conceitos, ou de

esquemas conceptuais, em razão da inadequação dos já presentes. Na verdade, os indivíduos encontram-se desde tenra idade num processo de constante adaptação e ajustamento ao meio envolvente, utilizando para o efeito os seus conhecimentos prévios. Neste sentido, o ensino de conceitos é um instrumento de grande utilidade pois "é uma das formas de apresentar novas ideias e de alargar e modificar esquemas já existentes" (Idem, 2008, p. 319).

Adicionalmente, apresenta-se como complemento às teorias de Piaget, o contributo de Jerome Bruner e a sua teoria sobre o desenvolvimento cognitivo ao longo de diferentes estádios de maturação etária. O psicólogo americano identifica três modos de aprendizagem distintos: 1) modo motor, em que se aprende fazendo e que corresponde *grosso modo* aos estádios sensório-motor e pré-operatório de Piaget, 2) modo icónico, em que se aprende através da formação de imagens mentais e que se sobrepõe ao estádio operatório concreto, e 3) modo simbólico, em que se aprende através de símbolos, ou representações abstratas, e que equivale ao estádio operatório formal.

Os trabalhos de pesquisa recentes sobre o desenvolvimento da cognição histórica de crianças e jovens, referidos em Barca (2004), vêm trazer à luz a confirmação de que se encontra, na generalidade da população discente, uma relação entre o padrão de desenvolvimento conceptual e a idade, entre o ano de escolaridade e as características individuais dos jovens, mas esclarece também que este facto não deve ser entendido como regra pois "existe uma progressão global, mas não linear, no pensamento histórico das crianças e jovens; o nível conceptual pode oscilar e algumas crianças mais novas podem revelar um nível de elaboração semelhante a outras mais velhas, e vice-versa. Por isso, deve-se atender, especialmente, às situações concretas da aprendizagem" (p. 387).

Atendendo a esta realidade, nos jovens entre os 16 e os 18 anos, etapa etária onde a evolução cognitiva torna expectável que os alunos já tenham adquirido um nível operacional formal e sejam capazes da compreensão dos métodos e da lógica da História, o ensino adequado dos conceitos deverá observar uma implementação de metodologias diversas que potenciem o alargamento das possibilidades da maturação do raciocínio e aprofundem a compreensão e assimilação dos conteúdos.

### 3.4. Planificação de Aulas de Ensino de Conceitos

A especificidade de uma aula de conceitos requer uma planificação de tarefas mais minuciosa do que para qualquer outro modelo de ensino (Arends, 2008). É mister, antes de mais, selecionar os conceitos a ensinar e a abordagem mais apropriada a utilizar. No que concerne à escolha de conceitos, "o currículo é a principal fonte de seleção de conceitos a ensinar" (Idem, p. 320). Os conceitos podem estar explícitos ou implícitos no manual escolar, ou guias curriculares, competindo ao professor identificá-los e discernir a sua importância e correlação. A aula de conceitos ganha particular urgência se o docente verificar que os alunos desconhecem conceitos-chave ou vocabulário essencial de determinada matéria.

No que concerne à abordagem a utilizar, existe um leque flexível de escolhas, sendo que nas aulas lecionadas se procurou centrar em duas abordagens: apresentação direta e aquisição de conceitos. Na primeira, o professor utiliza o método dedutivo, rotulando e definindo primeiramente o conceito em causa, e apresentando em seguida exemplos e não-exemplos para reforçar a sua compreensão. Na segunda, utiliza por sua vez o método indutivo, apresentando inicialmente exemplos e não-exemplos do conceito, definindo-o e rotulando-o apenas no final.

Em relação à orientação da aula, é necessário que os objetivos sejam claramente comunicados a todos os intervenientes desde o seu início, assim como a importância dos conceitos a serem ensinados, para que se estabeleça a prontidão. Recomenda-se igualmente uma breve revisão da matéria, questões sobre aulas passadas, ou a partilha de uma história interessante para que haja correlação entre o que vai ser ensinado e aquilo que os alunos já conhecem.

A sequência exata de definição e rotulagem de um conceito, e da apresentação de exemplos e não-exemplos, varia de acordo com a abordagem que o professor está a utilizar. Independentemente da estratégia adotada, compete-lhe ajudar os alunos a analisarem os seus próprios processos de pensamento e a integrarem os novos conhecimentos com os antigos, através do questionamento e da discussão. Na verdade, "o objetivo deste tipo de questionamento é levar os alunos a pensarem sobre o seu próprio pensamento (...) e a descobrirem e a considerarem os padrões que utilizaram para aprender e integrar o novo conceito nos seus quadros de referência cognitivos" (Ibidem, p. 331).

Conquanto a aula de conceitos requeira um papel central do docente como planejador e mediador, convém atender ao facto de que o encorajamento da interação e da discussão exige concomitantemente um ambiente de aprendizagem flexível e centrado no aluno.

### **3.5. Ação Docente e Gestão do Ambiente de Aprendizagem**

Sendo a História a ciência cujo objeto de estudo se encontra ancorada no tempo passado, o seu conhecimento produz-se a partir da interpretação de vestígios e fontes históricas que permaneceram até ao tempo presente. A tarefa do ensino da História, centrada na aquisição de conceitos, terá na escolha dos recursos a principal preocupação subjacente, com o intuito de motivar os alunos para a aprendizagem. A linguagem presente nas fontes históricas, textos e outros documentos, deverá ser observada e explicada de forma cuidada pelo docente, uma vez que o seu significado poderá ser distinto do atual. Barros (2017) atenta a este respeito que “as palavras (e também os conceitos) têm uma história. Com a passagem do tempo, elas podem mudar de sentidos, adquirir novas *nuances* ou mesmo receber significados totalmente distintos” (para. 8). A compreensão do discurso aí presente implica o desenvolvimento de capacidades conceptuais porquanto exigem, para além da sua reprodução, a tarefa de análise e compreensão no esclarecimento dos processos históricos que lhe estão associados (Idem, 2017). De facto, servindo de elemento motivador e potenciador da capacidade de análise dos alunos, e realçando outrossim a importância do facto histórico em si, “a aplicação do documento, sobretudo o escrito” (Monteiro, 2007, p. 246) está no cerne da ação do docente, constituindo-se como uma estratégia básica de ensino-aprendizagem da História. Na análise do documento, dever-se-á sumarizar a sua ideia geral, decompondo-o em seguida nas suas diversas partes. Do mesmo modo, atentar-se-á, na sua explicação, à crítica rigorosa da informação apresentada, encerrando a sua exploração uma estratégia orientada, semi-orientada ou livre (Idem, 2017).

A gestão do ambiente de aprendizagem na aula está diretamente relacionada com o tipo de abordagem utilizada pelo professor. Em qualquer cenário de aula que se contemple, o docente deverá primar sempre por uma comunicação clara e inteligente, evitando verbalismos e informações desnecessárias, e explanando a matéria de maneira cuidada e rigorosa (Ibidem, 2017). Na apresentação direta, ou método dedutivo, privilegiado na nossa intervenção letiva, o ambiente é estruturado pormenorizadamente,

e espera-se que os alunos observem e oiçam com atenção a demonstração expositiva do docente. Por outra, na aquisição de conceitos, ou método indutivo, o diálogo e a discussão são fatores essenciais para que os alunos descubram e adquiram o conceito por si próprios, desenvolvendo “capacidades de raciocínio, de análise crítica, de cooperação, de comunicação e de tolerância” (Braga, 2001, p.42). Neste caso, o ambiente de aprendizagem será, necessariamente, menos estruturado e "o papel do professor é encorajar a interação e proporcionar aos alunos a oportunidade de explorarem os seus próprios processos de pensamento" (Arends, 2008, p. 331).

### **3.6. Avaliação**

O professor deverá comparar o seu programa de avaliação com os objetivos específicos do modelo. Ao avaliar a compreensão que os alunos têm do conceito, é importante pedir-lhes que façam mais do que apenas defini-lo. É necessário que demonstrem o seu conhecimento sobre os atributos críticos, reconheçam exemplos e não-exemplos e avaliem a sua relação com outros conceitos.

Por outra, no que concerne aos testes, é mister que incluam "exemplos que meçam as capacidades dos alunos para generalizarem os novos exemplos de um conceito" (Arends, 2008, p. 333), assim como itens que avaliem a capacidade de discriminar entre exemplos e não-exemplos. Finalmente, devem ser utilizados diferentes formatos de testes, "como verdadeiro ou falso, escolha múltipla, emparelhamento, resposta breve ou ensaio breve" (Idem, p. 333).

Por último, sói reforçar-se que a avaliação deve ser pensada tendo em conta os conhecimentos prévios do discente e a sua estrutura cognitiva, o espaço onde se integram as aprendizagens significativas. Estas constituem-se na assimilação hierarquizada dos conceitos através da relação entre o que o aluno sabe e aquilo que deve aprender, com vista a adquirir um nível de abstração, generalidade e inclusividade mais amplo (Ausubel, 1965).

## **4. Reflexão sobre a Proposta Didática do Relatório**

---

A proposta didática deste relatório está ancorada nas teorias construtivistas do conhecimento para efeitos de fundamentação da sua abordagem focalizada nos alunos.

O construtivismo, fortemente ligado ao trabalho de Piaget e Bruner, desafia a ideia de que os estudantes são tábuas rasas para serem preenchidas com conhecimentos disciplinares (Mathieson, 2014). Pelo contrário, a aprendizagem é vista como um processo contínuo de construção e ajuste das estruturas mentais («*schemata*») através das quais o conhecimento é compreendido e assimilado.

Consequentemente, considerámos que a aprendizagem em aula não se faria apenas pela adição de novos conhecimentos (ou informação), mas antes pela mutação das estruturas conceptuais já existentes nos alunos, de modo a que novos conceitos e modos de raciocinar pudessem ser incorporados. A este respeito, *vide* teoria de Piaget sobre os processos mentais de assimilação e acomodação já referida no ponto 3.3. deste relatório. Nestes termos, se o processo de ensino-aprendizagem não facilitar a adaptação das estruturas mentais já presentes, corre-se o sério risco dos factos aprendidos permanecerem desarticulados, dificultando a sua correta compreensão e assimilação.

#### **4.1 Abordagens Superficiais e Profundas à Aprendizagem**

Na prossecução do ensino de conceitos em História, tentámos sempre que possível aplicar uma abordagem profunda à aprendizagem na nossa proposta didática. Que se quer dizer com este termo? Inicialmente, a pesquisa de abordagens à aprendizagem foi empreendida pelos psicólogos suecos Ference Marton e Roger Säljö (citados em Mathieson, 2014). Usaram, para o efeito, entrevistas abertas, de pendor qualitativo, na identificação de diferentes categorias de abordagens à aprendizagem por parte dos estudantes. Descobriu-se que a aprendizagem é comumente abordada de duas maneiras opostas, consoante as intenções do aluno e a sua compreensão da tarefa requerida: ou se adota uma abordagem superficial («*surface approach*») ou uma abordagem profunda («*deep approach*»).

Na primeira, a intenção é realizar a tarefa com um mínimo de esforço possível. Prioriza-se a memorização do conteúdo em detrimento da compreensão e reflexão. Ansiedade, sobrecarga de trabalho, falta de tempo ou incompreensão da matéria, são fatores que concorrem para a adoção de uma abordagem superficial à aprendizagem. O ensino corre o risco de encorajar a adoção desta abordagem por parte dos estudantes se o docente não conseguir estabelecer a interconexão lógica dos diferentes conceitos da

disciplina, se o programa estiver demasiado sobrecarregado de matéria, ou se houver expectativas baixas em relação aos alunos.

Na segunda, que se procurou implementar em cada uma das cinco aulas descritas neste relatório, a intenção é lidar com a tarefa em mãos de modo significativo e com um nível conceptual elevado. O aluno foca-se no significado e mostra desejo por compreender, construindo analiticamente os novos conceitos e relacionando-os com aquilo que já sabe. O ensino pode encorajar a adoção desta abordagem através da explicação da estrutura dos conceitos e dos tópicos abordados por parte do professor, construindo sobre os mapas conceptuais já existentes e procurando suscitar repostas ativas por parte dos alunos (Klausmeier & Frayer, 1974). Deve-se dar oportunidade para que possam aprender com os seus próprios erros, encorajando-os a refletir criticamente sobre os conteúdos, mantendo as expectativas altas e promovendo uma aprendizagem significativa.

As intenções dos alunos em adotar abordagens superficiais ou profundas não são o resultado de características fixas ou inatas, mas antes são uma resposta ao contexto educacional (Mathieson, 2014). Nesse sentido, procurámos influenciar a abordagem à aprendizagem por parte dos alunos, clarificando-lhes que as expectativas eram altas e providenciando-lhes um ambiente de aprendizagem propício à reflexão e ao aprofundamento das matérias e dos conceitos.

#### **4.1.1. Ensino para uma Aprendizagem Profunda: Alinhamento Construtivo**

O psicólogo australiano John B. Biggs desenvolveu e popularizou a pesquisa sobre abordagens à aprendizagem, demonstrando como poderia ser utilizada para repensar o modo como os docentes organizavam o ambiente de aprendizagem. Considerando a perspetiva do estudante determinante para aquilo que é, de facto, aprendido, Biggs postula que os resultados esperados da aprendizagem de um curso devem ser plenamente compreendidos pelos discentes (Biggs & Tang, 2011).

De modo a encorajar e fomentar a adoção de uma abordagem profunda à aprendizagem, competirá ao professor a elaboração de um currículo alinhado construtivamente, *i.e.*, em que as metas da aprendizagem estão alinhadas com o ambiente educativo, com os modos de avaliação e com o conhecimento prévio que o aluno já possui dos conceitos, refletindo uma abordagem plenamente construtivista.

Conquanto o planeamento deste tipo de currículo ultrapassasse a limitação da intervenção letiva compreendida neste relatório, utilizámos amiúde os níveis relacional e abstrato da taxonomia SOLO de Biggs, abaixo resumida, na interação em aula com os discentes.

Tendo em vista a articulação do desenvolvimento da aprendizagem sobre um programa de estudo baseado nos princípios do alinhamento construtivo, Biggs desenvolveu a taxonomia SOLO («*Structure of Observed Learning Outcomes*»), semelhante à taxonomia de Bloom (Biggs & Tang, 2011). Esta define cinco níveis de compreensão progressiva, aos quais estão associados verbos de ação que podem ser utilizados para definir tarefas de aprendizagem que se coadunem com cada nível, *scilicet*: 1) nível pré-estrutural: desconhecimento; 2) nível uni-estrutural: conhecimento parcial (*identifique* ou *aponte*); 3) nível multi-estrutural: factos presentes, mas não-estruturados (*descreva* ou *enumere*); 4) nível relacional: factos e conceitos são relacionados (*compare*, *analise* ou *relacione*) e 5) nível abstrato extensivo: o todo é conceptualizado (*teorize* ou *reflita*).

Conquanto os três primeiros níveis espelhem um aumento quantitativo do conhecimento, que comumente se relaciona com a abordagem superficial à aprendizagem, as mudanças qualitativas são operadas nos dois últimos níveis, envolvendo a reestruturação conceptual dos esquemas mentais e o pensamento crítico exigido aos alunos e associado à abordagem profunda à aprendizagem. Mathieson (2014) acrescenta que um desafio fundamental do ensino pré-universitário, em que incide a nossa proposta didática, é conseguir fazer os estudantes transitar do nível multiestrutural, em que o conhecimento é apenas acumulado ou empilhado, para o nível relacional, em que o conhecimento é usado da maneira requerida pelos objetivos da disciplina.

#### **4.1.2. Conceitos-Limiar**

Finalmente, os conceitos-Limiar, ou *threshold concepts*, constituem outro desenvolvimento das abordagens construtivistas à aprendizagem aplicadas na nossa proposta didática. Focam-se na aprendizagem como transformação, como mutação dos *schemata* existentes, e não apenas como uma acumulação de factos. Os conceitos-limiar definem-se como conceitos-chave de uma disciplina que mudam a maneira como se

compreende os conceitos anteriores. Uma das suas características principais é o facto de serem conceitos transformadores: portais pelos quais o aluno tem de passar para atingir um estágio conceptual mais elevado (Mathieson, 2014).

A pesquisa sobre os conceitos-limiar debruça-se sobre a sua identificação nas mais variadas disciplinas e define-lhes quatro grandes características, *scilicet*:

1. Transformadores: uma vez assimilados, mudam os *schemata* existentes;
2. Irreversíveis: não podem ser desaprendidos;
3. Integradores: revelam a interconexão dos conceitos precedentes;
4. Desafiantes (Problemáticos): podem ser contraintuitivos, complicados de compreender e pôr em causa noções prévias.

Tentámos identificar os conceitos-limiar em cada aula dada, motivando os alunos a lidarem com eles e a dominarem-nos para que a aprendizagem lhes fosse mais significativa, profunda e integradora. Desenvolver o currículo de uma disciplina à volta dos seus conceitos-limiar é uma estratégia útil de facilitação da aprendizagem, algo que procuraremos fazer na prossecução futura do nosso mester.

Em síntese, e em resultado da experiência da nossa prática letiva e de uma reflexão baseada nos conhecimentos teóricos adquiridos, esta proposta didática assenta em quatro vetores fundamentais, abaixo mencionados:

1. Conhecimento do professor sobre a estrutura cognitiva dos discentes, assentando a sua intervenção numa abordagem construtivista;
2. Planeamento rigoroso das aulas centradas no ensino dos conceitos: identificar os conceitos a ensinar (disjuntivos, conjuntivos ou relacionais; chave e/ou limiar), gerir o ambiente de aprendizagem, o material de apoio e identificar os métodos avaliativos;
3. Colaboração ativa no desenvolvimento cognitivo dos alunos através do ensino de conceitos em aula e na abordagem profunda à aprendizagem, relevando a disciplina de História como um campo abrangente de conhecimentos que consegue interligar de maneira pertinente e útil as várias dimensões da realidade que os envolve;

4. Ajustamento da avaliação em aula ao modelo de ensino de conceitos, focada na abordagem construtivista e cognitivista, centrando-se no seu papel formativo que deverá servir de base para a planificação de aulas futuras.

Tentaremos demonstrar, através da descrição da nossa intervenção letiva presente na Parte III deste relatório, o modo como esta proposta didática foi posta em prática ao longo de cinco aulas do 11º e 12º ano de escolaridade, que resultados se obteve e que dificuldades se encontrou.

## **Parte II: O Contexto Escolar**

## 1. A Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho

---



**Figura 2** - Fotografia da escola tirada a título particular pelo mestrando João Canha

Vindo em sequência e em perfeita articulação com todas as unidades curriculares anteriores, a unidade curricular *Iniciação à Prática Profissional III* é o ponto em que todo o Mestrado de Ensino em História culmina, cujo produto final é o presente relatório. Sob a orientação do Prof. Dr. Miguel Corrêa Monteiro, todos os alunos do Mestrado em Ensino da História foram colocados em várias escolas da região de Lisboa a partir do início do primeiro período do ano letivo de 2016/17, com o intuito de entrarem em contacto com os respetivos docentes cooperantes e iniciarem a sua primeira experiência e contacto com a prática profissional. Durante o segundo semestre de 2016/17, correspondendo ao segundo e terceiro períodos do ensino básico e secundário, e sobretudo os terceiros e quartos semestres, correspondendo ao ano letivo de 2017/18, essa experiência foi prosseguida e aprofundada com a planificação e lecionação de aulas, tendo estas últimas, devidamente descritas na Parte III deste

relatório, já sido elaboradas e realizadas em função da opção tomada pelo tema e subtema e respetivos objetivos.

Juntamente com os colegas e mestrandos Nuno Sousa e Nuno Graça, o último transferido da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão para este núcleo em Fevereiro de 2017, iniciámos e concluímos a nossa prática de ensino supervisionada na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, situada à rua Rodrigo da Fonseca na freguesia das Avenidas Novas, perto do Parque Eduardo VII e da praça do Marquês de Pombal.

De acordo com o novo regime de autonomia das escolas de 22 de Abril de 2008, os órgãos de direção, administração e gestão desta escola secundária são, designadamente, o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. A nível das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, a escola possui departamentos curriculares, constituídos pelos professores de disciplinas e áreas disciplinares afins, coordenação dos diretores de turma, conselhos de turma e coordenação dos cursos de educação de adultos. Em termos de estruturas associativas, a escola tem uma Associação de Estudantes e uma Associação de Pais e Encarregados de Educação.

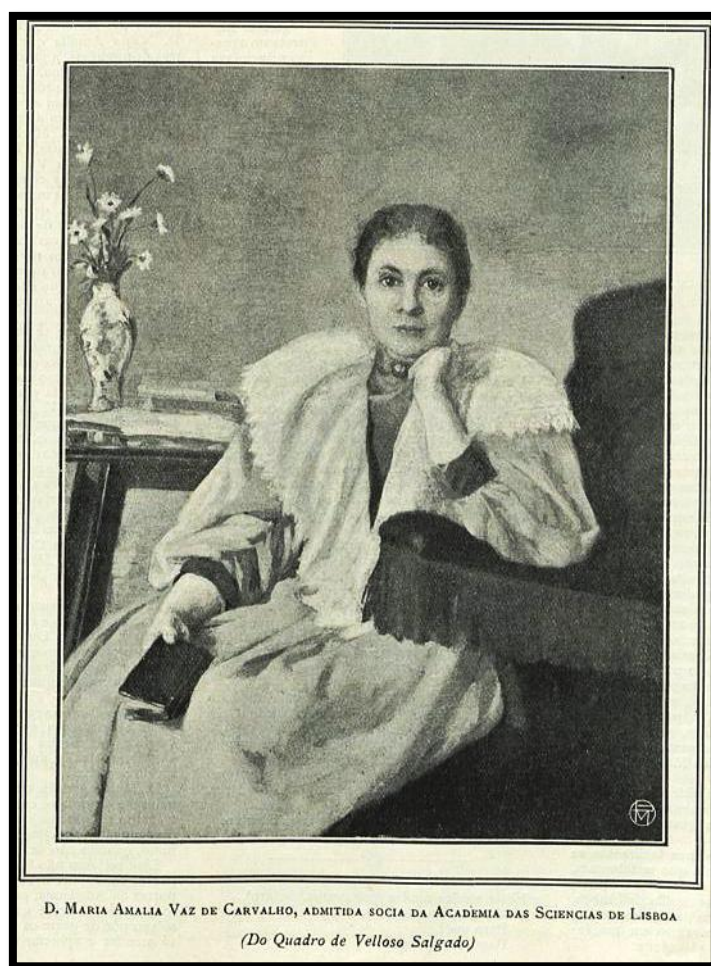
Só referenciar-se ainda o Quadro de Mérito da escola que reconhece "as competências e as atitudes dos alunos do Ensino Secundário que se evidenciem pelo seu desempenho, dedicação, esforço no trabalho e participação em ações meritórias" (Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, *Quadro de Mérito*). Estas menções de mérito não visam uma mera coroação dos bons resultados a nível académico, mas sobretudo a promoção de um exercício de uma cidadania responsável e ativa, centrada no desenvolvimento de boas atitudes e valores, assim como o estímulo do gosto pela aprendizagem e pela autossuperação, incentivando os alunos na busca incessante da excelência.

### **1.1. História e Padroeira**

A Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho iniciou a sua atividade no distante ano de 1885 em Alfama, com o objetivo de fomentar à época o nascente ensino feminino em Portugal. Designava-se Escola Maria Pia, em homenagem à rainha

consorte Maria Pia de Sabóia, esposa de D. Luís, conhecida pela sua caridade e paixão pelas causas sociais.

Por decreto real de D. Carlos I, torna-se em 1906 no primeiro liceu feminino nacional e transfere as suas instalações para o Palácio Valadares no Largo do Carmo. Viria a conhecer ainda durante um curto período de tempo o nome de Liceu Central Almeida Garrett, atribuído em 1917, antes de ser batizado em 1926 com o nome da padroeira atual, Maria Amália Vaz de Carvalho, em razão da importância da sua obra para o ensino, em particular para o ensino feminino. Após alguns anos à procura de instalações próprias, o liceu finalmente muda-se para as instalações atuais em 1934. O ensino misto e a designação de «Escola Secundária» chegam com as transformações políticas e sociais da revolução de 1974.



**Figura 3** - Maria Amália Vaz de Carvalho, quadro de Velloso Salgado

Maria Amália Vaz de Carvalho (1847-1921) foi uma escritora e intelectual portuguesa que se notabilizou pela profunda preocupação com os aspetos sociais e pedagógicos da educação, com particular sensibilidade para a condição da mulher. Casada com o poeta brasileiro Gonçalves Crespo, conviveu com personalidades distintas das letras portuguesas como Eça de Queirós, Camilo Castelo Branco, Guerra Junqueiro ou Ramalho Ortigão. A sua obra literária foi profícua, sendo dominada por um caráter eminentemente educativo, como podemos ler no próprio *website* da escola:

Senhora de uma larga e profunda cultura e de um agudo sentido de intervenção, foi criadora de uma obra vasta e diversificada. O seu talento abrangeu a poesia, a ficção, o ensaio, a epístola, a crónica, a crítica literária, a biografia e o jornalismo (Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, *A Patrona*).

## 2. A Docente Cooperante e os Colegas de Mestrado

---

A nossa docente cooperante é a Prof.<sup>a</sup> Maria Amélia Vasconcelos, uma pessoa caracterizada por uma inesgotável paixão pelo ensino e inquebrantável dedicação ao seu ofício, elemento que transparece sempre no rigor científico das suas aulas, na sua assiduidade e pontualidade, na sua apresentação cuidada e conduta irrepreensível, e na preocupação humanizadora que exhibe pelos seus alunos, mormente pelos que demonstram mais dificuldades ou se revelam mais desmotivados. Nunca se lhe observou que desse algum pupilo seu como caso perdido, procurando sempre novas estratégias de comunicação, de relacionamento e de ensino dos próprios conteúdos, conquanto não prescindisse da necessária disciplina, num paradigma vivo de excelência pedagógica, didática e científica que constitui a proverbial pirâmide das características-chave da docência.

Ao longo deste período, e em concordância com o que já se verificara no ano letivo anterior, manifestou invariavelmente uma grande disponibilidade, simpatia e afabilidade para com os mestrados, supervisionando-os, aconselhando-os e seguindo atentamente a sua evolução à medida que continuavam a sua experiência de lecionação e preparação de aulas e a sua longa caminhada no difícil mester que é o ensino. Durante este ano letivo, existiram várias reuniões formais e informais com a Prof.<sup>a</sup> Vasconcelos

para a discussão do progresso feito e das impressões das aulas dadas e observadas, registando-se mais em pormenor no ponto 4.1. da Parte III deste relatório o conteúdo da reunião de conselho de turma para avaliação de final de período do 11º LH2.

Acrescente-se que, desde o primeiro encontro em Outubro de 2016, a docente cooperante cultivou uma relação de total abertura e confiança para conosco, providenciando-nos todo o tipo de informações úteis sobre a escola, a profissão, as matérias, as turmas que leciona e a legislação que considerou mais importante conhecer, voltando a exibir a mesma dedicação, abertura e diligência para com o mestrando Nuno Graça, proveniente do núcleo da Escola Secundária D. Luísa de Gusmão no semestre anterior, que prontamente soube acolher com entusiasmo a pedido do Dr. Prof. Miguel Corrêa Monteiro, apesar do inconveniente de, à data, já se ter completado o primeiro terço do ano letivo.

Através do decurso deste período, pôde-se continuar a aprofundar o relacionamento com os colegas do Mestrado de Ensino em História que transitaram do ano letivo anterior, respetivamente Nuno Graça e Nuno Sousa. Revelaram-se pessoas portadoras de uma grande simpatia, abertura e disponibilidade. A troca amiúde de impressões, a partilha de experiências sobre as aulas, a vida na escola, as dificuldades do mestrado, os conselhos francos, amigos e descomplexados, constituem um tesouro de vivências que se guardará com estima para o futuro. Outrossim refira-se que, ao longo destes quatro semestres, este grupo de mestrandos soube sempre auxiliar-se na prossecução dos seus estudos, na partilha de informações, na planificação e observação das suas aulas e no encorajamento mútuo, seja através da organização frequente de deslocações conjuntas à escola, seja através de um convívio fraterno, permanente e salutar que constituiu invariavelmente um elemento estabilizador e facilitador do sucesso pessoal e académico do percurso de cada um.

### **3. Caraterização das Turmas do 11º LH2 e do 12º LH2**

---

Do total das 34 aulas observadas durante este semestre, incluindo as dadas pelos colegas de mestrado, 20 incidiram sobre a turma do 11º LH2 e 14 sobre a turma do 12º LH2. Por conseguinte, e de acordo com o que ocorrera no ano letivo transato, a turma

que acompanhámos com maior regularidade foi a do 11º ano, embora por uma pequena margem em relação à do 12º ano.

Através de informações gentilmente facultadas pela docente cooperante, constata-se que a turma do 11º ano é constituída inicialmente por 26 alunos, dos quais se contabiliza 21 raparigas e 5 rapazes, tendo havido duas desistências durante este período, uma delas por motivos de saúde. Por outra, a turma do 12º ano é constituída inicialmente por 24 alunos, dos quais se contabiliza 15 raparigas e 9 rapazes, tendo-se registado 4 transferências (3 raparigas e 1 rapaz) no decurso do período, reduzindo o número da turma para 21 alunos no total. Refira-se que esta turma possui 3 rapazes com necessidades educativas especiais, especificamente no domínio da visão.

A maioria dos alunos de ambas as turmas vive relativamente perto do centro da cidade de Lisboa. Em termos de caracterização social, existe em ambas alguma diversidade de proveniência, com uma mistura de alunos de bairros mais ricos e de bairros mais pobres, um pouco à semelhança do mapa social do resto da escola. O nível de educação e de linguagem usada é médio, sendo substancialmente superior nos alunos do 12º ano. O domínio dos conteúdos da disciplina varia entre o nível rudimentar e o bom, e o comportamento disciplinar é algo irregular na turma de 11º ano. A relação entre a docente e as turmas observadas é fundamentalmente respeitosa e cordial, conquanto algo fria e distante em razão do que aparenta ser uma falta de identificação dos alunos com os métodos de ensino e com os limites disciplinares da sala de aula, assim como desinteresse pela disciplina em si.

Através de um questionário (Anexo G) realizado na última aula do primeiro período antes das férias de Natal a ambas as turmas, tentou-se enriquecer esta caracterização inicial com informações complementares, um assunto que será tratado com maior pormenor no ponto seguinte deste trabalho.

### **3.1. Análise dos Questionários**

Como referido no ponto anterior, e à semelhança do semestre anterior, tentou-se enriquecer a caracterização inicial de ambas as turmas que se acompanhou durante este ano letivo com informações complementares. Para o efeito elaborou-se um pequeno questionário com cerca de 21 perguntas (Anexo G), previamente submetido à Prof.<sup>a</sup> Vasconcelos para aprovação.

Foi distribuído e preenchido pelos alunos de ambas as turmas no dia 15 de Dezembro de 2017, nas aulas dos blocos horários das 10h00 às 11h30 da manhã (12º ano) e das 11h45 da manhã às 13h15 da tarde (11º ano), em que infelizmente nem todos os estudantes estiveram presentes. Foram inquiridos 19 alunos (79%) de um total de 24 no 11º ano, e 18 alunos (90%) de um total de 21 no 12º ano. Conquanto se desejasse a participação plena de todos, considerou-se esta amostra em número suficiente para daí se retirar algumas ilações e ideias gerais sobre as características individuais, sociais e académicas dos alunos, assim como algumas das suas preferências, pintando um quadro geral de ambas as turmas que são, de maneira semelhante ao resto da população escolar, bastante homogêneas. Do total da informação disponível, selecionou-se nove gráficos para análise que encapsulam as dimensões de questões apropriadas para uma caracterização genérica e breve.

### 3.2. Resultados

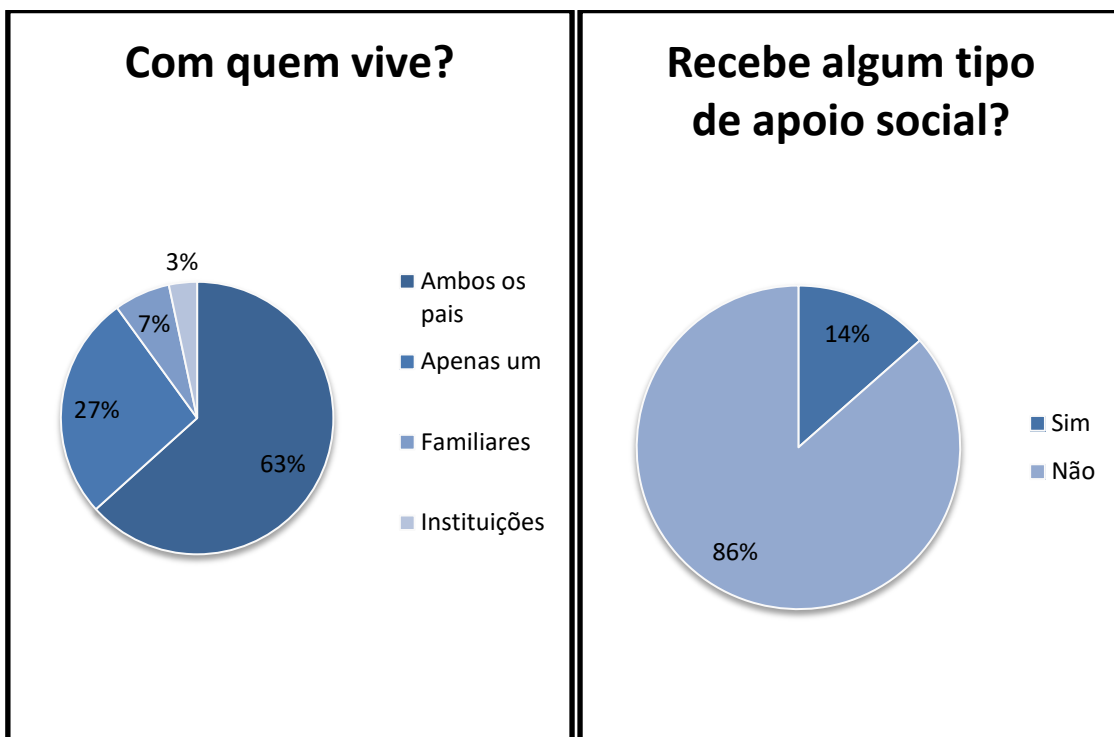


Gráfico 1 - Perguntas 2 e 3 do Grupo I do Questionário.

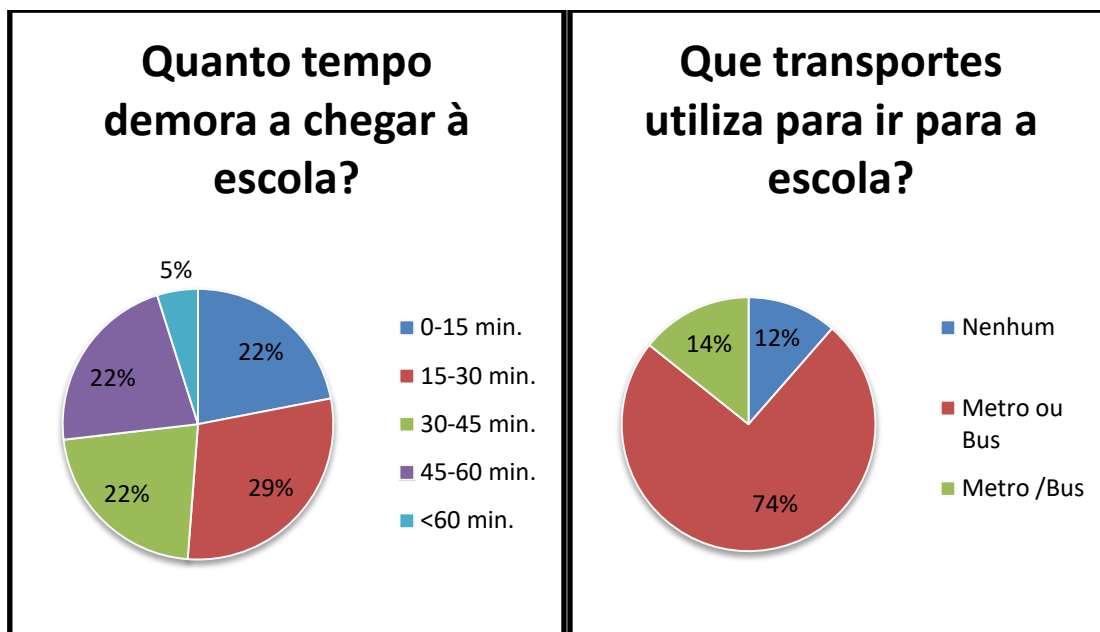
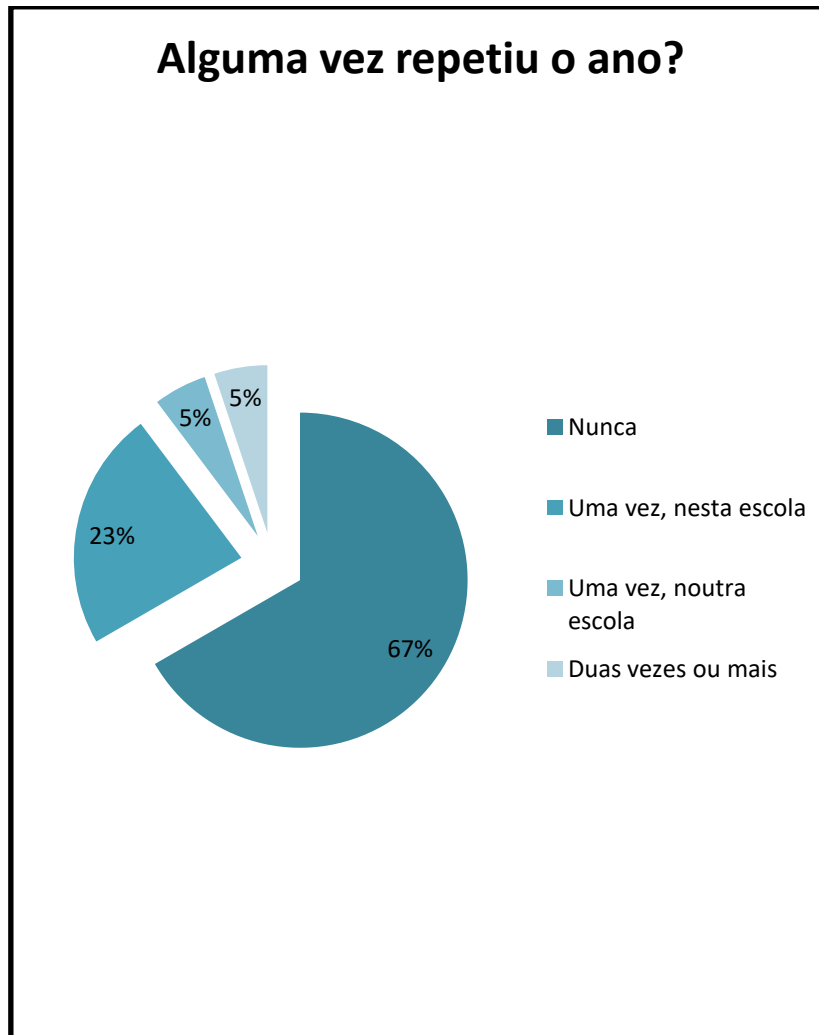


Gráfico 2 - Perguntas 5 e 6 do Grupo I do Questionário.

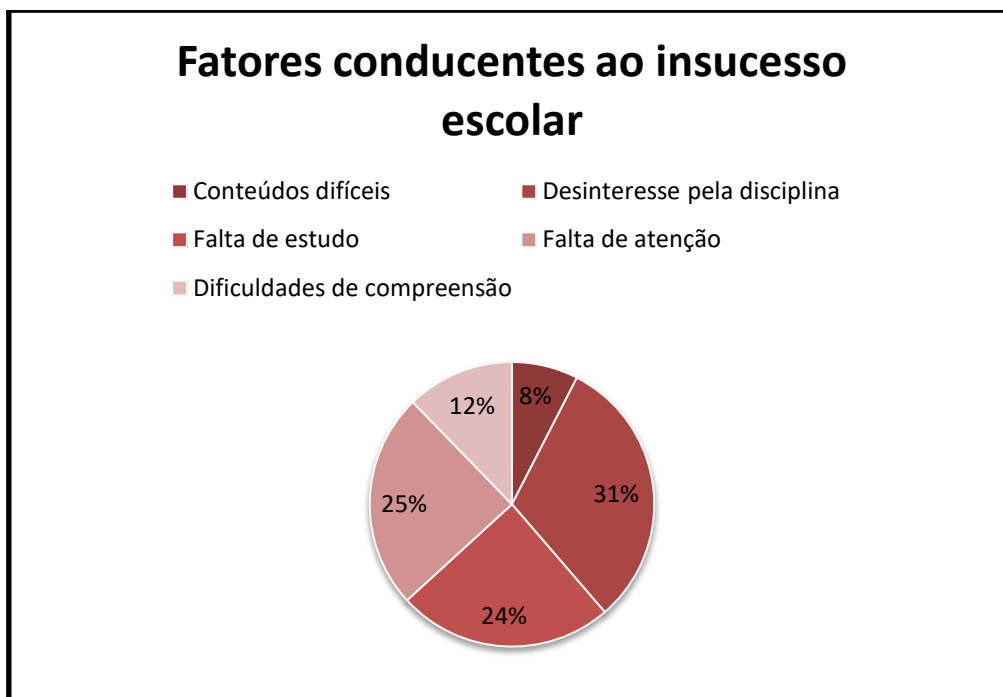
Constata-se que a maioria dos alunos de ambas as turmas, cerca de 63%, vive com ambos os pais e demora cerca de 15 a 30 minutos a chegar à escola, elegendo o autocarro ou o metro como o seu meio de transporte preferido. São dados que parecem corroborar o estereótipo típico do aluno de classe média que usufrui de estabilidade familiar e que vive relativamente perto do centro de Lisboa. Existe igualmente um número significativo de alunos inquiridos que vive na periferia da cidade, a mais de uma hora de distância da escola, o que poderá indicar uma preferência específica da sua parte, ou da parte dos seus pais e encarregados de educação, para que frequentem especificamente a Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho. Supõe-se que em razão do seu longo e conhecido prestígio, e da sua excelente oferta a nível disciplinar, bem como por razões de amizade ou de conveniência familiar sobre a qual apenas se pode especular.

Não será despidendo observar que a divisão assimétrica entre os alunos que recebem apoio social (14%) e os que não recebem (86%) deixará entrever uma tipologia que caracteriza esta população escolar e que reforça, em certa medida, a perceção que se tem *a priori* deste antigo liceu, misturando um grupo maioritário de rendimentos altos e médios, com um grupo minoritário de rendimentos médios e médios-baixos, conquanto este grupo social tenha tendido a crescer em representação dentro da escola nos últimos anos, conforme se pôde apurar junto da professora cooperante, contrariando qualquer ideia pré-estabelecida de elitismo que ainda lhe seja associada.

Sendo que a escola pública é tendencialmente um reflexo natural do mundo que a envolve, essa realidade não escapa ao mapeamento social da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, algo que se pôde experienciar no contacto diário com os alunos dentro e fora da sala, e na observação de aulas, reuniões e diversas atividades escolares ao longo deste período e, inclusive, do ano letivo transato.



**Gráfico 3** - Pergunta 8 do Grupo I do Questionário.



**Gráfico 4** - Pergunta 10 do Grupo I do Questionário.

Outrossim, observa-se que a maioria dos alunos inquiridos, cerca de 67%, nunca reprovou de ano, conquanto tenham exibido dificuldades notórias na escrita, na oralidade e na interpretação de textos ao longo de todo o período letivo, dificuldades essas que foram verificadas nas observações e leccionações das aulas, e partilhadas pela docente cooperante nas várias reuniões formais e informais que teve conosco. Embora ambas as turmas tenham tido aproveitamento académico positivo no final do ano em questão, o diagnóstico constante da Prof.<sup>a</sup> Vasconcelos apontou sempre para grandes dificuldades na compreensão oral e escrita da matéria, e para um desinteresse e desmotivação geral dos alunos, sobretudo na turma do 11º ano, que permaneceu constante e inalterável, pese os infatigáveis esforços em contrário da docente.

É interessante verificar-se aqui que o fator indicado nas repostas como sendo o que mais contribui para o insucesso escolar é, precisamente, o desinteresse pelas disciplinas, logo seguido da falta de estudo e de concentração ou atenção nas aulas. As dificuldades de compreensão, já verificadas ocasionalmente em ambiente de aula, são o quarto fator indicado, que tanto pode informar os anteriores, como proceder deles. Nota-se igualmente que a dificuldade dos conteúdos não é um obstáculo significativo para a maioria dos inquiridos, o que parece indiciar que a flexibilização da metodologia de ensino e a procura de um ambiente de responsabilidade e cooperação em aula que

motive o gosto pelo estudo, e facilite a compreensão das matérias, seja um caminho possível a seguir.

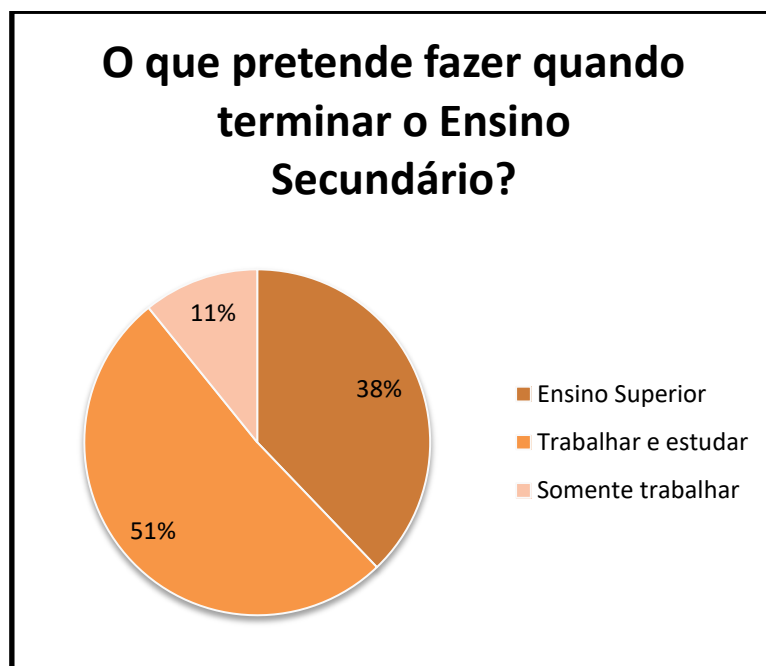


Gráfico 5 - Pergunta 4 do Grupo II do Questionário.

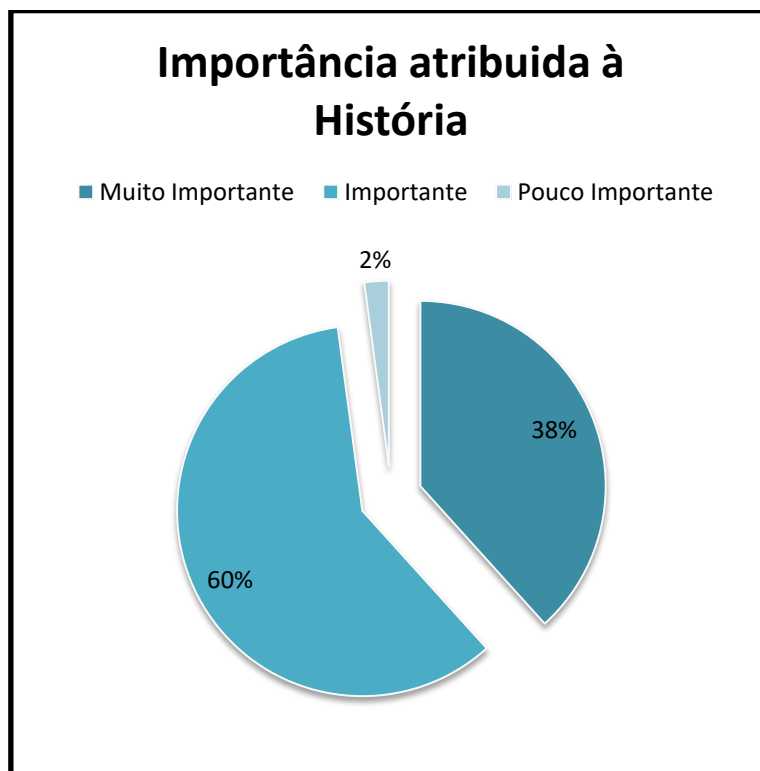
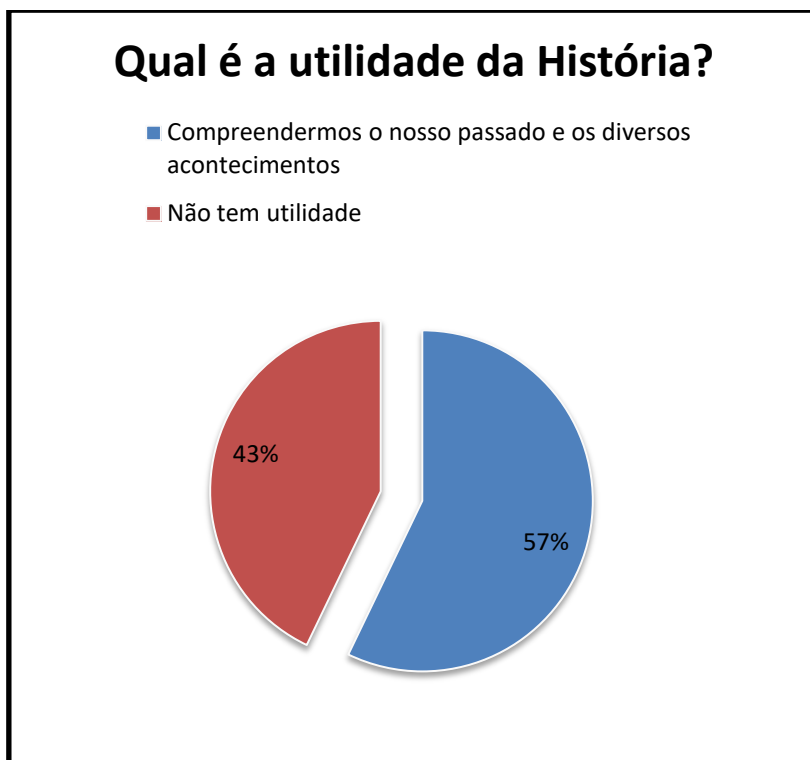


Gráfico 6 - Pergunta 1 do Grupo III do Questionário.



**Gráfico 7** - Pergunta 2 do Grupo III do Questionário.

Pode-se verificar alguns pontos interessantes, através da análise das respostas obtidas: uma maioria significativa dos inquiridos (51%) não pretende frequentar os estudos superiores, embora seja encorajador verificar que é na turma do 11º ano que se encontra o maior número destes discentes, ao que poderá não ser alheio o facto de ainda estarem numa fase muito prematura de decisão em relação ao seu futuro, algo que não se verifica na turma do 12º ano, em que apenas 6 de um total de 18 inquiridos não se irá candidatar ao ensino superior. Contrariamente a uma perceção extraída da observação do comportamento das turmas nas aulas, indiciando quiçá um potencial a desbravar durante outros anos letivos, verifica-se que uma larga maioria dos alunos inquiridos, cerca de 60%, atribui importância à disciplina de História (Perg. 1), relacionando essa importância (Perg. 2) ao enriquecimento da cultura geral, ao próprio desenvolvimento pessoal e à compreensão da atualidade através dos acontecimentos passados, embora o entendimento dessa conexão nem sempre tenha ficado explícito nas típicas respostas dadas em cenário de aula. E se se juntar a essa fatia os alunos que consideram a disciplina de História muito importante, cerca de 38%, obtém-se uma maioria esmagadora (98%) de discentes de ambas as turmas que encaram esta área do saber como um elemento possuidor de um peso significativo para a sua formação.

# **Parte III: Prática de Ensino Supervisionada**

## 1. Observação de Aulas: Uma Reflexão

---

Ao longo de todo este processo, já iniciado no ano letivo anterior, continuou-se a desenvolver e amadurecer o método de aprendizagem da realidade do ensino, e da sala de aula, através de observações sistematizadas das aulas da Prof.<sup>a</sup> Maria Amélia Vasconcelos. Examinámos igualmente as aulas dos colegas de mestrado, contabilizando as lecionadas pelo autor deste relatório. No total, observámos 34 aulas de 90 minutos, das quais enumeram-se 25 da docente e 9 dos colegas de mestrado, distribuídas do seguinte modo: 20 aulas do 11º LH2 e 14 do 12º LH2. Para consultar a grelha utilizada na observação de aulas, *vide* anexo F.

### 1.1. Aulas da Docente

Atravessando um período de cerca de cinco meses, correspondente ao primeiro período e início do segundo período do ano letivo de 2017/18, a matéria tratada pela Prof.<sup>a</sup> Vasconcelos foi naturalmente vasta, cobrindo os módulos 4 (*A Europa nos Séculos XVII e XVIII - Sociedade, Poder e Dinâmicas Sociais*) e 5 (*O Liberalismo - Ideologia e Revolução, Modelos e Práticas nos Séculos XVIII e XIX*) do manual «Um Novo Tempo da História», parte 1 e 2, da Porto Editora do 11º ano, e o módulo 7 (*Crises, Embates Ideológicos e Mutações Culturais na Primeira Metade do Século XX*) do manual «Linhas da História», parte 1, da Areal Editores do 12º ano.

Assente num conhecimento científico da matéria profundo, e num controlo disciplinar da turma equilibrado e humanizador, a professora logrou que as suas aulas decorressem quase sempre a bom ritmo e de maneira ordeira. Distinguindo perfeitamente o nível cognitivo dos seus alunos, e reconhecendo as dificuldades que amiúde demonstravam na compreensão e assimilação da matéria, fez sempre uso de uma pedagogia ativa, baseada numa didática de interpelação e diálogo constante com os discentes, de estabelecimento contínuo de analogias com o tempo presente, de recapitulação frequente dos conteúdos e de constante clarificação dos termos usados.

Porém, os frutos desta abordagem nem sempre foram evidentes, mormente na turma do 11º ano que foi seguida com mais consistência: o controlo disciplinar da turma foi invariavelmente executado com equilíbrio, conquanto alguns episódios esporádicos

de indisciplina e um ambiente de certo desgaste dos alunos para com as regras disciplinares instituídas em sala de aula nunca fosse ultrapassado. As matérias previstas no programa foram todas dadas de maneira integral, e devidamente aprofundadas com exercícios, revisões dos trabalhos de casa e explicações alongadas e logicamente sólidas, ainda que o aproveitamento final da turma fosse francamente fraco e a sua desmotivação palpável. Esta observação não encerra, naturalmente, alguma espécie de constatação de debilidades intrínsecas à abordagem pedagógica da docente cooperante, mas antes a comprovação de que apesar dos grandes esforços empreendidos, os alunos acabaram por não corresponder da maneira mais desejável. Um facto, aliás, partilhado e lamentado pela Prof.<sup>a</sup> Vasconcelos ao longo de todas as reuniões e breves impressões das aulas lecionadas que teve connosco durante o semestre.

Esta experiência deixou antever as dificuldades, por vezes irresolúveis, com as quais o professor terá invariavelmente que se deparar na sua carreira profissional. A metodologia empregue pode ser a melhor, a conduta pode ser irrepreensível, e o trabalho executado pode ser sério, mas o docente terá de estar psicologicamente preparado para que os resultados possam defraudar as suas expectativas e, de certo modo, trair o seu esforço e empenho. Qual Sísifo, passe o exagero dramático da analogia, terá de estar sempre pronto a recomençar do sopé da montanha a cada ano letivo que passa, ciente de que a caminhada é dura e amiúde desprovida de soluções definitivas e claras para as encruzilhadas com que se depara.

Em sùmula, e na sequência do trabalho desenvolvido no ano letivo transato, das três grandes tarefas do professor (planificação, execução e avaliação) pudemos observar e aprofundar a aprendizagem acerca da difícil tarefa da execução das aulas de maneira rica e profunda através do exemplo da Prof.<sup>a</sup> Maria Amélia Vasconcelos no pleno exercício do seu mester, de quem recebemos instrução, orientação e conselhos inestimáveis com vista à prossecução da aprendizagem para a docência.

## **1.2. Aulas dos Colegas de Mestrado**

Durante este período, e constituindo-se como elemento integrante da nossa formação profissional, observámos as aulas lecionadas pelos nossos colegas e mestrados Nuno Sousa e Nuno Graça. Ambos os mestrados continuaram o seu bom desempenho já revelado no ano letivo transato, demonstrando naturalmente um maior à-

vontade na administração e execução das suas aulas e na interação verbal e não-verbal com os alunos, resultado de um acumular progressivo de experiências neste contexto letivo. Souberam superar ainda algum do nervosismo inicial nas primeiras lições e não cometeram quaisquer tipo de erros de índole científico, sabendo utilizar uma linguagem clara e precisa, uma metodologia de constante interpelação dos alunos, com uso frequente do manual para exercícios e interpretação de documentos, resumindo lógica e estruturadamente os pontos tratados, fazendo pontes conceituais para a atualidade e usando um critério disciplinar equilibrado, o que possibilitou que todas as aulas decorressem sem nenhum tipo de sobressalto de maior, observação que foi corroborada pela docente cooperante em todas as suas avaliações das aulas dos colegas, um cenário que deixa antever grandes oportunidades de crescimento e maturação para a vida profissional que se avizinha.

Sublinhe-se, sobretudo, que o ambiente de companheirismo e de apoio mútuo entre os mestrandos deste núcleo, devidamente coadjuvados pela Prof.<sup>a</sup> Vasconcelos, propiciou de sobremaneira que todos se sentissem encorajados e amparados no desafio, por vezes paralisador, que é tentar dominar as várias dimensões do ofício da docência, e contribuiu decisivamente para que a preparação e planificação das aulas decorresse de maneira profícua, sendo possível cruzar informação e esclarecer dúvidas com a maior das solitudes. Através desta entreajuda, pretendemos fomentar de maneira incipiente uma cultura de colaboração profissional, preconizada, entre outros, por Hargreaves (1998). De facto,

...se uma das heresias mais proeminentes da mudança educativa é a cultura do individualismo, então a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança. Elas têm sido apresentadas como possuidoras de muitas virtudes sendo, por exemplo, propostas como estratégias particularmente frutuosas de fomento do desenvolvimento profissional dos professores. (...) A colaboração e a colegialidade são consideradas pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e dos professores. (Idem, p. 209)

A assistência e a observação de todos os mestrandos às aulas uns dos outros reforçou os laços de solidariedade existente e permitiu que se partilhasse impressões de forma conjunta para o melhoramento do desempenho de cada um, mormente a nível didático e de gestão do tempo de aula. De facto, prática de uma ética de colaboração entre docentes, futuros e atuais, parece-nos vital, constituindo-se um mecanismo de

extrema utilidade que esperamos poder vir a desenvolver e a maturar no decurso da nossa carreira profissional.

## 2. Prática de Ensino Supervisionada: Aulas Lecionadas

---

Ao longo deste período, prosseguimos a prática profissional supervisionada iniciada no semestre anterior, lecionando 5 aulas de 90 minutos, distribuídas do seguinte modo, conforme a disponibilidade da docente cooperante: 3 aulas ao 11º LH2 e 2 aulas ao 12º LH2.

Proceder-se-á nos pontos seguintes a uma sistematização breve de cada aula, seguida de uma reflexão global sobre a continuidade da experiência letiva, com os seus pontos fortes e pontos fracos, assim como aspetos a melhorar. Na sistematização de cada aula, remeter-se-á a consulta da planificação respetiva ao seu anexo correspondente, presente em formato CD-ROM. Os *PowerPoints* usados para apoio visual em aula estão também disponíveis na íntegra em anexo, conquanto se faculte as imagens de alguns diapositivos em cada sistematização para agilizar a leitura e a compreensão.

Refira-se igualmente que a planificação e execução destas aulas obedeceu a uma lógica de primazia da exploração intelectual e aprendizagem dos conceitos, adotando a este respeito uma metodologia tentativamente construtivista em que, através da exposição gradativa da matéria, da construção e desconstrução das ideias, e da frequente interpelação da turma, se procurou fazer com que os alunos se envolvessem de maneira significativa no processo de aprendizagem, um objetivo que nem sempre encontrou o sucesso almejado.

Mais do que uma mera classificação de objetos, aquisição de vocabulário novo, ou a formação de categorias, a aprendizagem dos conceitos envolve um "processo de construção do conhecimento e de organização da informação em estruturas cognitivas mais amplas e complexas" (Arends, 2008, p. 315). Esta ideia é reforçada por Ausubel (1965) ao referir que a assimilação dos conceitos se faz pela integração cada vez mais alargada de conceitos mais abrangentes. Estudos nesta área têm demonstrado como a idade, o desenvolvimento intelectual e as experiências de vida (e de escola) influenciam a prontidão para a aprendizagem de conceitos. O desenvolvimento, ou a reformulação, dos esquemas mentais que os alunos têm sobre a realidade física e social envolvente requer processos de ensino que lhes permitam tomar consciência crítica das suas

próprias concepções. Por outra, acresça-se que ao avaliar a compreensão que os alunos têm dos conceitos, efetuada em cada aula através da interpelação oral e resolução de exercícios do manual, foi importante pedir-lhes que fizessem mais do que apenas defini-los. Quis-se sobretudo que demonstrassem o seu conhecimento sobre os atributos críticos, reconhecessem exemplos e não-exemplos e avaliassem a sua relação com outros conceitos, algo que se logrou fazer a espaços.

Em suma, ao centrar o enfoque destas cinco lições na explanação e no ensino dos conceitos-chave de cada matéria, tivemos por objetivo primordial ajudar os alunos a adquirir uma compreensão conceptual dos conteúdos e proporcionar-lhes uma base sólida para o pensamento de ordem superior. Deste modo, pretendemos suscitar-lhes o gosto e a curiosidade pela disciplina de História, apresentando-a como um campo abrangente de conhecimentos que consegue interligar de maneira pertinente e útil as várias dimensões da realidade que os envolve.

## 2.1. Primeira Aula

A primeira aula que lecionámos foi dada a 3 de Novembro de 2017, no bloco horário das 11h45 da manhã às 13h15 da tarde à turma LH1 do 11º ano. A matéria tratada referiu-se ao ponto 3.1. do manual «Um Novo Tempo da História», Parte 1, da Porto Editora, intitulado *Reforço das Economias Nacionais e Tentativas de Controlo do Comércio*, da unidade didática *Triunfo dos Estados e Dinâmicas Económicas nos Séculos XVII e XVIII*, parte integrante do Módulo 4 do Programa de História A do 11º ano, *A Europa nos Séculos XVII e XVIII - Sociedade, Poder e Dinâmicas Sociais*.

O sumário ditou o conteúdo programático a abordar, a saber: *O Tempo do Grande Comércio Oceânico. O Reforço das Economias Nacionais: o Mercantilismo*. Para a consulta da planificação desta aula, *vide* Anexo A. Para a verificação do *PowerPoint* utilizado para apoio visual, *vide* Anexo AB.

Esta aula teve como principais objetivos estabelecer o relacionamento da existência dos impérios ultramarinos com o desenvolvimento do capitalismo comercial, a caracterização do comércio triangular e da sua relação com o tráfico negreiro, a compreensão do mercantilismo como doutrina económica, descrevendo o papel da balança comercial e do protecionismo e, por último, a caracterização do mercantilismo francês, trabalhando os conceitos de manufatura e companhia monopolista. Os conceitos-chave a serem tratados em aula, retirados do programa de História A de 11º ano e do manual utilizado, foram oito, a saber: capitalismo comercial, comércio triangular, tráfico negreiro, mercantilismo, balança comercial, protecionismo, manufatura e companhia monopolista.

Iniciou-se a aula prontamente, e a horas, com a apresentação à turma do Prof. Dr. Miguel Corrêa Monteiro que, cumprindo as funções de avaliação que lhe competem na unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional II, viera gentilmente assistir e observar o mestrando em ação. Cumprida esta formalidade, fez-se a chamada dos alunos e a leitura em voz alta do sumário, devidamente projetado no *PowerPoint* (Anexo AB).

Sem perder mais tempo, e obedecendo à planificação da lição, procedemos em seguida a uma análise detalhada do primeiro conceito a ser trabalhado, o de capitalismo comercial, relacionando-o diretamente com a existência dos impérios ultramarinos europeus e com as mutações sociais e económicas que marcaram o final da Idade Média

e o início da Época Moderna. Reavivando a memória dos discentes, sempre susceptíveis a esquecerem-se dos conteúdos dados, mesmo os mais recentes, houve aqui o intuito manifesto de recapitular com brevidade, não apenas alguma da matéria anterior mais relevante nos seus pontos essenciais, principalmente a ascensão da burguesia urbana e da atividade comercial *vis-à-vis* a primazia da agricultura e da ruralidade na época feudal, como sobretudo de interrelacionar os conceitos pertinentes associados ao nascimento do capitalismo comercial, mormente o desenvolvimento do sistema bancário e a expansão ultramarina. Pretendemos deste modo ajudar a contextualizar e a explicar a matéria agora em estudo, demonstrando com simplicidade aos alunos a lógica inerente ao desenvolvimento da História. A metodologia usada assentou numa dimensão essencialmente expositiva, procurando salientar os atributos críticos dos conceitos, assim como alguns exemplos e não-exemplos (Arends, 2008; Merrill & Tennyson, 1977), sem contudo esquecer frequentes interpelações e questões direcionadas à turma para que mantivessem a atenção e o interesse, um ensinamento já retirado da experiência letiva do ano anterior.

Após cerca de quinze a vinte minutos gastos nesta preleção introdutória, e assimilada a explicação pelos discentes, procedeu-se a uma análise pormenorizada do conceito de comércio triangular, relacionando-o especificamente com o tráfico negreiro. Procurou-se sedimentar de maneira simples, e com as ajudas visuais dos respetivos diapositivos do *PowerPoint*, as ideias-chave que explicam o circuito comercial entre a Europa, a África e as Américas, com particular enfoque para os produtos trocados entre as colónias e as metrópoles e para a importância do tráfico de mão-de-obra escrava.

Confira-se na fig. 4, disponibilizada abaixo, um dos diapositivos em questão que utiliza um mapa do comércio transatlântico, e respetivas trocas comerciais, como instrumento auxiliar da explanação oral e agilizador da aprendizagem dos alunos. A visualização dos continentes e das rotas no *mappa mundi* é um fator que facilita a localização geográfica imediata dos acontecimentos históricos, bem como a compreensão e a assimilação da lógica inerente às rotas marítimas e aos produtos trocados: a sua proveniência e o seu destino. Traduziu-se também numa oportunidade para interpelar a classe com questões simples sobre a natureza dos produtos e sobre geografia, e aligeirar o um pouco o ambiente, o que ajudou a quebrar uma certa monotonia própria que se instala após muitos minutos seguidos de exposição oral.

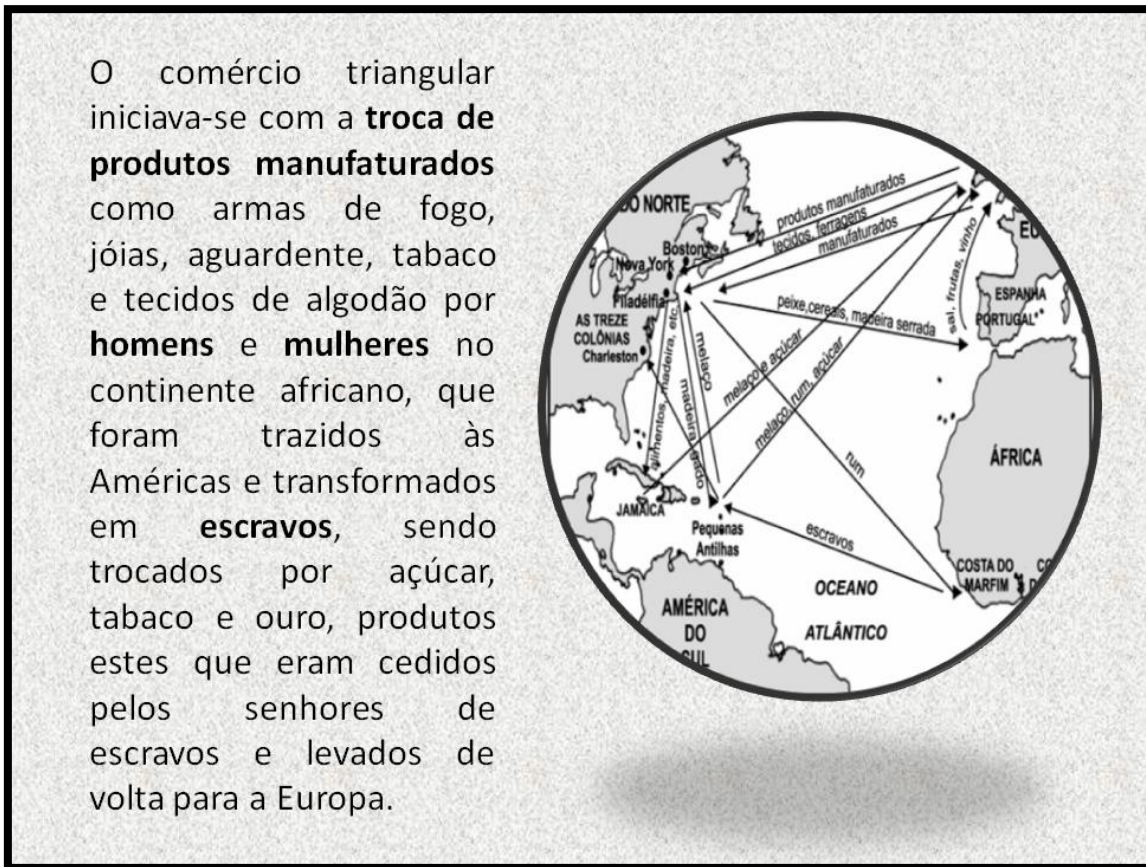


Figura 4 - Diapositivo 7 do Anexo AB.

Outrossim, avançou-se com as justificações comerciais para a prática desta atividade, aludindo-se às tensões morais e éticas que, à época, já envolviam a questão da escravatura e o tratamento dos indígenas. A esse respeito, referiu-se a jusante o célebre debate de Valladolid de 1550-1551 entre Las Casas e Sepúlveda como o exemplo da primeira grande instância em que os europeus debateram os direitos naturais dos povos ameríndios, o que suscitou o interesse e a curiosidade de alguns elementos da classe.

Cumprindo-se ainda a bom ritmo a planificação da lição, deu-se em seguida a palavra a dois alunos para que lessem em voz alta os Doc. 1A e 1B da p. 74 do manual. Ambos os textos versam sobre a importância assumida pela classe comerciante nos séculos XVII e XVIII, vista do ponto de partida de duas testemunhas históricas da época: Antoine de Montchrestien, um economista e dramaturgo francês, e Daniel Defoe, um comerciante e escritor inglês. Pediu-se à turma que respondesse por escrito à questão 1 da p. 75 do manual, que solicitava justamente a identificação, retirada dos textos lidos, de três evidências da relevância que os comerciantes assumiam na sociedade e na economia da época. Findo um período de sensivelmente cinco a dez

minutos, procedeu-se à resolução oral da questão, envolvendo todos os alunos. Pretendeu-se com este exercício solidificar o entendimento da influência da classe comerciante e da burguesia urbana como motor económico do capitalismo comercial, procurando que os alunos soubessem identificar atributos críticos desses conceitos (Mathieson, 2014), concluindo um preâmbulo conceptual necessário antes da partida para a explicação propriamente dita da doutrina económica do mercantilismo.

Tendo sido a aula planificada conceito a conceito, e definindo-se os conceitos como blocos de construção básicos em torno dos quais se organiza o pensamento e a comunicação (Arends 2008; Mathieson, 2014; Merrill & Tennyson, 1977), preferiu-se uma abordagem tentativamente construtivista, como já se referiu na introdução às aulas lecionadas no ponto 2 da Parte III deste relatório. Tendo em mente os processos mentais de assimilação e acomodação, definidos por Piaget, partimos de conceitos mais simples para conceitos mais complexos: iniciou-se a lição, por exemplo, com o capitalismo comercial e o comércio triangular, que antecedem em ordem lógica o conceito principal e dominante de mercantilismo. Através da explanação oral, da intersecção lógica dos atributos de cada conceito e do questionamento periódico dos conteúdos abordados, tentámos fazer com que os alunos se envolvessem de maneira significativa no processo de aprendizagem, que entendessem e raciocinassem sobre a matéria exposta partindo daquilo que já sabiam e que, deste modo, se conseguisse promover uma situação propícia ao seu desenvolvimento cognitivo.

Baseando-se neste pressuposto teórico que norteou a preparação e a execução de todas as aulas lecionadas neste período e descritas neste relatório, prosseguimos com uma explanação oral mais alongada do mercantilismo como doutrina económica, interrelacionando-o com os conceitos de balança comercial e protecionismo, dos quais necessariamente depende. Caraterizámos a doutrina mercantilista através da explicação das suas primeiras bases conceptuais: o controlo estatal da economia e o ideal metalista.

Outrossim, explorou-se o conceito de monopólio a partir do significado da palavra em si, relacionando-a com as atividades mercantis e manufactureiras do período histórico em questão e abordando os benefícios económicos que o Estado e a burguesia retiravam das concessões exclusivas. Tentámos que esta descrição fosse ágil e simples, intercalando a preleção com algumas perguntas efetuadas aos discentes para que se discernisse o seu grau de atenção e entendimento do que estava a ser tratado, e se

avaliasse a sua capacidade de definir por suas próprias palavras os conceitos tratados e, sobretudo, relacioná-los com o que já sabiam sobre a matéria, um princípio fundamental da avaliação da aquisição de conceitos (Arends, 2008).

Apesar de a turma ter exibido ao longo da aula um comportamento disciplinar geralmente adequado, o seu grau de entendimento da matéria exposta e a sua capacidade de resposta às perguntas realizadas não foi particularmente elevado, ao que não estará alheio a natureza algo árida dos temas de natureza económica, como é o caso do mercantilismo, e sobretudo a inexperiência do mestrando que terá usado em demasia da metodologia expositiva, não interpelando quiçá de maneira suficientemente incisiva e frequente os alunos à medida que se explorava e interligava os conteúdos.

Para aprofundar a caracterização da doutrina mercantilista, abordámos em seguida a sua terceira base conceptual: a balança comercial favorável. Com a ajuda visual de uma imagem de duas balanças, uma negativa e outra positiva, colocadas no respetivo diapositivo do *PowerPoint* abaixo disponibilizado, explorámos os conceitos de importação, exportação, *superavit* e *deficit*. Definimos cada um conforme os seus atributos: em que convergiam e em que divergiam. O intuito desta explicação mais pormenorizada foi a sedimentação correta do conceito de balança comercial, através da comparação de exemplos e não-exemplos específicos como fatores de maximização da aprendizagem (Arends, 2008; Mathieson, 2014).

Segundo a literatura consultada (Arends, 2008, Merrill & Tennyson, 1977), sabe-se que o contraste de atributos divergentes permite uma melhor assimilação do(s) objeto(s) de análise. Foi uma estratégia que aparentou resultar em pleno e que poderá ser utilizada com mais frequência no futuro, conforme a nossa própria maturação e experiência no domínio e execução das aulas se desenvolva, e as matérias a tratar assim o requeiram. De facto, a reação dos alunos a esta explanação foi de modo geral positiva, respondendo acertadamente às interpelações que iam sendo feitas e conseguindo identificar os atributos-chave de cada conceito.

Para efeitos de ilustração, confira-se na fig. 5, disponibilizada abaixo, o diapositivo em questão, e como a explicação contextualizada dos atributos divergentes (importação vs. exportação, *superavit* vs. *deficit*) podem concorrer para uma apreensão estruturada e mais completa dos conceitos tratados:

- **Balança comercial favorável** – Consistia na ideia de que a riqueza de uma nação estava associada à sua capacidade de exportar mais do que importar.
- Para que as exportações **superassem sempre as importações** (e houvesse *superavit*), era necessário que o Estado se ocupasse com o **aumento da produção** e com a busca de **mercados externos** para a venda dos seus produtos.

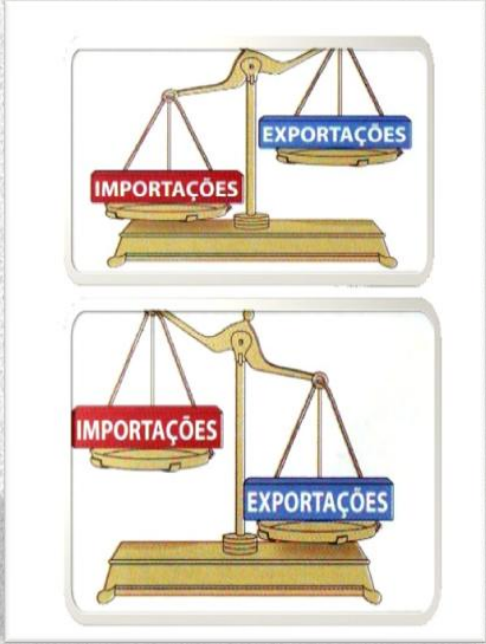


Figura 5 - Diapositivo 15 do Anexo AB.

Partindo desta exposição, a aula prosseguiu a bom ritmo, finalizando-se a caracterização do mercantilismo com a definição do conceito de protecionismo, diretamente ligado à noção de balança comercial favorável previamente assimilada. Examinámos os fatores principais que permitiram a realização da política protecionista, *scilicet*: as barreiras alfandegárias que aumentavam as tarifas sobre as importações e aliviavam as das exportações, o fomento da produção industrial manufatureira e o incremento do comércio externo através da exploração das colónias.

Para reforçar este ponto, procedemos à leitura individual do Doc. 5 da p. 77 do manual, intitulado *Medidas Protecionistas*, seguida de resposta escrita à questão 4 da p. 79 que procurava a justificação do epíteto de protecionista para as medidas propostas pelo reputado economista inglês Thomas Mun no texto em análise. Após cerca de dez minutos, resolveu-se oralmente a questão, envolvendo toda a turma, cujas respostas transpareceram uma compreensão razoavelmente satisfatória da matéria exposta.

Pretendemos em seguida, e em conformidade com a planificação da aula, explorar as características do mercantilismo francês, identificando os conceitos de manufatura e companhia monopolista, mas a gestão temporal dos ritmos da aula não permitiu que se cumprisse na íntegra o que fora planeado *a priori*. Em razão do sucedido, informámos prontamente os alunos que abordaríamos os pontos em falta na lição seguinte.

A aula findou mesmo ao raiar do toque e, pese embora não ter sido abordada toda a matéria prevista, deixou-nos uma boa impressão, bem como aos colegas e à docente cooperante que prontamente exprimiu o seu agrado pela maneira como decorreram a lição e encorajando-nos para a aula seguinte.

## 2.2. Segunda Aula

A segunda aula que lecionámos foi dada a 6 de Novembro de 2017, no bloco horário das 10h00 às 11h30 da manhã à turma LH1 do 11º ano. A matéria tratada referiu-se ao ponto 3.1. do manual «Um Novo Tempo da História», Parte 1, da Porto Editora, intitulado *Reforço das Economias Nacionais e Tentativas de Controlo do Comércio*, da unidade didáctica *Triunfo dos Estados e Dinâmicas Económicas nos Séculos XVII e XVIII*, parte integrante do Módulo 4 do Programa de História A do 11º ano, *A Europa nos Séculos XVII e XVIII - Sociedade, Poder e Dinâmicas Sociais*.

O sumário ditou o conteúdo programático a abordar, a saber: *Continuação da Aula Anterior. O Mercantilismo em França e Inglaterra. O Equilíbrio Europeu e as Disputas das Áreas Coloniais*. Para a consulta da planificação desta aula, *vide* Anexo B. Para a verificação do *PowerPoint* utilizado para apoio visual, *vide* Anexo AB.

Esta aula teve cinco principais objetivos, *scilicet*: 1) a consolidação da compreensão dos conceitos dados na aula anterior, 2) a distinção entre o mercantilismo francês, centrado nas manufaturas, e o mercantilismo inglês, centrado no comércio, 3) o reconhecimento, nas práticas mercantilistas, de modos de afirmação das economias nacionais, 4) a identificação das áreas coloniais disputadas pelos Estados atlânticos e 5) a explicação da relação entre domínio dos espaços coloniais e o equilíbrio político dos Estados europeus. Os conceitos-chave a serem tratados em aula, retirados do programa de História A de 11º ano e do manual utilizado, foram quatro: manufatura, companhia monopolista e exclusivo colonial.

Iniciou-se a aula com cerca de cinco minutos de atraso, efetuando-se prontamente a chamada dos alunos e a leitura em voz alta do sumário, devidamente projetado no *PowerPoint*. Procedemos a uma recapitulação breve da matéria dada na aula anterior, durando cerca de dez minutos, com particular enfoque na caracterização do conceito central de mercantilismo, para que se reavivasse a memória dos discentes e se enquadrasse os conteúdos a serem lecionados. A metodologia usada, tal como anteriormente se mencionou, assentou novamente numa dimensão expositiva, sem contudo esquecer frequentes interpelações e questões direcionadas à turma para que mantivesse a atenção, a prontidão e o interesse, e se pudesse aferir e avaliar a sua compreensão dos temas expostos, partindo sempre que possível dos conhecimentos que já possuísse, obedecendo a uma lógica de construção do conhecimento.

Seguiu-se uma exploração mais delongada das características do mercantilismo francês, trabalhando em particular os conceitos de manufatura e companhia monopolista diretamente ligados à política económica de Jean Baptiste Colbert, e fazendo uso da visualização dos dispositivos 18 a 27 do *PowerPoint* para apoio visual dos discentes. Explanámos oralmente os conteúdos, durante cerca de vinte minutos, não sem que se deixasse de interpelar amiúde a turma para a verificação da sua compreensão da matéria exposta e para que pudesse relacioná-la com os conteúdos já conhecidos e já trabalhados na aula anterior, como foi o caso do conceito de monopólio.

Procurando-se nesta altura consolidar em definitivo o conceito de manufatura, procedemos à leitura em voz alta do Doc. E da p. 81 do manual, *A Rainha das Manufaturas Francesas: os Gobelins*, seguida de resposta escrita à questão 8 da mesma página que requeria a identificação na figura da famosa tapeçaria de Charles le Brun, *Luís XIV visita os Gobelinos*, disponível no manual e amplificada para proveito da turma no diapositivo do *PowerPoint* abaixo reproduzido (fig. 6), três pormenores que reforçassem as observações do embaixador turco Yirmisekiz Mehmed Çelebi Efendi presentes no texto, durante a sua visita à manufatura dos Gobelinos, mormente as propriedades típicas da produção em série e os artigos de luxo, neste caso tapeçarias e espelhos destinados à decoração dos palácios reais.

Tentámos envolver novamente toda a classe na resolução oral da questão, procurando não dar a voz invariavelmente aos mesmos alunos. Houve a intenção de ter,

deste modo, uma ideia mais abrangente e completa daquilo que a turma, no seu todo, realmente sabe e compreende daquilo que é exposto e perguntado.



**Figura 6** - Diapositivo 25 do anexo AB.

A reação dos alunos a este exercício foi globalmente positiva, respondendo acertadamente às interpelações que iam sendo feitas, com apenas um ou outro erro de pormenor, próprio da falta de assimilação e reflexão maturada dos conteúdos ainda recentemente explicados. Procurou-se assim finalizar a preleção sobre o Colbertismo, já numa ótica de correlação e contraposição com o mercantilismo inglês, necessária para estabelecer o contraste dos atributos divergentes de ambos os conceitos (Arends, 2008; Mathieson, 2014).

Mantendo-nos fiéis à planificação, e não deixando esmorecer o ritmo da aula, procurámos explicar em seguida as características do mercantilismo inglês, contrapondo-o com as ideias-chave do mercantilismo francês e contextualizando-o com o decurso da história de Inglaterra no período moderno. Centrámos a atenção dos alunos sobretudo para a flexibilidade do sistema fiscal e aduaneiro, e para a valorização do setor

comercial e, em particular, da marinha, dando especial relevo ao papel fundamental dos Atos de Navegação.

Pretendendo que os discentes se mantivessem atentos e raciocinassem sobre a explicação dada, tratámos de manter sempre viva a distinção entre os dois mercantilismos, entremeando o discurso com pequenas questões pontuais, dando-lhes alguns exemplos e não-exemplos de políticas-chave. Articulou-se em termos conceptuais a criação de grandes companhias monopolistas de comércio com a política de expansão comercial e territorial inglesa, fazendo imediatamente a ponte para o conceito de exclusivo colonial. Toda esta explanação oral mais alongada apoiou-se na visualização dos diapositivos 28 a 32 do *Power Point*.

Para o devido aprofundamento destes conteúdos, especialmente dos conceitos de companhia monopolista e exclusivo colonial, procedeu-se à leitura em voz alta dos Doc. 10, *As Companhias Monopolistas Britânicas*, e Doc. 12, *A Utilidade das Colónias*, respetivamente da p. 83 e 84 do manual, seguida de resposta escrita à questão 5 da p. 83 que procurava a seleção do parágrafo do primeiro texto em análise que melhor ilustrasse a expressão "companhias monopolistas". Para o segundo texto, optámos pela interpelação direta à turma para que identificasse, a partir da leitura feita, as características do exclusivo colonial. A resolução oral destas questões e a reflexão orientada sobre as respostas corretas à luz da exposição feita anteriormente, permitiram pintar um quadro geral do mercantilismo inglês *vis-à-vis* o francês: as suas causas, as suas propriedades, as suas personagens, mormente Cromwell, e o seu alcance histórico.

Aproximando-se já a passos largos do final da lição, houve ainda tempo para proceder a uma análise causal do frágil equilíbrio político europeu do séc. XVII e XVIII, com enfoque nas guerras anglo-holandesas e na rivalidade anglo-francesa que desembocou na Guerra dos Sete Anos. Chamámos à atenção dos discentes para a disputa dos mercados e das áreas coloniais, vitais para a subsistência do sistema mercantilista em vigor na Europa, assim como para a procura da supremacia no grande comércio marítimo por parte de Inglaterra, França e Holanda.

Pretendendo sedimentar as razões para o conflito franco-britânico como epítome e consequência da sua política mercantilista, procedemos à leitura do Doc. 13B, *As Origens da Guerra Vistas pelos Ingleses*, um artigo do jornal inglês *Critical Review* de 1756, da p. 85 do manual. Interpelou-se os alunos para que explicassem, por suas

próprias palavras, as razões avançadas no texto para o conflito e como é que estas procederiam e estariam relacionadas com a política mercantilista de cada país. Este exercício obteve um sucesso relativo, tendo alguns discentes compreendido o nexo causal, enquanto outros não.

Restando muito pouco tempo de aula, promovemos um breve resumo conceptual da matéria dada em ambas as lições, focando-nos em todos os conceitos-chave abordados. Outrossim, e para benefício dos alunos, quisemos apoiar esta preleção final, de cerca de cinco minutos, num mapa conceptual que sumariasse o conceito central de mercantilismo e os seus diferentes atributos, disponibilizado abaixo na fig. 12:

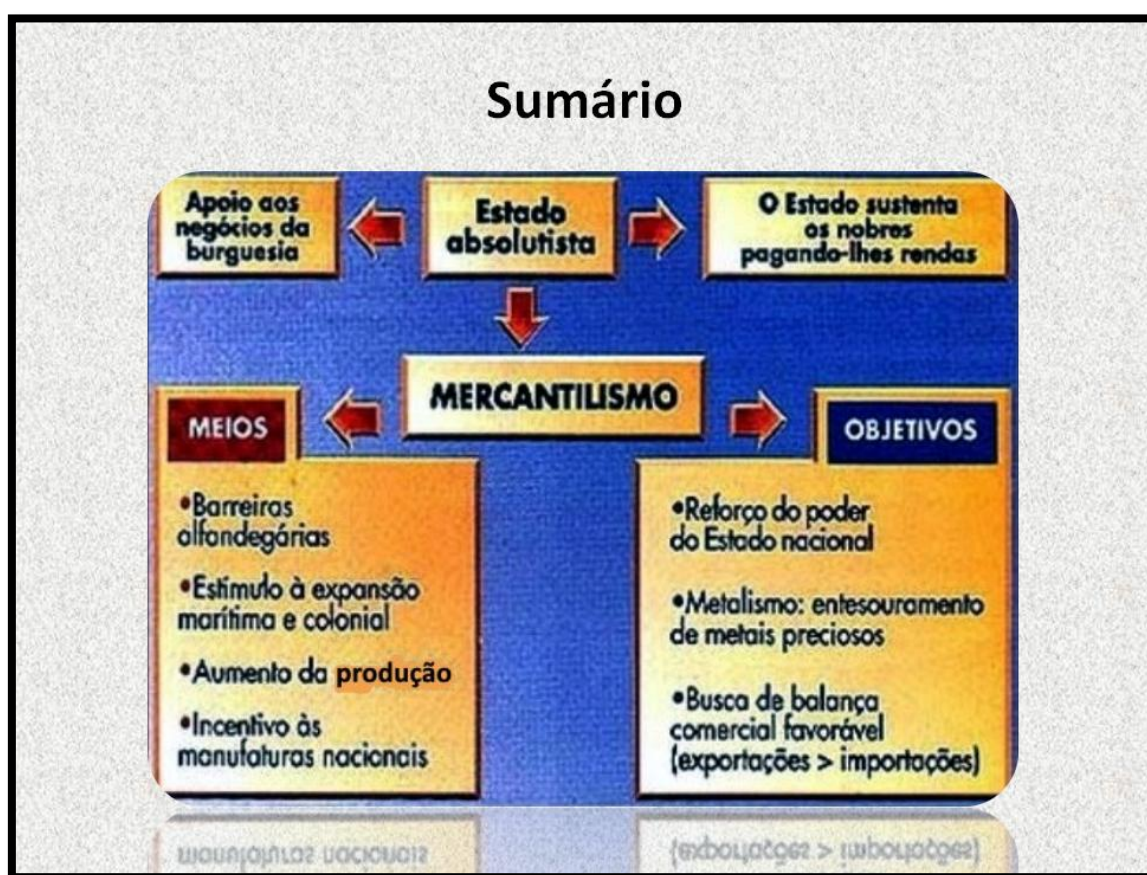


Figura 7 - Diapositivo 35 do anexo AB.

De facto, os “mapas conceituais são diagramas hierarquizados que procuram refletir a organização conceitual de uma disciplina ou parte de uma disciplina.” (Moreira & Buckweitz, 1982, p.45). Subjaz a este recurso a ideia ausubeliana de ampliar, através da ancoragem na estrutura cognitiva, a estabilização na memória de uma matéria significativa. O estabelecimento de uma rede de conceitos interligados e

com níveis de inclusividade diferenciados aumenta a resistência ao esquecimento (Ausubel, 1965). Finda a lição, a docente cooperante voltou a exprimir o seu agrado pela maneira como decorrera toda a lição, referindo apenas que tentaria reforçar alguns conteúdos na sua aula seguinte, mormente a caracterização do mercantilismo inglês que considerou não ter sido aprofundada o suficiente.

### 2.3. Terceira Aula

A terceira aula que lecionámos foi dada a 17 de Novembro de 2017, no bloco horário das 10h00 às 11h30 da manhã à turma LH1 do 12º ano. A matéria tratada referiu-se aos pontos 2.2. e 2.2.1. do manual «Linhas da História», Parte 1, da Areal Editores, intitulados *As opções totalitárias. Os fascismos, teoria e práticas: uma nova ordem nacionalista, antiliberal e antissocialista*, da unidade didática *O Agudizar das Tensões Políticas e Sociais a partir dos Anos 30*, parte integrante do Módulo 7 do Programa de História A do 12º ano, *Crises, Embates Ideológicos e Mutações Culturais na Primeira Metade do Século XX*.

O sumário ditou o conteúdo programático a abordar, a saber: *O Fascismo Italiano e o Nacional-Socialismo Alemão*. Para a consulta da planificação desta aula, vide Anexo C. Para a verificação do *PowerPoint* utilizado para apoio visual, vide Anexo CB. Refira-se que este *PowerPoint* em particular não foi construído de raiz, como os anteriores, mas foi retirado do conhecido *website* de partilha de apresentações *SlideShare*, e apenas retocado visual e verbalmente num ou outro ponto que consideramos apropriado. É da autoria de Rui Neto, professor de História do Agrupamento de Escolas de Castelo de Paiva.

Esta aula teve como três principais objetivos a compreensão da expansão dos regimes autoritários como reflexo do problema do enquadramento das massas na vida política em países em que a democracia representativa não se consolidara; a caracterização da ideologia fascista, distinguindo particularismos e influências mútuas; e, finalmente, a distinção entre cultura de elites e cultura de massas, avaliando o peso das massas nas transformações socioculturais e identificando formas de controlo do comportamento das mesmas. Os conceitos-chave a serem tratados em aula, retirados do programa de História A de 12º ano e do manual utilizado, foram os seguintes:

totalitarismo, fascismo, nazismo, propaganda, antissemitismo, genocídio e corporativismo.

Iniciou-se a lição prontamente com a chamada dos alunos e a leitura em voz alta do sumário, devidamente projetado no *PowerPoint*. A metodologia utilizada, tal como nas duas lições anteriores, assentou essencialmente numa lógica expositiva, recorrendo-se a frequentes interpelações e questões direcionadas à turma para a manutenção da atenção, da prontidão e do interesse.

Seguiu-se como ponto de partida a todo este bloco de matéria, uma análise mais delongada de cerca de trinta a quarenta minutos dos fatores históricos, económicos e filosóficos que contribuíram para a emergência de regimes autoritários nos anos 30 e 40 do séc. XX, aludindo-se numa primeira fase, e em nexos de causalidade próxima, à crise das democracias liberais, diretamente ligada às dificuldades económicas resultantes das devastações da I.<sup>a</sup> Guerra Mundial, agravada pela Grande Depressão e pelo receio do avanço dos movimentos socialistas e comunistas no Ocidente. Este conjunto de causas eficientes, mas não suficientes, revelou-se relativamente fácil de ser apreendido pelos alunos, até pela matéria em questão ter sido recentemente lecionada e apresentar-se-lhes fresca na memória.

Em segunda fase, e em nexos de causalidade mais remota, revisitámos a evolução do pensamento ocidental desde a época das Luzes, com as ruturas e tensões daí resultantes a nível cultural, religioso e filosófico que tiveram implicações sociais e políticas ao longo de todo o séc. XIX e início do séc. XX e que não ficaram totalmente resolvidas até à época em estudo. Recapitulámos a linha iluminista das revoluções liberais que despontaram na Europa e no Novo Mundo ao longo do séc. XIX, assim como os movimentos contrarrevolucionários, o Concerto da Europa ou Era de Metternich, e o despontar dos nacionalismos e do socialismo até ao eclodir da Grande Guerra. Tentámos interrelacionar os conceitos-chave que explicam as dicotomias do pensamento revolucionário e contrarrevolucionário, os pressupostos filosóficos dos movimentos progressistas e conservadores, da revolução e da reação, para que as raízes mais profundas, e as causas suficientes e formais que explicam o surgimento dos movimentos fascistas, fossem devidamente compreendidas, mesmo que a um nível mais superficial, dadas as limitações do tempo disponível. Julgámos oportuno alongarmo-nos

mais neste introito para que ficassem mais claras as origens da matéria em estudo no decurso da história das ideias.

Durante esta preleção introdutória, utilizámos como recurso de apoio visual apenas os diapositivos 1 a 2 do *PowerPoint*, interpelando-se amiúde os alunos e apelando aos conhecimentos que já possuíam para que assimilassem nos seus *schemata* mentais, ou acomodassem em novas estruturas conceptuais conforme necessário, a nova informação que lhes foi facultada. A turma reagiu bem à exposição e à metodologia tentativamente construtivista aplicada, participando com interesse e não mostrando sinais exteriores e evidentes de cansaço ou distração.

Sem quebrar o ritmo da aula, e apressando-se para introduzir o primeiro conceito estruturante previsto no programa, procedemos à exploração das características do totalitarismo, consolidando-o através da leitura em voz alta do Doc. 1, *A Génese do Totalitarismo*, texto da filósofa política Hannah Arendt, da p. 134 do manual e posterior resolução da pergunta 1 da mesma página, que requeria, a partir da interpretação do texto, a identificação das características deste sistema político. Na resolução da questão, a maioria dos discentes soube identificar de entre duas a três características, tendo sido *a posteriori* reforçado por nós os traços gerais que estruturam o conceito de totalitarismo, tal como culto do chefe, a ideologia oficial única, o controlo estatal de todos os domínios sociais, económicos, culturais e políticos e o uso da repressão e do terror para a manutenção da ordem e para o garante do funcionamento do sistema. Ao caracterizar estes traços gerais do conceito de totalitarismo, tentámos sempre que possível contrapô-los com não-exemplos e sublinhar os seus atributos críticos (Arends, 2018) para que os alunos desenvolvessem e maturassem a sua compreensão e não se quedassem apenas com meras definições. Sendo esta uma matéria de relativa atualidade, a classe reagiu com interesse à matéria, registando-se uma ou duas questões relativas ao vocabulário utilizado, prontamente esclarecidas, e mantendo-se um ambiente geral de recato e atenção.

Havendo já cerca de três quartos de aula passados, e antevendo que não seria possível cumprir na totalidade a planificação proposta, procedemos à explanação mais pormenorizada das características do fascismo italiano, contrapondo-o ao nacional-socialismo alemão. Tentámos, uma vez mais, distinguir claramente os atributos críticos dos atributos não-críticos para uma melhor compreensão do conceito de fascismo,

devidamente ancorado no conceito de totalitarismo já explanado. De facto, a devida compreensão destes atributos permitirá aos discentes identificar as ideologias fascistas na sua abrangência conceptual. Como ilustração paradigmática desta estratégia, remete-se para os diapositivos do *PowerPoint* representado nas fig. 8 e 9, abaixo disponibilizadas, que retratam, à vez, algumas das propriedades e particularidades de cada sistema político:

**OS PRINCÍPIOS / CARACTERÍSTICAS DO FASCISMO**

O fascismo italiano defendia os seguintes princípios:

- **Totalitarismo** (primazia do Estado sobre o indivíduo, isto é, submissão total ao Estado e ao seu chefe, com o recurso a medidas e forças repressivas).



◀ ▶

**OS PRINCÍPIOS / CARACTERÍSTICAS DO NAZISMO**

O nazismo defendia, à semelhança do fascismo italiano, os seguintes princípios:

- **Totalitarismo** (submissão total ao Estado e ao seu chefe, com o recurso a medidas e forças repressivas).



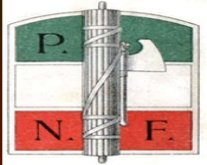

(Um Povo, um Império, um Chefe)

◀ ▶

Figura 8 - Diapositivos 6 e 16 do Anexo CB.




Medidas e forças repressivas (totalitarismo)

- a **censura** à imprensa, à rádio, ao teatro e ao cinema;
- a criação de uma polícia política, a **OVRA** (Organização de Vigilância e Repressão do Antifascismo);
- a proibição dos **partidos políticos** à exceção do partido nacional fascista (regime de partido único);
- a proibição das **greves** e dos **sindicatos**, que foram substituídos por corporações;



Medidas e forças repressivas (totalitarismo)

- a **censura** à imprensa, à rádio, ao teatro e ao cinema;
- A criação de uma polícia política, a **GESTAPO** (*Geheime Staatspolizei*);
- a proibição dos **partidos políticos** à exceção do partido nazi (regime de partido único);
- a proibição das **greves** e dos **sindicatos**, sendo empregados e patrões obrigados a pertencer à **Frente de Trabalho Alemã** (*DAF - Deutsche Arbeitsfront*);



A KDF-Wagen ("Força pela alegria") era a organização para os tempos livres da DAF .

Figura 9 - Diapositivos 7 e 17 do Anexo CB.

Este tipo de apoio visual permitiu à classe que fosse acompanhando a lição de maneira mais interessada e disciplinada. De per si, a projeção de imagens contribui, segundo Ausubel (1965), para que o aluno tenha oportunidade de estar em contacto com material significativo, o que se revela como um fator agilizador da compreensão da

relação entre o conhecimento que já possui e a assimilação de novos conteúdos que deve aprender, tendo em vista a sua integração em estruturas cognitivas mais complexas, facto esse que desempenha um papel importante na retenção da informação e das aprendizagens. Através desta exposição, procurámos definir as características essenciais que estruturam os conceitos de fascismo e de nazismo, indo ponto por ponto, sublinhando os fatores em comum e as suas pontuais diferenças. Os exemplos concretos ilustrados no *PowerPoint*, compreendendo os diapositivos 3 a 22, e explanados oralmente, fossem das polícias políticas, dos diferentes órgãos de censura ou das principais figuras políticas de cada regime, suscitaram invariavelmente reações de interesse e curiosidade por parte dos discentes, abrindo lugar a algumas trocas de impressões e esclarecimentos que ajudaram a variar o ritmo da aula que ia, por esta altura, já de si longa.

Tendo-se tratado fundamentalmente de uma exposição verbal mais demorada e aprofundada sobre toda a génese dos fascismos e a sua caracterização, com um longo preâmbulo acerca dos seus antepassados ao nível do ideário histórico e filosófico, não houve grande espaço temporal para realizar os exercícios previstos na planificação, ou sequer para cumpri-la na íntegra, preferindo-se deixar para a aula seguinte o aprofundamento dos conceitos de propaganda, antissemitismo, genocídio e corporativismo. Outrossim, utilizando sempre uma linguagem clara, procurou-se explicar todos os conceitos de forma precisa, relacioná-los uns com os outros, contextualizá-los no contínuo histórico e interpelar a turma quanto baste para verificar a sua compreensão e atenção.

A aula findou pelo toque abrupto de saída, sem que se conseguisse fazer um breve resumo esquemático da aula dada, como sói realizar-se. Informámos apenas os alunos que a matéria iria ser continuada na aula seguinte. A Prof.<sup>a</sup> Vasconcelos mostrou-se agradada com a maneira como a aula decorrera em geral, apesar de a planificação não ter sido cumprida, algo que a docente cooperante já previra que iria acontecer dada a sua vasta experiência no ramo do ensino.

#### **2.4. Quarta Aula**

A quarta aula que se lecionou foi dada a 22 de Novembro de 2017, no bloco horário das 10h00 às 11h30 da manhã à turma LH1 do 12º ano. A matéria tratada

referiu-se aos pontos 2.2. e 2.2.1. do manual «Linhas da História», Parte 1, da Areal Editores, intitulados *As opções totalitárias. Os fascismos, teoria e práticas: uma nova ordem nacionalista, antiliberal e antissocialista*, da unidade didática *O Agudizar das Tensões Políticas e Sociais a partir dos Anos 30*, parte integrante do Módulo 7 do Programa de História A do 12º ano, *Crises, Embates Ideológicos e Mutações Culturais na Primeira Metade do Século XX*.

Como esta aula veio na sequência imediata da aula anterior, cujos pontos da matéria não foram todos dados, o sumário versou naturalmente: *Continuação da Aula Anterior*. Para a consulta da planificação desta aula, *vide* Anexo D. Para a verificação do *PowerPoint* utilizado para apoio visual, *vide* Anexo CB.

Iniciou-se a aula com cerca de cinco a dez minutos de atraso, devido a uma mudança de sala imposta por contingências de horários. Procedemos, como é hábito, à chamada dos alunos e à leitura em voz alta do sumário, devidamente projetado no *PowerPoint*. Recapitulámos brevemente a matéria dada na aula anterior para que se reavivasse a memória dos discentes e se enquadrasse os conteúdos a serem lecionados. A metodologia usada, tal como anteriormente se mencionou, assentou novamente numa dimensão expositiva, sem contudo esquecer frequentes interpelações e questões direcionadas à turma para que mantivessem a atenção, a prontidão e o interesse.

Seguimos como ponto de ligação, e de retoma da matéria passada, uma examinação e consolidação dos conceitos de fascismo e nazismo através da leitura em voz alta dos Doc. 2, *A Conceção de Estado para o Fascismo*, retirado do livro *O Fascismo. Doutrina. Instituições*, de Benito Mussolini, e Doc. 3, *O Culto do Chefe na Alemanha Nazi*, um excerto da conhecida biografia de Hitler pelo historiador alemão Joachim Fest, da p. 137 do manual.

Após a leitura repartida por quatro alunos, demos à classe um período de cerca de dez a quinze minutos para que se principiasse a elaboração escrita da resposta às questões 1 e 2 da mesma página que requeriam a identificação das características do Estado, segundo o fascismo, e a explicitação da importância do culto do chefe. A resolução oral deste exercício revelou uma capacidade de interpretação e síntese satisfatória por parte da maioria dos educandos que, à semelhança da lição anterior, se mostraram invariavelmente atentos e interessados na matéria exposta, fazendo aqui e ali algumas ligações conceptuais pertinentes com o que já fora assimilado anteriormente.

Prosseguindo sem demora com a planificação, seguimos a preleção com uma exploração do conceito de propaganda, relacionando-o diretamente com as formas de controlo do comportamento das massas, apoiada em esquema do *PowerPoint*, mormente os diapositivos 12, 21 e 22. Com intuito de compreender os objetivos deste enquadramento das massas nos regimes fascistas, e seguindo a estratégia utilizada em todas as lições de integrar os documentos do manual no processo de aprendizagem, iniciámos a leitura em voz alta dos Doc. 6, *As Organizações de Enquadramento da Juventude na Alemanha*, e Doc. 7, *O Enquadramento das Massas na Itália Fascista*, da p. 141, seguida de resolução da pergunta 2 da mesma página que requeria a explicitação dos objetivos, por parte dos regimes fascistas, deste enquadramento.

Para a caracterização dos conceitos de antissemitismo e genocídio, seguiu-se a mesma estratégia: exposição inicial da matéria, interligando-a com o fio lógico condutor da lição, devidamente apoiada em diapositivos do *PowerPoint*, seguida de aprofundamento conceptual através da leitura em voz alta, alternada por seis alunos, dos Doc. 12, *A Exaltação da Raça Superior*, e Doc. 13, *A Promoção da Pureza da Raça*, da p. 146 do manual, assim como o Doc. 16, *A Solução Final*, da p. 149. Pretendeu-se reforçar estes conceitos com a visualização de um pequeno documentário "*Auschwitz: o Campo da Morte*" que, por dificuldades técnicas do computador disponível na sala de aula, não foi possível realizar.

Como exemplo do auxílio visual que foi utilizado para discorrer sobre temática do antissemitismo, interligando-o com os conceitos de propaganda e genocídio, remete-se à fig. 10, abaixo facultada, que representa o diapositivo 23 do *PowerPoint*:



Figura 10 - Diapositivo 23 do Anexo CB.

Promovemos uma reflexão sobre esta temática à classe, através de breves interpelações aos discentes, com o objetivo de que conseguissem interrelacionar os princípios do racismo com o antissemitismo e o genocídio, bem como os fundamentos da propaganda e do enquadramento das massas com a censura e o culto da violência e do terror, algo que foi obtido com relativo sucesso na generalidade da turma, conquanto alguns alunos não respondessem com acerto às interpelações.

Sem perder mais tempo, e com menos de dez minutos para o final da lição, principiámos uma breve explanação dos conceitos de corporativismo e autarcia como o modelo económico comum dos fascismos. Porém, devido ao avançado da hora, não foi possível aprofundar devidamente esta última parte da matéria.

A aula findou mesmo sobre o toque de saída, havendo apenas espaço para a uma brevíssima recapitulação da matéria dada na lição. A Prof.<sup>a</sup> Vasconcelos exprimiu a sua satisfação pelo modo como tinham decorrido as duas últimas aulas, reconhecendo, porém, que a gestão temporal tinha deixado algo a desejar e que voltaria a abordar os conteúdos de autarcia e corporativismo, bem como toda a questão do enquadramento das massas, que considerou não terem sido aprofundados e explicados com o devido pormenor.

## 2.5. Quinta Aula

A quinta aula que se lecionou foi dada a 8 de Janeiro de 2018, no bloco horário das 10h00 às 11h30 da manhã à turma LH1 do 11º ano. A matéria tratada referiu-se aos pontos 1. a 1.1.3. do manual «Um Novo Tempo da História», Parte 1, da Porto Editora, intitulados *Nascimento de uma Nação sob a Égide dos Ideais Iluministas. Antecedentes: um Conflito Económico entre a Metrópole e as suas Colónias. A Reação das Colónias: da Contestação aos Impostos à Declaração de Independência. Da Guerra da Independência à Criação da República Federal dos Estados Unidos da América*, da unidade didática *A Revolução Americana, Uma Revolução Fundadora*, parte integrante do Módulo 5 do Programa de História A do 11º ano, *O Liberalismo - Ideologia e Revolução, Modelos e Práticas nos Séculos XVIII e XIX*.

O sumário ditou o conteúdo programático a abordar, a saber: *A Revolução Americana: Guerra de Independência e Fundação da República Federal*. Para a consulta da planificação desta aula, vide Anexo E. Para a verificação do *PowerPoint* utilizado para apoio visual, vide Anexo EB.

Esta aula teve cinco principais objetivos, *scilicet*: 1) a explicação do conflito económico e político entre a Inglaterra e as suas colónias da América do Norte após 1763, 2) a justificação do apoio da França à causa da independência das colónias inglesas da América do Norte, 3) o relacionamento dos princípios da *Declaração de Independência de 1776* e da *Constituição de 1787* com a aplicação dos ideais iluministas, 4) a identificação de uma revolução com um momento de rutura e de mudança irreversível de estrutura e 5) a compreensão das revoluções liberais como uma afirmação/defesa da igualdade de direitos e da soberania nacional. Os conceitos a serem tratados em aula, retirados do programa de História A de 11º ano e do manual utilizado,

foram quatro: Revoluções Liberais, Época Contemporânea, Constituição e Iluminismo Americano.

Iniciou-se a aula prontamente, e a horas, com a chamada dos alunos e a leitura em voz alta do sumário, devidamente projetado no *PowerPoint*, a partir do qual se procedeu a uma breve explicação dos objetivos da lição. A metodologia usada, tal como em todas as ocasiões anteriores, assentou novamente numa dimensão expositiva, sem contudo esquecer frequentes interpelações e questões direcionadas à turma para que mantivesse a atenção, a prontidão e o interesse.

Seguiu-se uma explanação oral de cerca de dez minutos sobre o enquadramento histórico da Época Contemporânea e das Revoluções Liberais que são objeto de estudo a partir deste módulo, relacionando-as com a matéria anterior. Procurámos dar aos discentes um quadro conceptual claro que lhes facilitasse a compreensão da tradicional divisão cronológica entre Época Moderna e Época Contemporânea, sublinhando não só os eventos-chave que determinam essa convenção, como é o caso da Revolução Americana, e da Revolução Francesa que iriam abordar em breve, bem como as mutações a nível do ideário filosófico, religioso e político que inauguram esta nova era. Utilizámos sempre uma linguagem precisa e clara, interpelando amiúde a classe para que lhes suscitasse o interesse e a curiosidade sobre o que se viria a abordar, o que pareceu surtir efeito, com os discentes a participarem nas questões e a exibirem um comportamento pautado pela atenção e pelo recato.

Não querendo alongar-se em demasia com este enquadramento inicial, sob pena de não se cumprir novamente toda a planificação como em lições anteriores, promovemos de imediato a exploração das características geográficas, económicas e culturais das Treze Colónias, apoiada na visualização de esquemas nos diapositivos 3 e 4 do *PowerPoint*, o último dos quais é disponibilizado abaixo na fig. 11, como ilustração.

À semelhança de exposições anteriores, optámos por interpelar frequentemente a turma, fazendo inclusive algumas pontes com o presente e apelando à sua curiosidade e conhecimento sobre a realidade norte-americana.

## Caraterização das Colónias Americanas

Colónias do Norte e Centro	Colónias do Sul
De base económica agrícola, complementada pela pesca, criação de gado, comércio e construção naval.	Dependência sobretudo agrícola: grandes plantações de tabaco e algodão.
Usavam tendencialmente mão-de-obra livre.	Usavam principalmente mão-de-obra escrava. Produção em regime de monocultura para exportar para a metrópole.

**Partilhavam:** a língua e cultura inglesas, a religião protestante, a necessidade de defesa comum contra os ataques das tribos índias e da expansão territorial francesa, o espírito de trabalho, uma forte tradição de liberdade de pensamento e submissão à Coroa Britânica.

**Figura 11** - Diapositivo 4 do Anexo EB.

Apesar de não ser um ponto explícito do manual e do programa de História, decidimo-nos nesta altura por explicar e caraterizar o conceito do Iluminismo Americano como a causa filosófica eficiente da Revolução. Aludimos brevemente a nomes de conhecidas personagens locais como Benjamin Franklin, Thomas Jefferson ou Jonh Adams, assim como a britânicos radicados nas colónias, de entre os quais destacámos os filósofos Thomas Paine e Joseph Priestley. Referimo-nos à partilha por todos eles da ideologia iluminista que propugnava conceitos basilares como a defesa do contrato social, os direitos civis e políticos e a tolerância religiosa. Outrossim, esclarecemos a turma sobre a sensibilidade particular do iluminismo americano que defendia a conciliação entre fé e razão, mediante um ideário de tipo deísta que rejeitava o misticismo e o dogmatismo do cristianismo tradicional e que exigia uma separação completa entre igrejas e Estado.

Este preâmbulo conceptual revelou-se útil para que a turma compreendesse de maneira mais precisa e completa o fermento ideológico em que se encaixariam todas as outras causas políticas e económicas da Revolução.

Prosseguimos a exposição oral com as causas políticas e económicas da Revolução Americana, fazendo uso dos diapositivos 8, 9 e 10 do *PowerPoint*, nunca deixando de interpelar e questionar-se amiúde os discentes sobre a matéria, à medida que ia sendo exposta e explicada. Refira-se que a alusão ao *Boston Tea Party* causou bastante admiração e curiosidade por parte da classe, constituindo uma oportunidade para estabelecermos uma ponte conceptual com o presente da política norte-americana e com o movimento sociopolítico do *Tea Party*, surgido em 2009, que foi buscar inspiração ideológica precisamente ao acontecimento histórico aqui em estudo.

A lição continuou a bom ritmo através da leitura em voz alta, repartida por dois alunos, do Doc. 5, *A Declaração de Independência dos Estados Unidos da América*, da p. 15 do manual, a fim de que se compreendesse a relação do texto da Declaração de Independência com os ideais iluministas, solidificando desta forma os conceitos de igualdade, liberdade e de soberania nacional. Interpelámos a maioria dos discentes depois da leitura do texto, requerendo-lhes que explicassem por suas próprias palavras os conceitos em causa e a sua relação com a Declaração de Independência. Procurou-se aqui, uma vez mais, que os alunos não adquirissem meramente a definição textual dos conceitos mas os compreendessem na sua essência e nos seus atributos (Merrill & Tennyson, 1977). Obtivemos repostas maioritariamente satisfatórias neste exercício, tendo a classe mantido uma postura de atenção e interesse pela matéria.

Iniciámos em seguida uma breve explicação dos principais eventos da Guerra de Independência, assim como da cronologia dos seus factos mais relevantes, justificando o apoio francês à luz da Guerra dos Sete Anos e da sua rivalidade histórica com Inglaterra. Esta exposição foi apoiada num esquema do *PowerPoint*, disponibilizado abaixo na fig. 12:



Figura 12 - Diapositivo 16 do Anexo EB.

A gestão temporal da aula continuava a ser feita de maneira eficaz, mantendo-se um ritmo interessante e uma metodologia expositiva que cedeu mais vezes lugar à interação com a turma a cada ponto da matéria abordado, o que propiciava o renovado interesse e atenção dos discentes. Mantendo-se a estratégia de inclusão dos documentos do manual como parte integrante de todas as aulas lecionadas até então, pedra basilar da metodologia da aula de História (Monteiro, 2017), pretendíamos neste ponto proceder à leitura em voz alta do Doc. 9, *A Constituição dos Estados Unidos da América*, da p. 17, mas preferimos continuar com a preleção oral, apoiada nos diapositivos 18, 19 e 20 do *PowerPoint*, com o intuito de reforçar o conceito de constituição e de compreender o modelo político da República Federal como uma rutura estrutural e irreversível com o Antigo Regime.

## Impacto da Revolução Americana no Mundo

- A independência e o novo modelo de organização política dos Estados Unidos da América tiveram um grande impacto na Europa e na restante América Central e do Sul.
- A Revolução Americana constitui o modelo de numa nova sociedade e inaugurou um período de revoluções no Ocidente – **As Revoluções Liberais**.



– Thomas Jefferson

**Figura 13** - Diapositivo 21 do Anexo EB.

Restando pouco mais de dez minutos de aula, houve lugar a um breve resumo dos temas tratados e a uma reflexão oral sobre o impacto da Revolução Americana no mundo a partir de uma frase de Thomas Jefferson presente do diapositivo 21 do *PowerPoint*, acima disponibilizado na fig. 13, interpelando os oralmente os alunos, a fim de que a compreendam como uma afirmação da igualdade de direitos, da soberania nacional e da emancipação do cidadão e do indivíduo, e que a consigam relacionar com os eventos históricos anteriores e posteriores.

Finda a lição, a Prof.<sup>a</sup> Vasconcelos demonstrou o seu agrado pela maneira como decorrer a aula, classificando-a como a melhor que assistira até então dada por nós, ao que não estará alheio a experiência já acumulada de nove aulas dadas entre este período e o segundo e terceiro períodos do ano letivo anterior. A solidificação de alguns pontos abordados, mormente o aprofundamento dos eventos da Guerra da Independência, seria lecionada pelo mestrando Nuno Sousa na lição seguinte.

### 3. Reflexão sobre a Intervenção Letiva

---

A continuação da experiência de lecionar aulas de 90 minutos às turmas de 11º e 12ª ano, já iniciada no ano letivo anterior, resultou num saldo francamente positivo. O nervosismo inicial foi amplamente superado e todas as explanações da matéria a dar, amiúde longa e complexa, decorreram de maneira ágil e articulada, sem cair em qualquer tipo de erros de índole científico e cumprindo integralmente com os objetivos da planificação, conquanto houvesse que transladar matéria de uma aula para a seguinte em duas ocasiões por deficiente gestão do tempo.

No que concerne à interação verbal, a linguagem utilizada foi clara e precisa, notando-se que os alunos compreendiam os termos e os conceitos explicados, havendo o cuidado de defini-los, usando amiúde sinónimos das palavras inicialmente empregues, e procurando sobretudo identificar os seus atributos e relacioná-los com conceitos semelhantes (Arends, 2008; Mathieson, 2014; Merrill & Tennyson, 1977), uma estratégia que norteou a execução de todas as aulas, devidamente enfatizada pela Prof.<sup>a</sup> Vasconcelos e plenamente interiorizada no decorrer das mesmas. No que concerne à interação não-verbal, mantivemos uma postura de distância e seriedade, tentando impor um respeito natural à turma através da própria conduta e limitando, *a priori*, potenciais intervenções disciplinares.

No campo da gestão da aula, a estrutura e organização pré-estabelecidas foram cumpridas na íntegra, não se verificando quaisquer dificuldades de maior na realização de tarefas em aulas ou no controlo disciplinar, conquanto se revelasse impossível cumprir na íntegra a planificação da primeira e terceira lição em razão das preleções introdutórias terem demorado mais tempo do que o previsto. A gestão do tempo de aula é, aliás, um ponto que precisará de constante afinação e melhoramento à medida que se amadurecer na prática deste mester.

Aprendendo com o exemplo da docente cooperante e seguindo os princípios norteadores da nossa proposta didática, empregámos invariavelmente uma metodologia expositiva e de constante interpelação dos alunos, com uso frequente do manual para exercícios e interpretação de documentos, resumindo lógica e estruturadamente os pontos tratados e construindo pontes conceptuais para a atualidade. Porém, refira-se que

o uso do *PowerPoint* para auxílio visual da turma e do docente foi uma característica constante. E se é um facto que se constituiu como uma bengala praticamente indispensável desta iniciação à prática profissional, é concomitantemente algo cuja utilização se planeia reduzir paulatinamente no futuro, à medida que se adquira maior experiência e maturidade na execução deste ofício.

As observações da Prof.<sup>a</sup> Vasconcelos, em todas as suas avaliações das lições lecionadas aqui descritas, foram na sua globalidade muito positivas. A aprovação da orientadora, o encorajamento dos colegas e a própria autoavaliação das aulas, abrem boas perspectivas de crescimento e maturação para o futuro. A proposta didática centrada no ensino dos conceitos que nos propusemos realizar pareceu-nos resultar de forma ágil, sendo que um número significativo de alunos conseguiu compreender e raciocinar de forma autónoma sobre os conceitos explanados em aula, advindo daí um maior gosto e curiosidade pela disciplina.

#### **4. Outras Atividades**

---

Neste ponto está englobada a sistematização de outras atividades desenvolvidas no âmbito escolar ao longo do primeiro período do ano letivo de 2017/18, nomeadamente a observação de uma reunião de conselho de turma para avaliação de final de período do 11º LH2 e a participação em sete reuniões formais com a docente cooperante. Outrossim, refira-se que o conjunto dos três mestrandos procedeu à composição, em jeito de ensaio, de um teste de avaliação para ser aplicado à turma do 11º ano LH2 que serviu de plataforma para a Prof. Vasconcelos explicar a importância da elaboração dos descritores de avaliação e dos tipos de perguntas a empregar neste tipo de exames.

##### **4.1. Reunião de Avaliação do 11º LH2**

No dia 18 de Dezembro de 2017 pelas 10h00, assistiu-se à reunião do conselho de turma de avaliação do final do segundo período do 11º LH2, a convite da Prof.<sup>a</sup> Vasconcelos, do qual é diretora. A reunião iniciou-se com um ligeiro atraso, devido à chegada tardia de alguns professores. Antes de enumerar a ordem de trabalhos, a

professora prontamente apresentou os mestrandos aos seus colegas que os deixaram perfeitamente à vontade com a sua cordialidade e simpatia. A reunião iniciou-se prontamente com a discussão das notas através da leitura em voz alta, uma a uma, das notas de cada discente em cada disciplina, podendo algum docente optar por subir a sua nota por questões de média. No caso de três alunos, essa subida verificou-se em História, Inglês e a Português. A diretora de turma reconfirmou todas as notas em voz alta uma segunda vez, para evitar qualquer engano, e encerrou esta parte da ordem de trabalhos com o lançamento oficial das classificações.

A reunião prosseguiu com algumas considerações sobre o desempenho geral da turma em sala de aula, seguida de uma reflexão partilhada entre todos os docentes sobre a necessidade de haver participação dos pais na verificação do trabalho dos alunos. Enumerou-se alguns pontos a melhorar, na visão do Conselho de Turma, determinando a necessidade de toda a classe exibir maior empenho na realização dos trabalhos de casa.

Discutiu-se no ponto seguinte algumas informações relativas ao comportamento disciplinar desta turma, referindo-se que tem na generalidade um comportamento satisfatório, apesar de haver muitos alunos conversadores durante as aulas. Outrossim, existem problemas frequentes na questão da pontualidade e da assiduidade. Por outro lado, mencionou-se a utilização excessiva dos telemóveis como um fator de distração e potenciador de indisciplina.

Seguiu-se uma menção ao relatório do Programa Educativo Individual (PEI) de uma aluna identificada com problemas psiquiátricos, a partir do qual se refletiu sobre os métodos de avaliação mais adequados e as consequências que a atitude dos professores e dos colegas poderia ter no seu comportamento, na sua assiduidade e na sua pontualidade. Na sequência desta reflexão, providenciou-se informações relativas ao balanço das medidas de apoio às disciplinas com exame nacional, mormente a Matemática Aplicada às Ciências Sociais e a Língua Portuguesa.

Discutiu-se ainda a avaliação de uma série de atividades do foro cívico, projetando as que se poderão realizar para o próximo período, nomeadamente no campo da Educação para a Cidadania (Educação Sexual e Educação para a Defesa, Segurança e Paz) e no Projeto de Intervenção de Lisboa da disciplina de Geografia A, como sói se desenvolver todos os anos nas turmas do 11º ano. Partilhou-se igualmente informações

sobre as atividades que decorreram fora da escola já neste período, em concreto, a visita de estudo ao Convento de Mafra para a disciplina de Português.

Finalmente, e para efeitos de registo na ata, a Prof.<sup>a</sup> Vasconcelos mencionou que os mestrandos tinham lecionado algumas aulas de História durante este período, o que prontamente levou a uma breve partilha de experiências entre os mestrandos e os docentes presentes, numa atmosfera de cordialidade e abertura. Posteriormente, e sem mais nada a tratar, encerrou-se a reunião por volta das 11h30 da manhã.

#### **4.2. Reuniões com a Docente Cooperante**

Conquanto tenham havido reuniões de carácter formal e informal com a Prof.<sup>a</sup> Vasconcelos durante todo o período, quer para simples questões de *feedback* imediato das aulas observadas, quer para rever planificações, marcar aulas ou trocar informações, registou-se com maior precisão neste relatório sete reuniões de carácter mais formal, aqui resumidas na grelha abaixo disponibilizada para maior facilidade de leitura, e que se realizaram no Gabinete de História, invariavelmente por volta das 12h00, nos dias 15 de Setembro, 18 e 25 e 30 de outubro, 13 de novembro e 11 e 18 de dezembro de 2017.

À semelhança do que já sucedera no ano letivo transato, todas as reuniões com a professora cooperante constituíram oportunidades ricas de aprendizagem para os mestrandos, que delas retiraram ensinamentos profícuos para o futuro e conselhos para o presente. A experiência, o saber e a afabilidade da Prof.<sup>a</sup> Vasconcelos permeou todas as sessões, não se coibindo de analisar séria e rigorosa todas as aulas dadas, nem de falar abertamente das questões da avaliação, do seu papel como orientadora ou de algumas debilidades que encontra na estrutura do mestrado, recusando-se a usar qualquer tergiversação, empregando antes uma linguagem aberta e franca para com os mestrandos, como é seu apanágio. Por fim, nunca deixou de pautar as reuniões com uma série de conselhos interessantes e pedagógicos em relação à imagem do professor, a sua roupa, as suas atitudes, a sua linguagem, *etc.*, frisando o papel importante que o docente tem de cumprir, ao constituir-se um bom exemplo vivo para os alunos em todas as suas ações dentro e fora da sala de aula.

Segue-se, por fim, em baixo a grelha com todas as reuniões empreendidas ao longo deste semestre letivo:

<b>Datas:</b>	<b>Assuntos:</b>
15 de setembro de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reflexão sobre o início do ano letivo;</li> </ul>
18 de outubro de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Opinião dos mestrados sobre as aulas lecionadas da professora cooperante até à presente data;</li> <li>▪ Análise geral sobre as turmas observadas, nomeadamente a turma do 11º ano LH2 e 12º ano LH2;</li> <li>▪ Revisão das próximas aulas lecionadas pelo mestrado Nuno Graça, dando maior enfoque à elaboração das planificações e das suas metodologias;</li> <li>▪ Aviso da professora cooperante em relação à turma do 12º ano devido à existência de três alunos com necessidades educativas especiais. Alerta de algumas precauções que se deve ter em consideração na explanação dos conteúdos aos alunos com necessidades educativas especiais.</li> </ul>
25 de outubro de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reflexão geral sobre as aulas lecionadas pelo mestrado Nuno Graça;</li> <li>▪ Algumas considerações sobre os procedimentos na elaboração de um teste de avaliação;</li> <li>▪ Referências sobre os cuidados que se deve ter na construção de um teste de avaliação, <i>scilicet</i>: todas as perguntas elaboradas para o teste devem ter por base um documento histórico que não esteja no manual; deve-se identificar sempre a fonte do documento histórico; devem constar no teste os valores atribuídos; a formulação das perguntas deve conter questões diretas e específicas de um determinado tema, nunca devendo haver dois temas na mesma pergunta;</li> <li>▪ Explicação da elaboração de descritores de avaliação;</li> </ul>
30 de outubro de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentação do teste de avaliação ensaiado para ser aplicado à turma do 11º ano LH2;</li> <li>▪ Reflexão sobre a importância da elaboração dos descritores de avaliação e dos tipos de perguntas que se</li> </ul>

	<p>devem colocar nos testes de avaliação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicação de como se elabora uma planificação a curto prazo;</li> <li>▪ Métodos de elaboração de uma grelha de avaliação sobre o desempenho e atitudes dos discentes em sala de aula e reflexão sobre a importância da sua elaboração;</li> <li>▪ Explicação de como se elaboram atas das reuniões de Conselho de Turma;</li> <li>▪ Desafio colocado aos mestrados pela professora cooperante para ajudar na correção dos testes de avaliação do 11º ano e 12º ano;</li> </ul>
13 de novembro de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise conjunta da turma do 11º ano LH2: problemas relacionados com o comportamento da turma;</li> <li>▪ Análise das aulas lecionadas pelo mestrado Nuno Sousa à turma do 12º ano;</li> <li>▪ Reflexão conjunta sobre os principais motivos pelos quais os alunos demonstram cada vez menos interesse pelos conteúdos lecionados em sala de aula. Importância dos fatores socioeconómicos e da participação dos pais na vida escolar dos seus filhos;</li> </ul>
11 de dezembro de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise das aulas lecionadas pelos mestrados João Canha, Nuno Sousa e Nuno Graça às turmas do 11º ano LH2 e 12º ano LH2;</li> <li>▪ Conselhos da professora cooperante sobre aspetos que os mestrados devem melhorar no decorrer das suas aulas;</li> </ul>
18 de dezembro de 2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise da Reunião dos Conselho de Turma do 11º ano LH2;</li> <li>▪ Debate sobre os problemas inerentes à turma do 11º ano LH2 e da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho;</li> <li>▪ Explicações sobre alguns códigos do procedimento administrativo;</li> </ul>

## **Parte IV: Considerações Finais**

Ensinar História e ser professor é um desafio que exige uma preparação profunda a nível metódico, científico, didático e pedagógico. É um ofício que não requer somente uma atualização constante dos conhecimentos que se leciona, como também uma disponibilidade e abertura inesgotáveis para os alunos, para os encarregados de educação e para toda a comunidade escolar. O professor é um agente do conhecimento, um formador de caráter e um condutor de homens. A experiência vivida na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho desde outubro de 2016 sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Maria Amélia Vasconcelos demonstrou em toda a sua plenitude estas facetas da profissão, assim como toda a preparação teórica dispensada na faculdade pelo Prof. Dr. Miguel Corrêa Monteiro e restantes docentes do Mestrado no decurso destes quatro semestres letivos.

Se, por um lado, a responsabilidade de exercer tão nobre mester pôde gerar natural apreensão ao início, a beleza do ensino em si, experienciado no dia-a-dia com todas as suas vicissitudes humanas, acaba por dissipar os receios do desconhecido e servir de estímulo para abraçar os desafios futuros. Todas as unidades curriculares de *Introdução à Prática Profissional* deste Mestrado consolidaram a teoria (planificação e avaliação) e a experiência real (execução ou lecionação) do que é ensinar História. Espera-se que a vivência adquirida ao longo destes quatro semestres curriculares do Mestrado em Ensino da História nos venha a servir de base sólida para uma maturação e desenvolvimento plenos no exercício futuro da profissão docente.

De resto, se toda esta experiência do Mestrado nos remeteu para as naturais dificuldades e limitações do professor no árduo exercício da sua profissão, representou outrossim o êxito de uma visão civilizadora e humanizante do ensino. A observação e a lecionação das aulas descritas neste relatório reportou-nos para a necessidade premente, e quiçá inevitabilidade, do recurso a uma certa flexibilidade metodológica frente a situações de incerteza e de aparente impossibilidade de resolução. O exemplo que seguimos ao longo de toda esta formação, na figura da Prof.<sup>a</sup> Maria Amélia Vasconcelos e do Prof. Dr. Miguel Corrêa Monteiro, representou para nós o triunfo do docente formador, devoto do seu mester e convicto da justeza da sua causa.

Alavancados na excelência dos exemplos humanos supracitados, consideramos que o docente, através dos seus enormes sacrifícios a nível profissional e pessoal, nunca se limitará apenas a ensinar e a amar os seus alunos. Antes, fará o mais difícil: respeitá-

los-á totalmente na sua integridade. Na mais pura dialética do ensino, transformá-los-á. E será transformado por eles. Na verdade:

Amar, expressar sentimentos como a ternura, é algo de instintivo, espontâneo e imediato; mais difícil é respeitar, porque implica compreensão (revelação e doação mútua), ética (responsabilidade pelo “outro” em si e pelo futuro que se anuncia e nascerá dos seus projectos), capacidade de olhar o “outro” (o aluno) como pessoa e de nos olharmos a nós (professores) na interacção com ele (o aluno como um alter ego). Nas palavras sábias de George Steiner (2003, p. 15): “obviamente, as artes e os actos do ensino são dialécticos, no sentido próprio deste termo tão abusivamente utilizado. O Mestre aprende com o discípulo e é modificado por esta inter-relação através de algo que, idealmente, se converte num processo de troca. O acto de dar torna-se recíproco, como nos meandros do amor (Amado et al., 1999, p. 84).

Com vista à missão da redução das desigualdades, injustiças e preconceitos de toda a índole; em suma, na missão de um ensino público igualitário e civilizador do qual a História será sempre uma disciplina fundamental, a questão central prende-se com "os processos através dos quais a escola pode contribuir para que cada aluno aceda ao saber socialmente valorizado" (Seabra, 2010, p. 108), e na multiplicidade de contextos educativos e pedagógicos em que a ação educativa e integradora se poderá desenvolver.

Esta realidade exigirá do docente uma capacidade cada vez maior de adaptação, de autocrítica e de reflexão, e de uma devoção inquebrantável às virtudes transcendentais da sua profissão. Como nos refere Barca (2004), “o caminho proposto não é linear, porque exige da parte dos professores um esforço de actualização (...)” cabendo-lhes “uma parte da responsabilidade de uma educação histórica para esta sociedade que exige níveis de leitura em profundidade dos sinais de uma realidade social contraditória e mediática” (p. 397). Os exemplos apreendidos ao longo deste Mestrado desvelaram uma realidade escolar desafiante, difícil, e amiúde caótica, mas apontaram simultaneamente o caminho do futuro, no qual o professor de História terá um papel fulcral e indispensável de tutoria, capaz de ajudar os discentes a adquirirem habilidades e estratégias que lhes permitam desenvolver um pensamento crítico e autónomo, bem como modelos conceptuais que lhes permitam interpretar esse tipo de situações de um modo mais próximo do conhecimento especializado da disciplina, revelando-a como instrumento decisivo para a interpretação crítica do tempo presente e do seu meio envolvente.

Deste ponto de vista, valemo-nos outrossim do pensamento de Cerri (2011) que argumenta a este respeito:

(...) se o ensino de história implica o gerenciamento dos objetivos curriculares e das concepções de tempos e de história que os alunos já trazem consigo desde fora da escola, então o professor de história definitivamente não é tradutor de conhecimento erudito para o conhecimento escolar, um simplificador de conteúdos. É, sim, um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo – inclusive o seu próprio – de assessorar a comunidade na compreensão crítica de tempo, da identidade e da ação na história. (p. 18)

Por último, refira-se que a prática profissional levada a cabo neste Mestrado propiciou-nos um espaço inestimável de experiência e reflexão sem a qual a formação profissional nunca poderia estar completa. Sedimentado pela bagagem teórica facultada na universidade, o nosso confronto com a experiência real da profissão na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho constituiu-se como um vetor fundamental de toda a experiência formativa e a verdadeira rampa de lançamento da nossa profissionalidade docente: não como um mero empilhamento de conhecimentos ou de experiências, mas como um instrumento de autorreflexão e construção da identidade do professor. Nóvoa (1995) reforça este ponto ao afirmar que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (p. 25).

Procurou-se que o investimento na pessoa do professor facultado por este Mestrado fosse uma pedra angular na construção da nossa própria identidade docente. Em nossa estimativa, o resultado final, sumarizado neste relatório, correspondeu *in toto* a este desiderato.

## Referências Bibliográficas

### Bibliografia Geral

- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. (1999). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 75-86.
- Barca, I. (2004). Os jovens portugueses: ideias em História. *Perspectiva*, 2, pp. 381-403.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Carreño, M. (2000). *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cerri, L. F. (2011). *Ensino de História e Consciência Histórica. Implicações Didáticas de uma Discussão Contemporânea*. Rio de Janeiro: RGV.
- Dubet, F. (2011). Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, 16 (47), pp. 289-305.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Monteiro, M. (2004). 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. (2017). O Ensino da História. In Veiga, F. (Coord.), *O Ensino na Escola de Hoje – Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 241-263). Lisboa: Climepsi Editores.
- Nóvoa, A. (coord.) (1995). *Os Professores e a sua Formação* (2ª ed.). Lisboa: Dom Quixote Lda.
- Proença, M. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.

Seabra, T. (2010). *Adaptação e Adversidade. O desempenho escolar dos alunos de origem Indiana e cabo-verdiana no ensino básico*. Lisboa: ICS.

Veiga, F. (coord.) (2013). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação — Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi Editores.

### **Bibliografia Específica**

Arends, R., (2008). O Ensino de Conceitos. In Arends, R., *Aprender a Ensinar* (pp. 314-337). (7ª ed.) (Faria, A., trad.). Madrid: McGraw-Hill.

Ausubel, D., (1965). A Cognitive Structure View of Word and Concept Meaning. In R.C. Anderson e D. Ausubel., *Readings in Psychology of Cognition*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Biggs, J. & Tang C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press/McGraw Hill.

Coltham, J. & Fines, J. (1971). *Educational Objectives for the Study of History: A Suggested Framework*. London: Historical Association.

Klausmeier, H., Ghalata, E. & Frayer, D. (1974). *Conceptual Learning and Development: A Cognitive View*. New York: Academic Press, Inc.

Mathieson, S. (2014). Student Learning. In Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S., ( eds.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice* (pp. 66-79). (4ª ed.). New York and London: Routledge.

Merrill, M. & Tennyson, R. (1977). *Teaching Concepts: An Instructional Design Guide*. New Jersey: Educational Technology Publications, Inc.

Morreira, M. A. & Buckweitz, B. (1982). *Mapas Conceituais*. São Paulo: Editora Moraes.

Pozo, J.I., Asensio, M. & Carretero M. (1991). Modelos de Aprendizaje – Enseñaza de la Historia. In *La Enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 211-239). Madrid: Visor.

### Referências Eletrônicas

Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho (s.d.). A História da Escola. Disponível em: <http://www.esmavc.org/index.php/escola/historia>.

Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho (s.d.) A Patrona. Disponível em: <http://www.esmavc.org/index.php/escola/patrona>.

Barros, J. (2017). Os Conceitos na História: Considerações sobre o Anacronismo. Disponível em: <http://journals.openedition.org/lerhistoria/2930>.

Mendes, C. (coord.) (2002). Programa de História A: 10º, 11º e 12º Anos. Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas: Formação Específica. Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia\\_a\\_10\\_11\\_12.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_a_10_11_12.pdf).

### Manuais Escolares

Couto, C. & Rosas, M. (2014). *Um Novo Tempo da História. Parte 1. História A 11º Ano*. (1ª ed.) Porto: Porto Editora.

Couto, C. & Rosas, M. (2014). *Um Novo Tempo da História. Parte 2. História A 11º Ano*. Porto: Porto Editora.

Fortes, A., Gomes F. & Fortes J. (2015). *Linhas da História 12. Parte 1. História A 12º Ano*. (1ª ed.). Porto: Areal Editores.

# Anexos

**Anexo F: Grelha de Observação de Aula**

**Data:**

**Turma:**

**Docente:**

<b>Características pessoais do professor e alunos</b>	
<b>Interação verbal entre professor e alunos</b>	
<b>Interação não-verbal entre professor e alunos</b>	
<b>Atividade (tarefas dos alunos e professor)</b>	
<b>Gestão do comportamento, util. de recur., org. trab., etc.</b>	
<b>Competências profissionais (quest., expl., motiv., inter.)</b>	
<b>Material didático utilizado (manual, mapas, slides, etc.)</b>	
<b>Afetividade entre professor e alunos</b>	
<b>Dimensão cognitiva da aula (niv. de pens., rac. e compr.)</b>	
<b>Dimensão sociológica da aula (papéis, normas, cód., etc.)</b>	

## Anexo G: Questionário Anónimo

*Este questionário tem por objetivo a recolha de dados, de teor anónimo, como instrumento de apoio à caracterização geral da turma, a ser efetuada no âmbito da disciplina de Iniciação à Prática Profissional II do Mestrado em Ensino da História da Faculdades de Letras da Universidade de Lisboa.*

### Dados do Aluno

Idade: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Sexo: Masculino

Feminino

### Grupo I

#### 1) Quem é o seu encarregado de educação?

\_\_\_\_\_

##### 1.1) Qual é a profissão do seu encarregado de educação?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

##### 1.2) Qual é o grau de escolaridade dos seus pais?

Pai: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

#### 2) Com quem vive?

\_\_\_\_\_

#### 3) Recebe algum tipo de apoio social?

\_\_\_\_\_

**4) Quantas refeições toma por dia?**

\_\_\_\_\_

**5) Quanto tempo demora a chegar à escola?**

\_\_\_\_\_

**6) Que transportes utiliza para ir para a escola?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**7) Quantas horas em média dorme por noite?**

\_\_\_\_\_

**8) Já alguma vez repetiu o ano? (circule a opção)**

- A) Nunca repeti o ano
- B) Sim, 1 vez, nesta escola
- C) Sim, 1 vez, noutra escola
- D) Sim, 2 vezes ou mais

**9) Qual a importância da escola para o seu futuro?**

- A) Não possui importância
- B) Pouca importância
- C) Importante
- D) Decisiva
- E) Não sei

**10) Na sua opinião, quais são os fatores que mais contribuem para o insucesso escolar? (Indique até três fatores)**

- A) Conteúdos difíceis
- B) Desinteresse pela disciplina

C) Falta de estudo

D) Falta de atenção/concentração nas aulas

E) Dificuldades em compreender o que o professor pretende

F)

Outro: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Grupo II

### 1) Assinale apenas uma opção em cada linha

EM SALA DE AULA:	Nunca	Algumas vezes	Na maioria das vezes	Todas as vezes
1.1. Acompanhamento a matéria exposta pelo professor	(A)	(B)	(C)	(D)
1.2. Registro no meu caderno a matéria apresentada	(A)	(B)	(C)	(D)
1.3. Fico à vontade para fazer perguntas	(A)	(B)	(C)	(D)
1.4. Fico perdido durante a explicação do professor	(A)	(B)	(C)	(D)
1.5. Converso com os colegas durante as aulas	(A)	(B)	(C)	(D)
1.6. Discuto a avaliação realizada pelo professor	(A)	(B)	(C)	(D)
1.7. Realizo as atividades que o professor propõe	(A)	(B)	(C)	(D)

### 2) A disciplina em que tenho mais dificuldade é:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.1. A disciplina em que tenho mais facilidade é:

\_\_\_\_\_

2.2. A disciplina de que mais gosto:

\_\_\_\_\_

2.3. A disciplina de que menos gosto:

\_\_\_\_\_

2.4. A disciplina que acho mais importante:

\_\_\_\_\_

2.5. A disciplina que acho menos importante:

\_\_\_\_\_

**3) Nos últimos 12 meses teve algum apoio escolar?**

(A) Sim

(B) Não

SE SIM, PORQUE QUE NECESSITOU DE APOIO?	SIM	NÃO
3.1. Achei necessário	(A)	(B)
3.2. Os meus encarregados de educação acharam necessário	(A)	(B)
3.3. Sugestão da escola ou professor	(A)	(B)

SE SIM, QUE TIPO DE APOIO TEVE?	SIM	NÃO
3.4. Apoio oferecido pela escola	(A)	(B)
3.5. Professor particular / Explicador	(A)	(B)
3.6. Ajuda em casa ( família/amigos)	(A)	(B)

**4) Quando terminar o Ensino Secundário, pretende:**

A) Continuar a estudar (Frequentar o ensino universitário: politécnicos ou institutos)

B) Somente trabalhar

C) Estudar e trabalhar

D) Ainda não sei

5) Qual a profissão que gostaria de exercer?

---

### Grupo II

1) Qual o grau de importância que atribui à disciplina de História?

A) Muito importante

B) Importante

C) Pouco Importante

D) Nada importante

2) De que forma a disciplina de História lhe ajuda a compreender a atualidade?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3) De todas as matérias que já foram dadas qual foi a sua preferida?

---

---

---

---

---

4) Qual é a tua opinião sobre as aulas dadas pelos mestrandos (professores estagiários)?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Obrigado pela sua colaboração!