

Universidade de Lisboa



*A aplicação da estratégia blended learning no Ensino da
História: potencialidades e desafios*

ANA MARGARIDA ANSELMO BATISTA

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

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada orientada pela
Professora Doutora Isabel Margarida Melo

2024

Agradecimentos

A docência é, desde muito cedo o caminho profissional que decidi para a minha vida. Ainda na escola primária, uma das coisas que mais adorava fazer era brincar aos professores, brincadeira na qual envolvia o meu avô que, pela pouca escolaridade que a vida lhe permitiu, tinha a caligrafia de um aluno da primeira classe, o que eu julgava muito adequado à brincadeira. Ainda antes de desvendar o meu amor pela História, sabia que o meu caminho passaria por ali, pela partilha do conhecimento com o próximo. Desde aí, tudo o que sempre quis foi ser professora. A minha família sabia-o, os meus amigos sabiam-no, os meus professores apelidavam-me carinhosamente de “futura colega”, o que me deixava profundamente feliz. Esses que me rodeiam apoiaram o meu sonho, ainda que por vezes com algumas reservas e preocupações com o meu futuro, por isso, a concretização deste relatório de estágio e, por conseguinte, desta etapa académica não é uma realização somente minha. Foram muitos os que ao longo de vinte e três anos de vida contribuíram direta e indiretamente para que a obtenção deste grau fosse hoje possível, aqui deixo-lhes o meu mais sincero agradecimento, numa tentativa falhada de lhes retribuir o que fizeram por mim.

Em primeiro lugar, expresso o meu sincero agradecimento ao Professor Doutor Miguel Monteiro, coordenador do Mestrado de Ensino em História, pela sua inigualável dedicação a este mestrado que, desde 1987, forma professores com rigor e exigência. Pela sua preocupação com os seus alunos, pelos ensinamentos valiosos, pelas palavras amigas, pela sua entrega e humanidade e pelas gomas que adoçavam o espírito dos alunos a cada aula.

De seguida, deixo um enorme agradecimento à Professora Doutora Margarida Melo que, mais do que uma orientadora, foi uma amiga durante os últimos meses. O seu exemplo, a sua humanidade, sinceridade, exigência e motivação foram imprescindíveis na execução deste relatório. Obrigada, professora, por acreditar em mim e no meu potencial quando as dúvidas ecoavam na minha mente e a ansiedade toldava a clareza.

Agradeço também ao professor cooperante Nuno Sousa, que acompanhou o meu percurso ao longo dos dois últimos anos letivos nos núcleos de estágio. Pela sua paciência, pela predisposição a ajudar, pela compreensão, pelos ensinamentos e pela amizade. Aos

meus colegas de estágio, Bernardo Leão e Beatriz Rosa pela amizade criada, pelos bons momentos de convívio e aprendizagens em conjunto.

Aos meus colegas de mestrado, com quem partilhei dúvidas, incertezas, vitórias e experiências nos últimos dois anos, pela motivação constante, por acreditarem numa escola melhor e serem diariamente a materialização dela. Às amigas que aqui fiz e que me ampararam a cada passo, à Catarina Cardoso, à Alexandra, à Constança, à Beatriz e à Matilde, pelo vosso apoio, pelos bons momentos, pela motivação, pelas dúvidas esclarecidas e aprendizagens que realizámos em conjunto. Os vossos alunos terão muita sorte. À Ana Teresa, pelo exemplo de determinação, perseverança e entusiasmo, por me lembrar que a vida é para ser vivida com leveza. O teu sonho vive em mim.

Aos meus amigos de sempre, que apoiam o meu caminho desde o primeiro dia, que me ouvem quando falo de História, de pedagogia, das aulas e dos alunos, que acreditam em mim como garante de um futuro próspero na educação em Portugal. Carolina, Cristina, Sara, João Filipe, João Vieira, Diogo Silva e Carolina Santos, obrigada por estarem aqui. Ao Diogo Santiago, ao José e ao Afonso, obrigada por partilharem comigo o amor pela História, pelos apontamentos compartilhados, pelos almoços na faculdade de direito e por fazerem da minha licenciatura, três anos memoráveis.

À Catarina Costa, por ser, desde o dia em que entrámos em Letras, a grande parceira deste caminho. Pelos apontamentos partilhados, pelas gargalhadas, pelos *memes* de história, pelos episódios de *podcasts* que tanto nos fazem rir, pela célula cerebral que estou convencida que partilhamos, pelas idas ao LIDL, pelas confissões, sessões de estudo na biblioteca e tudo o que ao longo dos últimos cinco anos vivemos juntas. És a amiga que sempre desejei encontrar na faculdade, que sorte a minha.

Aos professores que marcaram o meu caminho pela positiva, que foram exemplo de humanidade e sabedoria em sala de aula e que me mostraram a essência do que é ser professor. Professoras Helena, Sílvia, Gisela, Dulce, Carla e Conceição serão sempre um exemplo a seguir.

Ao meu pai, aos meus irmãos, avós, madrinha, à Carmo, ao Manuel e à restante família, por me apoiarem neste percurso e por acreditarem na minha vocação para a docência. Ao Gonçalo, por acreditar e ver em mim potencial que por vezes me escapa.

Um agradecimento especial à Ana Luísa, a figura mais próxima que tenho de uma irmã mais velha. Pelas lições, ensinamentos, pelos trabalhos que me salvaste depois de desaparecerem do meu computador, pelas boleias para a faculdade, pelos conselhos e por tudo o resto.

À Susana, minha prima e professora de português, *alumna* da Faculdade de Letras e um modelo a seguir desde sempre. Pelas obras emprestadas, pelos conselhos, pela revisão de trabalhos, incluindo o presente relatório, pelas explicações de português e por estares sempre aqui para mim. Sem ti, querida prima, teria tropeçado mais vezes nos escolhos.

Por fim, porque sinto que esta conquista também é dela, à minha mãe. À minha mãe que estudou comigo de bom grado, que se levantou mais cedo para me preparar o pequeno-almoço, que me motivou quando a insegurança tendia a prevalecer, que ouviu as incertezas, que traduziu documentos do francês durante noites a fio para me auxiliar num ensaio de história moderna, que foi sempre a primeira a ouvir as aulas que preparava enquanto lutava contra o sono depois de um longo dia de trabalho. À minha mãe que sacrificou muito para eu estar aqui. Mãe, está feito, obrigada.

Para a Ana Teresa, que merecia a mesma oportunidade.

Siglas e abreviaturas

AERDL – Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor

DGE – Direção-Geral da Educação

NEP – *Nova Política Económica*

NSDAP – *Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães*

P.A.S.E.O. – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*

PIDE - Polícia Internacional e Defesa do Estado

Projeto Minerva – *Meios informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização*

PVDE – Polícia de Vigilância e Defesa do Estado

TIC – *Tecnologias da Informação e Comunicação*

URSS – *União das Repúblicas Socialistas Soviéticas*

Resumo

O relatório de Prática de Ensino Supervisionada aqui apresentado foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. A prática letiva sobre a qual incide foi realizada na Escola Secundária Rainha Dona Leonor, em Alvalade, Lisboa, numa turma de 9.º ano do Ensino Básico, em que lecionámos o domínio *Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial* mais concretamente o subdomínio designado *As dificuldades económicas dos anos 30. Entre a ditadura e a democracia*. O presente relatório procura não só refletir sobre a nossa prática letiva supervisionada como também explorar as potencialidades e os desafios da aplicação da estratégia *blended learning* na aula de História, sem descurar ainda importância das teorias da aprendizagem que orientaram a nossa prática e as metodologias aplicadas e sobre as quais também tecemos algumas considerações.

Palavras-chave: *Blended Learning*, Desafios, Ensino, História, Potencialidades.

Abstract

The Supervised Teaching Practice report presented here was carried out as part of the master's degree in history teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education. The teaching practice was carried out at the Rainha Dona Leonor Secondary School in Alvalade, Lisbon, in a 9th grade class, where we taught the topic *From the Great Depression to the Second World War*, more specifically the subtopic called *The economic difficulties of the 30s. Between dictatorship and democracy*. This report seeks not only to reflect on our supervised teaching practice, but also to explore the potential and challenges of applying the *blended learning* strategy in our history lessons, without neglecting the importance of the learning theories that guided our practice, and the methodologies applied, on which we have also made some considerations.

Keywords: *Blended Learning*, Challenges, History, Potentials, Teaching.

Índice

Agradecimentos	ii
Siglas e abreviaturas.....	vi
Resumo	vii
Abstract	viii
Índice de imagens	x
Índice de Gráficos.....	xi
Índice de apêndices.....	11
Introdução	1
PRIMEIRA PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1. A importância do Ensino da História.....	3
2. As Teorias da Aprendizagem	12
2.1. Ausubel e a Teoria da Aprendizagem Significativa.....	12
2.2. A teoria da aprendizagem de Jerome Bruner	26
3. A estratégia pedagógica <i>blended learning</i>	38
SEGUNDA PARTE – A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	50
1. O contexto escolar	50
1.1. Caracterização do meio.....	50
1.2. Caracterização escolar	53
1.3. Caracterização da turma 9.º01	62
2. Atividade no núcleo de estágio	66
2.1 Prática Não Letiva	66
2.2. Prática Letiva	67
2.2.1. Enquadramento curricular e científico das aulas lecionadas.....	68
2.2.2. As estratégias pedagógicas.....	82
2.2.3. Descrição e análise das aulas lecionadas	85
2.2.4. Avaliação	118
3. <i>Blended learning</i> na prática: potencialidades e desafios.....	122
Considerações finais	128
Bibliografia.....	131
Apêndices.....	140

Índice de imagens

Figura 1- Esquema do <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i>	8
Figura 2: Esquema explicativo da subsunção derivativa.	18
Figura 3: Esquema explicativo da subsunção correlativa.	18
Figura 4: Esquema explicativo da aprendizagem significativa superordenada.....	18
Figura 5: Esquema explicativo da aprendizagem significativa combinatória.	19
Figura 6: Esquema explicativo da progressiva convergência dos sistemas de ensino presencial e online que originam o <i>blended learning</i>	48
Figura 7: Brasão da Freguesia de Alvalade.....	52
Figura 8: Escola Secundária Rainha Dona Leonor na atualidade.....	54
Figura 9: População escolar por níveis de ensino no ano letivo 2022/2023.	56
Figura 10: Alunos com Relatório Técnico Pedagógico por escola no ano letivo 2022/2023.	56
Figura 11: Alunos que beneficiam da ASE por estabelecimento de ensino no ano letivo 2022/2023.....	57
Figura 12: Visão, Missão e Valores do AERDL para o triénio 2023-2024.	61
Figura 13: Tabela da atividade da bolsa de valores.	89

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Percentagem de alunos que realizaram um percurso direto no 3.ºCiclo.	58
Gráfico 2: Percentagem de alunos com resultados positivos nas provas nacionais de 9.º ano após um percurso direto no 3.º Ciclo.....	59
Gráfico 3: Distribuição de alunos por género na turma 9.º01.	63
Gráfico 4: Negativas por disciplina no ano letivo 2022/2023.....	64
Gráfico 5: Formação académica dos encarregados de educação da turma 9.º01.	65
Gráfico 6: Classificações obtidas na ficha de avaliação sumativa.	119

Índice de apêndices

Apêndice 1: Diapositivos da apresentação digital “A Grande Depressão e o <i>New Deal</i> ”.....	140
Apêndice 2: Esboço de esquema conceptual relativo à crise das democracias liberais	141
Apêndice 3: Esboço de esquema relativo às características da Alemanha no período pré-nazi.....	142
Apêndice 4: Diapositivos da apresentação digital “O Estado Novo”.....	143
Apêndice 5: Diapositivos da apresentação digital “o Estalinismo”.....	146
Apêndice 6: Tabela de avaliação formativa.....	148
Apêndice 7: Ficha de avaliação sobre o Estado Novo, versão A.....	149
Apêndice 8: Critérios de correção da versão A da Ficha de avaliação.....	152
Apêndice 9: Ficha de avaliação sobre o Estado Novo, versão B.....	155
Apêndice 10: Critérios de correção da versão B da ficha de avaliação.....	157

Introdução

O presente relatório corresponde ao finalizar da nossa prática de ensino supervisionada, no âmbito do Mestrado de Ensino em História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Nos últimos dois anos letivos, tivemos a oportunidade de testemunhar parte do trabalho docente em dois núcleos de estágio, acompanhados pelo professor cooperante Nuno Sousa. Passando da Escola Secundária Camilo Castelo Branco, em Carnaxide, para a Escola Secundária Rainha Dona Leonor, em Alvalade, foram inúmeras as aprendizagens realizadas.

Não desmerecendo a importância da nossa experiência no primeiro núcleo de estágio, o relatório que aqui apresentamos reporta-se à prática de ensino supervisionada realizada no primeiro semestre do ano letivo 2023/2024 na Escola Secundária Rainha Dona Leonor. Durante este período, acompanhámos a turma 9.º01 nas suas aulas de História. As aulas a que assistimos antes da lecionação do domínio acordado com o professor cooperante permitiram-nos conhecer a turma, a sua caracterização a nível socioeconómico, as estratégias a que melhor respondiam, as suas dificuldades e pontos fortes e os resultados na disciplina. Esse período de observação mostrou-se essencial na escolha das estratégias que decidimos aplicar, essencialmente a que apresentamos e analisamos neste relatório, o *blended learning*.

No presente relatório, pretendemos, então, descrever e refletir sobre a nossa prática letiva em que aplicámos a metodologia de *blended learning*, inspirada no formato da sala de aula invertida.

O relatório divide-se em duas partes. A primeira parte é dedicada ao enquadramento teórico, começando por refletir sobre o que é a História e sobre a importância do ensino da disciplina na formação de cidadãos conscientes, informados e críticos, articulando-se com as metas propostas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. No capítulo seguinte, analisamos as teorias da aprendizagem que sustentaram a nossa prática letiva, começando por David Ausubel e a sua teoria da aprendizagem significativa, que em muito orientou as práticas pedagógicas adotadas, nomeadamente o *blended learning*, como será explorado. Além de Ausubel, acreditando nas vantagens da aprendizagem por descoberta, exploramos os contributos de Jerome Bruner que, além da sua perspetiva construtivista nos alerta para o papel da cultura na

aprendizagem, um aspeto que tivemos em conta quando seleccionámos as estratégias pedagógicas. Ainda na primeira parte, apresentamos e analisamos os fundamentos teóricos da estratégia *blended learning*.

A segunda parte do relatório reporta-se à nossa experiência no núcleo de estágio da Escola Secundária Rainha Dona Leonor. Começamos por fazer uma pequena contextualização do meio em que se insere, caracterizando o agrupamento de escolas e a turma em que desenvolvemos a nossa prática de ensino supervisionada, o 9.º01. O capítulo seguinte divide-se em dois subcapítulos, o primeiro relativo à atividade não letiva desenvolvida no núcleo de estágio e o segundo relativo à atividade letiva. Neste último, analisamos as aulas lecionadas no âmbito da prática de ensino supervisionada onde começamos por enquadrar curricular e cientificamente o subdomínio lecionado: *As dificuldades económicas dos anos 30. Entre a ditadura e a democracia* inserido no domínio *Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial*. Seguidamente apresentamos e justificamos as opções metodológicas tomadas e, de seguida, passamos à descrição e análise das aulas lecionadas e à avaliação. Por fim, o último capítulo da segunda parte deste relatório constitui uma reflexão sobre a estratégia *blended learning* à luz da nossa experiência, onde apresentamos os que julgamos ser os pontos positivos e os pontos a melhorar da nossa atuação bem como as potencialidades e os desafios encontrados na aplicação da estratégia.

Como apêndices deixamos alguns materiais de apoio produzidos aquando da nossa prática letiva cuja consulta julgamos ser do interesse do leitor.

PRIMEIRA PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A importância do Ensino da História

“The lessons of history are of use not only to the politician but also to the ordinary citizen; they give him some idea of collective behaviour, help him to see contemporary problems in perspective and sharpen his social perception and political outlook. They also provide a firmer basis for freedom, developing his social conscience and political judgment.”

(Royal Commission of Inquiry on Education in the Province of Quebec, 1965, apud Lévesque, S., 1971, 18).

O que é a História?

Antes de nos debruçarmos sobre a importância do ensino da História, será importante tentarmos definir o que é a História. Nas línguas romanas, o termo *História* deriva do dialeto jónico *historie*, cujo significado se relacionava com a procura do saber. Na mesma medida, *histor* significaria “aquele que vê”. A própria etimologia da palavra dá aos historiadores algumas indicações da forma como se percecionava a disciplina na Antiguidade. Poderia ser assim que Heródoto, geralmente considerado o pai da História, pensava a História, uma área de conhecimento assente em testemunhas e tradição oral (Le Goff, 1990, 17).

O conceito de *história* é, em muitas línguas, como na língua portuguesa, um conceito polissémico. *História* pode significar uma narrativa real ou imaginária que relata a atuação de personagens no tempo, pode relacionar-se com a totalidade de acontecimentos situados no tempo, mas também pode ser a disciplina científica encarregue de estudar esses eventos do passado, as sociedades, as ideias e ações dos homens que deixaram a sua marca no tempo. Embora as designações de *história* sejam facilmente distinguíveis pelo contexto em que são aplicadas, começa a surgir na língua portuguesa um novo conceito que permitirá diferenciar os significados com maior clareza, tal como acontece, por exemplo, na língua inglesa, reportamo-nos ao conceito de *estória*, que se reporta a história como conto ou pequena narrativa (Porto Editora, n.d.). Neste

capítulo, reportamo-nos ao conceito de história como disciplina científica, tentando defini-lo e compreender a sua importância para as sociedades contemporâneas.

E. H. Carr afirma que é difícil definir o que é a história, uma vez que, ainda que inconscientemente, a definição de cada um é impactada pela sua realidade, pelo tempo que vive, pela sua sociedade e pela historiografia que lhe é contemporânea, o que nos levará a crer que cada historiador, influenciado pela sua realidade, terá uma resposta diferente à questão *O que é a história?* (Lévesque, 1971, 20).

Os historiadores positivistas veem a história quase como uma ciência exata, baseada estritamente nos factos e sem margem para grandes interpretações e erros. Acreditam que a história não é mais do que uma sequência de factos que, quando reunidos e organizados pelo historiador, a constroem. Fustel de Coulanges julga que a História está nos documentos e que o dever do historiador é extrair deles os factos históricos, não tendo outra função se não analisá-los e compreendê-los (Le Goff, 1990, 106). O positivista Lord Acton defende que

A história consiste num corpo de factos verificados. Os factos estão disponíveis para os historiadores, (...) como os peixes na tábua do peixeiro. O historiador deve reuni-los, depois levá-los para casa, cozinhá-los e então servi-los da maneira que o atrair mais.

Acton, 1906, apud Carr, E., (1961/1996), p. 45.

Historiadores como Croce, adeptos do historicismo, consideram que a história é obrigatoriamente construída pelos historiadores, já que cabe ao historiador selecionar e analisar os factos e a sua seleção é forçosamente influenciada pelos seus interesses e perspectivas, fruto do tempo e espaço onde se inserem. Croce adianta que, assim sendo, toda a História é contemporânea, na medida em que o historiador procura sempre responder a questões que se colocam no presente sobre eventos passados, não obstante quão longínquos (Croce, 1949, 19). Collingwood, inspirado por Croce, julga que a História é uma ciência cujo objeto de estudo corresponde às ações do homem no tempo, afirmando simultaneamente que toda a história é *história do pensamento*, já que, devido à impossibilidade de testemunhar tais ações, o historiador consegue apenas indicar o que pensa que aconteceu (Lévesque, 1971, 24).

Marc Bloch, um dos fundadores da Escola dos Annales, diz que a História é a ciência dos homens no tempo, não a ciência que estuda o passado. Concordando com esta

perspetiva, Paul Veyne fundamenta que a História estuda a ação humana ao longo do tempo, alegando que o passado na sua generalidade engloba questões como as mudanças na natureza, dados não se incluem na área de estudo da história. Lucien Febvre, cofundador dos Annales, por sua vez, acredita que a história consiste no estudo das sociedades humanas ao longo do tempo, não do homem enquanto indivíduo, mas dos grupos organizados. De acordo com Pierre Chaunu, historiador da terceira geração dos Annales, a história não se enquadra numa só instância. A história consiste no conhecimento das ações, sentimentos e ideias dos homens que deixaram a sua marca no tempo, sendo, simultaneamente, o método que permite o estudo desses acontecimentos e a disciplina que o concretiza (Chaunu, 1976, 23).

Apesar das mudanças nas correntes historiográficas e das diferentes opiniões sobre o que é a história e o método mais acertado para a estudarmos, o objetivo da disciplina, embora que com algumas diferenças, parece gerar menos desacordo. Ranke, o historiador positivista, delega na História a missão de julgar o passado para que o aprendamos no presente e, dessa forma, moldemos o futuro (Lévesque, 1971, 22). Collingwood, mais alinhado com o historicismo, por sua vez, olha para a História como um instrumento que permite ao Homem entender a sua própria natureza, declarando que:

[...] a única indicação para aquilo que o homem pode fazer é aquilo que já fez. O valor da História está então em ensinar-nos o que o homem tem feito e, deste modo, o que o homem é.

Collingwood (1986) *A ideia de história*, 17.

Assim, a História é uma ciência social que estuda a ação dos homens e das sociedades no tempo, utilizando-se de documentos como instrumento de estudo. Os documentos, evidências do passado, fornecem informação a quem os queira interpretar. Dado que interpretações não são inerentemente objetivas, a história pode ser controversa.

Sendo uma ciência alicerçada na relação e interpretação de documentos, a História constitui um conhecimento inacabado e alterável. O que conhecemos atualmente sobre determinada época poderá ser refutado por indícios entretanto descobertos pelos arqueólogos e estudados pelos historiadores.

O ensino da História tem como objetivo primordial conceder aos alunos uma compreensão lata do passado, permitindo-lhes perceber o seu impacto na realidade atual. Mais do que simplesmente memorizar factos e acontecimentos, um dos grandes objetivos do ensino da disciplina é que os alunos compreendam que a História se faz por sucessivas relações de causalidade, procurando compreender essas relações (Barton & Levstik, 2004, 7).

Contributo do ensino da História para a sociedade

Circe Bittencourt acredita que qualquer disciplina integrante do currículo escolar seve um propósito, que se coaduna com os grandes objetivos de uma sociedade. Que propósito servirá o Ensino da História?

Destaquemos em primeiro lugar a formação de um pensamento crítico nos jovens. Sabendo que a História assenta em interpretação de fontes, que podem contrastar relativamente ao mesmo tópico, os alunos são impelidos a pensar criticamente sobre essas fontes. Segundo a autora, o pensamento crítico é uma competência imprescindível nas sociedades urbanizadas e industriais que procuram constantemente a inovação e o progresso (Bittencourt, 2004, 19). Além disso, a História constitui uma ferramenta de formação política dos alunos, através do estudo dos sistemas políticos vigentes em muitos lugares, ao longo dos séculos, e principalmente nos seus países e regiões (Bittencourt, 2004, 21). A formação política, não só favorece a compreensão do desenvolvimento de estruturas como o Estado, como permite aos alunos perceberem a consolidação de regimes, como a república democrática, por exemplo. Ademais, o estudo de diferentes regimes, em diferentes épocas, fornece aos alunos a ideia de que os direitos de que usufruem hoje, não foram concedidos naturalmente pela simples condição humana, são produto de sucessivas lutas e não devem ser tomados por garantidos (Bittencourt, 2004, 20).

O estudo da disciplina concede aos alunos a perceção de que os acontecimentos, de diversas ordens, quer políticos quer culturais, sociais, económicos, etc. são a História a acontecer e que eles próprios são sujeitos históricos, que participam nesses acontecimentos e cuja ação pode impactar e transformar a sociedade futura (Bittencourt, 2004, 20).

Ainda numa vertente política, é importante destacar que há quem acredite que a História é importante na construção de uma identidade nacional, podendo ser esse o caso

em alguns países do mundo, cuja tradição ou regime seja mais nacionalista. Um estudo do *Observatory on History Teaching in Europe* de 2023 demonstrou que o Ministério da Educação português dá mais valor à consolidação de uma identidade nacional do que a maioria dos países inquiridos, não concordando com os duzentos e doze docentes portugueses inquiridos, que concederam uma menor importância a este parâmetro (Council of Europe, 2023, 121).

Além da formação a nível político, a História potencia a literacia económica dos alunos, graças ao estudo de diferentes sistemas económicos ao longo dos séculos, segundo o *HMI Curriculum Matters* de 1988 (Gillard, 2011, para. 47).

O contributo do ensino da História para o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, desenvolvido em 2017, visa garantir as melhores oportunidades educativas a todos os alunos, qualquer que seja o percurso educativo escolhido (DGE, 2017, 7). Constituindo um quadro referência, o P.A.S.E.O. estipula alguns aspetos que os alunos devem dominar aquando do término da escolaridade obrigatória, orientando as decisões das estruturas educativas responsáveis quanto à aplicação e desenvolvimento curricular (DGE, 2017, 8).

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* está organizado em quatro domínios: Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competência, os dois primeiros que orientam a ação educativa, com a finalidade de desenvolver os parâmetros dispostos nos domínios dos Valores e Áreas de Competência. O seguinte esquema explica os domínios pretendidos no P.A.S.E.O.

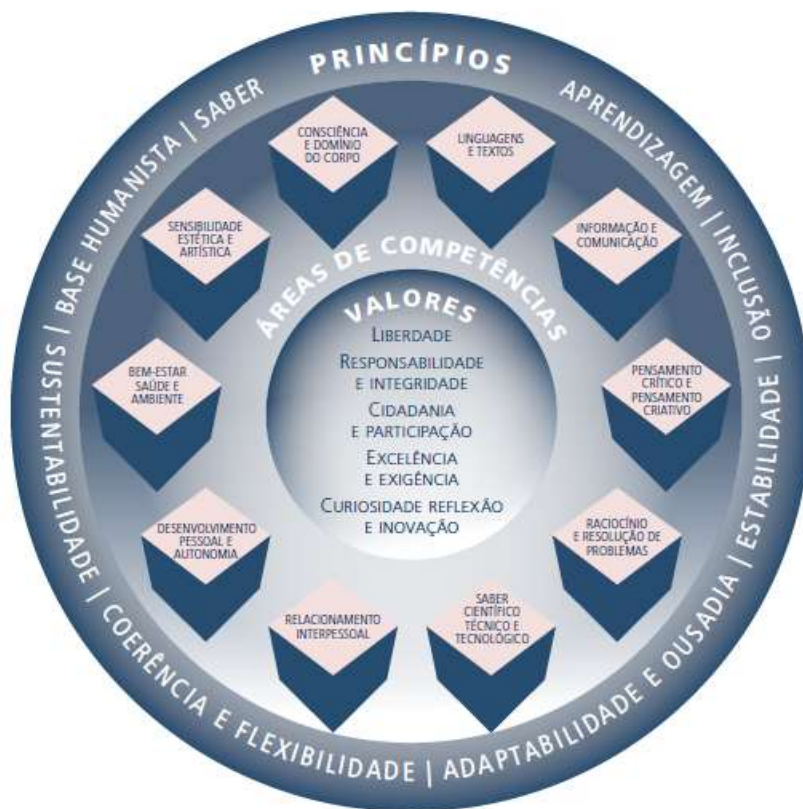


Figura 1- Esquema do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

In DGE (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 11.

O currículo de História é orientado pelo Princípios referidos no P.A.S.E.O., principalmente pelo princípio de base humanista. A matriz curricular assenta em ideias de base humanista, que são reforçadas através do estudo de movimentos pelos direitos e pela dignidade da vida humana, que se materializam na luta pela abolição da escravatura, por exemplo. Também o princípio da inclusão se destaca no currículo de História. Numa escola cada vez mais multicultural, graças às migrações e à globalização, torna-se imprescindível formarmos cidadãos informados sobre a História da sua comunidade, mas também sobre a História supranacional. Cidadãos curiosos e respeitadores das diferenças culturais e linguísticas. As ciências sociais e, neste caso, a História, favorece essa multiperspetiva cultural através do estudo de numerosas civilizações situadas em diferentes tempos e espaços (DGE, 2017, 13). O princípio da inclusão poderá ser aprimorado na disciplina de História através do estudo mais detalhado de outras sociedades e civilizações extraeuropeias, atualmente pouco representadas no currículo.

Os parâmetros enunciados na Visão referem-se ao que se espera do aluno à saída da escolaridade obrigatória. São muitos os objetivos em que a disciplina de História pode contribuir. Segundo o P.A.S.E.O., é esperado que o aluno seja capaz de analisar criticamente e selecionar informação, tomando decisões informadas. Que seja autónomo, responsável e consciente da realidade em que se insere, que respeite os princípios da sociedade democrática, os direitos fundamentais e liberdades e reconheça a importância da dignidade humana, da diversidade cultural, do debate democrático e do exercício da cidadania. A História configura-se, então, uma disciplina de relevo na preparação dos futuros cidadãos. Graças ao confronto de ideias, das diversas interpretações de dados e fontes, os alunos compreendem a necessidade do debate democrático, aprendendo igualmente a analisar criteriosamente a informação, desenvolvendo um espírito crítico. O estudo de regimes autoritários e absolutos, de movimentos de libertação de escravos/pessoas escravizadas e de movimentos como as *sufragistas* dão aos alunos a tão necessária percepção de que a democracia, a liberdade e os direitos não estão assegurados, que é importante lutar incessantemente por eles. Ademais, o estudo de diversas sociedades diferentes da sua, da cultura material e imaterial concede aos alunos a percepção da importância da diversidade cultural, social e linguística, contribuindo para a redução de comportamentos discriminatórios.

Integrada no campo da Visão, encontra-se a ideia de que o aluno deve valorizar e reconhecer a importância das diferentes áreas do saber. Margarida Melo (2022) explica esta ideia afirmando que as ciências sociais e humanas são frequentemente subalternizadas em detrimento das ciências exatas, que são consideradas mais proveitosas para o desenvolvimento económico, e que esta subalternização se reflete nos currículos. Martha Nussbaum afirma que “[...] *the humanistic aspects of science and social science, (...) are also losing ground as nations prefer to pursue short-term profit by the cultivation of the useful and highly applied skills suited to profit-making*”. (Nussbaum, 2010, 2).

As disciplinas das Humanidades e das Artes, como a História, contrariam exatamente esta lógica utilitária do saber. Mas o conhecimento não se cinge a fórmulas e números. Os alunos precisam de disciplinas que os obriguem a pensar de forma diferente, que sejam controversas e subjetivas, que lhes tragam sentido crítico e interesse pela cultura. A simples existência da História no currículo contribui para aquilo que Margarida Melo designa como um “*apreço pelo conhecimento como um fim em si mesmo*” (Melo, 2022, 12), embora a História seja também ela facilmente monetizável.

Relativamente aos Valores que devem reger a conduta dos alunos e que podem ser desenvolvidos na disciplina de História, destacamos a *Curiosidade, reflexão e inovação*, graças à promoção do senso crítico e do gosto pelo saber, os valores de *Cidadania e participação*, desenvolvendo o respeito pelo outro e pelas suas diferenças humanas, sociais e culturais, tendo sempre em atenção os princípios dos direitos humanos, e, por último, os valores de *Liberdade*, valorizando a democracia, a livre escolha, o debate democrático e os princípios de equidade e justiça (DGE, 2017,17).

Por fim, o P.A.S.E.O. destaca algumas áreas de Competência em que os alunos devem ser capacitados. A primeira área de competência, *Linguagens e textos*, pode ser trabalhada em História já que a nossa disciplina se baseia na interpretação de fontes, frequentemente escritas (DGE, 2017, 21). A Área de Competência *Informação e comunicação* pode ser fomentada através das produções escritas que os alunos são chamados a elaborar interligando diversos conteúdos, transformando o seu conhecimento em informação (DGE, 2017, 22). Também o *Raciocínio e Resolução de problemas* é uma competência facilmente trabalhada devido à necessidade de interpretação de fontes, assente na formulação de questões. A aplicação de estratégias de aprendizagem por descoberta potencia o seu desenvolvimento.

A área de Competência de *Pensamento Crítico e Pensamento Criativo* pode ser trabalhada em História também através da análise de informação e da apresentação de argumentos coerentes desenvolvidos através do raciocínio crítico. É a Professora Margarida Melo que nos alerta para a sua importância na sociedade atual, em que os alunos têm acesso a nova informação com muita frequência, tornando ainda mais crucial desenvolver nos jovens um espírito crítico apurado. Margarida Melo alerta para as verdades deturpadas e os factos fantasiosos mascarados de informação verídica, que correm diariamente pelos novos meios de comunicação. Vivemos numa sociedade globalizada e os nossos alunos, produtos desta globalização, acedem a toda a informação num pequeno aparelho que carregam no bolso. Esta facilidade de acesso aliada a alguma ingenuidade dos alunos, conduz as crenças absurdas em acontecimentos e descobertas fictícias. É importante trabalhar o senso crítico dos jovens para que questionem todo o tipo de informação e conhecimento pré-concebido que lhes seja apresentado (Melo, 2022, 9). Além disso, em tempos conturbados de florescimento de ideias antidemocráticas e ameaçadoras da liberdade e dos direitos que tão dificilmente foram conquistados, é

imperativo que os estudantes tenham o discernimento e a capacidade de identificar discursos retrógrados, repletos de promessas vazias, não se deixando enganar por eles.

Por fim, a área de competência da *Sensibilidade estética e artística* que permite aos alunos valorizar diferentes demonstrações culturais e diversas formas de expressão artística, é trabalhada ao longo de todo o currículo da disciplina através do estudo de diferentes correntes artísticas desde a Antiguidade até à Contemporaneidade que se materializam na arquitetura, escultura, pintura, literatura, entre outras.

Além das aptidões do P.A.S.E.O., o currículo de História cria as condições necessárias para a apreensão de competências relacionadas com a própria disciplina, como a percepção da existência de diversas e simultâneas temporalidades, a compreensão de que a História é uma ciência e, por isso, baseia-se em evidências cujas interpretações podem diferir, além de que não é um saber definitivo, está à mercê das descobertas e investigações dos historiadores, sendo complexa e discutível.

2. As Teorias da Aprendizagem

2.1. Ausubel e a Teoria da Aprendizagem Significativa

“If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly.”

Ausubel, D. et al. (1968) *Educational Psychology. A Cognitive View*, IV.

Vários foram os pedagogos que aos longo do tempo têm desenvolvido teorias de aprendizagem e apresentado estratégias didáticas impactantes para o Ensino. Neste capítulo, exploramos o caso de David Ausubel e de Jerome Bruner, cujas teorias da aprendizagem guiaram a nossa Prática de Ensino Supervisionada em grande medida.

David Paul Ausubel nasceu a 25 de outubro de 1918 em Brooklyn, Nova Iorque. Filho de dois imigrantes judeus da Europa Central, Lilian e Herman Ausubel, casou aos vinte e cinco anos com Pearl (Liebowitz) Ausubel com quem teve dois filhos. David Ausubel faleceu em julho de 2008 em Nova Iorque, deixando como legado um contributo ímpar na área da Psicologia da Educação (Ohles, 1997,11).

Ausubel teve um percurso académico muito diverso, tendo estudado e posteriormente ensinado em numerosas Universidades na América do Norte. Estudou primeiramente na Universidade da Pensilvânia e tornou-se Doutor em Medicina pela Universidade de Middlesex em 1943 (Melo, 2022, 14).

Foi cirurgião assistente e médico psiquiatra no *U. S. Public Health Service* e integrado no programa *United Nations Relief and Rehabilitation Administration* e serviu como médico auxiliar de refugiados de guerra nos finais da II Guerra na Alemanha.

Graças a um fundo americano de auxílio a veteranos de guerra, conhecido como *GI BILL*, Ausubel ingressou na Universidade de Columbia, onde tirou um mestrado e se doutorou em Psicologia do Desenvolvimento. Foi durante o seu doutoramento que percebeu o seu amor pela psicologia, focando-se cada vez mais na área, em detrimento da psiquiatria (Melo, 2022, 14).

Na década de 50, lecionou na Universidade do Illinois e em 1957 foi bolsheiro do programa *Fulbright* tendo estado na Nova Zelândia a trabalhar na sua investigação durante um ano. Entre 1966 e 1968 foi professor de Psicologia, de Educação e de Educação no campo da medicina na Universidade de Toronto tendo depois rumado à Universidade de Nova Iorque onde coordenou o doutoramento em Psicologia Educacional até se reformar do ensino em 1975 (Ohles, 1997, 12).

Em 1977, o seu contributo no campo da Psicologia Educacional foi reconhecido e valeu-lhe o prémio “*Career Achievement Award for Distinguished Psychological Contributions to Education*”. Em 1981, Ausubel voltou a dedicar-se ao ramo da psiquiatria tendo trabalho como psiquiatra no *Rockland Children’s Psychiatric Center* (Ohles, 1997, 12).

A vasta obra bibliográfica de Ausubel sendo muito vasta, centra-se nos temas que estudou durante a sua carreira, relacionando-se principalmente com a Psicologia do Desenvolvimento e com a Psicologia Educacional, destacando-se as obras *Educational Psychology: A cognitive view*; *The Acquisition and Retention of Knowledge* (2000) e *The Psychology of Meaningful Verbal Learning* (1963) onde Ausubel apresentou pela primeira vez a sua teoria da aprendizagem significativa, que exploraremos de seguida e que em muito orientou a nossa Prática Letiva.

A aprendizagem significativa

Antes de analisarmos com detalhe a Teoria da Aprendizagem Significativa desenvolvida por Ausubel, será importante referir que o pedagogo distingue três tipos de aprendizagem quanto à sua natureza: a aprendizagem afetiva que deriva de sinais internos do indivíduo e que se relaciona com sentimentos como a frustração, a alegria, a ansiedade, etc. e que têm origem nas experiências do indivíduo; a aprendizagem psicomotora, que se relaciona com respostas dos músculos, que são aprendidas com a prática, a estímulos externos; e, por fim, a aprendizagem cognitiva que se relaciona com a retenção de informação de forma organizada na mente do indivíduo, a que se dá no nome de estrutura cognitiva. É sobre esta última forma de aprendizagem que Ausubel vai desenvolver a sua teoria (Moreira, 1999a, 151-152).

Sendo um teórico cognitivista, Ausubel percebe a aprendizagem como um processo de integração de nova informação de forma organizada na estrutura cognitiva, acreditando que o fator que mais influencia a aprendizagem é o conhecimento que o

indivíduo já possui, a sua clareza e a forma como está disposto na sua estrutura cognitiva (Moreira, 1999a, 152). De acordo com a perspectiva do pedagogo, torna-se crucial que um docente conheça a informação já apreendida pelos alunos, que funcionará como ponto de partida para uma aprendizagem significativa.

De que forma poderá o conhecimento já adquirido pelo indivíduo impactar a aprendizagem de novos conceitos? Segundo Ausubel, uma nova informação chega à estrutura cognitiva e poderá interagir com conceitos já adquiridos, se estes forem claros, relevantes e inclusivos. Estes conceitos previamente adquiridos vão então servir de “ancoradouros”, onde esta nova informação se vai prender. É a este processo de ancoragem e interação entre a nova informação e a já pré-estabelecida que Ausubel designa de aprendizagem significativa (Moreira, 1999a, 152-153).

É importante salientar que, conforme o autor, a informação armazenada na nossa estrutura cognitiva está organizada hierarquicamente. Os conceitos mais específicos e menos inclusivos estão ligados aos conceitos mais abstratos e inclusivos, estando-lhes subordinados (Moreira, 1999a, 153).

Aos conceitos já presentes na estrutura cognitiva que vão servir de ancoradouros, Ausubel denomina *conceitos subsunçores* ou somente *subsunçores*. O subsunçores não estão igualmente desenvolvidos, alguns conceitos subsunçores são mais claros e inclusivos que outros. Estes subsunçores são tanto mais desenvolvidos quanto mais servirem esta função de ancoradouros, já que o processo de ancoragem fornece mais informação, elaborando os subsunçores. Quanto mais elaborados e inclusivos forem os subsunçores, maior é a sua capacidade de virem a servir de ancoradouros para outras informações vindouras (Moreira, 1999a, 153).

Desta forma, podemos compreender que para o autor a aprendizagem significativa é o processo através do qual um novo conhecimento, uma nova informação se relaciona com um conceito relevante e inclusivo da estrutura cognitiva de um sujeito.

Aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica

Contrapondo à aprendizagem significativa, Ausubel apresenta-nos a aprendizagem mecânica. Se na aprendizagem significativa, uma nova informação entra na estrutura cognitiva e interage com conceitos gerais e inclusivos, ancorando-se neles, na aprendizagem mecânica a informação que chega à estrutura cognitiva não se relaciona

com nenhum conceito já adquirido, ou fá-lo muito superficialmente. Deste modo, a informação fica distribuída arbitrariamente na estrutura cognitiva, não se conseguindo ancorar convenientemente a nenhuma outra ideia já assimilada (Ausubel, 1968, 27). Quando decorre uma interação superficial entre a nova informação e um subsunçor, o subsunçor não se modifica, não sendo desenvolvido, ao contrário do que acontece na aprendizagem significativa.

No seguimento da distinção entre aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa, Ausubel trata a questão do esquecimento e do enfraquecimento de significados, presente em ambas as formas de aprendizagem. O autor defende que ao contrário das máquinas, a cognição humana não consegue lidar eficazmente com informação que não se liga a nenhuma outra, que se limita a existir na estrutura cognitiva, apontando que esta informação ficará disponível por um curto período se não for revista frequentemente. Este facto leva-nos a considerar a aprendizagem mecânica mais frágil do que a significativa. Ademais, o pedagogo afirma que os conceitos assimilados através da aprendizagem mecânica são mais facilmente confundíveis com conceitos semelhantes aprendidos previamente (interferência retroativa) ou posteriormente (interferência proativa) à aquisição desse conceito por aprendizagem mecânica (Ausubel, 2000, 4).

Apesar de podermos considerar a aprendizagem mecânica mais frágil do que a significativa, tal não significa que conteúdos assimilados através da aprendizagem significativa fiquem gravados permanentemente na estrutura cognitiva do indivíduo.

A relação entre o conhecimento adquirido e o seu subsunçor, na aprendizagem significativa pode ser enfraquecida com o passar do tempo, já que, se não houver uma revisão periódica do material (aquilo a que Ausubel apelida de *overlearning*) a dissociabilidade entre o conhecimento assimilado e o conceito subsunçor onde se ancorou vai aumentando, enfraquecendo a interação entre os dois conceitos. Quanto maior for a relação entre um conceito assimilado e o seu subsunçor, maior é a sua indissociabilidade, não sendo, em nenhuma instância, absoluta (Ausubel, 2000, 4).

Apesar de um conceito arbitrariamente disposto na estrutura cognitiva ser mais facilmente esquecido ou confundido em comparação com um conceito ancorado num subsunçor, tal não significa que a aprendizagem mecânica seja dispensável. Ausubel acredita que os dois tipos de aprendizagem não são dicotómicos, completam-se, podendo a mesma aprendizagem apresentar características de ambas (Moreira, 1999a, 154).

Aprendizagem recetiva e aprendizagem por descoberta

Independentemente de se tratar de aprendizagem significativa ou não, Ausubel distingue duas maneiras através das quais pode dar-se o processo de aprendizagem: a aprendizagem por receção ou recetiva e a aprendizagem por descoberta. Na aprendizagem por receção, o indivíduo recebe a informação já na sua forma final. O conhecimento a adquirir não é problematizado, o aprendiz não tem de procurar uma solução ou responder a um problema, tem apenas de compreender aquilo que lhe é transmitido e integrar esse novo conteúdo na sua estrutura cognitiva. Na aprendizagem por descoberta, por outro lado, o indivíduo não recebe a informação na sua forma final, mas sim problematizada, sendo-lhe incumbida a tarefa de descobrir uma solução ou resposta para o problema e assim alcançar o conhecimento pretendido (Ausubel, 1968, 24).

Ao contrário do que equivocadamente se possa pensar, a aprendizagem recetiva não implica uma aprendizagem mecânica, tal como a aprendizagem por descoberta não significa necessariamente uma aprendizagem significativa. A aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação entra na estrutura cognitiva e estabelece uma ligação consistente com um conceito subsunçor, alterando esse conceito. Marco António Moreira afirma que, excetuando o caso de crianças pequenas, a aprendizagem por descoberta não implica uma aprendizagem significativa, salientando que crianças mais velhas, jovens e adultos tendem a aprender principalmente por receção. Moreira salienta ainda que a aprendizagem por receção não significa uma abordagem ligada ao ensino tradicional, podendo ser potenciada por estratégias didáticas consideradas mais motivantes pelos alunos, como a visualização de vídeos ou filmes, por exemplo (Moreira, 2012, 13).

A assimilação

De modo a clarificar como decorre o processo da aquisição de novos conceitos através da aprendizagem significativa, Ausubel introduz a teoria da assimilação. De acordo com esta teoria, a interação entre o conceito a adquirir e o subsunçor onde se vai ancorar constitui uma assimilação de significados que modifica a estrutura cognitiva. Isto é, se um novo conceito, potencialmente significativo *a* se relaciona com o conceito subsunçor *A*, ambos os conceitos vão sofrer uma modificação, originando os novos conceitos, *a'* e *A'* que ficam relacionados, formando o conceito *a'A'*. Mas a teoria da assimilação não se cinge ao processo de ancoragem e criação de novos significados. Este processo continua ao longo do tempo, não se esgota na ancoragem do novo conceito ao

subsunçor (Ausubel, 2000, 101-102). Ausubel sustenta que no período que se segue ao processo de ancoragem da nova informação, esta torna-se dissociável do seu subsunçor e, por isso, estamos perante ideias individuais.

A segunda fase deste processo, a obliteração, tem início quando os conceitos assimilados se tornam indissociáveis do subsunçor, não sendo, a partir daí, possível reproduzir cada uma das ideias individualmente. Ao atingir este grau de dissociabilidade nulo, diz Ausubel que o anterior conceito *a'A'*, reduz-se apenas a *A'*, ocorrendo o esquecimento. Esta relação torna o conceito *A'* mais completo e abrangente, tornando-o ainda mais capaz de servir de subsunçor a um material potencialmente significativo no futuro (Ausubel, 2000, 102).

Devido à natureza da disciplina, a teoria da assimilação de Ausubel está muito presente na História. O conceito de *Grécia Antiga*, por exemplo, é geral e inclusivo, apresentando-se como um possível subsunçor para aprendizagens futuras. O conceito de *ágora*, a praça central onde decorria a vida pública e política das cidades gregas, é um conceito mais restrito. Por ser um conceito mais específico, relacionado com as cidades gregas antigas, este pode ser ancorado ao conceito de *Grécia Antiga*, sendo, numa primeira fase distinto dele enquanto a sua ligação se torna progressivamente mais forte, até serem indissociáveis e não ser concebível pensar em *ágora* sem pensar em *Grécia Antiga*.

Formas de aprendizagem significativa

Ausubel distingue três formas de aprendizagem significativa quanto ao processo de interligação dos novos conceitos com os subsunçores presentes na estrutura cognitiva. A aprendizagem significativa pode ser então subordinada, superordenada ou combinatória. Estamos perante um processo de aprendizagem significativa subordinada quando a informação recentemente retida pelo aprendiz se vai ancorar num conceito subsunçor relevante inclusivo subordinando-se a esse conceito mais abstrato. Dentro desta aprendizagem subordinada, é possível definir dois tipos: a subsunção derivativa, que acontece quando a nova informação vem apenas suportar o que o indivíduo já sabia quiçá através de exemplos e a subsunção correlativa que consiste numa modificação ou elaboração do conceito subsunçor que já estava presente na estrutura cognitiva do aprendiz (Ausubel, 2000,106).

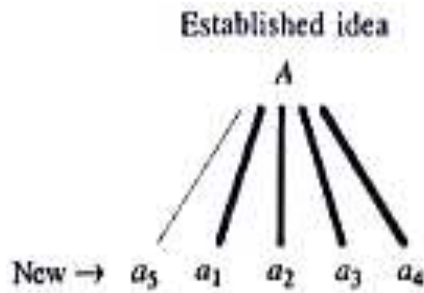


Figura 2: Esquema explicativo da subsunção derivativa.

In Ausubel, David P. *The Acquisition and Retention of Knowledge. A Cognitive View*. Kluwer Academic Publishers, 2000, 106.

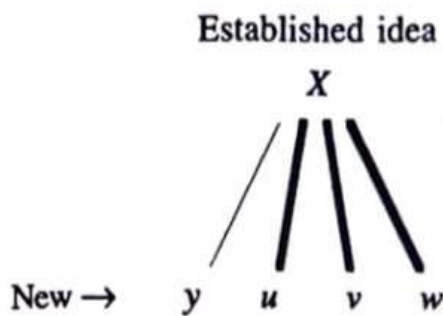


Figura 3: Esquema explicativo da subsunção correlativa.

In Ausubel, David P. *The Acquisition and Retention of Knowledge. A Cognitive View*. Kluwer Academic Publishers, 2000, 106.

A aprendizagem significativa superordenada acontece quando o conceito subsunçor é menos inclusivo do que a nova informação que se vai relacionar com ele. Assim, o subsunçor fica subordinado à nova informação na hierarquia de conceitos que Ausubel defende (Ausubel, 2000, 106).

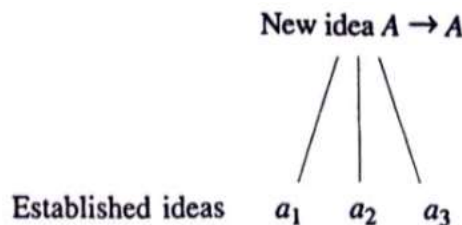


Figura 4: Esquema explicativo da aprendizagem significativa superordenada.

In Ausubel, David P. *The Acquisition and Retention of Knowledge. A Cognitive View*. Kluwer Academic Publishers, 2000, 106.

A aprendizagem combinatória, por sua vez, ocorre quando o novo conceito não tem uma relação de subordinação ou superordenação com um subsunçor, mas relaciona-se com vários conceitos que são tão inclusivos quanto ele, podendo partilhar algumas características com os subsunçores, como se pode observar no esquema seguinte (Ausubel, 2000, 106).

New idea $A \rightarrow B - C - D$
Established ideas

Figura 5: Esquema explicativo da aprendizagem significativa combinatória.

In Ausubel, David P. *The Acquisition and Retention of Knowledge. A Cognitive View*. Kluwer Academic Publishers, 2000, 106.

Organizadores prévios

A esta altura já compreendemos que para ocorrer a aprendizagem significativa é necessário a existência de conceitos a que a nova informação se possa ancorar na estrutura cognitiva do aprendente. Assim, seria de esperar que quando um indivíduo adquire informação numa área de conhecimento que lhe é completamente nova, obrigatoriamente realizasse uma aprendizagem mecânica uma vez que não possui conceitos que possam servir como ancoradouros o novo conhecimento na sua estrutura cognitiva. Para tentar contrariar esta necessidade de recorrer à aprendizagem mecânica, Ausubel aconselha o recurso aos organizadores prévios. Organizadores prévios consistem em auxiliares pedagógicos materializados em pequenas matérias introdutórias do conteúdo a desenvolver, que pretendem fazer a ponte entre o que o indivíduo já sabe, o que existe na sua estrutura cognitiva e o que necessita de aprender, para que consiga realizar uma aprendizagem significativa. Caso os conceitos disponíveis na estrutura cognitiva do aprendente sejam demasiado gerais e pouco relevantes para o conteúdo a ser aprendido, o organizador prévio apresenta-se como solução, servindo ele próprio como ancoradouro para este novo conteúdo. Ausubel alerta que, para serem eficazes, os organizadores prévios devem ser mais abstratos e inclusivos do que o conteúdo a assimilar, para que lhe seja subordinado na hierarquia de conceitos. Os sumários e análises gerais aos materiais a aprender, são, na perspectiva do pedagogo, bons organizadores prévios, já que são gerais

e inclusivos, salientando a informação mais relevante e deixando os detalhes para o verdadeiro processo de aprendizagem (Ausubel, 2000, 11).

Marco António Moreira identifica dois tipos de organizadores prévios que devem ser aplicados em situações diferentes. O autor afirma que quando o conteúdo a aprender é totalmente novo para o aprendente e ele não possui qualquer conhecimento do tema, é recomendável o uso de um organizador prévio expositivo. Por outro lado, quando o aprendente já tem alguma familiaridade com o conteúdo, deve ser aplicado um organizador prévio comparativo, cuja função é auxiliar na ancoragem da nova informação à estrutura cognitiva diferenciando-a de outras com que possam ser confundidas, por partilharem características (Moreira, 2012, 23), podendo recorrer a analogias para estabelecer diferenças e semelhanças (Melo, 2022, 19).

Os organizadores prévios constituíram um instrumento auxiliar constante na nossa prática letiva supervisionada, materializados sobretudo em pequenos vídeos e áudios facultados aos alunos que apresentavam sumariamente o conteúdo seguinte a aprender, tal como será desenvolvido no capítulo 2. *Atividades no núcleo de estágio* e no subcapítulo 2.2 *Prática Letiva* na parte II do presente relatório.

Condições necessárias para a aprendizagem significativa

No entender de Ausubel, há um conjunto de condições necessárias para que aconteça a aprendizagem significativa. Em primeiro lugar, o material a aprender tem de ter sentido lógico, ou seja, tem de ser suficientemente não arbitrário para que se possa relacionar com ideias já adquiridas pelo indivíduo, ou seja, tem de ser potencialmente significativo. Além disso, é importante que o aprendiz já tenha, na sua estrutura cognitiva, conceitos com os quais a nova informação possa interagir, os já referidos subsunçores. Por último, não importa o quão potencialmente significativo seja um novo conhecimento, nem a clareza e adequação de conceitos “ancoradouros” se o indivíduo não tiver predisposição para aprender. Assim, o aprendiz tem de ter a intenção e a disposição para aprender significativamente, se não tiver, se quiser apenas memorizar a informação, a aprendizagem é mecânica, não significativa (Ausubel, 1968, 41).

Ausubel alerta para a frequência da aprendizagem mecânica, em detrimento da aprendizagem significativa. O pedagogo aponta que uma das razões para a falta de predisposição para a aprendizagem significativa está relacionada com experiências de avaliação em que alguns docentes prejudicavam os alunos se não respondessem a

determinadas questões em *verbatim*. É certo que, no caso da História, a complexidade dos conceitos, por vezes, influencia os alunos ao *verbatim*, mas, enquanto docentes, devemos incentivar à apropriação significativa dos conceitos, já que só são verdadeiramente entendidos quando apropriados pelos alunos. Além disso, Ausubel alerta que as dificuldades sentidas pelos alunos no passado, em determinada disciplina podem influenciar a sua disposição para aprender, assumindo como alternativa mais viável a aprendizagem mecânica, em oposição da significativa (Ausubel, 1968, 41).

Tipos de aprendizagem significativa

O primeiro tipo de aprendizagem apresentado por Ausubel é a aprendizagem representacional. Este é, segundo ele, o tipo de aprendizagem mais próximo da aprendizagem mecânica. A aprendizagem representacional acontece quando símbolos (normalmente linguísticos) ganham um significado relativo a um objeto específico. Aquele símbolo passa a significar para o indivíduo o que o objeto representa. Por exemplo, um bebé quando aprende quem é a mãe, passa a associar o símbolo linguístico *mãe* à sua própria mãe, mas não tem noção de que existem outras pessoas que também podem ser chamadas de *mãe*, para o bebé a *mãe* representa apenas a sua mãe (Ausubel, 2000, 1).

A aprendizagem por conceitos é, segundo Moreira (1999a), também uma aprendizagem representacional, pois os conceitos também são símbolos que designam objetos, acontecimentos, etc. que têm características em comum. Os conceitos representam as abstrações das características principais do objeto a que se referem. Retomando o exemplo anterior, quando uma criança que conhece o conceito *mãe* contacta com vários objetos (no caso mulheres) com características comuns (como ter um filho) ela passa a associar o conceito de *mãe* não apenas à sua mãe, mas a todas as mulheres que tenham um filho (Moreira, 1999a, 157). No que toca à aprendizagem por conceitos, Ausubel (2000) ainda distingue dois métodos. A formação de conceitos, que tem lugar principalmente em crianças pequenas, e a assimilação de conceitos que se verifica sobretudo em crianças em idade escolar e nos adultos. Isto acontece porque na formação de um conceito as características essenciais comuns são adquiridas através da experiência. Porém, conforme a criança aumenta o seu vocabulário os conceitos vão sendo assimilados com recurso a conjuntos de outros conceitos que já estavam presentes na estrutura cognitiva da criança.

Por fim, Ausubel propõe a aprendizagem proposicional, que acontece quando o indivíduo aprende o significado de determinadas ideias numa proposição, aprendendo não o significado dos conceitos individualmente, mas da proposição num todo. A aprendizagem de provérbios é um bom exemplo deste tipo de aprendizagem significativa, dado que já conhecemos o que significa cada um dos conceitos, mas o provérbio no seu todo tem um sentido diferente, que não é uma junção dos significados das várias palavras (Ausubel, 1968, 47).

O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa, segundo Ausubel

Enquanto futuros docentes, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel pode influenciar consideravelmente o nosso desempenho, tornando-se necessário compreender qual o nosso papel na promoção de uma aprendizagem significativa por parte dos nossos alunos.

Tal como começámos por explorar neste capítulo, o fator que mais influencia a aprendizagem de qualquer aluno é o conhecimento que já tem, ou seja, a organização da sua estrutura cognitiva e a clareza dos conceitos lá presentes. Marco António Moreira defende que a estrutura cognitiva pode ser influenciada de duas formas: substantiva e programaticamente. Influenciar substantivamente traduz-se na apresentação de conceitos gerais e inclusivos ao aprendiz, conceitos que têm um grande potencial integrador devido à sua abrangência. Influenciar programaticamente é possível através do emprego de estratégias pedagógicas e de sequências lógicas no ensino do conteúdo, facilitando a sua aquisição (Moreira, 1999a, 161).

O professor deve, na ótica de Ausubel, atentar a diversos princípios que podem facilitar a aprendizagem significativa dos alunos. São eles a diferenciação progressiva, a reconciliação integrativa, a organização sequencial e a consolidação. A diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa constituem princípios de ordem programática, que se relacionam com a forma como a informação se organiza na estrutura cognitiva. A diferenciação progressiva assenta na ideia de que os conceitos mais gerais e inclusivos, que se situam mais acima na hierarquia estabelecida na estrutura cognitiva, devem ser apresentados primeiro aos aprendentes, já que Ausubel acredita ser mais fácil apreender primeiro o mais abstrato e, a partir daí, partir para o mais restrito (Moreira, 1999a, 160). A reconciliação integrativa assenta na ideia de que o processo de ensinar é também

estabelecer ligações entre conteúdos, apontar diferenças e semelhanças, esclarecer características em comum e diferentes (Moreira, 1999a, 161).

A organização sequencial assenta na ideia de que a aprendizagem significativa pode ser facilitada, se o professor tirar partido da sequência natural de aprendizagem do currículo, normalmente organizada de modo que a aprendizagem de um novo conteúdo pressuponha a existência de um conceito anteriormente aprendido. No caso da História, os currículos estão organizados temporalmente, partindo exatamente de conceitos mais abstratos para os mais inclusivos. Só conseguimos perceber a revolução francesa no seu todo se antes estudarmos os fundamentos do iluminismo, por exemplo (Moreira, 1999a, 161). Por fim, a consolidação, que pode ser realizada através da repetição ou da aplicação das aprendizagens na resolução de exercícios, deve ser feita antes de se avançar para o conteúdo seguinte, para que a aprendizagem através da organização sequencial também seja mais efetiva (Ausubel, 1968, 197). Além da consolidação, Ausubel destaca a importância do *overlearning*, de modo a evitar o enfraquecimento da relação entre o subsunçor e o conteúdo recém-adquirido. O conceito de *overlearning*, que se poderia traduzir livremente para “sobreaprendizagem”, consiste numa revisão periódica de uma aprendizagem. Ausubel acredita que essa revisão periódica é de grande importância sobretudo quando se trata de ideias mais complexas, para que fiquem bem claras e organizadas na estrutura cognitiva e possam vir a servir como conceitos subsunçores (Ausubel, 2000, 181). Na prática docente, esta teoria pode ser aplicada através da realização de exercícios de consolidação no fim de cada aula, no seguimento da matéria aprendida, como consolidação. Podendo ser revista no fim de uma unidade temática, por exemplo, para reforçar conteúdos que já não estejam tão claros e/ou que sejam mais complexos.

Moreira destaca, a partir dos princípios de Ausubel, algumas funções primordiais dos professores na promoção da aprendizagem significativa. Em primeiro lugar, o professor deve selecionar os conceitos mais abstratos com maior potencial integrador no conteúdo que vai lecionar, para poder tomá-los como ponto de partida. De seguida, o professor deve identificar os conceitos que o aluno deveria ter na sua estrutura cognitiva para servir como subsunçores, pela sua relevância e relação com o conteúdo a aprender. A terceira função consiste em diagnosticar o conhecimento já adquirido pelos alunos, percebendo realmente que possíveis conceitos subsunçores os alunos possuem. Por fim, deve empregar recursos e métodos que facilitem a aquisição dos novos conteúdos de

forma significativa, recorrendo, se tal for necessário aos organizadores prévios (Moreira, 1999a, 162).

De entre as funções acima elencadas, a tarefa de eleger os conceitos que os alunos já devem possuir na sua estrutura cognitiva é aliada, muitas vezes ao diagnóstico realizado aos alunos, através das fichas de avaliação de diagnóstico realizadas no início do ano letivo. As fichas, sendo elaboradas pelo docente, compreendem o conhecimento que ele julga necessário o aluno deter enquanto permitem avaliar o estado desse conhecimento.

A teoria da aprendizagem significativa nas aulas de História

Sendo uma disciplina feita de conceitos e relações de causalidade, a teoria da aprendizagem significativa torna-se relevante no Ensino da História. Ao contrário do muito apregoado e no passado praticado, o Ensino da História não se baseia nem se esgota na memorização de datas e factos. Aprender História é mais do que saber que a Ditadura Militar foi implantada em maio de 1926, é perceber o porquê do pronunciamento militar que a implantou e as consequências reais desse novo regime. Assim, a aprendizagem significativa, a assimilação e interação dos conceitos hierarquizados na estrutura cognitiva apresenta-se como uma teoria a seguir na prática letiva da disciplina.

Apesar da História não se esgotar na memorização de factos e eventos, essa é uma componente integrante da disciplina. Antes de compreendermos as causas e as consequências de acontecimentos como o 25 de abril de 1974, memorizamos a data e o nome de Revolução dos Cravos. Deste modo, a aprendizagem mecânica torna-se imprescindível na aprendizagem de acontecimentos e eventos, um ponto de partida para a posterior exploração dos fatores que lhe deram origem e dos resultados obtidos. O próprio ensino da História está assim organizado em termos curriculares. Ao longo da escolaridade obrigatória, os alunos vão contactando com a História nos diferentes ciclos de ensino, mas nunca da mesma forma. Se no primeiro e segundo ciclos de ensino o foco está na memorização dos acontecimentos mais marcantes da História, aprendidos mecanicamente, nos últimos ciclos de Ensino há uma tentativa de interpretação e significação desses acontecimentos e das suas implicações. Esta aprendizagem significativa não seria possível se não lhe anteceder a aprendizagem mecânica (Melo, 2022, 21).

Sendo a História uma disciplina assente em conceitos, é lógico aplicarmos a teoria da aprendizagem significativa na nossa prática letiva. Aprender História é também

assimilar conceitos na nossa estrutura cognitiva e conseguir relacioná-los entre si. Deste modo, o uso de mapas conceptuais defendido por J. D. Novak, inspirado na teoria de Ausubel apresenta-se como uma importante estratégia ao serviço da aprendizagem da História. Um mapa conceptual é um auxiliar visual das relações entre conceitos. Ao estabelecer os conceitos mais gerais e abrangentes em primeiro plano e progressivamente ir relacionando conceitos cada vez mais restritos, construiremos uma teia organizada de relações entre conceitos, que na História se pode traduzir em acontecimentos e os seus resultados, por exemplo (Novak & Cañas, 2007,31).

Os mapas conceptuais reproduzem a organização hierárquica dos conceitos que decorre na estrutura cognitiva do indivíduo, de acordo com a teoria da aprendizagem significativa. Desta forma, este método pode potenciar a aprendizagem significativa, auxiliando indiretamente a estrutura cognitiva dos alunos a estabelecer as relações de subordinação e superordenação entre os conceitos que são assimilados.

Durante a nossa Prática de Ensino Supervisionada, Ausubel foi uma referência constante. Primeiramente, na procura por conceitos subsunçores através da tentativa de aplicação de um questionário de diagnóstico. Destacamos o recurso a pequenos vídeos facultados aos alunos para visualização antes das aulas, que pretendiam servir a função de organizadores prévios. A realização de exercícios de consolidação constitui também uma prática defendida por Ausubel, quando nos fala de *overlearning*. Recorremos ainda à elaboração de esquemas conceptuais com os alunos, partindo, de acordo com o princípio da diferenciação progressiva, de conceitos mais inclusivos e gerais, que estudávamos em primeiro lugar, para os conceitos mais específicos, com o intuito de facilitar o processo de assimilação das novas informações. Por fim, procurámos lecionar as aulas seguindo uma sequência temporal, como propõe Ausubel com o seu princípio da organização sequencial, não sendo sempre possível dado que alguns acontecimentos a estudar ocorreram concomitantemente.

2.2. A teoria da aprendizagem de Jerome Bruner

“[...] any subject could be taught to any child at any age in some form that is honest.”

Bruner, J. (1960/2003) *The process of education*, p. IX.

Jerome Seyrome Bruner nasceu a 1 de outubro de 1915 em Nova Iorque. Filho de Rose e Herman Bruner, imigrantes judeus da Polónia, Bruner era o mais novo dos irmãos. Tendo nascido cego, uma cirurgia aos três anos de idade restaurou-lhe a visão. Cresceu numa família de classe média e, aos doze anos, a morte do pai levou à venda do negócio da família, mas tal não o impediu de continuar a estudar (Cordero, 2017, 773). O próprio afirmou que o pai lhe deixara uma quantia generosa para financiar os seus estudos (Weir, 2015).

A família de Bruner mudou-se para a Florida, onde Jerome frequentou algumas escolas públicas, terminando o ensino secundário em 1933 (Cordero, 2017, 773). Licenciou-se em Psicologia pela Universidade Duke em 1937 e em 1939 tornou-se mestre na mesma área pela Universidade de Harvard. Ainda em Harvard doutorou-se em Psicologia, em 1941 (Weir, 2015).

Entre 1941 e 1945, alistou-se no exército americano, servindo na Segunda Guerra Mundial, na Divisão de Psicologia de Guerra do Quartel de Forças Aliadas, em França. Em 1945, regressou a Harvard como professor e investigador, focando-se na temática da perceção humana, influenciado pela sua condição à nascença (Cordero, 2017, 774). Juntamente com Cecile Goodman conduziu um famoso estudo com crianças oriundas de diferentes classes sociais, sobre a sua perceção quanto à dimensão de moedas, concluindo que as crianças oriundas das classes mais baixas eram as que distorciam mais a dimensão e valor das moedas. Baseado neste estudo, Bruner advogava que as emoções e o contexto sociocultural exercem influência na perceção dos indivíduos sobre eventos, objetos, etc., contrariando as teses do behaviorismo (Cordero, 2017, 774).

Na década de 1950, dedicou-se ao estudo da cognição, liderando a chamada *Revolução Cognitiva* que defendia a influência do meio cultural no desenvolvimento do indivíduo. Em 1957, o lançamento do satélite Sputnik na URSS levantou dúvidas e gerou discussão sobre a qualidade da educação nos Estados Unidos. Bruner e outros importantes

académicos, reuniram-se então para discutir o futuro da educação no país. A partir daqui, Bruner focou-se no estudo dos processos de ensino-aprendizagem, vindo a desenvolver a sua própria teoria da aprendizagem (Cordero, 2017, 775), assente na importância da premissa de que é possível ensinar qualquer coisa a qualquer criança, adequando a profundidade do conteúdo à sua fase de desenvolvimento intelectual, explicitada na obra *The Process of Education* (1960).

A teoria de Bruner foi aplicada em diversas escolas nos Estados Unidos e deu o mote à criação do programa *Head Start*, um programa destinado a crianças em idade pré-escolar oriundas de contextos familiares e culturais mais pobres (Cordero, 2017, 777). Na sua obra *Culture of Education* (1996), Bruner aborda esta temática, alegando que as crianças não se encontram num vazio cultural e que o meio cultural onde se inserem tem um grande impacto na forma como aprendem e na perceção da realidade (Cordero, 2017, 778).

Ao longo da sua carreira, Bruner foi agraciado com algumas distinções, como o prémio *Distinguished Scientist Award*, em 1963. Foi presidente da *American Psychological Association* e escreveu importantes obras na área da psicologia da educação como *Toward a Theory of education* (1966) e *The Relevance of Education* (1971), entre outras (Cordero, 2017, 777). Faleceu em junho de 2016, aos cento e um anos, em Nova Iorque, deixando um contributo inigualável na área da psicologia da educação (Cordero, 2017, 780).

A teoria da aprendizagem

Jerome Bruner dedicou grande parte da sua carreira a estudar os processos de desenvolvimento do ser humano, um saber imprescindível na formulação de uma teoria de aprendizagem que se revelasse eficaz. Segundo Bruner, uma teoria da aprendizagem tem duas características imprescindíveis, deve ser prescritiva e normativa. Prescritiva, pois deve apresentar soluções para alcançar o saber e normativa, uma vez que deve estabelecer as normas a seguir no processo de aquisição do conhecimento. Uma teoria da aprendizagem eficaz serve o propósito de auxiliar a criança a atingir o seu potencial máximo (Bruner, 1999,61).

A sua teoria parte da conhecida premissa de que se pode ensinar qualquer conteúdo, independentemente da sua natureza, a qualquer criança, adaptando-o à sua fase

de desenvolvimento. Assim, antes de avançarmos no aprofundamento da teoria, mostra-se importante analisar as fases de desenvolvimento propostas por Bruner.

Fases de desenvolvimento

De acordo com Bruner, em cada etapa do seu desenvolvimento a criança apresenta uma maneira característica de ver e explicar o mundo, de o representar. Baseando-se nos estágios de desenvolvimento descritos por Piaget, Bruner distingue três formas de representação do mundo: a representação ativa ou motora, a representação icónica e a representação simbólica.

A representação ativa ou motora é uma forma de representação característica de crianças em idade pré-escolar. Este tipo de representação consiste em estabelecer ligações entre a experiência e a ação. A criança manipula o meio através da experiência. Bruner afirma que, nesta fase, a criança ainda não adquiriu a ideia de reversibilidade, por exemplo, não é capaz de conceber que uma bola de plasticina, depois de moldada, pode voltar à forma inicial. A inexistência deste conceito de reversibilidade limita a transmissão de conteúdos a crianças nesta fase de desenvolvimento (Bruner, 1960/2003, 33).

A etapa da representação icónica, que corresponderia ao que Piaget designou como estágio das operações concretas, é característica em crianças em idade escolar. Nesta fase do desenvolvimento a criança deixa somente de manipular o mundo e passa a realizar operações. Segundo Bruner, uma operação traduz-se numa espécie de ação interna, na qual a criança recorre a símbolos representativos dos objetos que tenciona manipular (Bruner, 1960/2003, 35). Além de interna, uma operação é reversível, isto é, pode ser compensada pela operação inversa. Nas operações as crianças adquirem informações sobre o mundo, que organizam na sua cognição e a que podem recorrer no futuro. Nesta fase de desenvolvimento, Bruner diz que a criança desenvolve uma estrutura interna, um sistema ordenado de símbolos através dos quais a criança representa o mundo. É através desta estrutura interna que a criança é capaz de realizar operações. Apesar de conseguir realizar operações, a criança ainda não consegue conceber possibilidades que não lhe são apresentadas diretamente ou com as quais nunca lidou (de que não possui informação na sua estrutura interna) (Bruner, 1960/2003, 36.)

A última etapa de desenvolvimento é a da representação simbólica, que na teoria de Piaget equivale ao estágio das operações formais. A criança começa a representar

simbolicamente o mundo entre os dez e os catorze anos. Esta fase caracteriza-se pela capacidade de operar com situações hipotéticas. A criança deixa de se cingir às possibilidades que lhe são apresentadas ou que já experienciou e torna-se capaz de ponderar variáveis e estabelecer potenciais relações entre ideias, que podem, mais tarde, ser verificadas pela experiência. Nesta fase, a criança formaliza o seu entendimento sobre ideias que adquiriu nos estágios anteriores, mas que não dominava inteiramente (Bruner, 1960/2003, 37).

É importante destacar que Bruner propunha etapas de desenvolvimento e não estágios, como Piaget, defendendo que estas fases são cumulativas, que a passagem para a fase seguinte não substitui a anterior, é-lhe acumulada (Moreira, 1999b, 84). Bruner relembra ainda que o desenvolvimento intelectual não é instantâneo e pode não acontecer exatamente nas idades propostas, sendo fortemente influenciado pelo ambiente, principalmente escolar, da criança (Bruner, 1960/2003, 39).

A importância da estrutura na teoria de Bruner

Um dos pilares da teoria de Bruner é a ideia da transferência de aprendizagem. Bruner acredita que o processo educacional assenta no aprofundamento contínuo de ideias gerais já aprendidas por um indivíduo. Para o pedagogo, as ideias gerais são o primeiro passo na aprendizagem de qualquer corpo de conteúdos e, quanto mais básica e geral for a ideia primeiramente aprendida, maior será a sua aplicabilidade a novas situações. A estas primeiras ideias, Bruner chama ideias fundamentais. Para conseguir aplicar uma ideia numa nova situação (e assim aprofundar o nosso conhecimento sobre a temática) é necessário o indivíduo ter algum conhecimento da estrutura, da natureza da disciplina depende do domínio que se tem sobre a sua estrutura (Bruner, 1960/2003, 17-18) e que quanto maior o conhecimento da estrutura, maior é o episódio de aprendizagem que o indivíduo consegue suportar sem fadiga (Bruner, 1960/2003,51).

Deste modo, o currículo de qualquer disciplina deve assentar inicialmente sobre as ideias fundamentais que dão estrutura à disciplina, para que o aluno consiga aplicá-las no futuro a questões mais complexas. A aprendizagem das ideias fundamentais, se organizadas num padrão estruturado na sua cognição, permitir-lhe-á descobrir soluções para problemas mais complexos futuramente, tornando o próprio conteúdo dessa disciplina mais acessível (Bruner, 1960/2003, 23). Bruner afirma que aprendizagens que não se interligam com as ideias fundamentais de uma disciplina geram pouco entusiasmo

nos indivíduos, ao contrário de aprendizagens em que o conhecimento adquirido pode ser útil na resolução de outro problema no futuro (Bruner, 1960/2003, 20).

Além disso, tal como defende Ausubel, Bruner diz que informação apreendida e não convenientemente ordenada na estrutura interna é mais facilmente esquecida. Por isso, a aprendizagem de ideias fundamentais garante que o esquecimento natural de detalhes não é um esquecimento total, já que a partir das ideias fundamentais esses detalhes podem ser recuperados (Bruner, 1960/2003, 24-25).

Compreender aspetos específicos de uma ideia fundamental é, não só aprender esse conteúdo específico, como criar um modelo de compreensão para outros conteúdos que se relacionem com a mesma ideia, aquilo a que Bruner apelida de transferência de aprendizagem (Bruner, 1960/2003, 25). Além disso, ao visitar frequentemente as ideias fundamentais no processo de aprendizagem vai-se diminuindo o fosso entre elas e as ideias específicas mais complexas (Bruner, 1960/2003, 26).

A estrutura das disciplinas é caracterizada por três elementos: o modo de representação, a economia e a potência efetiva. Analisemos em primeiro lugar o modo de representação. Como já abordado no início deste subcapítulo, Bruner distinguia três fases do desenvolvimento intelectual de uma criança com base na forma como vê e descreve o mundo: os modos de representação ativo, icónico e simbólico. Bruner acredita então que qualquer corpo de conteúdos pode ser ensinado a qualquer criança, independentemente da fase de desenvolvimento intelectual em que se encontra, se for devidamente adaptado, no que toca à profundidade, a essa fase de desenvolvimento. Assim, o modo de representação de uma disciplina relaciona-se com a metodologia escolhida para transmitir o conteúdo, metodologia essa, que pode e deve relacionar-se com a etapa de desenvolvimento e modo de representação do indivíduo a que tencionamos transmiti-lo (Moreira, 1999b, 88). Além do modo de representação, Bruner introduz o conceito de economia de uma disciplina. Este conceito relaciona-se com a quantidade de informação que um indivíduo necessita de reter para que um determinado conteúdo seja compreendido. Quanto maior for a quantidade de informação a ser retida para a sua compreensão, menor é a sua economia e vice-versa. A fórmula matemática do perímetro do círculo, por exemplo, é a forma mais económica de saber o perímetro de qualquer círculo, uma vez que é o método que implica reter menos informação (Moreira, 1999b, 88). Por fim, a potência efetiva relaciona-se com a capacidade de um conteúdo gerar ou relacionar-se com outras ideias (Moreira, 1999b, 88).

Baseando-se no pressuposto de que a aprendizagem de qualquer disciplina deve ser iniciada pela aquisição das ideias fundamentais dessa disciplina, e que qualquer conteúdo pode ser ensinado a qualquer criança, independentemente da sua fase de desenvolvimento, Bruner apresenta o conceito de *Currículo em Espiral*. Um currículo que começando pelas ditas ideias fundamentais, mais gerais e simples, se vai complexificando à medida que a criança vai adquirindo conhecimento e se vai desenvolvendo intelectualmente (Bruner, 1960/2003, 52). Desta forma, os conhecimentos a serem explorados ao longo da escolaridade obrigatória, seriam sempre os mesmos, mas em níveis de complexidade diferentes, adequados à fase de desenvolvimento das crianças.

Atualmente no sistema de ensino português, a História é ensinada desde o 1.º Ciclo, na disciplina de Estudo do Meio, no 2.º Ciclo através de História e Geografia de Portugal e a partir do 3.º ciclo de forma independente, ramificando-se no Ensino Secundário nas disciplinas de História A, História B e História e Cultura das Artes. É possível observarmos um padrão de complexificação da disciplina, como propõe Bruner com o *Currículo em Espiral*, iniciando com as ideias fundamentais da História e com o foco na História nacional para depois se aprofundar no 3º Ciclo e, para alguns, no Ensino Secundário.

Poderemos então indagar quais as ideias fundamentais de uma disciplina, como são definidas e por quem. Como resposta a este problema, Bruner advoga que as ideias fundamentais e conseqüentemente os currículos das disciplinas escolares devem ser elaborados com o auxílio dos grandes especialistas de cada área, pois eles saberão quais as ideias primordiais que sustentarão a aprendizagem da disciplina (Bruner, 1960/2003, 19).

Pensamento intuitivo e pensamento analítico

Bruner distingue dois modos de pensamento que o ser humano pode ter, o pensamento intuitivo e o pensamento analítico. O pensamento intuitivo, é como o nome indica, um pensamento por intuição, assente num palpite. Este tipo de pensamento não é cuidadoso ou informado (Takaya, 2008, 8). O pensamento intuitivo é menos rigoroso e mais relacionado com a confiança da pessoa (Takaya, 2008, 9), não assentando num processo estruturado, o indivíduo tende a ter uma percepção total do problema e frequentemente é incapaz de explicar o processo mental que o conduziu à sua resposta (Bruner, 1960/2003, 57).

O pensamento analítico é um pensamento metódico e esclarecido, acontece passo a passo e cada etapa é explícita na mente do indivíduo, que é capaz de explicar o seu processo sem grande dificuldade. O indivíduo está ciente das operações realizadas e pode recorrer à experiência para comprovar a sua resposta (Bruner, 1960/2003, 57).

Apesar das suas diferenças, os dois modos de pensamento apresentados por Bruner não se opõem, devem ser aplicados numa lógica de complementaridade. Através do pensamento intuitivo, o indivíduo pode chegar a respostas a que dificilmente chegaria recorrendo a um pensamento mais metódico. Ao alcançar a resposta, o pensamento analítico deve entrar em cena e avaliar o processo bem como a validade da resposta dada pela intuição (Bruner, 1960/2003, 58). Para mais, é provável que o pensador intuitivo consiga levantar questões que o pensador analítico não descobre, mas é o pensador analítico que vai formalizar essas questões. Assim, a intuição ao gerar hipóteses e ideias, apresenta-se como o sustento do pensamento analítico que verificará a sua veracidade (Bruner, 1960/2003, 60).

Bruner afirma que o constante incentivo ao pensamento formal na escola desvalorizou a importância do pensamento intuitivo, um modo de pensamento que julga imprescindível, afirmando que o uso da intuição não só cativa as crianças, como também serve de base ao desenvolvimento de um pensamento mais rigoroso no seu futuro. Justificando a sua perspectiva, exemplifica com o ofício de historiador, em que o pensamento intuitivo é aplicado com frequência, uma vez que o historiador escolhe o assunto a trabalhar e os documentos a analisar recorrendo à sua intuição. Além disso, o historiador não consegue aprender tudo sobre todas as temáticas, ele seleciona alguns factos históricos que lhe pareçam mais importantes e, a partir daí, recorrendo ao pensamento intuitivo, conjectura o que poderá ter acontecido.

Bruner desafia os educadores a promoverem uma compreensão intuitiva dos materiais, antes de exporem as crianças a métodos de pensamento formais. Além do mais, o pedagogo alega que fatores como a familiaridade com a disciplina que estamos a trabalhar, o conhecimento da sua estrutura (Bruner, 1960/2003, 58-59) e a convivência com pensadores intuitivos são fatores que contribuem para o emprego do pensamento intuitivo e, por isso, encoraja os docentes a aplicarem a sua intuição na sala de aula (Bruner, 1960/2003, 61-62).

A aprendizagem por descoberta

Bruner acredita que dominar as ideias fundamentais de uma disciplina e ser capaz de a aprender, é possível se o aprendiz desenvolver uma determinada atitude relativamente ao próprio processo de aprendizagem. Bruner pensa que aprender deve gerar entusiasmo nos aprendizes e que esse entusiasmo não se desenvolve recorrendo a métodos expositivos, mas sim a métodos ativos (Bruner, 1960/2003, 20). Diz ainda que o conhecimento, tal como as restantes entidades que conhecemos, não existe naturalmente, tem de ser construído, por isso, identificamo-lo com a corrente do construtivismo. Além de construtivista, Bruner também pode ser identificado como sociocognitivista, como veremos mais adiante numa alínea denominada de “O papel da cultura no processo de aprendizagem”.

Bruner julga que as disciplinas académicas têm um interesse inerente e são capazes, por si só, de gerar entusiasmo nos alunos, não precisam de ser apresentadas ao gosto dos alunos para que se interessem por elas (Takaya, 2008, 7). No entanto, as metodologias são um fator a considerar, e o pedagogo defende a utilização de métodos ativos, como a heurística, em que o aluno adquire o conhecimento descobrindo-o (Veiga et al., 2013, 550). Ao construir o saber, os alunos têm a sensação de que aprenderam graças ao seu esforço, o que desperta o gosto pela disciplina. É desta maneira que enquanto docentes conseguimos atrair os alunos para a nossa disciplina e principalmente desenvolvemos neles o gosto pela aprendizagem. Bruner refere que quando a motivação para a aprendizagem são as classificações, em vez do próprio gosto por saber mais, a vontade de aprender tende a cessar quando as classificações terminam, ou seja, no final do percurso escolar (Veiga et al., 2013, 50-51).

Assim, a metodologia a aplicar em sala de aula deve consistir na indagação dos alunos, na colocação de questões, aplicando aqui o pensamento intuitivo para posteriormente procurar a resposta a essas questões, construindo o conhecimento. Feliciano Veiga e colegas introduzem o conceito de *perguntas úteis*, perguntas que evidenciam um problema e levam os alunos à descoberta do conhecimento, incentivando o seu raciocínio (Veiga et al., 2013, 550).

Feliciano Veiga aponta ainda algumas vantagens e desvantagens da metodologia de aprendizagem por descoberta. Como vantagens destaca a promoção do gosto pela aprendizagem e o envolvimento do aluno nesse processo, desenvolvendo a sua

criatividade a capacidade de resolução de problemas, concedendo-lhe a ideia de que o sucesso é alcançável com esforço. Porém, a aprendizagem por descoberta acarreta algumas desvantagens, como o ritmo lento de aprendizagem, a ineficácia com turmas de grande dimensão e, de acordo com Veiga, o facto de beneficiar os melhores alunos. Já o próprio Bruner afirma que esta estratégia não podia ser a única forma de aprendizagem, já que é impossível estar sempre a fazer descobertas. Retirar o melhor proveito da metodologia requer um equilíbrio e bom senso da parte do docente (Veiga et al., 2013, 550-551).

Ainda relacionado com metodologias ativas, Bruner introduz o conceito de *scaffolding*. Este baseia-se no conceito de zona de desenvolvimento proximal, proposto por Vigotsky e traduz-se na distância entre o que o aluno consegue executar sozinho e o que consegue executar com o auxílio de alguém mais experiente. Segundo Bruner, o processo de *scaffolding* assenta no apoio dado a um indivíduo numa tarefa que não consegue realizar sozinho. À medida que o indivíduo vai dominando o assunto, o apoio vai diminuindo, até ser completamente retirado. Este apoio pode ser dado pelo professor ou por outros alunos com mais domínio sobre o assunto. Bruner afirma que o processo de *scaffolding* decorre em quatro fases começando pela modelação da tarefa, feita pelo professor. De seguida, é desenvolvido trabalho entre o professor e os alunos. Numa terceira fase, os alunos dividem-se em pequenos grupos de trabalho até atingirem a última fase, que se caracteriza pelo trabalho autónomo. Neste processo, a ajuda do professor e dos pares vai desaparecendo gradualmente, à medida que o indivíduo adquire alguma familiaridade com a tarefa proposta. Bruner aponta que tarefas mais complexas exigem normalmente um maior apoio ao aluno, alongando o processo (Melo, 2013b, 284-285).

O papel do professor na teoria de Bruner

Bruner defende o professor não só como um comunicador, mas também como uma figura-modelo para os seus alunos. O professor é também ele o representante da cultura, dizendo Bruner, que não há plano curricular que seja isento de influência do professor (Bruner, 2000, 70). O docente deve ser entusiasta da sua disciplina, para melhor despertar o entusiasmo nos alunos (Bruner, 1960/2003, 90). Bruner advoga que cativar os alunos momentaneamente é diferente de os manter interessados a longo prazo, afirmando que o uso de audiovisuais é uma excelente forma de captar a atenção no momento. A longo prazo, contudo, os alunos não demonstrarão interesse nas temáticas se não lhes forem apresentadas novamente através de audiovisuais, tornar-se-ão passivos e

não vão desenvolver um interesse genuíno pela disciplina (Bruner, 1960/2003, 72). Bruner julga então que despertar verdadeiramente o interesse dos alunos para uma disciplina é possível com a aplicação de métodos que proporcionem ao aluno a sensação de descoberta do seu próprio conhecimento e à adequação do conteúdo ao desenvolvimento intelectual da criança (Bruner, 1960/2003, 73).

Como promotor da aprendizagem dos seus alunos, o professor deve recorrer a materiais e conteúdos que desafiem os alunos com mais capacidades, sem que criem nos alunos com mais dificuldades a sensação de fracasso e derrota, o que naturalmente fere a sua autoestima e pode levar ao desinteresse pela disciplina e pela aprendizagem (Bruner, 1960/2003, 70).

O papel da cultura no processo de aprendizagem

Em primeiro lugar, será interessante analisarmos o que é a cultura. Bruner descreve *cultura* como um ambiente no qual o ser humano está inserido, ambiente esse que se materializa num conjunto de valores, pressupostos, crenças e formas de vida. É constituído por camadas de subculturas e fornece ao indivíduo que se desenvolve no seu seio as ferramentas necessárias para comunicar e criar significado para o que o rodeia (Takaya, 2008, 2).

O advento dos movimentos dos direitos civis nos Estados Unidos na segunda metade do século XX veio despertar muitos intelectuais para a questão da influência da cultura no processo de aprendizagem. Bruner não é exceção.

Anteriormente, a cultura era observada como parte integrante do currículo, como conteúdo a ser transmitido aos alunos (Takaya, 2008, 1). Não era tido em consideração o meio onde se inseriam os alunos, assumia-se que integravam um meio cultural neutro, não sendo influenciados pelos problemas e complexidades do meio. Com o surgimento dos movimentos pelos direitos, os pedagogos acordaram para a questão de que a educação não acontece apenas nas salas de aula, estende-se para lá dos portões da escola (Bruner, 2000, 11-13).

Bruner conclui então que a sua teoria da aprendizagem era insuficiente, já que não contemplava questões como a pobreza, o racismo e as condições mentais de crianças que cresciam em meios culturais diferentes, fatores que influenciam fortemente o seu processo de aprendizagem (Bruner, 2000, 13). Bruner passa assim a perceber a

aprendizagem não como individual, mas como processo comunitário, uma vez que é possível graças ao auxílio de fatores externos como os pares, o meio cultural, etc., alterando o seu foco de individual para comunitário e de objetivo/subjetivo para intersubjetivo (Takaya, 2008, 10). Perceber a mente de um aluno, entender a forma como comunica e cria significados no seu processo de aprendizagem é possível se compreendermos a sua cultura, já que a mente de um indivíduo não se forma na sua totalidade sem ela (Bruner, 2000, 19). É a cultura que contextualiza a comunicação, o sistema de valores, a forma de pensar e agir. Bruner (2000) afirma então que “[...] a educação não é uma ilha, mas parte do continente da cultura.”

Acreditando na grande influência da cultura no processo de aprendizagem, Bruner critica a corrente computacionalista, que, ao contrário da corrente culturalista, acredita na mente como uma tábua rasa, pronta a adquirir e organizar o conhecimento de forma padronizada e independente de influências externas sociais. O computacionalismo, como explica Bruner na sua obra *A cultura da educação*, defende que a mente é um sistema de processamento de informação regido por regras que são equivalentes em todos os indivíduos. O culturalismo, pelo contrário, julga que o processamento da informação não é igual de mente para mente, que varia consoante o contexto cultural do indivíduo (Bruner, 2000, 21-22). O culturalismo assume o papel subjetivo da cultura e examina a forma como os seus pressupostos afetam os que vivem nesse meio, as suas emoções e a maneira como constroem significados (Bruner, 2000, 30-31).

Ao compreender o papel da cultura no processo de aprendizagem, Bruner passou a defender que uma teoria da aprendizagem devia ser uma junção de questões de natureza mental e de natureza cultural (Bruner, 2000, 31), já que os indivíduos não são tábuas rasas nem meros espelhos da sua cultura, mas sim produto da interação entre as suas histórias e o meio cultural onde se inserem (Bruner, 2000, 33). Assim, por acreditar na influência do contexto sociocultural de um indivíduo no seu processo de aprendizagem, Bruner aproxima-se das ideias sociocognitivistas.

A educação e a cultura

A educação é para Bruner, a concretização do estilo de vida de uma cultura, não uma simples preparação para esse estilo de vida. A educação serve o propósito de influenciar a vida dos indivíduos, fornecendo novas capacidades, novas formas de pensar,

sentir e comunicar. Influencia também a vida da comunidade, já que a educação não é livre de consequências sociais, económicas e políticas (Bruner, 2000, 47).

Ao analisar os impactos da educação nos indivíduos, é importante atentar em dois aspetos: o talento e a oportunidade. Bruner diz que há indivíduos que possuem talentos inatos, capacidades que nascem com eles. Relativamente à oportunidade, esta é influenciada pela classe social, pela situação de pobreza, pela discriminação racial, etc. Bruner alerta para a possibilidade de os próprios talentos inatos de indivíduos em situações como as descritas poderem sofrer alterações graças ao seu ambiente cultural (Bruner, 2000, 48).

Num sistema em que os alunos são incentivados à competição, assente na meritocracia, em que a própria escola tende a perpetuar uma subcultura de privação, selecionando as aptidões a cultivar consoante o perfil social do aluno (Bruner, 2000, 49), como podemos salvaguardar a igualdade de oportunidades a alunos de contextos culturais distintos? Bruner defende um ambiente de aprendizagem que permita aos alunos experienciar diversas formas de comunicar, de pensar e construir significados, contactando com gente de diferentes contextos culturais, que lhes permita desenvolver uma multiplicidade de formas de aprendizagem (Takaya, 2008, 2).

3. A estratégia pedagógica *blended learning*

“They have been blended learning for thousands of years. They add what is missing, they mix it with what they need, and they subtract what is not valuable. [...] Great Learning is blended.”

Masie, E. (2006) The Blended Learning Imperative. In *The handbook of blended learning. Global perspectives, local designs*, 25.

O advento das tecnologias da informação e da comunicação mudou o mundo. A informação democratizou-se e a globalização conheceu uma nova era. Afetando todos os domínios da vida pessoal e comunitária, as TIC também tiveram a sua repercussão na educação: a internet facilitou o acesso ao conhecimento, permitiu uma comunicação mais rápida e eficaz com os alunos e os encarregados de educação e permitiu a troca de impressões e materiais com educadores noutras partes do globo. Além disso, as TIC permitiram o desenvolvimento de estratégias pedagógicas não antes aplicadas: como é o caso do *blended learning*.

As TIC no sistema de ensino português

Antes de nos debruçarmos sobre o *blended learning* enquanto metodologia pedagógica, será interessante compreender a evolução da aplicação das TIC na educação.

Contrariamente ao que poderemos julgar, a implementação das TIC no sistema de ensino português não é uma prática recente, iniciou-se há mais de três décadas. Foram vários os programas e medidas adotadas pelos diferentes governos, visando a integração das TIC no panorama educativo, a começar pelo Projeto *Minerva*, em 1985, que levou as TIC às escolas básicas e secundárias do país (Pereira, 2011, 161). No seu seguimento, destacamos o programa *IVA – Informática para Vidas Ativas*, cujo objetivo era capacitar os professores para trabalharem com tecnologias digitais (Tavares, 2024).

Em 1997, foi implementado o Programa *Internet nas Escolas*. Desconhecia-se ainda a existência da banda larga e, por isso, foi a partir de uma ligação RDIS que se disponibilizou o acesso à internet nas escolas básicas e secundárias do país. A iniciativa

alargou-se ao 1.º Ciclo em 2001 (“Ligação Das Escolas à Internet Começou Em 1997”, 2006).

Em 2007, o *Plano Tecnológico da Educação* integrou as iniciativas *e-escola* e *e-escolinha*, que forneceram computadores portáteis de baixo custo a alunos e professores do Ensino Básico e Secundário, no caso do *e-escola*, e a alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no caso do programa *e-escolinha*. É nesta época que surge o conhecido computador portátil *Magalhães*, destinado aos alunos do 1.º Ciclo (Pereira, 2011,162-163).

Em 2018, a disciplina de TIC, já presente nos currículos de algumas escolas tornou-se obrigatória para os sétimos e oitavos anos do Ensino Básico. Em 2020, impulsionado pelas necessidades decorridas da pandemia de *Covid-19*, surgiu o programa *Escola Digital*, que assentou em três eixos de atuação principais: a distribuição de equipamentos tecnológicos, nomeadamente computadores portáteis, a alunos e professores especialmente nos contextos mais desfavorecidos; a garantia de acesso à internet para todos os alunos e professores e o desenvolvimento de plataformas de aprendizagem digitais e disponibilização de recursos educativos diversificados (Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, 2020, 14).

Desde o ano letivo 2020/2021 que decorre um projeto piloto que visa identificar as potencialidades e as limitações do uso de manuais escolares digitais. Em 2021/2022 foi implementado ainda como projeto-piloto o *Projeto Desmaterialização da Avaliação Externa* que consistiu na realização das provas de aferição do ensino básico em plataformas digitais (Conselho Diretivo do Iave, n.d.).

Prevê-se que a aplicação das TIC no cenário educativo português mantenha a sua tendência crescente, em consequência do *Plano Nacional de Competências Digitais e.2030*, aprovado em abril de 2023, que tem como grande objetivo reforçar as competências digitais da população portuguesa e assenta em diversos eixos de atuação, um dos quais, a educação (DGE, n.d.).

Numa realidade onde qualquer tipo de informação está ao alcance dos alunos através dos seus aparelhos tecnológicos, o professor deixa de ser o transmissor do saber por excelência para passar a assumir um papel de mediador das aprendizagens, cuja função é orientar o aluno no seu processo de aprendizagem, na descoberta e seleção da informação (Oliveira, 2013, 21). A integração das TIC na educação potencia o

desenvolvimento de ambientes de aprendizagem mais enriquecedores, motivadores e eficazes. Alguns estudos realizados defendem que o uso de dispositivos móveis no ensino fomenta o envolvimento dos alunos nas aulas e permite uma maior compreensão dos conteúdos (Trindade & Carvalho, 2019, 15). Além disso, estas tecnologias digitais acarretam consigo a necessidade de transformar os métodos pedagógicos, tirando o máximo partido das suas potencialidades, quer a nível da informação disponível quer na facilidade comunicativa. Partindo desta premissa, optámos por aplicar uma estratégia pedagógico-didática assente nas TIC na nossa prática de ensino supervisionada, o *blended learning*.

O que é o *blended learning*?

Blended learning é uma estratégia didática em que parte do processo de aprendizagem decorre em sala de aula e a outra parte dá-se à distância (Valente, 2014, 84). Esta estratégia é também conhecida como ensino híbrido. Apesar de poder acontecer sem a utilização de tecnologias digitais, a estratégia *blended learning* floresceu com a chegada das TIC à sala de aula e, por isso, associamo-la fortemente a estas tecnologias.

Alguns autores, como Oliver Trigwell afirmam que o conceito de *blended learning* pode ter definições diversas: pode ser uma combinação de várias estratégias pedagógicas, uma combinação de diferentes instrumentos de aprendizagem online ou pode significar então esta fusão entre ensino presencial e ensino à distância, sendo esta a definição mais comum. Sempre que no presente relatório for aplicado este conceito, é a esta última designação que nos referimos (Oliver & Trigwell, 2005, 17). Sabendo agora o que significa o conceito *blended learning*, será natural indagarmo-nos como e porque surgiu. Para tal, será importante perceber as características dos sistemas que conjuga.

O *e-learning*

A evolução das TIC e a sua progressiva integração no contexto educativo fez surgir uma nova modalidade de ensino à distância, o *e-learning* ou ensino online. Este sistema consiste num ensino síncrono, através de videoconferências, ou assíncrono, através de materiais disponibilizados pelos docentes aos alunos, sendo mediado por um aparelho com acesso à internet.

De acordo com Fonseca e Eliasquevici, o ensino online apresenta vantagens como a flexibilidade, já que o *e-learning* permite ao aluno estudar em qualquer lugar, a qualquer

hora (no caso do ensino assíncrono) e ao seu próprio ritmo. Os autores destacam ainda o papel central do aluno no seu processo de aprendizagem, o acesso a uma grande variedade de recursos, enfatizando que a natureza deste sistema permite inclusive a presença de oradores de todo o mundo e também a informalidade das interações. Acreditam ainda que a distância e um certo grau de anonimato entre os aprendentes diminuem a probabilidade de ofensas e conflitos motivados pelo preconceito relacionado com a idade, raça ou classe (Fonseca & Eliasquevici, 2007, apud Monteiro & Moreira, 2012, 36-37).

Apesar de salientarem que não existem forças e fraquezas universais, as autoras apresentam algumas desvantagens do *e-learning* como a acessibilidade à tecnologia, sendo necessário assegurar o acesso de todos os alunos aos recursos tecnológicos. Além disso, os alunos devem ter um conhecimento básico de como funcionam os aparelhos. Ainda relacionado com a tecnologia, as autoras destacam as limitações dos aparelhos tecnológicos que por vezes não funcionam. A falta de formação dos docentes para lecionar num sistema *e-learning* e a necessidade de adaptação do currículo ao formato online são outras desvantagens encontradas. Por fim, as autoras afirmam que a possibilidade de trabalhar com turmas grandes pode acabar por prejudicar o diálogo e sinergia entre a turma, enfatizando ainda que alguns procedimentos e interações devem ser presenciais (Fonseca & Eliasquevici, 2007, apud Monteiro & Moreira, 2012, 37).

Tendo em consideração as potencialidades e limitações dos sistemas de ensino *e-learning*, e conhecidas as vantagens e desvantagens do ensino presencial, geralmente utilizado, percebemos que a estratégia de *blended learning* se apresenta como uma junção dos dois sistemas que pretende agregar as grandes mais-valias de cada um.

Blended learning: o melhor dos dois mundos

A estratégia *blended learning* está a ser implementada a nível global. São muitos os estudos a serem conduzidos e várias as experiências de aplicação desta estratégia e os resultados variam, partindo de uma premissa universal: os alunos precisam de mais do que o ensino tradicional (Davis, 2019, 9).

José Alberto Lencastre defende que, tal como acontece no sistema *e-learning*, a estratégia *blended learning* pode admitir dois formatos: síncrono e assíncrono. O formato síncrono acontece quando todos os aprendentes estão a receber a informação ao mesmo tempo, como se de uma aula tradicional se tratasse, mas com a flexibilidade de poderem estar em qualquer lugar. O formato assíncrono acontece em diferentes momentos para

cada aluno, de acordo com a necessidade e disponibilidade de cada um, através de fóruns de discussão, vídeos, tutoriais, documentos e outros materiais partilhados pelos professores em plataformas próprias para essa finalidade (Lencastre, 2012, 20).

Nem todas as experiências de *blended learning* são iguais, elas podem diferir quanto ao modelo, ao nível de aplicação e quanto às suas características. Segundo José Armando Valente, existem diversos modelos em que a estratégia pode ser aplicada: o modelo flexível, o misturado, o virtual enriquecido e a rotação, que por sua vez se desdobra em quatro outros grupos. No modelo flexível, a grande maioria do processo de ensino-aprendizagem decorre à distância, em ensino online e a flexibilidade está na natureza das atividades a realizar presencialmente e o tipo de apoio que o aprendiz recebe do professor ou formador, que o auxilia de acordo com a sua necessidade (Valente, 2014, 84).

O modelo misturado é aplicado quando o aluno realiza algumas disciplinas num sistema *e-learning* para complementar a maioria das disciplinas que frequenta num formato presencial. Já o modelo virtual enriquecido, caracteriza-se por uma predominância do processo de ensino-aprendizagem via online, com algumas atividades presenciais para complementar a aprendizagem, como experiências laboratoriais. O aluno pode ainda frequentar grande parte das disciplinas em formato online e uma disciplina em formato presencial. Difere do modelo misturado visto que a maioria do conteúdo é transmitido via *e-learning* (Valente, 2014, 84-85).

Por fim, o modelo rotacional, ou a rotação, tem como objetivo proporcionar ao aluno a oportunidade de experimentar várias estratégias de aprendizagem e subdivide-se na rotação de estações, de laboratórios, na rotação individual e na sala de aula invertida. Na rotação de estações o aluno tem a oportunidade de circular entre várias estações dentro da sala de aula, sendo uma delas uma estação de aprendizagem online e as restantes podem variar entre trabalho de grupo, tempo para tirar dúvidas, trabalho individual, etc. A rotação de laboratórios assemelha-se à rotação de estações, mas em vez dos alunos circularem em estações dentro da sala de aula, passam a circular por espaços no *campus*, um dos espaços um laboratório dedicado à aprendizagem online. O modelo de rotação individual assenta na circulação dos alunos entre diferentes modalidades de aprendizagem segundo um horário pré-fixado para cada um. Por fim, no modelo de sala de aula invertida há uma inversão do propósito do espaço de aprendizagem tradicional, o aluno tem acesso ao conteúdo em formato *e-learning* e deve estudá-lo antes das aulas presenciais, que

servem para aplicar e consolidar o conteúdo, para discutir, realizar projetos e tirar dúvidas com o professor, uma parte tão importante do processo de ensino-aprendizagem que é frequentemente atribuída como trabalho autónomo do aluno (Valente, 2014, 85-86).

José Alberto Lencastre afirma que as experiências de *blended learning* podem ocorrer a quatro níveis: ao nível das atividades, do curso, a nível programático ou institucional, acreditando que a natureza de cada experiência depende do professor, nos dois primeiros níveis ou do aprendiz, nos dois últimos. O *blended learning* pode ser aplicado a nível das atividades quando em sala de aula se combina o ensino tradicional com situações de aprendizagem online, mediada por tecnologias digitais. Ao nível do curso, a aplicação mais comum, que assenta na conjugação de sessões presenciais e sessões online de uma mesma disciplina (Lencastre, 2012, 24). Nos níveis superiores, encontramos aplicações programáticas, em que o próprio aprendiz pode escolher entre sessões presenciais e online, sendo obrigado a assistir a número mínimo de sessões presenciais. Por fim, a nível institucional, tal como o nome indica, relaciona-se com a adoção desta estratégia pelas instituições. Algumas universidades têm optado por implementar o *blended learning* impondo que cada estudante frequente uma unidade curricular totalmente em *e-learning*, por exemplo (Lencastre, 2012, 27-28).

Charles R. Graham declara que a aplicação da estratégia pode variar em três categorias e que cada experiência assemelhar-se-á a uma delas, não havendo uma categoria melhor ou mais correta que outra, Graham limita-se a distingui-las entre *enabling blended*, *enhancing blended* e *transforming blended*.

Aquilo a que chama *enabling learning*, que numa tradução livre poderíamos designar como possibilidade de *blended learning*, caracteriza-se por uma abordagem em que a experiência de aprendizagem num regime online não é muito diferente da experiência de aprendizagem presencial, o formato online é aplicado por uma questão de flexibilidade e conveniência, não tanto com um intuito pedagógico específico. Na categoria *enhancing blended*, que traduzindo livremente poderíamos denominar de *blended learning* melhorado, há algumas alterações nas estratégias pedagógicas aplicadas, mas não há uma mudança radical no processo de ensino-aprendizagem, a um formato maioritariamente presencial o docente pode adicionar recursos numa plataforma digital, para serem estudados pelos alunos, por exemplo. Por último, na categoria de *transforming blended*, que numa tradução autónoma poderia significar *blended learning* transformador, há uma mudança radical na pedagogia aplicada, os alunos passam a ser o

centro do processo de ensino-aprendizagem e assumem um papel mais ativo na construção do seu conhecimento, por exemplo. Nesta categoria de *blended learning* geralmente são realizadas atividades difíceis de executar sem o recurso às tecnologias digitais (Graham, 2006, 13). Voltando a frisar que nenhuma categoria é melhor que outra, Graham afirma que *enhacing blended* é frequentemente considerada como um primeiro passo para uma mudança mais radical na pedagogia, o *transforming blended* (Graham, 2006, 14).

Autores como Angélica Monteiro e J. António Moreira questionam-se sobre a fronteira entre ensino em *e-learning* ou num sistema combinado: onde começa o *e-learning* e termina o *blended learning*? Para responder a esta questão, apoiam-se no artigo *Blending In: The Extent and Promise of Blended Education in the United States*. Os autores do artigo defendem que dependendo da porção de conteúdo transmitida aos alunos via online ou em pessoa, os sistemas de aprendizagem têm designações distintas. Nesta perspectiva, quando a porção de conteúdo a ser transmitido online varia entre 1% e 29% o formato designa-se *web facilitated learning*, que numa tradução livre poderemos denominar de aprendizagem facilitada pela rede. Quando a porção de conteúdo a estudar à distância se encontra entre os 30% e os 79% do total, designamos a estratégia de *blended learning*. Finalmente, quando 80% ou mais do conteúdo é transmitido via online, podemos atribuir-lhe a designação de *e-learning* (Allen, E., Seaman J. & Garret, R., 2007, apud Monteiro & Moreira, 2012, 35).

Contrariamente ao que é abordado no estudo *Blending In: The Extent and Promise of Blended Education in the United States*, julgamos a contabilização percentual de conteúdo lecionado em cada sistema, uma contabilização muito artificial. Arriscamo-nos a afirmar que nenhum docente, durante a sua prática letiva, estará preocupado com tais balizas de conteúdo a transmitir, ou não, via online para que a sua estratégia seja digna de ser considerada o que é. Ademais, apesar de todas as estratégias se assemelharem a uma categorização das previamente analisadas, nenhuma estratégia será totalmente compatível com qualquer definição. Assim, é importante ressaltar que a nossa abordagem à estratégia *blended learning* também não corresponderá na íntegra a nenhuma das definições apresentadas, podendo-se reconhecer semelhanças com algumas, como acontece com a categoria de *enhacing blended*, e sendo um modelo de *blended learning* com algumas características de *flipped classroom*, na medida em que, durante a prática

letiva, foram fornecidos alguns conteúdos aos alunos via online¹, para estudarem antes da aula, reservando-a para a consolidação de conhecimentos. Além disso, optámos por uma estratégia a nível das atividades, tendo em conta as condições da prática letiva supervisionada, como iremos explorar mais detalhadamente no capítulo 2. *Atividades no núcleo de estágio* e no subcapítulo 2.2. *Prática Letiva* da parte II do presente relatório.

Conhecidas as características principais da estratégia e os modelos, categorias e níveis em que pode ser aplicada, estamos em condições de analisar o que os teóricos defendem ser as grandes vantagens do *blended learning*.

Destacamos em primeiro lugar a promoção da autonomia nos alunos. Qualquer metodologia que implique um trabalho individual e consistente aumenta a autonomia dos alunos bem como a sua responsabilidade, uma vez que na fração online do processo de aprendizagem, o professor não controla o empenho do aluno (Davis, 2019, 2). Segundo Kristin Davis, a estratégia aumenta a interação dos alunos com a disciplina, sendo, em algumas áreas como a matemática e as ciências um fator contributivo para uma melhor aprendizagem. A estratégia tem ainda como vantagem o facto de permitir uma maior disponibilidade do conteúdo, o que facilita o estudo dos alunos. Há uma diversificação de estratégias pedagógicas e uma tendência para a adoção de metodologias ativas, centradas no aluno, que lhe permitem construir o seu conhecimento, ao seu ritmo (Graham, 2006, 8). Além disso, a diversificação das metodologias torna-se benéfica, pois permite aos docentes alcançar todos os alunos, cada um com um estilo de aprendizagem próprio. Segundo Masie (2006), o *blended learning* informaliza o processo de ensino-aprendizagem, o que pode ser frutífero, já que segundo o autor a aprendizagem ocorre mais frequentemente em ambientes não formais do que em ambientes formais (Masie, 2006, 25). Ainda de acordo com este autor, o *blended learning* assume uma vantagem relativamente ao *e-learning*, a da atribuição de contexto. Para o autor, o contexto é um elemento essencial para a compreensão de um determinado conteúdo e frequentemente a perspectiva dos pares e a forma como o professor ou instrutor explica o conteúdo auxilia os alunos na sua assimilação e compreensão (Masie, 2006, 24).

Lencastre (2012) aponta ainda algumas vantagens elencadas por estudantes do ensino superior relativamente à estratégia. Os estudantes destacam a riqueza pedagógica que esta estratégia permite, já que diversifica os métodos colocando o aluno como ator

¹ Materiais entregues como apêndices digitais juntamente com o presente relatório.

principal no seu processo de ensino-aprendizagem. Salientam a maior flexibilidade dos seus cursos a nível espacial e temporal, um ponto essencial quando nos reportamos ao Ensino Superior, dado que a componente online dos cursos permite aos alunos estudar de acordo com a sua disponibilidade, mas sem sacrificar a componente social, presente nas sessões presenciais e tão importante na aprendizagem. Os estudantes apontam ainda como vantagem o menor custo associado, já que não implica deslocações diárias ao *campus* (Lencastre, 2012, 22-23).

Como qualquer outra estratégia pedagógica, o *blended learning* também enfrenta alguns desafios na sua aplicação, muitos deles partilhadas com o sistema *e-learning*. Começamos por destacar a dificuldade de autorregulação dos alunos na componente online, alguns estudantes beneficiariam de algum tipo de acompanhamento para melhor gerirem o seu tempo e processo de aprendizagem. Alguns alunos afirmam preferir a componente presencial desta estratégia, atribuindo um papel crucial à interação social com os pares e o docente.

Paralelamente o *blended learning* requer mais tempo e empenho do professor, uma vez que tem de adaptar o currículo e as atividades a este sistema híbrido, além de ser imprescindível instruir todos os professores e os alunos com os conhecimentos básicos necessários para uma correta e proveitosa utilização dos aparelhos tecnológicos. A discrepância no acesso à tecnologia é um fator desafiante a ter em consideração na aplicação desta estratégia, que muitos afirmam favorecer os mais abastados (Graham, 2006, 14). O *blended learning* pode ainda encarar desafios como a resistência das instituições escolares e dos encarregados de educação bem como algumas limitações técnicas dos aparelhos tecnológicos e do acesso à rede que, tal como no *e-learning* condiciona o uso adequado dos recursos e consequentemente o processo de ensino-aprendizagem (Monteiro & Moreira, 2012, 39).

Tal como acontece no *e-learning*, nenhuma destas vantagens e desvantagens é comum a todas as experiências de aplicação da estratégia, estando dependente de fatores como o contexto, o nível de escolaridade, a instituição escolar, a preparação do docente, a aceitação dos alunos, etc. Nesta fase, limitamo-nos a elencar as vantagens e desvantagens apontadas mais frequentemente por teóricos, pedagogos e professores que estudaram ou aplicaram a estratégia. Na nossa prática letiva supervisionada, identificámos alguns pontos em comum com os descritos e outros distintos como iremos

analisar no capítulo 3. *Blended learning na prática: potencialidades e desafios* na parte II do presente relatório.

***Blended learning* e a intenção pedagógica**

Em 2020, a pandemia de *Covid-19* obrigou a uma mudança radical no sistema de ensino. O encerramento das escolas e a necessidade de isolamento social obrigou a uma transferência das aprendizagens para um regime *e-learning*. A evolução da pandemia permitiu a adoção de sistemas de aprendizagem híbridos em Portugal, uma opção de muitas instituições de Ensino Superior. Os alunos assistiam a uma percentagem das aulas em regime presencial e o restante era lecionado à distância. Poderíamos julgar estar perante uma experiência em massa da aplicação da estratégia *blended learning*. No entanto, de acordo com Cross (2006) apud Lencastre (2012), o sistema implementado não deve ser considerado uma aplicação da estratégia, dado que para tal deve haver uma intenção pedagógica e no caso estamos perante uma resposta a uma necessidade. A intenção pedagógica impele a uma seleção criteriosa das atividades a desenvolver quer presencialmente, quer à distância, tendo em conta os ambientes de aprendizagem e as vantagens de cada um.

Ainda relacionado com a questão da intenção pedagógica, José Armando Valente afirma que o conteúdo, as instruções e os materiais a utilizar pelo aluno no regime online da estratégia devem ser cuidadosamente selecionados ou criados pelo professor para a disciplina, não deve ser o aluno a procurar e selecionar os recursos para o auxiliar na sua aprendizagem (Valente, 2014, 84). Alguns dos materiais mais empregados são as apresentações digitais gravadas, os vídeos, as animações, simulações, laboratórios virtuais (Valente, 2014, 90).

No caso da disciplina de História, por exemplo, as simulações de determinados eventos do passado, os documentários, as fontes digitalizadas, os vídeos explicativos, as bibliotecas virtuais e os *podcasts* configuram-se como materiais possíveis de serem selecionados para os alunos estudarem na fração online numa experiência de *blended learning*.

O modelo do futuro

A rápida democratização de tecnologia digital portátil, de internet sem fios e a consequente flexibilidade no acesso à informação, abre caminho para aquilo a que Masie

(2006) apelida de *Education Unplugged*, ou educação desligada, que abre espaço a uma educação mais personalizada, flexível e autônoma. E que paradigma instrucional pode ser mais apropriado para explorar as grandes potencialidades didáticas destes dispositivos móveis digitais e do que o *blended learning*? Já em 2006, Ellen D. Wagner dizia que as grandes experiências de *blended learning* da próxima geração assentariam no uso destes dispositivos. A nossa aplicação da estratégia durante a prática de ensino supervisionada reflete isso mesmo (Wagner, 2006, 43).

Charles R. Graham (2006) afirma que a implementação deste sistema de aprendizagem híbrido vai aumentando gradualmente devido ao crescimento tecnológico a que se tem assistido nas últimas décadas que permitiu uma integração entre o ensino presencial, mais tradicional e comumente aplicado e o ensino à distância, que enfrenta diversos desafios. O esquema da figura 6 ilustra, segundo o autor, a evolução da conjugação de ambos os sistemas, prevendo de que modo se interligarão no futuro.

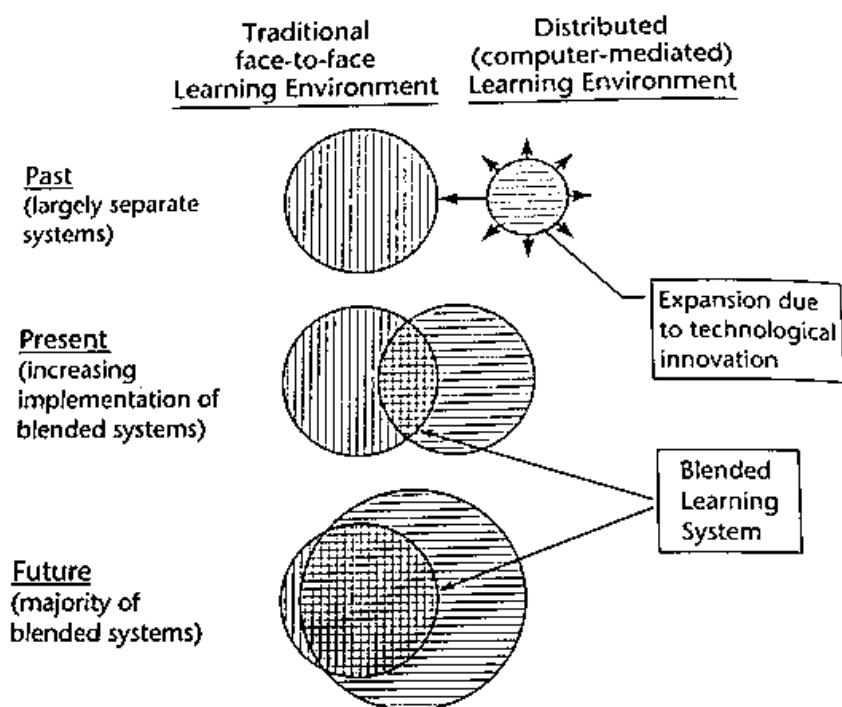


Figura 6: Esquema explicativo da progressiva convergência dos sistemas de ensino presencial e online que originam o *blended learning*.

In Graham, C. R. (2006). Blended Learning Systems. Definition, Current Trends, and Future Directions. In *The handbook of Blended Learning. Global Perspectives, Local Designs* (pp. 3–21). Pfeifer,6.

Graham ressalva que embora seja impossível saber concretamente o que reserva o futuro, prevê-se que esta estratégia seja cada vez mais implementada. Alguns especialistas como Masie acreditam que o *blended learning* será tão comum no futuro que o próprio conceito desaparecerá como o conhecemos, uma vez que passará a ser apenas mais uma prática convencional no ensino (Masie, 2006, 25).

SEGUNDA PARTE – A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A segunda parte do presente relatório reportar-se-á à experiência da prática de ensino supervisionada que decorreu entre setembro de 2023 e janeiro de 2024 bem como a todos os assuntos relativos a esta experiência letiva, ao contexto da escola e a outros assuntos cuja análise consideramos relevante, tais como a prática não letiva e a caracterização da turma onde desenvolvemos a prática letiva supervisionada.

1. O contexto escolar

1.1. Caracterização do meio

A Escola Secundária Rainha Dona Leonor onde realizámos a nossa prática de ensino supervisionada localiza-se no bairro e freguesia de Alvalade, no concelho de Lisboa.

O topónimo “Alvalade” tem origem no termo árabe *Al-Balade* que, de acordo com Pinho Leal, significa “lugar habitado e murado”. O topónimo árabe evidencia a historicidade da região (Santana & Sucena, 1994, 57).

Alvalade era uma grande e fértil várzea, repleta de quintas e campos de cultivo onde os nobres veraneavam. Na Idade Média, o *Campo de Alvalade* abrangia as zonas que atualmente conhecemos por Campo Grande, Campo Pequeno e Bairro de Alvalade. Acredita-se que foi nos campos de Alvalade que se encontraram D. Dinis e D. Afonso, seu filho, durante o conflito sucessório e que foi aqui que a Rainha Santa Isabel conseguiu pacificar a situação entre o marido e o filho, enfrentando as tropas do filho prestes a atacar (Santana & Sucena, 1994, 59). Foi também nesta zona que foram treinadas as tropas de D. Sebastião antes da Batalha de Alcácer Quibir. Apesar de ser uma zona de subúrbio ainda não incluída na cidade, Alvalade já tinha alguma importância. A edificação de uma igreja indica que era uma zona povoada e que, apesar de suburbana, tinha alguma importância (Santana & Sucena, 1994, 57).

Séculos depois do recontro entre D. Dinis e seu filho, Alvalade continuou a assistir a treinos e ajuntamentos militares e tensões. Durante o período das invasões francesas, a zona foi palco de confronto entre as tropas inglesa e francesa. Por ocasião da

Vilafrancada, foram registados alguns desacetos de guerrilheiros na zona bem como no seguimento da Guerra Civil pelos defensores de D. Pedro e D. Miguel. Foi aqui que, em 1926, o General Gomes da Costa reuniu o seu exército antes de tomar a capital (Santana & Sucena, 1994, 58).

Segundo alguns registos, o terramoto de 1755 arruinou cerca de setenta casas e moradias bem como a Igreja dos Reis Magos. Alvalade denominava-se na altura de freguesia dos Reis do Campo Grande, devido às suas características naturais, tendo sido anexada ao concelho de Lisboa apenas em 1885, no reinado de D. Maria II. É também durante o reinado desta rainha que começa a realizar-se a tão importante Feira do Campo Grande, que perdurou por mais de um século (Santana & Sucena, 1994, 58).

Foi já no século XX com o plano de urbanização do Estado Novo que Alvalade ganhou uma nova vida. Graças ao plano de Groër, a cargo do Engenheiro Duarte Pacheco, foi planeado e erguido o Bairro de Alvalade. Segundo o plano, o Bairro teria duzentos e trinta hectares de dimensão e albergaria cerca de quarenta e cinco mil habitantes (Santana & Sucena, 1994, 55), a área seria dividida em oito células habitacionais, cada uma servida por uma escola primária. Houve uma preocupação em aplicar o princípio do zonamento² ao plano do Bairro e, por isso, as oito células tinham objetivos distintos. As primeiras duas células destinaram-se às habitações coletivas de renda económica. A célula quatro destinava-se a habitações unifamiliares de baixa renda ou não. A célula oito albergava também habitações de renda económica e de renda limitada. A célula três albergava tanto habitações coletivas de renda limitada com comércio no piso térreo, como zonas de indústria e artesanato. Por fim, as células cinco e seis albergavam os principais espaços de lazer, além de habitações (Branco, 2011, 18). A Escola Secundária Rainha Dona Leonor ficava localizada na célula cinco.

Este plano urbanístico foi conseguido graças à municipalização territorial levada a cabo por Duarte Pacheco, presidente da câmara de Lisboa. A maioria dos terrenos foi expropriada dos proprietários ou comprada a preços irrisórios (Fontes, n.d.). Um dos propósitos da construção do Bairro de Alvalade era dar resposta à crescente crise habitacional na cidade (Santana & Sucena, 1994, 55). A zona foi escolhida em parte pelas suas características topográficas, que facilitariam a urbanização, mas também por ser

² O princípio do zonamento consiste na organização espacial em zonas mais ou menos homogéneas.

servido por duas vias circulares importantes, o que facilitaria o acesso ao centro da cidade (Costa, 1997, 33).

A construção da Cidade Universitária no espaço da atual freguesia de Alvalade também veio desenvolver a zona. A Cidade Universitária tornou-se o grande polo educativo da capital, contando inicialmente com edifícios como a Faculdade de Letras, a Faculdade de Direito, o Hospital Escolar de Santa Maria, a Reitoria, a cantina da Universidade e o Estádio Universitário, inaugurados na década de 1950 (Câmara Municipal de Lisboa, n.d.).

No ano de 1972, Alvalade ganhou uma estação de metropolitano, que a ligava aos Anjos, Rossio e Restauradores. Em 1998, foi inaugurada a linha verde do metropolitano que liga o Campo Grande ao Martim Moniz, passando por Alvalade (*História Do Metro*, n.d.).

O brasão da freguesia reúne elementos dos brasões das antigas freguesias de Alvalade, São João de Brito e Campo Grande. O fundo verde representa o Campo Grande, espaço verde de Lisboa que fora outrora ocupado por quintas, hortas e locais de veraneio. Alude também à origem árabe do nome da freguesia *Al-Balade*, que se reporta a um espaço muralhado. As espadas aludem ao Recontro de Alvalade entre o Rei D. Dinis e o seu filho, infante D. Afonso. A Lucerna, que simboliza o saber, evoca a Cidade Universitária, que ocupa grande parte do território da antiga freguesia do Campo Grande. A Lisonja e a Palma foram retiradas do brasão da antiga Freguesia de São João de Brito e aludem ao martírio desse santo. Por fim, o contraste entre o verde e o dourado foi adotado por estar presente nos antigos brasões de Alvalade e de Campo Grande (*Brasão* (n.d.).



Figura 7: Brasão da Freguesia de Alvalade.

In Brasão. (n.d.). Junta de Freguesia de Alvalade. Retrieved June 25, 2024, from <https://www.jf-alvalade.pt/alvalade/brasao/>

Atualmente, a Freguesia de Alvalade, cobre uma área de cerca de 5,34 Km², representando cerca de 6% do território de toda cidade. A sua grande extensão deve-se ao facto de ser uma união das antigas freguesias de S. João de Brito, Campo Grande e Alvalade, englobando também pequenas parcelas territoriais antigamente pertencentes às freguesias de São Domingos de Benfica e de Marvila (*Estatística* (n.d.)).

Alvalade é uma das freguesias mais populosas do concelho de Lisboa, tendo cerca de 33 236 habitantes, de acordo com os censos de 2021. Segundo os últimos Censos, houve um aumento populacional de cerca de 4,5% face a 2011, no entanto, a população flutuante, que trabalha ou estuda na freguesia tem mais expressão do que a residente. Apesar dos Censos de 2011 a caracterizarem como a quarta freguesia mais envelhecida do concelho (Junta de Freguesia de Alvalade, 2017, 19), nos últimos anos tem se assistido à fixação de população jovem com elevadas habilitações literárias (Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, 2023, 5). De acordo com os resultados preliminares dos últimos Censos, Alvalade conta com 18 910 alojamentos, mas alberga apenas 14 815 agregados familiares, números que se podem relacionar com o crescente aumento das rendas e do custo das habitações na freguesia (*Estatística* (n.d.)).

Alvalade dispõe de uma grande oferta no setor terciário, nomeadamente comércio, serviços e empresas. Conta com zonas de lazer como cinemas e espaços verdes tal é o caso do Parque de Jogos 1.º de maio, a mata de Alvalade e o Jardim Mário Soares. A nível cultural, conta com o Museu Bordalo Pinheiro e o Museu de Lisboa bem como com o Arquivo Nacional da Torre do Tombo e a Biblioteca Nacional. Além de grande parte do campus da Universidade de Lisboa, aqui localizam-se o Instituto Universitário de Lisboa e a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Alvalade tem dois agrupamentos de escolas, o Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, onde realizámos a nossa prática de ensino supervisionada e o Agrupamento de Escolas Padre António Vieira. Além disso, tem uma oferta diversificada de transportes públicos, de que é exemplo o Metropolitano e os autocarros da empresa Carris.

1.2. Caracterização escolar

A Escola Secundária Rainha Dona Leonor começou por denominar-se Liceu Rainha Dona Leonor, sendo, antes do 25 de abril de 1974, um liceu de frequência exclusivamente feminina. No final da década de 1950, aquando do nascimento do Bairro

de Alvalade, a Escola passou a situar-se na Rua Maria Amália Vaz de Carvalho, onde fica localizada atualmente. Apesar de ter sido o primeiro liceu a ser projeto ao abrigo do plano arquitetónico do Bairro de Alvalade, em 2008, graças ao Programa de Modernização de Escolas Secundárias, a escola sofreu intervenções, tendo o edifício sido requalificado e transformado no que conhecemos hoje (Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, 2023, 6).



Figura 8: Escola Secundária Rainha Dona Leonor na atualidade.

In Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor. *AERDL - ES Rainha Dona Leonor*. Retrieved June 2024, from <https://nsite.aerdl.eu/index.php/aerdl/agrupamento/es-rainha-dona-leonor>

A patrona da Escola é a Rainha Dona Leonor, ou Leonor de Lencastre, nascida a 2 de maio de 1458 em Beja (Sá, 2011, 15). Filha de D. Fernando e de D. Beatriz, foi a terceira e última rainha consorte portuguesa a nascer em Portugal. Casou com o rei D. João II com quem teve dois filhos, um morto à nascença e D. Afonso, que viveu até aos 16 anos (Benevides, 1878/2017, 235-243). A Rainha Dona Leonor destacou-se pela sua obra de auxílio aos mais necessitados, tendo construído nas Caldas da Rainha o primeiro hospital termal, inovador para a época e tipicamente moderno (Sá, 2011, 109) que tratava gente de todos os grupos sociais, ao contrário dos típicos hospitais medievais (Sá, 2011, 111). Em agosto de 1498, no dia da Assunção de Nossa Senhora, fundou a Misericórdia de Lisboa que deu o tom para a difusão destas instituições pelo reino (Sá, 2011, 181-182). Além disso, D. Leonor, devota do catolicismo, mandou erguer a Igreja Madre de Deus, onde jaz, a capela Imperfeita do Mosteiro da Batalha e a Igreja de Nossa Senhora da Merceana (Benevides, 1878/2017, 247-251).

Poderá ter sido escolhida como patrona devido à sua ação de proteção do povo português através das Misericórdias e pelo incentivo à cultura e às artes. O seu exemplo continua a ser seguido pela Escola Secundária que incorpora na sua oferta formativa os

ensinamentos de solidariedade da rainha (Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, 2018, 32).

A Escola Secundária Rainha Dona Leonor tinha, à data da publicação do Projeto Educativo do triénio 2023-2026, mil duzentos e vinte e quatro alunos, quatrocentos e dezassete dos quais a frequentar o 3.º Ciclo do Ensino Básico e oitocentos e sete a frequentar o Ensino Secundário (Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, 2023, 9). No ensino secundário a Escola Secundária Rainha Dona Leonor oferece os cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais bem como o curso profissional de Técnico de Informática-Sistemas (Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, 2018, 32).

O Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor

A Escola Secundária Rainha Dona Leonor pertence ao Agrupamento de Escolas do mesmo nome, fundado a 31 de maio de 2013 através da integração do antigo Agrupamento de Escolas Eugénio dos Santos e da Escola Secundária Rainha Dona Leonor. O Agrupamento de Escolas é constituído por seis estabelecimentos de ensino, cuja oferta formativa vai desde o Jardim de Infância ao Ensino Secundário, assegurando todo os ciclos de escolaridade obrigatórios em Portugal (Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, 2023, 5).

Assim, o agrupamento integra duas escolas com oferta de jardim de Infância e 1.º Ciclo, a Escola Básica Bairro de S. Miguel e a Escola Básica de Santo António e duas escolas com oferta apenas de 1.º Ciclo, a Escola Básica dos Coruchéus e a Escola Básica Rainha Dona Estefânia/Hospital, esta última funciona no Hospital Pediátrico Rainha Dona Estefânia e é frequentada por crianças internadas matriculadas noutros estabelecimentos de ensino (Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, 2023, 7). A oferta formativa de 2º e 3º Ciclos é assegurada pela Escola Básica Eugénio dos Santos e a Escola Secundária Rainha Dona Leonor, sede de agrupamento, oferece o 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, 2023, 5).

No ano letivo transato, o AERDL - Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor era frequentado por 2 876 alunos (Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, 2023, 9), distribuídos da seguinte forma:

ALUNOS/Ciclo e Nível de ensino					
Pré-Escolar	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Secundário	Profissional
127	695	428	736	807	73

Figura 9: População escolar por níveis de ensino no ano letivo 2022/2023

In Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor. Projeto Educativo 2023/2026, 10.

O AERDL fomenta a inclusão, procurando respostas educativas adequadas à singularidade de cada aluno, para tal conta com a colaboração de alguns parceiros como a Unidade de Cuidados de Saúde Personalizados de Alvalade e o Externato Zazzo. No agrupamento, estavam matriculados, no passado ano letivo, cento e treze alunos com Relatório Técnico Pedagógico, beneficiários de medidas de apoio à aprendizagem seletivas ou adicionais (Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, 2023, 10), estando distribuídos da seguinte maneira:

ALUNOS COM RELATÓRIO TÉCNICO PEDAGÓGICO POR ESCOLA						
	Escola Secundária Rainha Dona Leonor	Escola Básica Eugénio dos Santos	Escola Básica Bairro de S. Miguel	Escola Básica dos Coruchéus	Escola Básica Santo António	Total
2022/23	18	59	13	3	20	113

Figura 10: Alunos com Relatório Técnico Pedagógico por escola no ano letivo 2022/2023.

In Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor. Projeto Educativo 2023/2026, 10.

O agrupamento procura ainda promover a inclusão através de medidas de apoio socioeducativo, através das bolsas da ação social escolar. No ano letivo 2022/2023 foram atribuídas quatrocenta bolsas da ASE, nos três escalões disponíveis. A distribuição das bolsas pode ser observada na tabela seguinte.

	ALUNOS QUE BENEFICIAM DE AÇÃO SOCIAL ESCOLAR POR ESTABELECIMENTO DE ENSINO				
	Escola Secundária Rainha Dona Leonor	Escola Básica Eugénio dos Santos	Escola Básica Bairro de S. Miguel	Escola Básica dos Coruchéus	Escola Básica Santo António
2022/23	103	149	31	43	74

Figura 11: Alunos que beneficiam da ASE por estabelecimento de ensino no ano letivo 2022/2023.

In Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor. Projeto Educativo 2023/2026, 11.

O corpo docente era no ano letivo 2022/2023 composto por duzentos e quarenta e um professores, cento e noventa e três dos quais pertencentes ao quadro de escola ou à zona pedagógica e quarenta e oito contratados. O corpo docente da escola é estável e qualificado, mas com muito tempo de serviço havendo uma taxa de cerca 33% com sessenta ou mais anos. O corpo não docente do agrupamento é composto por sessenta e seis assistentes operacionais, treze assistentes técnicos e três psicólogos, profissionais imprescindíveis ao bom funcionamento da vida escolar (Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, 2023, 8).

Apesar da heterogeneidade da população estudantil do agrupamento, a maioria dos encarregados de educação possui elevadas habilitações literárias, sendo que mais de 50% têm formação superior, registando-se um número considerável mestrados e doutoramentos. Esta taxa contrasta com os 31,48% de adultos entre os 25 e os 64 anos com ensino superior em Portugal em 2022 (OECD, 2023, 42). A formação académica dos encarregados de educação do agrupamento ajuda a manter os padrões de qualidade, rigor e exigência do ensino no agrupamento (Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, 2023, 12).

Relativamente à oferta educativa não curricular, o agrupamento oferece um conjunto diversificado de atividades acessíveis aos alunos nas diferentes áreas do saber, procurando responder às suas expectativas, interesses e projetos pessoais, como é o caso do Clube de Ciência Vida 2.º e 3.º Ciclos, o Clube de Guitarra, o Jornal Escolar, O

Grupo Coral, CFCDDE Atletismo, o Projeto de Robótica, a Horta Pedagógica, a Revista do Sô Miguel, o Programa Escola Embaixadora do Parlamento Europeu, entre outros (Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, 2023, 13).

Na prestação dos serviços educativos curriculares e não curriculares, o AERDL conta com o auxílio de diversos parceiros como a Junta de Freguesia de Alvalade, a Câmara Municipal de Lisboa, a Escola Superior de Educação de Lisboa, o Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, o Teatro Nacional Dona Maria II, a Federação Portuguesa de Atletismo, o Externato Zazzo, o Instituto Gregoriano de Lisboa, o Parlamento Europeu e outros. (Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, 2023, 13-14).

Os resultados escolares dos alunos no triénio 2019/2022 revelaram-se muito satisfatórios, traduzindo-se em sucesso educativo, enquadrando-se sempre com a média nacional, mesmo durante o período de ensino à distância imposto pela pandemia de *covid-19*. De acordo com os dados da *Infoescola*, nesse triénio, as percentagens de alunos que concluíram o 3.º ciclo em três anos, tendo um percurso direto, alinham-se com a média nacional de alunos com níveis e perfis semelhantes, como podemos analisar no seguinte gráfico (República Portuguesa, n.d.).

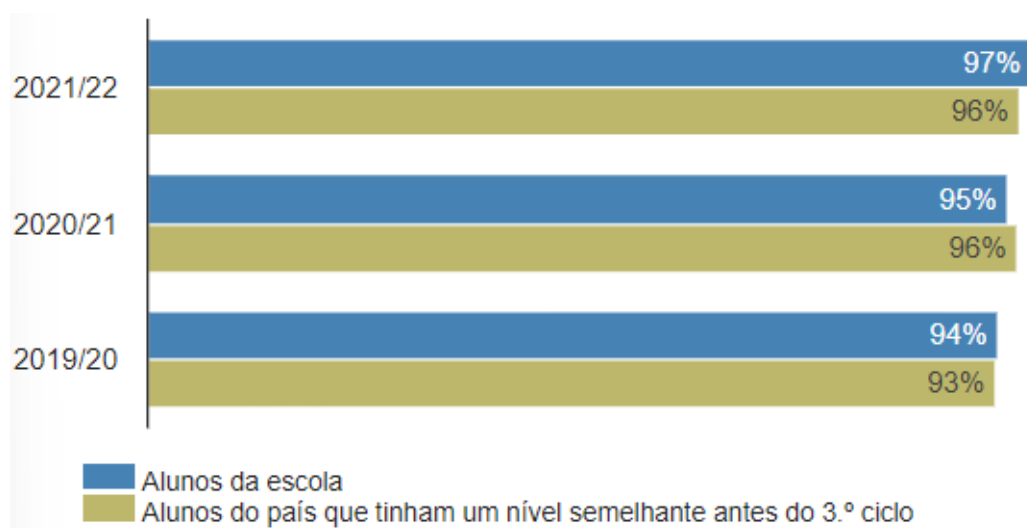


Gráfico 1: Percentagem de alunos que realizaram um percurso direto no 3.º ciclo.

In República Portuguesa. (n.d.). *Infoescolas - Estatísticas do Ensino Básico*. Infoescolas. Retrieved on July, 2024 from <https://infoescolas.medu.pt/3Ciclo/>

As taxas de retenção registadas em 2022/23 foram menores que 5% em todos os ciclos de estudos, excetuando o Ensino Secundário que registou uma taxa de 8,1%, destas, apenas cerca de 2% das retenções ocorreram por excesso de faltas. A taxa de abandono escolar parece pouco significativa não perfazendo 1%. No mesmo ano letivo o Agrupamento registou uma taxa de 18,3% relativa ao Mérito Académico (Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, 2023, 15-16).

Comparando com a média nacional das escolas, a Escola Secundária Rainha Dona Leonor apresentou em 2021/2022 uma percentagem de alunos com resultados positivos nas provas nacionais do 9.º ano após um percurso direto (sem retenções) no 3.º Ciclo do Ensino Básico, bastante superior à média nacional de alunos com níveis de sucesso semelhantes, como se pode analisar no gráfico seguinte. No gráfico, o parâmetro *Comparação com o país* é assinalado a verde quando o indicador da escola se encontra entre os 25% mais altos do país (República Portuguesa, n.d.).

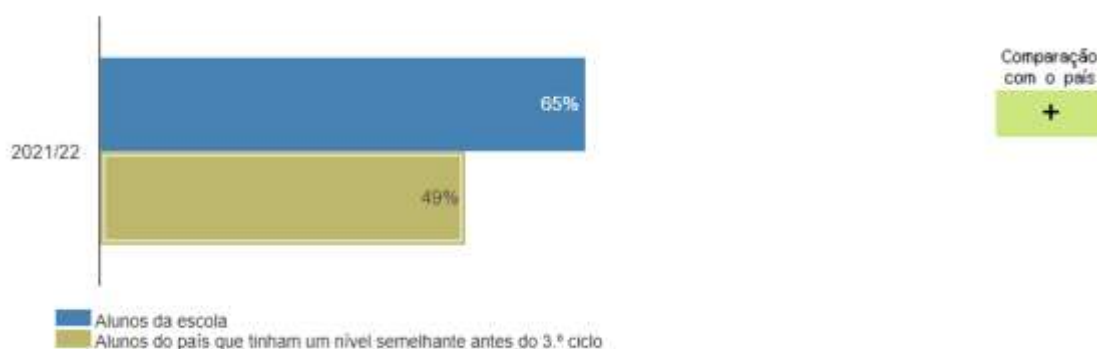


Gráfico 2: Percentagem de alunos com resultados positivos nas provas nacionais de 9.º ano após um percurso direto no 3.º ciclo.

In República Portuguesa. (n.d.). *Infoescolas - Estatísticas do Ensino Básico*. Infoescolas. Retrieved on July, 2024 from <https://infoescolas.medu.pt/3Ciclo/>

No seu projeto educativo, o agrupamento destaca através da estratégia *SWOT-Weaknesses, Opportunities e Threats*, alguns pontos fortes, aspetos a melhorar, oportunidades e ameaças que se colocam ao agrupamento de escolas, pontos a partir dos quais é possível delinear estratégias de atuação eficazes. São diversos os pontos fortes apresentados, mas salientamos o “*reconhecimento externo da qualidade do ensino, bons resultados rigor e exigência*” e da diversidade de parcerias e protocolos que o

agrupamento desenvolve com o objetivo de desenvolver a sua oferta educativa (Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, 2023, 18).

Os aspetos a melhorar identificados que nos parecem mais relevantes prendem-se com componentes educativas como a generalização de práticas de diferenciação pedagógica e implementação de metodologias ativas em sala de aula, o “fomento do trabalho colaborativo, interdisciplinar e de coadjuvação”, e a “monitorização mais objetiva e padronizada das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que contribuam para a melhoria sustentada das aprendizagens e dos resultados.” (Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, 2023, 19). São identificados ainda aspetos a melhorar de ordem técnica, material e logística, como a criação de um espaço de refeição para alunos que levam o seu almoço (Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, 2023, 19).

Relativamente às oportunidades, destacamos a “rentabilização das parcerias com instituições e espaços envolventes” e o “envolvimento da comunidade educativa em especial as associações de pais e encarregados de educação de forma sistemática e proativa” (Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, 2023, 20). Finalmente, no âmbito das ameaças, realçamos a insuficiência de recursos humanos e o envelhecimento do corpo docente e não docente bem como a dificuldade na sua substituição, a “insuficiência de recursos humanos especializados para o apoio à inclusão”, o elevado número de alunos por turma e a necessidade de requalificação das instalações da Escola Básica Eugénio dos Santos (Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, 2023, 20).

Ainda no projeto educativo em vigor, o AERDL delineou um plano de atuação educativa para o triénio 2023-2026, definindo a Visão, Missão e Valores que tencionam promover junto da comunidade educativa, como se pode observar na tabela seguinte.

Visão	Missão	Valores
Prestação de um serviço educativo de qualidade que contribua para a formação integral dos alunos tornando-os capazes de lidar com a diferença e enfrentar múltiplos desafios, contribuindo para uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável, mediante a constituição de equipas de profissionais, docentes e não docentes, altamente motivados, competentes e empenhados.	Construir uma escola que garanta o desenvolvimento integral de cada aluno, por forma a que sejam felizes, socialmente integrados, responsáveis, solidários, com sentido crítico e preparados para enfrentar os desafios de um mundo em transformação.	Educar para a formação de seres humanos tendo por base valores como: Respeito Tolerância Justiça Liberdade Responsabilidade, Inclusão Solidariedade

Figura 12: Visão, Missão e Valores do AERDL para o triénio 2023-2026.

In Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor. Projeto Educativo 2023/2026, 22.

O AERDL assume como compromisso educativo a preparação dos seus alunos para a vivência em sociedade, pretendendo formar cidadãos informados, críticos e tolerantes, preparados para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais globalizado e em constante transformação, tendo sempre presente ideais de justiça e equidade, respeito e tolerância, solidariedade, liberdade e responsabilidade.

Durante a nossa prática de ensino supervisionada, pretendemos fomentar o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, implementando noções de responsabilidade, tolerância, respeito e liberdade, tanto através do currículo ministrado, como das práticas pedagógicas aplicadas, de acordo com o Projeto Educativo do agrupamento em vigor.

1.3. Caracterização da turma 9.º01

Uma vez que o professor cooperante lecionava em duas escolas do agrupamento, a Escola Secundária Rainha Dona Leonor e a Escola Básica Eugénio dos Santos, deparámo-nos com múltiplas turmas à nossa disposição para desenvolver a prática letiva supervisionada. Entre três turmas de 8.º ano e duas de 9.º ano divididas pelas duas escolas e uma turma de 11º ano de História B, a escolha parecia, numa fase inicial, difícil. Tendo total liberdade de escolha e todo o apoio do professor cooperante, decidi que preferia lecionar a uma turma do ensino básico, em parte pela natureza da disciplina a lecionar ao 11.º ano, História B, voltada para o ramo económico, mas também pela experiência positiva que tive no anterior núcleo de estágio a lecionar a turmas de ensino básico. Por constrangimentos de horário, em que as aulas no núcleo de estágio coincidiriam com as unidades curriculares a que estava inscrita no mestrado, foram excluídas três turmas, sobrando um oitavo e um nono ano. Por considerar o seu comportamento adequado, acreditando proporcionar um contexto favorável de lecionação, o professor cooperante sugeriu a turma 9.º01, com a qual acabámos por desenvolver a nossa prática letiva supervisionada.

Será interessante destacar que enquanto docentes devemos estar preparados para todas as realidades, visto que nem todas as turmas com que trabalharemos ao longo do nosso percurso terão um comportamento e conduta adequados, porém, tendo em consideração que estávamos num cenário de prática letiva supervisionada em que poderíamos escolher, optámos por uma turma que nos permitisse uma experiência positiva a nível de ambiente de sala de aula.

A turma com a qual desenvolvemos a nossa prática de ensino supervisionada foi então a turma 9.º01. Esta turma é composta por vinte alunos, onze do sexo masculino e nove do sexo feminino, como se pode constatar no seguinte gráfico.

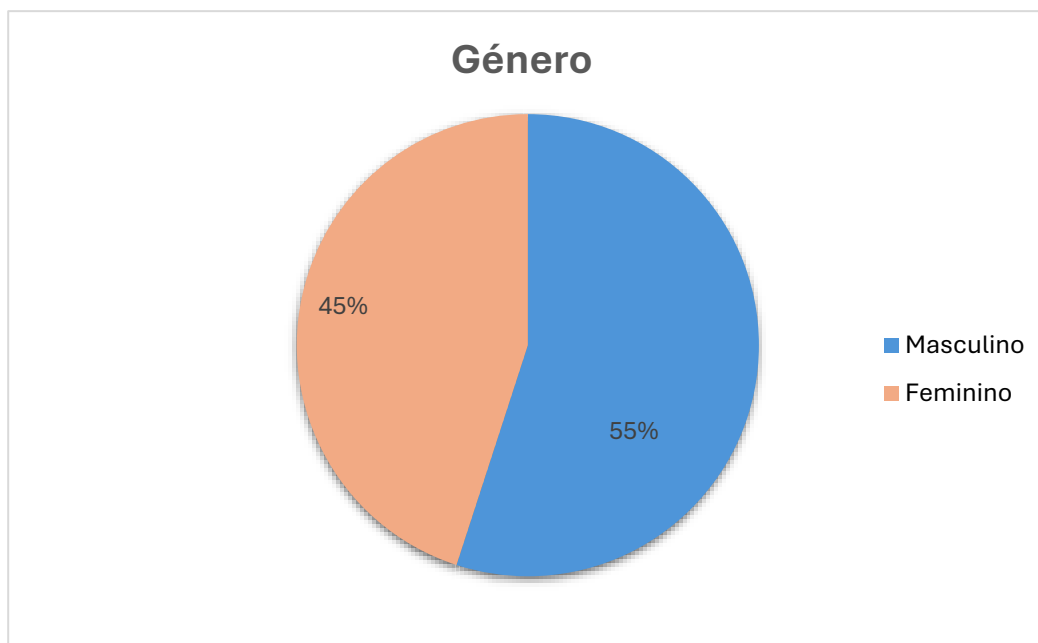


Gráfico 3: Distribuição de alunos por género na turma 9.º01.

Os alunos têm idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, sendo a média de idades de treze vírgula noventa e cinco anos. É uma turma muito homogénea em termos sociais e económicos. Dos vinte alunos, dezanove têm nacionalidade portuguesa e um tem nacionalidade brasileira. Na turma, existem quatro alunos com medidas de diferenciação pedagógica, os quatro alunos foram identificados com quadros de dislexia e, por isso, beneficiam de medidas universais de diferenciação pedagógica, como a despenalização dos erros ortográficos. Além disso, um dos alunos, com Relatório Técnico-Pedagógico, beneficia também de medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente adaptações curriculares não significativas e antecipação e reforço das aprendizagens, ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018 (Presidência do Conselho de Ministros, 2018, 2921).

Não foram registadas retenções em nenhum ano escolar e, no ano letivo transato, a turma registou sete alunos com negativas, quatro com uma negativa e três com dois resultados negativos. As disciplinas a que obtiveram resultados negativos variam entre a Matemática, a Físico-Química e a nossa disciplina, a História, como se pode observar no gráfico seguinte.

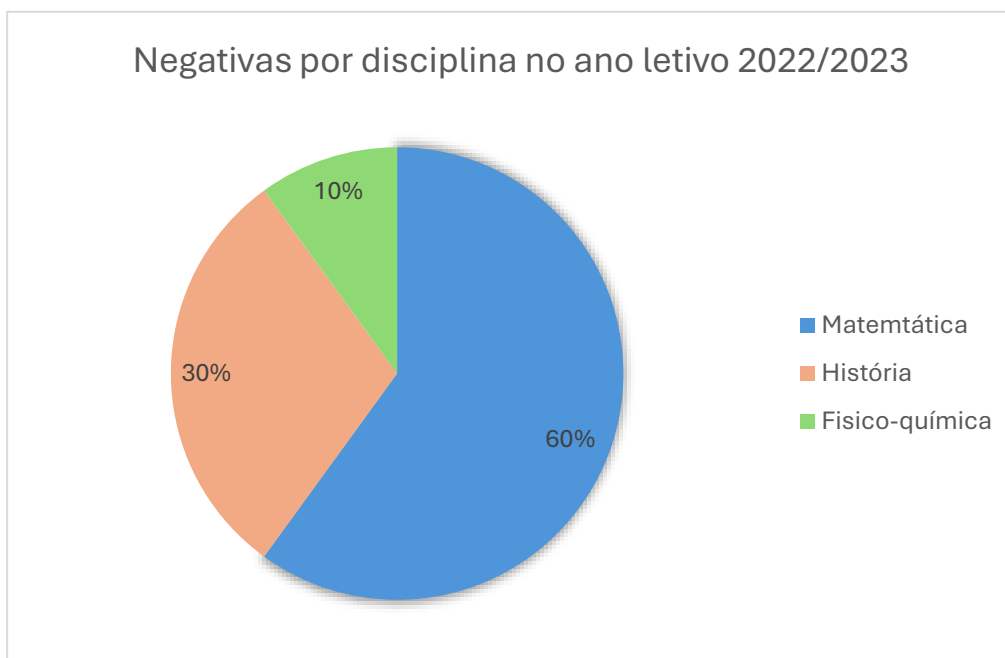


Gráfico 4: Negativas por disciplina no ano letivo 2022/2023.

A nível socioeconómico, a turma é muito homogénea, existindo dois alunos beneficiários de Ação Social Escolar, um no escalão A e outro no escalão B. Dos vinte alunos, dezasseis afirmam ter computador em casa e dezoito dizem ter ligação à internet, dois aspetos importantes a ter em conta pela natureza da estratégia pedagógica a implementar na nossa prática letiva supervisionada³.

A formação académica dos encarregados de educação da turma está de acordo com o panorama apresentado no projeto educativo do agrupamento. Nenhum dos encarregados de educação tem um nível de formação académica inferior ao 3.º Ciclo do Ensino Básico e a grande maioria tem formação superior, como se pode analisar no gráfico seguinte.

³ Dados gerados pela plataforma *Inovar* no início do ano letivo 2023/2024, fornecidos pelo professor cooperante.

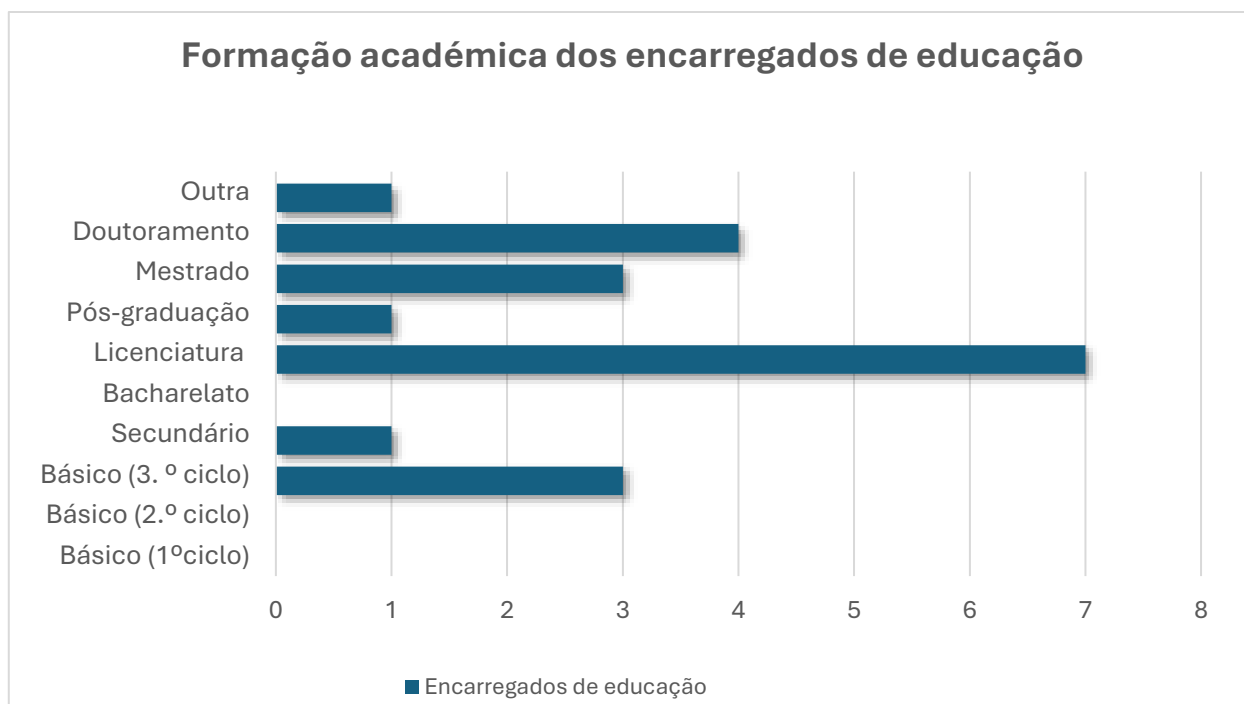


Gráfico 5: Formação académica dos encarregados de educação da turma 9.º01.

Nos quase dois meses que antecederam a nossa prática letiva supervisionada, a observação contínua das aulas de História lecionadas ao 9.º01 permitiu-nos traçar um perfil geral da turma, quais os aspetos positivos da sua conduta e os pontos a melhorar. Apesar de se tratar de uma turma com um desempenho satisfatório, a grande maioria dos alunos não participa nas aulas voluntariamente. As participações voluntárias são quase exclusivas a um grupo de três ou quatro alunos, que procuram esclarecer dúvidas, respondem às questões e oferecem-se para analisar documentos, a sua participação contínua refletiu-se positivamente logo no primeiro elemento de avaliação sumativa, em que este grupo de alunos obteve resultados entre os 80 e os 100%. Embora não haja um grande número de alunos a participar voluntariamente, estes não se recusam a fazê-lo quando requisitado pelo docente e não adotam posturas disruptivas em sala de aula, não perturbando o normal funcionamento das aulas.

Um problema identificado logo nas primeiras semanas, e que persistiu durante a nossa prática letiva, foi a falta de assiduidade de determinados alunos, que se manteve uma constante ao longo de todo o semestre, mesmo depois de alertados para as consequências que o seu incumprimento poderia ter nas suas classificações finais.

2. Atividade no núcleo de estágio

2.1 Prática Não Letiva

Ao longo do primeiro semestre do ano letivo 2023/2024, marcámos presença continuamente nas aulas lecionadas à turma 9.º01. A observação das aulas permitiu-nos conhecer a turma, perceber as dinâmicas entre pares, a sua relação com o professor cooperante bem como as estratégias pedagógicas a que pareciam responder melhor.

Tratando-se de uma disciplina em regime semestral, o tempo de aula semanal consistia em dois blocos de noventa minutos ininterruptos, o que se apresentou como um desafio posteriormente, durante a nossa prática letiva. A abertura do professor cooperante à nossa participação nas aulas e nos momentos de avaliação sumativa formal permitiu-nos ir estabelecendo uma relação pedagógica cordial com a turma.

Além da presença nas atividades relativas à turma acompanhada, durante os meses de outubro e dezembro, tivemos a oportunidade de assistir às aulas do colega de estágio, Bernardo Leão, que realizava a sua prática letiva supervisionada com uma turma de 11.º ano do curso científico-humanístico de Ciências Socioeconómicas, lecionando a disciplina de História B. Esta oportunidade permitiu-nos conhecer um pouco melhor a estrutura desta disciplina, sempre muito orientada para as questões económicas bem como observar outras estratégias pedagógicas e modos de leção.

Contrariamente ao requisitado pelo professor cooperante, não nos foi concedida permissão para assistir à reunião de Conselho de Turma do 9.º01 sob a justificativa de que seriam tratados assuntos de índole pessoal dos alunos e dos seus encarregados de educação. Apesar disso, o professor cooperante convocou uma reunião com os estagiários para nos explicar todo o procedimento de preparação de uma reunião de Conselho de Turma, na ótica de um Diretor de Turma. Já tendo estado presente em Reuniões de Conselho de Turma no anterior núcleo de estágio, esta reunião mostrou-se muito proveitosa, já que nos possibilitou uma compreensão mais detalhada do que é esperado de um Diretor de Turma numa reunião de Conselho de Turma, como preparar o mesmo., tendo acesso às avaliações lançadas pelos professores das diversas disciplinas. Além disso, foi-nos explicada a forma de presidir o conselho de turma, guiando-o e ouvindo o

parecer dos professores que o constituem relativamente ao aproveitamento e comportamento global da turma e de cada aluno em particular.

Em janeiro de 2024, fomos convidados a acompanhar o professor cooperante numa visita de estudo com uma das suas turmas, o 8.º 3. Independentemente de não acompanharmos as aulas da referida turma, aceitámos o convite do professor de estágio e, em conjunto com a colega de estágio Beatriz Rosa, e a professora de Ciências Naturais da turma, rumámos ao *Lisbon Story Center*, na Praça do Comércio. A visita decorreu durante a manhã, ficando um grupo de cerca de dez alunos a nosso encargo no museu. Os alunos pareceram interessados durante toda a visita cumprindo as indicações fornecidas. Embora não tenhamos acompanhado esta turma durante a nossa prática letiva supervisionada, esta revelou-se uma experiência enriquecedora, na medida em que nos possibilitou compreender o papel do docente em visitas de estudo bem como toda a logística necessária para sair com uma turma do recinto escolar.

2.2. Prática Letiva

No que concerne à prática letiva, será importante referir que esta não se cingiu às aulas mencionadas no respetivo relatório durante o primeiro semestre do presente ano letivo. No ano letivo transato, lecionámos História A a uma turma de 12.º ano de Línguas e Humanidades e História a uma turma de 9.º ano na Escola Secundária Camilo Castelo Branco, em Carnaxide. O nosso primeiro contacto com a realidade escolar aconteceu nesse núcleo de estágio, onde lecionámos pela primeira vez e que nos proporcionou tantos ensinamentos.

No início do ano letivo 2023/2024, fomos informados que transitaríamos da Escola Secundária Camilo Castelo Branco para Escola Secundária Rainha Dona Leonor em Alvalade, acompanhando o nosso professor cooperante que aqui ficara colocado. Foi assim que o Mestrado de Ensino em História ganhou um núcleo de estágio numa escola prestigiada e tão geograficamente próxima da Universidade de Lisboa, concedendo-nos a oportunidade de conhecer mais uma realidade escolar, repleta de oportunidades de aprendizagem.

A nossa prática de ensino supervisionada a analisar no presente relatório decorreu entre os dias 10 de novembro de 6 de dezembro de 2023, tendo sido dividida em cinco tempos letivos, cada um com noventa minutos. Lecionámos a disciplina de História a uma turma do 9.º ano, disciplina obrigatória no currículo deste nível de escolaridade. A unidade didática lecionada corresponde ao domínio *Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial* e ao subdomínio *As dificuldades económicas dos anos 30. Entre a ditadura e a democracia*, de acordo com o documento orientador das Aprendizagens Essenciais do 9.º ano (DGE, 2022, 8).

2.2.1. Enquadramento curricular e científico das aulas lecionadas

Antes de procedermos à análise e reflexão das aulas lecionadas aquando da prática letiva supervisionada, é essencial realizarmos um pequeno enquadramento científico, já que, segundo Monteiro (2018), a base para o bom desempenho de um docente é uma sólida preparação científica.

A grande depressão e o *New Deal*

Se antes da I Grande Guerra, a Europa detinha a hegemonia mundial a nível económico, social e cultural, no pós-guerra a Europa perdeu o seu poderio para os Estados Unidos. Além das baixas demográficas sofridas nos diversos países participantes, em que se contam cerca de oitocentas mil mortes de militares, e entre dois e meio a três milhões de mortes civis (Droz & Rowley, 1988, 51), a Europa sofreu económica e financeiramente. Os seus meios de produção foram destruídos, o sistema de trocas internacionais foi abalado e a inflação assolava os países, principalmente a Alemanha (Blum & Eloranta, 2016, 109).

É neste contexto de debilitação europeia, que os Estados Unidos vão florescer economicamente. Durante o final da década de 1910 e prolongando-se pelos anos 20, os Estados Unidos eram o grande produtor de bens de consumo a nível mundial, que escoavam para os mercados europeus. A revolução tecnológica, nomeadamente o surgimento das técnicas de divisão de trabalho e standardização de Taylor bem como a introdução da linha de montagem por Henry Ford permitiram aos Estados Unidos aumentar o seu nível de produtividade e, conseqüentemente, de produção. Esta revolução tecnológica permitiu um aumento de produtividade nas indústrias na ordem dos 40% entre 1919 e 1929 (Link & Catton, 1973, 11-13).

O aumento exponencial da produção conduziu a um decréscimo no valor dos produtos, já que de acordo com a lei da oferta e da procura, quando há mais oferta do que procura os preços diminuem. O decréscimo no preço dos produtos revelou-se prejudicial para as empresas que começaram a perder capital: o custo de produção mantinha-se, enquanto o lucro obtido com os produtos era cada vez menor. Além disso, os grandes bancos potenciaram o aumento de aquisição de ações, facilitando a obtenção de empréstimos. Estima-se que entre 1922 e 1929 a concessão de crédito para habitação tenha aumentado 350% (Link & Catton, 1973, 21).

A progressiva recuperação económica dos países europeus traduziu-se na diminuição de produtos importados aos Estados Unidos. Começou a desenvolver-se então uma crise de superprodução no país. A crise de superprodução agravou o desequilíbrio entre a oferta e a procura e traduziu-se na desvalorização das empresas. Apesar de aparentar uma crescente prosperidade económica, a bolsa americana assentava na especulação. A partir de 1927, assistiu-se a um aumento muito significativo de compra e venda de ações bem como dos seus valores. De acordo com Link & Catton (1973), o valor de mercado das ações listadas na Bolsa de Nova Iorque aumentou de vinte e sete milhões em 1925 para oito biliões em 1929. A especulação tornara-se um problema, devido aos valores irracionais que alcançara. Uma reformulação, se não uma queda na Bolsa era inevitável. Foi em outubro de 1929 que estas ações começaram a perder o seu valor, quando muitos acionistas, prevendo essa mudança, começaram a retirar-se do mercado. No dia 24 de outubro, conhecido como “Quinta-feira Negra”, cerca de treze milhões de ações foram colocados à venda a preços irrisórios, não encontrando, mesmo assim, comprador (Link & Catton, 1973, 107).

A queda da Bolsa teve consequências quase imediatas. Muitos acionistas tinham contraído créditos para comprar ações, perdendo o seu investimento. Foram múltiplos os casos de acionistas que não conseguiram pagar os empréstimos contraídos, arruinando os bancos, que não foram reembolsados. Milhares de bancos faliram, conduzindo à paralisação económica, já que a falência bancária significava a suspensão dos créditos, o motor da prosperidade económica (Link & Catton, 1973, 110). Sem capital graças à retirada dos acionistas e sem possibilidade de recorrer a crédito, as empresas e indústrias começaram a falir e a dispensar trabalhadores, o desemprego proliferava, aumentando de mês para mês. Ademais, os salários dos trabalhadores sofreram uma redução significativa,

resultando, em conjunto com a elevada taxa de desemprego, numa queda geral no consumo (Link & Catton, 1973, 111).

O setor agrícola também vivia uma profunda crise na década de 1920. A progressiva reconstrução da Europa significou uma queda na procura de produtos americanos, incluindo os agrícolas. Para piorar a situação, o Estado deixou de estar implicado na definição dos preços do trigo, resultando numa diminuição significativa dos preços e, conseqüentemente, nos lucros dos agricultores (Link & Catton, 1973, 69-70). Os agricultores destruíam produções e abatiam gado com vista a aumentar os preços. Muitos migravam para as cidades à procura de novas oportunidades, porém quando lá chegavam deparavam-se com uma situação semelhante, de pobreza e falta de emprego. Este período ficou conhecido como a Grande Depressão.

A crise de 1929 não se cingiu aos Estados Unidos, mas afetou todos os países que deles dependiam. Os estados europeus, por exemplo, viram os seus empréstimos retirados, prejudicando a sua reconstrução no período pós-guerra. Os novos países necessitavam de fundos de investimento para se desenvolverem, os países anteriores à guerra, precisavam dos empréstimos para se reerguerem. Porém a situação mostrou-se particularmente difícil em países como a Alemanha, que ainda recuperava de uma experiência de hiperinflação do início da década de 1920 (McElvaine & College, 2004a, 153). Apenas a União Soviética saiu ilesa desta crise, devido ao regime em vigor. Além disso, numa tentativa de proteger a sua economia, os EUA aumentaram as taxas sobre as importações, adotando uma visão protecionista do seu mercado (Droz & Rowley, 1988, 100).

Em 1932, o candidato à presidência dos Estados Unidos, Franklin Roosevelt, foi eleito, começando a trabalhar num conjunto de medidas de intervenção que ficaram conhecidas como *New Deal*. Este conjunto de medidas foi aplicado em duas fases e em diferentes setores, como o financeiro, o agrícola e o industrial, por exemplo. A primeira fase pode ser caracterizada como um progressismo mais cauteloso, enquanto na segunda fase foram aplicadas medidas socioeconómicas mais significativas (Link & Catton, 1973, 124).

Na agricultura foram atribuídos prémios monetários a agricultores que diminuíssem a sua área de cultivo e que destruíssem as suas produções (McElvaine & College, 2004b, 703). Na indústria foram fixados os preços e os salários e foram criadas

quotas para controlar a produção (McElvaine & College, 2004b, 705). A nível de infraestruturas apostou-se numa política de obras públicas que permitiram desenvolver o país e criar emprego, construindo edifícios como escolas e universidades. O programa *National Youth Administration* permitiu a formação de muitos jovens americanos. Nas finanças foi instaurado um maior controlo às atividades bancárias e à concessão de crédito, foi criada a *Securities and Exchange Commission* para supervisionar a bolsa de valores com o intuito de evitar práticas especulativas (McElvaine & College, 2004b, 873). Na segunda fase do *New Deal*, iniciada em 1935, foram implementadas medidas do Estado-Providência, com a criação da Segurança Social. Foram criados subsídios por velhice, invalidez e o fundo de desemprego. Além disso, foram aplicadas medidas de proteção aos trabalhadores como o estabelecimento do horário de trabalho semanal e do ordenado mínimo (McElvaine & College, 2004b, 706).

Apesar das graves consequências da Grande Depressão nos EUA, as medidas aplicadas no *New Deal* permitiram que não fosse abalada a confiança no regime democrático vigente, algo que não aconteceu em muitos países europeus. No pós I Guerra Mundial, as dificuldades económicas como o desemprego e consequente miséria e fome deram origem a diversos conflitos sociais como revoltas armadas, numa tentativa de reivindicação de melhoria das condições de vida, que os governos democráticos pareciam não conseguir providenciar. De um modo geral, quando a situação económica dos países europeus que tinham sofrido com a guerra parecia começar a melhorar, a Grande Depressão voltou a afetar as suas economias. Para mais, o triunfo da Revolução Soviética mostrou-se como exemplo para alguns intelectuais e trabalhadores, que culpavam o capitalismo pela crise que atravessavam. Por outro lado, o crescimento destas ideias comunistas gerou receio em burgueses e grandes proprietários que se foram aproximando ideologicamente de movimentos políticos totalitários de direita, anticomunistas.

O fascismo

Em Itália as grandes dificuldades económicas geradas com a participação na I Guerra traduziram-se na desvalorização da moeda, na inflação, no endividamento do país (Droz & Rowley, 1988, 189) e na diminuição de produção de grãos, um produto imprescindível na economia italiana. A quebra na sua produção obrigou o país a importá-los, para evitar a fome generalizada (Chabod, 1961, 30). A grave crise económica aliada às consideráveis perdas humanas e à destruição geral conduziu a um aumento das tensões sociais, opondo uma classe média empobrecida pela inflação a uma classe popular que

reivindicava o cumprimento das promessas feitas no fim do conflito (Droz & Rowley, 1988, 189).

As instituições políticas democráticas italianas pareciam incapazes de responder aos vários desafios que se lhes colocavam, o que abriu espaço à emergência de ideias políticas diferentes, mais radicais, como o fascismo. O fascismo nasceu em março de 1919 em Milão, não sendo à época um partido, mas sim um movimento. Nas palavras de Mussolini, o movimento fascista não tinha uma doutrina pensada, nascia da necessidade de ação, de mudança e era isso que queriam pôr em prática (Chadbod, 1961, 57).

Numa tentativa de o combater, o primeiro-ministro italiano, Giolitti incorporou o fascismo nas listas do seu partido, o Bloco Nacional, sem se aperceber que este não era um movimento semelhante aos tradicionais (Chadbod, 1963, 92-93). Em novembro de 1921, o movimento fascista tornou-se no Partido Nacional Fascista, o que consolidou o poder de Mussolini. Em outubro de 1922, os camisas negras, a milícia armada fascista, marcham sobre Roma, numa tentativa de conquista de poder, que não exigia uma revolta armada, mas um simples desfile pela capital italiana (Chadbod, 1963, 97). Para evitar o caos sangrento, o rei confiou a Mussolini o encargo de formar um novo governo que subiu ao poder a 30 de outubro de 1922, tendo sido imediatamente iniciadas as negociações com o primeiro-ministro. Ainda que integrados num partido liberal, os fascistas estavam no poder.

A manutenção do fascismo no poder começou por ser possível graças à expulsão gradual dos deputados e ministros não fascistas. A Itália estava perante uma cooperação inversa à pensada por Giolitti: já não era os fascistas que integravam o Bloco Nacional, era o partido fascista que tolerava a participação de não fascistas, desde que não se opusessem às suas ideias (Chadbod, 1963, 102).

As eleições de 1924 foram convocadas com o objetivo de garantir aos fascistas a maioria parlamentar que lhes faltava. A presença de outros partidos na Assembleia permaneceu uma realidade até junho do mesmo ano quando, a partir do assassinato do deputado socialista Matteoti, uma grande parte da oposição se recusou a continuar na Câmara dos Deputados, reforçando o poder da maioria governamental fascista conseguida nas eleições (Droz & Rowley, 1988, 194).

Em janeiro de 1925, Mussolini anuncia a ilegalização da oposição. A propagação da violência, restrição e suspensão de meios de comunicação social e de sindicatos acabam com o que restava de uma democracia na Itália (Droz & Rowley, 1988, 194).

O fascismo era então caracterizado pela existência de um Estado Forte, liderado por um chefe a quem todos deviam obediência incondicional (Kertesz & Monash University, 1968, 388). O regime fascista era nacionalista, defendendo a nação e os seus interesses acima dos do indivíduo bem como imperialista, visto que não rejeitava a guerra se fosse necessária para garantir a expansão territorial a bem da nação. Este carácter imperialista torna-se bem visível em 1935 quando empreende a invasão à Etiópia (Chadbod, 1963, 127-130). Em termos socioeconómicos, o fascismo acreditava no dirigismo económico, para tal procedeu à criação de corporações profissionais, ou seja, associações destinadas a uma determinada atividade económica que reuniam sob a sua alçada, patrões e empregados (Chadbod, 1963, 118). Além de permitirem regular as atividades de acordo com os interesses do Estado, era uma forma de controlar ideologicamente os seus membros. Limitou-se a existência destas associações a um só organismo legalmente reconhecido para cada profissão ou grupo profissional. Assim, a união sindical e o associativismo diziam-se livres, mas sob a condição de serem legalmente reconhecidos e estarem sob o controlo do Estado (Kertesz & Monash University, 1968, 393), o que contraria a própria definição de liberdade (Porto Editora, n.d.).

O fascismo era um regime totalitário, ou seja, um regime no qual há um controlo extremamente centralizado do Estado sobre todos os aspetos da vida pública e privada. Um regime totalitário é autocrático e pretende romper com o paradigma, pretende uma transformação radical da sociedade. É um tipo de regime que possui uma ideologia muito demarcada, que é difundida em grande escala e legitima o sistema de valores. A ideologia é difundida através de estruturas como a propaganda e a polícia política, que elimina qualquer ideia subversiva através da violência. O totalitarismo não extermina a liberdade, segundo ele, apenas a subjugava ao Estado (Melo, 2013a, 15-17).

O fascismo, como outros regimes totalitários do século XX, apoiou-se em diversas estruturas de manutenção, como a polícia política OVRA, um Tribunal para a Defesa do Estado cuja função era julgar os crimes políticos e a milícia dos “camisas negras”, que juravam fidelidade ao rei e se apresentavam às ordens do chefe do governo e agiam pelo bem da nação (Chadbod, 1963, 110). Numa tentativa de enquadramento da população nos

ideais fascistas foi criada a organização de juventude *Balilla* que integrava rapazes e raparigas, incutindo-lhes os valores do fascismo e, no caso dos rapazes, preparando-os militarmente. Simultaneamente o fascismo proibiu qualquer organização juvenil independente do Estado (Droz & Rowley, 1988, 213-214).

Mas o fascismo não foi o único regime totalitário a vigorar na Europa na primeira metade do século XX. Tanto a Alemanha como a URSS experienciaram um sistema político totalitário, o nazismo e o estalinismo, respetivamente.

O nazismo

Após a Primeira Guerra, a Alemanha viveu um período especialmente conturbado: a destruição do território e das estruturas produtivas aliadas às pesadas indemnizações de guerra definidas no Tratado de Versalhes deixaram-na numa delicada situação económica, desagradando grande parte dos alemães que olhavam as negociações do tratado como um *Diktat*, isto é, uma imposição (Jolls, 1982, 410). Enquanto a Alemanha navegava as estruturas do recente sistema parlamentarista, alternando entre governos católicos e socialistas, a situação económica e a instabilidade social que daí advinha empurravam os alemães para os extremos opostos do espectro político, partilhando apenas o carácter marcadamente nacionalista (Droz & Rowley, 1988, 195).

À inflação galopante e desemprego generalizado, consequências da destruição sentida pela Primeira Guerra, acrescenta-se a ocupação por tropas francesas e belgas do vale do Ruhr em janeiro de 1923. O Ruhr era a zona industrial e mineira mais importante da Alemanha e a ocupação tinha o objetivo de pressionar os alemães a pagarem as indemnizações de guerra a tempo (Jolls, 1982, 420). O governo alemão adotou uma resposta passiva à invasão, optando por suspender os pagamentos das reparações de guerra durante a permanência das tropas no território, mas sem sucesso. Menos de nove meses volvidos, a suspensão da produção no vale do Ruhr fazia sentir-se na economia alemã, obrigando os alemães a renegociar os pagamentos com os invasores. A quebra na produção na zona do Ruhr juntamente com a longa greve dos caminhos de ferro depauperou ainda mais a Alemanha. A moeda desvalorizou fortemente, a classe média já empobrecida começava a desesperar (Jolls, 1982, 421).

É neste contexto que emerge na Alemanha um partido político criado em 1920, o NSDAP – *Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães*, também conhecido como Partido Nazi, uma coligação entre o Partido Trabalhista Alemão a que Hitler se

afiliara e outros partidos minoritários. Muitos dos itens programáticos do partido nazi encontram-se posteriormente descritos na obra autobiográfica de Adolf Hitler, *Mein Kampf* (Moyano, n.d., 5012).

O partido nazi assentava em ideias como o nacionalismo e o imperialismo, defendendo a conquista do espaço vital à sobrevivência dos alemães, mesmo que tal implicasse violência (Moyano, n.d., 5012). Recusava a credibilidade do Tratado de Versalhes que impunha pesadas reparações de guerra à Alemanha. Era profundamente racista e esta distinção racial atingia o seu clímax no antissemitismo. Acreditavam que só os arianos eram verdadeiros alemães, excluindo os judeus, que nem consideravam cidadãos (Moyano, n.d., 5011). Estas ideias vão materializar-se numa crescente perseguição aos judeus na década de 1930, culminando na chamada “solução final” (o seu extermínio por toda a Europa). No seu programa constava a ideia de que a imigração devia ser prevenida e que os não cidadão deviam ser regidos por um conjunto especial de regras, não podendo ter acesso a certos tipos de cargos ou profissões (Kertesz & Monash University, 1968, 410). O nazismo defendia a existência de um Estado Forte, assente na figura do chefe, que controlaria todas as instituições e organizações e tal, como no caso italiano, defendia que o interesse individual devia estar sempre subordinado ao interesse da nação, acreditando que quem contrariasse o grande interesse nacional devia ser punido (Kertesz & Monash University, 1968, 411-412).

Em novembro de 1923, Adolf Hitler empreende o *Putsch* de Munique, uma tentativa de golpe de estado na região da Baviera, que falhou graças às querelas internas dos seus participantes e à hostilidade do governador da Baviera às ideias do nacional-socialismo (Droz & Rowley, 1988, 196-197). O *Putsh* de Munique levou Hitler à prisão, altura em que escreveu *Mein Kampf*, o livro *sagrado* dos nazis. Apesar da sua condenação, o partido nazi conheceu um grande crescimento durante a década de 20 graças às promessas de paz, trabalho e pão para todos os alemães, numa época marcada pela debilidade económica. A propaganda e a milícia do partido nazi, os camisas castanhas, também ajudavam a disseminar a ideologia nazi e a intimidar os opositores, criando uma sensação de ordem no país, apreciada pela maioria dos alemães.

A economia alemã começou a recuperar em 1924 graças a apoios monetários oriundos dos Estados Unidos, mas a crise de 1929, levou à retirada dos empréstimos americanos e deixou a economia alemã novamente debilitada (Moyano, n.d., 5011). A crise económica empurrou os alemães para os extremos do espectro político, ou

comunismo ou nacional-socialismo. Em 1930, o partido nazi conseguiu cento e sete lugares no parlamento alemão, mais noventa e cinco lugares do que nas eleições de 1930 e menos cento e vinte e três do que em 1932 (Moyano, n.d., 5014).

Em janeiro de 1933, Hitler o líder do partido com maior representação parlamentar foi nomeado para *chanceler* (primeiro-ministro) de um governo de coligação com a direita nacionalista. (Jolls, 1982, 500). Nos dois anos que se seguiram, Hitler tornou o seu governo totalitário. Tudo passou a estar sob o seu domínio: a educação, a cultura, a economia, as Igrejas, entre outros. Os partidos políticos foram dissolvidos, os sindicatos foram substituídos por uma espécie de corporação designada *Frente do Trabalho*, controlada pelo governo e a imprensa e a rádio eram controladas pelos nazis. Para afirmar o apoio do exército, Hitler diminuiu o poder das SA, o grupo paramilitar do partido, iniciando igualmente um programa de rearmamento do exército. Foi criada a polícia política, a *Gestapo*, e foi proclamada a fusão entre o Estado e o Partido (Jolls, 1982, 502-504). Em 1934, a morte do presidente da República, Paul von Hidenburg, permitiu a Hitler acumular este cargo ao de *chanceler*, tornando-se no incontestável líder da Alemanha, o *Führer* (Jolls, 1982, 502).

O estalinismo

Embora num contexto um pouco diferente é importante salientar a existência de outro regime totalitário que existiu na Europa no século XX, o Estalinismo. Como será de prever, graças à Revolução de outubro de 1917, a URSS era um estado comunista e, por isso, sem ligações comerciais ao exterior, não tendo sido afetada pela Grande Depressão do final dos anos 20.

Desde 1917 que a Rússia era liderada por Lenine, o grande líder da Revolução de Outubro. A guerra civil que opôs bolcheviques (comunistas radicais) a mencheviques (defensores da democracia parlamentar) teve grandes repercussões a nível económico, depauperando a Rússia e a nível social, proliferando a miséria tanto no campo como nas cidades. A debilidade económica aliada ao descontentamento e consequente agitação social, levou à necessidade de recuar na implementação de uma economia nacionalizada e regressar parcialmente ao sistema capitalista, através da NEP – *Nova Política Económica* (Droz & Rowley, 1988, 247-248). Os primeiros anos de aplicação da NEP traduzem-se numa liberalização parcial que resulta numa recuperação demográfica e no aumento do nível de vida (Droz & Rowley, 1988, 249).

Foi no pós-guerra civil que foi possível compreender as intenções russas quanto às repúblicas do antigo império czarista que a rodeavam. A assinatura de tratados económico-militares que afirmavam a soberania dos parceiros não passavam de uma fachada. A Rússia desempenhava um papel centralizador e dominante, constituindo apenas uma primeira fase da construção de uma república federal soviética (Droz & Rowley, 1988, 250).

Apesar de acreditar numa conversão paulatina destes estados aos ideais bolcheviques, em detrimento de uma anexação abrupta, Lenine, debilitado pela doença, entregou este projeto a Estaline, que não partilhava da sua opinião. Assim, no décimo segundo Congresso de 1923, aproveitando a ausência de Lenine, Estaline aprovou o seu projeto de uma república federalista. A oficialização do projeto na Constituição em 1924 marcou nascimento da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (Droz & Rowley, 1988, 251).

O estado de saúde de Lenine que se vai agravando culmina na sua morte em 1924, reforçando a posição de poder de Estaline. Apesar da preferência de Lenine por Trotsky para seu sucessor, é Estaline que vai ocupar esse cargo (Droz & Rowley, 1988, 252), conseguindo afastar os que se lhe poderiam opor, como é o caso de Trotsky, que será exilado na Sibéria e, posteriormente expulso da URSS (Jolls, 1982, 434)

Tal como acontecia na Alemanha nazi e na Itália fascista, o estalinismo era um regime totalitário que controlava todas as áreas da vida pública – a economia, a cultura, a política, a sociedade, mas também da vida privada, através do seu aparelho repressivo. Ao sistema propagandístico, que lembra a importância de Lenine na revolução, idolatrando o novo chefe, já apelidado de “o pai dos povos”, alia-se a polícia política NKVD, que perseguia, detinha e condenava todos quantos ousassem questionar o regime. As detenções da polícia política serviam um propósito político e social, de controlar os opositores, mas também económico, fornecendo mão-de-obra vasta, gratuita e renovável nos campos de trabalho forçado, os *gulag*, para onde eram enviados muitos dos presos políticos (Droz & Rowley, 1988, 258-259).

É a nível de sistema económico que o estalinismo difere dos regimes totalitários anteriormente apresentados. Depois da Nova Política Económica implementada por Lenine, Estaline retomou a implementação das ideias económicas bolcheviques, através

da coletivização das terras e de uma economia planificada ambicionando uma sociedade sem classes.

Para isso, Estaline começou pela expropriação e coletivização de terras e bens dos *kulaks*, os camponeses mais ricos, um processo que ficou conhecido por *deskulakização*. A coletivização das terras gerou entusiasmo entre as camadas rurais mais pobres e constituía um fator importante na administração de uma economia planificada (Droz & Rowley, 1988, 259). As terras expropriadas foram organizadas em dois tipos de exploração: as *kolkhozes*, cooperativas agrícolas exploradas por camponeses, em que parte da produção era entregue ao Estado e as *sovkhozes*, quintas do Estado cultivadas por camponeses assalariados.

Em 1928, começaram as ser implementados os planos económicos de cumprimento obrigatório para todas as estruturas produtivas, os Planos Quinquenais. A sua elaboração assentou em critérios de racionalidade e tiveram repercussões em todos os setores da vida e atividade humana. O primeiro Plano Quinquenal, que funcionou entre 1928 e 1933, tinha uma vertente tripla: no setor agrícola pretendia uma coletivização progressiva das terras dos *kulaks*, no setor industrial pretendia triplicar a produção e no setor elétrico quintuplicá-la. Este primeiro plano apresentou um saldo positivo sendo que a grande maioria das metas propostas foram atingidas (Chivite, n.d., 5036).

O segundo Plano Quinquenal vigorou entre 1933 e 1937 e valorizou essencialmente o desenvolvimento da indústria ligeira (de bens de consumo) e dos transportes, apostando igualmente no desenvolvimento de um ensino técnico-profissional dedicado aos operários. O segundo plano estimulou a competitividade através da introdução de recompensas e títulos associados ao trabalho e à produtividade. Durante os cinco anos a produção industrial aumentou e os transportes desenvolveram-se com qualidade, espelhando um cumprimento adequado do plano (Chivite, n.d., 5037).

Finalmente, o terceiro Plano Quinquenal foi projetado para vigorar entre 1938 e 1942, mas foi interrompido pela participação da URSS no conflito mundial. Os objetivos deste plano consistiam em dotar o Estado de técnicos com elevadas qualificações, desenvolver a indústria especializada bem como superar a produção *per capita* das grandes potências capitalistas. Não obstante a sua interrupção em 1941, aquando da entrada na Segunda Guerra, já tinham sido atingidos 70% dos objetivos do plano, o que

transformou a URSS na terceira maior potência económica do mundo (Chivite, n.d., 5037).

O Estado Novo

Além dos regimes totalitários já mencionados, a Europa viu nascer vários regimes autoritários e ditatoriais, de que é exemplo o regime português. Surgiu na década de 1930 em Portugal um regime autoritário que vigorou durante cerca de quarenta anos, partilhando alguns traços com os regimes totalitários europeus, nomeadamente com o fascismo, no qual se inspirou, porém, apesar das semelhanças, este regime autoritário conhecido por Estado Novo, teve uma trajetória distinta.

A instabilidade económica, política e social que se vivia no período da I República e que se agravou com a entrada de Portugal na Primeira Guerra, deu origem a levantamentos militares espalhados pelo país, em maio de 1926. A revolta militar derrubou o governo, tendo sido instaurada uma Ditadura Militar. Os militares propunham um governo militar, acusando os antigos políticos de incompetência (Ramos, 2009, 874).

Apesar dos esforços dos militares, a situação económica portuguesa continuava débil. Era necessário reequilibrar as contas públicas. O General Sinel de Cordes, ministro das finanças antes de Oliveira Salazar, tinha contraído empréstimos externos para soldar a dívida portuguesa, no entanto, este crédito agravou a situação económica do país. António de Oliveira Salazar, um antigo seminarista e professor de economia na Universidade de Coimbra, que tinha assumido a pasta das finanças nos primórdios da Ditadura Militar, voltou a ser chamado a assumir esse cargo em 1928, depois da eleição de Óscar Carmona para Presidente da República. Perante tamanhas dificuldades, foi concedido a Salazar o controlo sobre todas as despesas do Estado, permitindo-lhe sucesso na sua missão (Ramos, 2009, 629).

António de Oliveira Salazar não aceitou o cargo de ministro das Finanças com o objetivo de vir a assumir o governo. Cunha Leal, o próprio militar que indicou Salazar para ministro das Finanças em 1926, acabou por se tornar no seu grande rival em 1930. A sua ascensão foi resultado de um bom jogo político entre personalidades que tinham em comum apenas o ódio à esquerda republicana. Salazar apoiava-se nos mais jovens oficiais, já que muitos tinham sido seus alunos e detestavam chamada “política-velha”.

Contrariamente à crença popular, a ascensão de Salazar não ficou a dever-se apenas ao sucesso das suas políticas financeiras. A ditadura militar não podia ser um regime permanente. Não havia uma oposição suficientemente forte à esquerda republicana, e essa ideia foi reforçada com a ascensão da II República espanhola, em 1931 (Ramos, 2009, 632). Como está presente em Ramos (2009) “*se a monarquia e o Catolicismo dividiam, o autoritarismo não*”.

Assim, António de Oliveira Salazar assumiu o cargo de Presidente do Conselho de Ministros em 1932, tendo imediatamente começado a trabalhar numa nova Constituição, aprovada em plebiscito em março de 1933. Iniciou-se então o Estado Novo. A designação de Estado Novo constitui um antónimo ao anterior panorama político português, caracterizado pela instabilidade e desordem.

A Constituição de 1933 correspondia ao documento jurídico orientador da conduta do regime, nela constavam princípios como o autoritarismo, associado a um poder forte, o poder executivo, encabeçado pelo chefe de governo, o Presidente do Conselho de Ministros, na pessoa de Salazar. Esta concentração de poderes foi possível através do enfraquecimento do poder da Assembleia, já que o parlamentarismo, era, de acordo com o regime, incitador de instabilidade governativa (Canotilho, 2008, 20-21). O Estado Novo negou os princípios-base do liberalismo, da soberania popular e da vontade popular como legitimadora do poder. Este era profundamente nacionalista não admitindo qualquer opinião contrária ao que considerava ser o bem da nação. A própria liberdade e os direitos fundamentais dos indivíduos eram subordinados ao melhor interesse da nação. A exaltação da nação era uma constante, assentando numa reinvenção do passado histórico e dos grandes feitos portugueses (Rosas, 1998, 259). De inspiração católica e conservadora, o Estado Novo pretendia criar uma identidade nacional de carácter rural e humilde assente na famosa trilogia *Deus, Pátria e Família*, três instâncias de obediência incontestáveis. Apesar de autoritário, o Estado Novo não era totalitário, embora partilhasse com esse tipo de regime algumas características, como o poder executivo forte, a polícia política e a grande máquina propagandística.

Para a subordinação dos indivíduos à nação e ao Estado ser mais eficaz, foram criadas organizações e associações de enquadramento da população. Criou-se o chamado Estado Corporativo. Os indivíduos eram necessariamente parte de um todo, não existindo na sua singularidade e, por isso, deviam ser agrupados nesse todo, através das associações e estruturas criadas pelo Estado Novo. Deviam ser, primeiramente, inseridos numa

família, depois em unidades progressivamente maiores, como freguesias, municípios e corporações. Corporações eram associações morais e económicas, por exemplo, associações agrícolas ou industriais, que englobavam os seus membros ou trabalhadores, e eram subjugadas ao Estado (Serrão et al., 1990, 97-98).

O Estado Novo era ainda colonialista. Portugal mantinha colónias em África e na Ásia, que, com o Ato Colonial de 1930 ganharam novos estatutos. Não podemos falar num imperialismo colonial, já que não há uma tentativa de expansão do território, mas de integrar as colónias como parte vital da economia da metrópole. A presença nas Colónias era justificada de um ponto de vista moral, sob a pretensa missão evangelizadora dos povos indígenas (Serrão et al., 1990, 104).

Por fim, em termos económicos, o Estado Novo recusava as regras do liberalismo económico e do livre mercado. O Estado era dirigista e protecionista, controlando a economia e os mercados (Rosas, 1998, 217). Este seu carácter dirigista é perceptível nas políticas de autarcia (autossuficiência) aplicadas pelo regime, como a Campanha do Trigo, cujo objetivo era o aumento da produção desse cereal. A própria organização corporativa tinha também este carácter de gestão económica, já que teoricamente caberia às corporações profissionais definir preços, salários, quotas de produção, entre outros (Rosas, 1998, 229).

O Estado Novo recorria-se de organismos de repressão como a censura prévia, instaurada já durante a Ditadura Militar para a imprensa e estendida posteriormente aos restantes meios de comunicação social. A Polícia Política era também uma estrutura de relevo na manutenção do regime. Inicialmente denominada PVDE – Polícia de Vigilância e Defesa do Estado – e posteriormente designada de PIDE – Polícia Internacional e Defesa do Estado. A Polícia Política perseguia, prendia e torturava qualquer opositor ao regime. Tinha poder para violar correspondência e iniciar buscas em propriedades privadas de suspeitos sem mandatos. Qualquer atentado contra o Estado era um atentado contra o bem comum da nação e devia ser travado a qualquer custo. Muitos conspiradores foram presos e levados para prisões políticas ou campos de trabalho, sem serem presentes a julgamento (Rosas, 1998, 247).

Logo em 1933, foi criado um Secretariado de Propaganda Nacional – SPN – um ministério exclusivamente dedicado a propagandear o regime. Liderado por António Ferro, este ministério tinha como objetivo inicial promover a obra do poder Executivo,

mas rapidamente lhe foi incumbida a função de promover o ideal moral que devia reger a nação (Serrão et al., 1990, 397).

Como os regimes coevos da Europa, Salazar criou organizações de enquadramento das massas. De que é exemplo a Mocidade Portuguesa. A Mocidade Portuguesa tinha como objetivo educar os rapazes nos ideais do regime, nos bons costumes portugueses para que se tornassem homens do futuro sãos e com bons valores. A Mocidade Portuguesa era na teoria de carácter obrigatório para todos os jovens, rapazes e raparigas frequentassem ou não, a escola, os rapazes frequentavam Mocidade Portuguesa e para as raparigas foi criada a Mocidade Portuguesa Feminina. Como estas, foram criadas outras organizações, como a Obra das Mães para a Educação Nacional – OMEN – com a função de educar as mulheres no seu papel de boas mães e esposas submissas, na defesa dos bons costumes e das tradições portuguesas, por exemplo (Rosas, 1998, 218).

2.2.2. As estratégias pedagógicas

Antes de procedermos à análise e reflexão das aulas lecionadas no contexto da prática letiva supervisionada, parece-nos importante fazer um pequeno enquadramento das estratégias pedagógicas a que mais recorreremos na nossa prática, já que um professor bem preparado não aplica qualquer estratégia pedagógica sem ponderar sobre ela e, sobretudo, sem ter em consideração a turma que tem diante dele pois nem todas as metodologias funcionam com todas as turmas (Monteiro, 2001, 115). A nossa presença frequente nas aulas da turma 9.º01 permitiu-nos perceber a que tipo de estratégias a turma respondia melhor, como tal, sendo uma turma com alguns alunos participativos, julgámos que a exposição didática fazia todo o sentido. Assim, acompanhados de apresentações digitais em que incorporámos esquemas, conceitos, imagens e outros recursos, fomos transmitindo conteúdo, inquirindo os alunos sempre que possível sobre as suas opiniões, resultados e consequências possíveis de determinados eventos. Na perspetiva de Monteiro (2001) o método expositivo tem a vantagem de permitir a transmissão de grandes quantidades de informação que o aluno pode complementar e retomar mais tarde, com o auxílio do seu manual ou caderno de apoio. Os extensos currículos desenhados para a nossa disciplina, obrigam muitas vezes à adoção desta estratégia por professores que, na iminência de uma avaliação externa, têm de cumprir os requisitos do currículo, optando

por estratégias mais centradas neles do que nos alunos. No entanto, Miguel Monteiro afirma que é importante ir alternando a exposição com outros métodos, mais centrados no aluno (Monteiro, 2001, 117), como é o caso da aprendizagem por descoberta.

Acreditando nas potencialidades da análise das fontes e de outros documentos, procurámos integrá-los em cada aula, já que permitem o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade de análise dos alunos. O uso de fontes nas aulas de História é imprescindível, já que, segundo Proença (1992) “Sem fontes históricas não é possível fazer História. Sem fontes históricas também não é possível ensinar História”. Ao analisar fontes históricas os alunos colocam as vestes dos historiadores, um processo tão importante no entender de Bruner (Takaya, 2008, 7) e questionam, refletem, criticam os documentos, o que desenvolve não só as suas capacidades críticas e analíticas como permite a criação de uma imaginação empática, em que os alunos se percecionam no lugar dos agentes históricos (Proença, 1992, 126-127). As fontes e documentos utilizados foram selecionados criteriosamente, tendo em conta o nível de escolaridade dos alunos, recorrendo às adaptações necessárias, como traduções e legendas (Monteiro, 2018, 249). Para mais, tentámos recorrer a fontes diversas: iconográficas, como fotografias, capas de jornais, cartazes de propaganda, páginas de manuais escolares e caricaturas, além de fontes escritas, como legislação, discursos, programas de partidos. Recorremos ainda a mapas e a documentos infográficos do manual escolar dos alunos.

Construção de mapas conceptuais

Alternando ao método expositivo didático e às apresentações digitais, recorremos à construção de mapas conceptuais com os alunos, uma estratégia bastante utilizada pelo professor cooperante e à qual a turma respondia bem. De acordo com a perspetiva de Ausubel, a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação entra na estrutura cognitiva e se vai ancorar num conceito previamente estabelecido, tomando como ponto de partida a sua premissa, um mapa conceptual é a ferramenta ideal para a realização de uma aprendizagem significativa, já que interliga conceitos mais restritos a conceitos mais gerais e inclusivos que já possuímos, que já estão presentes na nossa estrutura cognitiva. Ausubel sugere que esta aprendizagem de conceitos deve ser feita nesta lógica, começando pelos conceitos mais abstratos, que localizamos idealmente acima para os conceitos sucessivamente mais restritos. Esta afigura-se uma estratégia extremamente relevante no ensino da História, pelas características inerentes da nossa disciplina, já que permite uma rápida e fácil compreensão das relações entre

acontecimentos, antecedentes e resultados, por exemplo (Novak & Cañas, 2007, 31). Na aplicação desta estratégia optámos por utilizar o quadro branco no qual fomos desenhando os esquemas com o auxílio dos alunos, uma vez que foi graças à inquirição e à participação da turma que os esquemas foram sendo construídos. De realçar que recorremos a marcadores de cores diferentes para destacar algumas ideias bem como a asteriscos nos conceitos-chave, associando-os à sua definição que constava no manual escolar dos alunos, de modo a facilitar o seu estudo.

Blended learning

A estratégia em que baseamos o presente relatório, o *blended learning* foi aplicada em três das cinco aulas lecionadas, já que devido à formulação por que optámos não era possível fazê-lo na primeira aula e, visto que a última aula foi antecedida por uma ficha de avaliação, não tivemos oportunidade de partilhar com os alunos a tarefa. Assim, esta estratégia assentou em alguns pressupostos da sala de aula invertida (Valente, 2014, 85-86). O trabalho enviado para casa consistia então na visualização de vídeos ou audição de *podcasts* relativos ao conteúdo a lecionar na aula seguinte. Em vez de destinarmos o trabalho em casa à consolidação de conhecimentos, aproveitámo-lo como para dar aos alunos uma pequena antevisão do conteúdo a aprender de seguida. De acordo com a teoria de Ausubel, os materiais que os alunos foram convidados a analisar antes das aulas constituíam bons sumários do conteúdo a aprender, funcionando como organizadores prévios (Ausubel, 2000, 11).

Na aplicação desta estratégia utilizámos dois vídeos e um *podcast*⁴, publicados pelo professor cooperante na plataforma *Classroom*, onde os alunos comunicavam com o docente da disciplina e tinham acesso a materiais, classificações, entre outros. Dois dos recursos foram produzidos de raiz para a turma, um *podcast* sobre o carácter racista do regime nazi além de uma visita guiada em vídeo ao museu do Aljube. O outro recurso foi retirado da plataforma digital *Escola Virtual*, consistindo num vídeo explicativo da correlação entre a Grande Depressão, o descrédito das democracias liberais e a ascensão dos movimentos de extrema-direita. Os vídeos educativos podem ser boas ferramentas de apresentação de conteúdo dado que potenciam um ambiente de aprendizagem interativo, permitindo a aprendizagem por meio de imagens, movimento, cor e sons. É importante

⁴ Vide materiais entregues como apêndices digitais juntamente com o presente relatório.

lembrar que como qualquer outra estratégia, o vídeo didático tem uma intenção pedagógica, deve ser selecionado ou criado pelo docente de forma a atender às necessidades educativas (Sousa, 2018, 28-29). O *podcast* é, tal como o vídeo, uma boa ferramenta de transmissão de conteúdos, graças à sua rapidez e flexibilidade, já que permite aos alunos ouvir e aprender o conteúdo em qualquer hora e em qualquer lugar conjugando informação, dinamismo e rapidez. Carvalho et al., (2008a) apud Carvalho et al. (2009), afirma que os alunos tendem a preferir podcasts mais curtos, com menos de cinco minutos, para não perderem a atenção.

Finalmente, tentámos aplicar ainda aplicar um jogo didático, um questionário em formato digital na plataforma *Kahoot*, como avaliação diagnóstica, seguindo a perspectiva de Ausubel (1968), que afirma que o fator mais importante na aprendizagem é o que o aluno já sabe, cabendo ao docente perceber onde o aluno se encontra e tomar esse como ponto de partida. O jogo didático pareceu-nos uma proposta interessante, não só por ser um pedido frequente da turma, mas principalmente pelas suas potencialidades, na medida em que permite trabalhar domínios como a participação, a criatividade, a sociabilidade e a competitividade dos alunos, que podem empenhar-se mais no seu processo de aprendizagem com o intuito de ganhar. Tal como acontece com o vídeo, com o *podcast* e com qualquer outra metodologia, o jogo didático tem de ter uma intenção pedagógica bem definida pelo professor (Pinto, 2019, 36-37).

2.2.3. Descrição e análise das aulas lecionadas

Neste subcapítulo procedemos à descrição e análise das aulas lecionadas, acompanhadas dos respetivos planos de aula, permitindo um contraste entre a idealização da prática letiva e da sua concretização. Para facilitar a consulta dos ditos, optámos por mantê-los no corpo do relatório, não remetendo o leitor para os apêndices.

Primeira aula:

Objetivos e plano de aula:

A primeira aula lecionada ao 9.º01 decorreu no dia 10 de novembro de 2023 entre as 8h15 e as 9h45 e focou-se nas temáticas relacionadas com os antecedentes da Grande Depressão, as suas consequências e o programa *New Deal* de Roosevelt. Identificámos como fundamental o conceito *New Deal*. Como objetivos para esta primeira aula

salientámos a importância de os alunos saberem explicar o processo de mundialização da crise de 1929, excetuando à URSS, de analisarem as suas consequências no setor social e, por fim, de relacionar as consequências da Grande Depressão com a crise dos regimes neoliberais, salientando os momentos de crise económica e social como conjunturas favoráveis ao crescimento de adeptos de propostas extremistas. Nesta aula pretendemos desenvolver as competências do perfil dos alunos de *Informação e Comunicação, Raciocínio e Resolução de problemas, Pensamento crítico e pensamento criativo, Desenvolvimento pessoal e autonomia* e de *Saber científico, técnico e tecnológico* (DGE, 2022, 5). Relativamente aos recursos utilizados, recorreremos ao manual de 9.º ano da turma *O fio da História*, a um computador e projetor para projetar uma apresentação digital, para uma atividade prática sobre a bolsa de valores e para a análise de alguns documentos iconográficos. Não prescindimos do uso do quadro branco e da caneta para explicações necessárias.

<p>Ano: 9.º Turma: 01 Data: 10.11.2023 Aulas previstas: 1 aula de 90 minutos Mestranda: Ana Margarida Batista Professor cooperante: Nuno Sousa</p>		<p>Domínio: Da grande depressão à II Guerra mundial Subdomínio: As dificuldades económicas dos anos 30. Sumário: A queda da bolsa de Nova Iorque e a globalização da crise. Atividade prática. O New Deal. Realização de exercícios.</p>				
Aprendizagens essenciais	Objetivos específicos	Competências específicas (ACPA)	Conceitos	Estratégia e delimitação temporal	Recursos	Avaliação
<p>Relacionar a ascensão ao poder de partidos totalitários com as dificuldades económicas e sociais e com o receio da expansão do socialismo, realçando o papel da propaganda;</p>	<p>- Explicar o processo de mundialização da crise, salientando a exceção da URSS. - Analisar as consequências sociais da Grande Depressão, salientando a generalização dos seus efeitos a todas as camadas da sociedade. - Relacionar as consequências da Grande Depressão com o crescente descrédito dos regimes neoliberais, salientando os momentos de crise económica e social como conjunturas favoráveis ao</p>	<p>- Ser capaz de analisar um documento iconográfico e relacioná-lo com a matéria em estudo; (B, C, D, F, I) - Conseguir retirar informação de gráficos e relacioná-la com a matéria em estudo (B, C, D, F, I) - Ser capaz de raciocinar e aplicar conceitos como <i>New Deal</i> na elaboração dos exercícios propostos (C, D, F, I)</p>	<p>Superprodução <i>New Deal</i></p>	<p>Revisão dos prósperos anos 20 americanos (grande produtor e exportador para a Europa), do Taylorismo que desencadeou a crise de superprodução (cerca de 10 min) Apresentação de um cartoon sobre a quinta-feira negra e análise da queda da bolsa de Nova Iorque (cerca de 5 min) Atividade sobre a bolsa de valores (cerca de 15 min) A propagação da crise dos EUA para o mundo (cerca de 7 min) Análise de documento da página 72 do manual (cerca de 3 min)</p>	<p>- Manual de 9.º ano “O fio da História”; - Computador para apresentação digital, análise de fontes e atividade sobre a bolsa de valores - Quadro branco e caneta para eventuais explicações.</p>	<p>Formativa: - Qualidade das intervenções e questões; - Participação na análise dos documentos e na correção dos exercícios.</p>

	<p>crescimento de adeptos de propostas extremistas</p>			<p>As primeiras medidas americanas de combate à crise (cerca de 10 min)</p> <p>Roosevelt e o <i>New Deal</i>: medidas no setor agrícola, industrial, financeiro e medidas de cariz social (cerca de 15 min)</p> <p>Análise dos documentos F2 e F4 da página 74 do manual (cerca de 7 min)</p> <p>Exercícios de consolidação (cerca de 10 min)</p> <p>Correção dos exercícios e apresentação do documento a analisar em casa (cerca de 8 min)</p>		
--	--	--	--	--	--	--

Obras consultadas na preparação da aula:

3. Droz, B., & Rowley, A. (1988). *História do Século XX: Vols. I - Declínios europeus*. Dom Quixote.
 - McElvaine, R. (2004a). *Encyclopedia of the great depression. Vol. 1 A - K, Index*. New York, Ny Thomson/Gale.
 - McElvaine, R., & College, M. (2004b). *Encyclopedia of the Great depression: Vol. II: L-Z*. New York, Ny Thomson/ Gale.

Descrição detalhada da aula:

A aula iniciou às 8h15, com a entrada dos alunos, geralmente pontuais. Muitos alunos mostraram-se surpresos por ser a professora estagiária a lecionar a aula, apesar de já terem sido informados de que tal estaria para breve. Começámos por escrever o sumário no quadro e por fazer a chamada, registando as presenças e faltas de atraso na plataforma *Inovar*. Antes de iniciar os conteúdos, optámos por relembrar o nosso nome e pedir aos alunos que fizessem uma placa de papel com o seu nome, uma vez que ainda não sabíamos o nome de todos. Fizemos questão de frisar a importância de compreender bem os conteúdos e de colocar dúvidas sempre que não compreendessem algo, mostrando abertura para que tal acontecesse nas nossas aulas.

A aula iniciou com uma pequena revisão sobre a nova hegemonia económica dos Estados Unidos, a sociedade de consumo e a crise de superprodução que se desenvolvia no país na década de vinte, conteúdos lecionados previamente. A revisão de conteúdos mostrou-se um ponto de partida fulcral para o estudo do primeiro tópico a desenvolver: a queda da bolsa de Nova Iorque. Estas pequenas revisões foram uma prática corrente, tendo sempre presente a ideia de conceitos subsunçores de Ausubel. Suportando-nos de uma apresentação digital⁵, explicámos aos alunos de que forma a crise de superprodução prejudicava as empresas e conseqüentemente a economia, desembocando na queda da bolsa. De seguida, desafiámos os alunos a analisarem dois documentos iconográficos, relacionados com a “Quinta-feira negra”, tarefa em que os alunos participaram bastante e com intervenções pertinentes, permitindo-os começar a descobrir um pouco do que seria o evento que levaria à queda da bolsa de Nova Iorque,

Embora os alunos tenham afirmado estar a compreender o conteúdo, o nosso nervosismo e conseqüente irregularidade no discurso, aliado à complexidade do tema, levou-nos a crer que tinham algumas dúvidas relativamente ao porquê da queda da bolsa, e como funcionavam as ações. Assim, recorremos a uma atividade prática, permitindo aos alunos construir o seu saber, o que, de acordo com Bruner, lhes desperta o interesse pela disciplina⁶. Foi projetado o sítio da internet da Bolsa de Valores portuguesa e os alunos foram convidados a simular uma compra de ações na Bolsa, vestindo a pele de investidores. A cada aluno foi dada uma tabela para assentarem a compra das suas ações

⁵ Vide apêndice 1, diapositivos da apresentação digital “A Grande Depressão e o *New Deal*”.

e o valor por que tinham sido adquiridas, e foi estabelecido um prazo (a aula seguinte) dentro do qual os alunos deviam vender as suas ações. Apesar de alguma confusão inicial com o sítio da internet e questões sobre se era necessário dinheiro real, os alunos pareceram desfrutar da atividade e aprender com ela.

Nome:					
Empresa	Data de compra	Valor da Compra	Data de Venda	Valor da Venda	Custos/ganhos
					Total:

Figura 13: Tabela da atividade da bolsa de valores

Terminada a atividade prática e com maior certeza da compreensão dos alunos relativamente à temática, passámos a explorar os contornos da Grande Depressão, as suas consequências a nível local e a posterior globalização da crise, apoiando-nos mais uma vez na apresentação digital, e aplicando a estratégia da exposição didática em que os alunos foram constantemente questionados sobre os conteúdos. Tendo analisado as repercussões da crise a nível global, os alunos foram questionados se julgavam que todos os países tinham sido afetados pela Grande Depressão. Depois de alguns instantes de reflexão, os alunos começaram a responder chegando, com auxílio de um documento iconográfico do manual, à resposta pretendida.

Com algum receio de não cumprir o plano de aula, avançámos para as primeiras medidas americanas de combate à crise económica e, de seguida, para a chegada de Roosevelt ao poder em 1932. O conceito de *New Deal* presente no manual dos alunos foi analisado com atenção, assim como as medidas aplicadas nos diversos setores. Os alunos foram chamados a participar na análise de um documento infográfico do manual relativo à evolução do desemprego nos EUA e a pensar sobre as consequências prováveis da aplicação do *New Deal*. A aula foi finalizada com um conjunto de exercícios de aplicação, que, por falta de tempo, foram corrigidos na aula seguinte.

Reflexão:

A primeira aula foi pautada por um grande nervosismo. Por ser a primeira aula no novo núcleo de estágio e por sentir a pressão de uma avaliação iminente, o nervosismo e

ansiedade fizeram-se sentir na nossa prestação, com algumas falhas no discurso, tom de voz irregular e visível receio. Apesar disso, os alunos mostraram-se compreensivos e motivados, tendo expressado contentamento no final da aula, o que acreditamos estar relacionado com a atividade prática, tal como sugere Bruner. Foi possível cumprir o plano de aula quase na íntegra, deixando por realizar apenas a correção dos exercícios propostos que transitou para a aula seguinte. A nível de aprendizagens, os alunos pareceram assimilar e compreender bem a informação, o que se notou nas respostas de alguns durante a correção (realizada no início da segunda aula) dos exercícios de aplicação.

Segunda aula:

Objetivos e plano de aula:

A segunda aula aconteceu a 15 de novembro de 2023 entre as 8h15 e as 9h45 e centrou-se na crise das democracias liberais e na ascensão dos movimentos autoritários de extrema-direita na Europa. Os conceitos fundamentais a reter nesta aula foram fascismo, corporativismo e totalitarismo e definimos como objetivos: perceber como é que a crise económica no pós Primeira Guerra impactou a descrença nas democracias liberais e a ascensão de regimes totalitários; identificar as principais características do fascismo e do nazismo e compreender os conceitos elencados. Através das estratégias a implementar, esperávamos desenvolver nos alunos as competências de *Linguagens e textos, Informação e comunicação, Raciocínio e Resolução de problemas, Pensamento crítico e pensamento criativo, Desenvolvimento pessoal e autonomia e Saber científico, técnico e tecnológico* (DGE, 2022, 5). Como recursos, utilizámos o manual escolar dos alunos, um computador para projeção de fontes e para o questionário digital de diagnóstico que estava previsto e para o qual necessitávamos ainda de internet bem como o quadro branco e caneta para a elaboração de esquemas conceptuais.

<p>Ano: 9.º Turma: 01 Data: 15.11.2023 Aulas previstas: 1 aula de 90 minutos Mestranda: Ana Margarida Batista Professor cooperante: Nuno Sousa</p>	<p>Domínio: Da grande depressão à II Guerra mundial Subdomínio: As dificuldades económicas dos anos 30. Sumário: A crise das democracias liberais. A vitória do fascismo e do nazismo. Realização de exercícios.</p>
--	--

Aprendizagens essenciais	Objetivos específicos	Competências específicas (ACPA)	Conceitos	Estratégia e delimitação temporal	Recursos	Avaliação
<p>Relacionar a ascensão ao poder de partidos totalitários com as dificuldades económicas e sociais e com o receio da expansão do socialismo, realçando o papel da propaganda;</p> <p>Descrever as principais características dos regimes totalitários;</p>	<p>- Perceber como é que a crise económica na Europa após a 1.ª Guerra Mundial impactou o descrédito das democracias liberais e a ascensão dos regimes totalitários;</p> <p>- Identificar as principais características do fascismo e do nazismo;</p> <p>- Compreender os conceitos de Fascismo, Totalitarismo e Corporativismo.</p>	<p>Saber interpretar um documento escrito e identificar as partes mais relevantes para a matéria em estudo; (A, D, F, I)</p> <p>Ser capaz de analisar um documento iconográfico e relacioná-lo com a matéria em estudo; (B, C, D, F, I)</p> <p>Conseguir retirar informação de gráficos e relacioná-la com a matéria em estudo; (B, C, D, F, I)</p>	<p>Fascismo Corporativismo Totalitarismo</p>	<p>Correção dos exercícios iniciados na última aula (cerca de 5 min)</p> <p>Pequena troca de ideias sobre o vídeo proposto para visualização em casa (cerca de 3 min)</p> <p>Criação de um esquema conceptual sobre a crise das democracias liberais (cerca de 5 min)</p> <p>Questionário digital de diagnóstico sobre os regimes autoritários (cerca de 7 min)</p> <p>Criação de um esquema conceptual com auxílio dos alunos sobre a ascensão e as características do fascismo italiano</p>	<p>- Manual de 9.º ano “O fio da História”;</p> <p>- Computador para apresentação e análise de fontes e para o questionário digital de diagnóstico;</p> <p>- Internet para acesso ao questionário digital</p> <p>- Quadro branco e caneta para eventuais explicações.</p>	<p>Formativa:</p> <p>- Qualidade das intervenções e questões;</p> <p>- Respostas ao questionário de diagnóstico;</p> <p>- Participação na análise dos documentos e na correção dos exercícios.</p>

		<p>Ser capaz de aplicar os conceitos aprendidos na realização de exercícios (C, D, F, I)</p>		<p>(cerca de 25 min)</p> <p>Análise dos conceitos de Fascismo, Totalitarismo e Corporativismo (intercalada com a criação do esquema) (cerca de 7 min)</p> <p>Análise de documentos iconográficos e escritos relacionados com os princípios do fascismo e a propaganda (cerca de 5 min)</p> <p>Introdução ao nazismo: Exposição didática sobre a Alemanha nos pós-guerra e as condicionantes específicas do país (cerca de 5 min)</p> <p>Apresentação digital ou elaboração de esquema conceptual (opção dependente da preferência de estratégias e resposta da turma) sobre o crescimento do partido Nazi e a chegada ao governo (cerca de 10 min)</p> <p>Análise de gráficos, documentos escritos e iconográficos</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				<p>relacionados com a economia alemã e a propaganda nazi (cerca de 5 min)</p> <p>Realização de exercícios de consolidação (cerca de 7 min)</p> <p>Correção conjunta e apresentação do documento a analisar em casa (cerca de 4 min)</p>		
--	--	--	--	---	--	--

Obras consultadas na preparação das aulas:

- Blum, M., & Eloranta, J. (2016). The economics of total war and reconstruction, 1914-1922. In *European History, 1914-1945*. Oxford University Press.
- Chadbod, F. (1963). *História do Fascismo Italiano*. ARCÁDIA Limitada.
- Droz, B., & Rowley, A. (1988). *História do Século XX: Vols. I - Declínios europeus*. Dom Quixote.
- Melo, C de. (2013a). *As perspectivas do Totalitarismo e do Autoritarismo* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Lisboa.

Descrição detalhada da aula:

A segunda aula começou novamente às 8h15 e a maioria dos alunos foi pontual. Começamos por projetar o sumário, uma técnica de que nos socorremos nas restantes aulas, para poupar uns minutos no início da aula. Fizemos a chamada e percebemos que não havia faltas. Dispensámos cerca de 5 minutos para terminar o plano da aula anterior, corrigir os exercícios relacionados com a queda da Bolsa e o *New Deal*. Os alunos não colocaram dúvidas relativas a esse conteúdo, apesar da nossa insistência para que o fizessem se algo não fosse claro. Parecendo não haver dúvidas avançámos para o plano de aula do dia. Tínhamos facultado aos alunos um vídeo sobre a crise das democracias liberais que deviam visualizar em casa antes da aula, parte crucial da aplicação da nossa abordagem à estratégia *blended learning*. As instruções foram claras e reforçadas mais do que uma vez. Tentámos começar por fazer uma síntese do que os alunos tinham aprendido com o vídeo, no entanto, pelo pequeno número de alunos que responderam percebemos que só uma pequena minoria tinha visualizado o vídeo proposto. Dado que não tínhamos o vídeo na nossa *pen drive*, nem acesso à plataforma *classroom* da turma, onde o professor cooperante disponibilizou o vídeo como solicitado, não foi possível visualizá-lo na aula, tendo de prosseguir com os poucos tópicos mencionados por alguns alunos. Explicámos aos alunos que o estudo dos materiais enviados era de grande importância para a dinâmica das aulas que íamos lecionar. Prometemos-lhes que seria apenas esse o seu dever de casa e, para os tentar aliciar, garantimos que cada material não teria mais de cinco minutos.

Relativamente aos conteúdos, iniciámos a explorar a crise das democracias liberais. Optámos por testar uma estratégia diferente da aplicada na aula anterior, a elaboração de esquemas conceptuais com os alunos no quadro branco, uma estratégia frequentemente aplicada pelo professor cooperante à qual os alunos reagiam muito bem.

Pedimos primeiramente aos alunos para lerem no seu manual, o parágrafo dedicado às consequências da I Guerra Mundial para os governos democráticos e, a partir daí, elaborámos em conjunto um esquema conceptual. O esquema, apesar de esboçado previamente, acabou por ter a forma que os alunos lhe deram com as suas intervenções⁷. Não havendo dúvidas relativamente à crise das democracias liberais, informámos os alunos de que iríamos começar a explorar a ascensão dos regimes totalitários. Tínhamos

⁷ Vide Apêndice 2, esboço de esquema conceptual relativo à crise das democracias liberais.

preparado um questionário de diagnóstico na plataforma *Kahoot*, no entanto, a internet estava a falhar e, apesar da insistência dos alunos para continuar a tentar, o questionário não era fulcral, acabando por não ser aplicado. Este questionário servia para conseguir diagnosticar os conhecimentos dos alunos relativamente à temática que íamos iniciar, servindo como ponto de partida para um processo de aprendizagem significativa, segundo Ausubel.

Não tendo conseguido aplicar o questionário, avançámos para a introdução ao fascismo. Novamente recorrendo a um esquema conceptual, analisámos detalhadamente com a turma o conceito de fascismo e os princípios que defendia. Foi explicado o conceito de nacionalismo, de imperialismo e corporativismo, que foram naturalmente incorporados no esquema conceptual e consolidados através da análise de um documento escrito presente no manual. Todos os conceitos estruturantes foram identificados com um asterisco e os alunos foram remetidos para a sua localização e definição no manual, para que mais tarde soubessem onde os encontrar. De seguida, estudámos a sucessão de acontecimentos que permitiram a ascensão do fascismo e a instauração desse regime totalitário (conceito também devidamente explicado). Os conceitos debatidos em aula geraram algumas dúvidas devido à sua complexidade, o que acabou por prolongar o período destinado à leção deste conteúdo. No momento seguinte, pedimos a um voluntário que lesse o parágrafo acerca das características do regime fascista implementado em Itália, para que pudéssemos completar o nosso esquema conceptual. Os alunos mostraram-se atentos e continuaram a participar ativamente na sua construção. Para rematar, pedimos aos alunos que analisassem três exemplos de propaganda fascista, que projetámos no quadro e questionámo-los como é que essas fontes podiam relacionar-se com o crescimento e consecutiva implementação do regime fascista. Ainda que com alguma dificuldade, os alunos conseguiram responder à questão, o que nos permitiu adicionar esse tópico ao nosso esquema conceptual.

Por fim, e vendo os alunos demasiado cansados, decidimos optar por realizar oralmente e em conjunto os exercícios de aplicação que tínhamos selecionado. Às 9h47, os alunos alertaram-nos que já passava um pouco da hora de saída. Desculpámo-nos pela falta de atenção e deixámo-los sair, mas não sem antes avisar que estaria disponível em breve na *Classroom* o material a estudar para a próxima aula.

Reflexão:

Nesta segunda aula, o discurso, organização da aula e encadeamento de conteúdos não foram comprometidos pelo nosso nervosismo. Apesar de não terem visualizado o vídeo em casa, muitos alunos participaram durante a elaboração dos esquemas conceptuais e levantaram questões, traduzindo sucesso na aplicação da estratégia didática. A falha na aplicação do questionário digital fez-nos perceber que talvez fosse mais prudente tentar ligar a internet e entrar na plataforma antes de informar os alunos sobre a atividade a realizar, já que o entusiasmo inicial se transformou em agitação quando perceberam que era impossível fazer o questionário. Além disso, não retomámos a atividade da bolsa de valores, que nos esquecemos de incluir na planificação, o que consideramos ter sido um ponto negativo na nossa abordagem. O plano de aula não foi cumprido e refletindo sobre ele, parece que fomos demasiado ambiciosos tendo em conta a natureza e complexidade do conteúdo a abordar, não tendo sido possível iniciar o estudo do nazismo. A confusão nos conceitos, visível na realização conjunta de exercícios demonstrou ser necessária uma revisão destes na aula seguinte.

Terceira aula

Objetivos e plano de aula:

A terceira aula decorreu no dia 17 de novembro de 2023 entre as 8h15 e as 9h45 e planeávamos estudar o nazismo, desde a implementação, os princípios e características às estruturas de manutenção. No que concerne a conceitos a reter, definimos nazismo, racismo e antissemitismo, revisitando igualmente alguns dos conceitos lecionados na segunda aula. Como objetivos delineámos a importância de os alunos serem capazes de descrever os princípios fundamentais do regime nazi bem como de enumerar os seus suportes e relacioná-los com a aplicação dos princípios do regime. No que a áreas de competência diz respeito, pretendemos trabalhar as seguintes: *Linguagens e textos, Informação e comunicação, Raciocínio e resolução de problemas, Pensamento crítico e pensamento criativo, Relacionamento interpessoal, Desenvolvimento pessoal e autonomia e Saber científico, técnico e tecnológico* (DGE, 2022, 5). Como recursos, utilizámos o manual escolar dos alunos, um computador e projetor para a projeção de fontes e documentos e, finalmente o quadro branco e caneta para a criação de esquemas conceptuais com os alunos.

<p>Ano: 9.º Turma: 01 Data: 17.11.2023 Aulas previstas: 1 aula de 90 minutos Mestranda: Ana Margarida Batista Professor cooperante: Nuno Sousa</p>	<p>Domínio: Da grande depressão à II Guerra mundial Subdomínio: As dificuldades económicas dos anos 30. Sumário: O nazismo: implementação, princípios e características do regime nazista.</p>
--	--

Aprendizagens essenciais	Objetivos específicos	Competências específicas (ACPA)	Conceitos	Estratégia e delimitação temporal	Recursos	Avaliação
<p>Descrever as principais características dos regimes totalitários;</p>	<p>- Ser capaz de descrever os princípios fundamentais do regime nazi; - Listar os instrumentos de suporte do nazismo e relacioná-los com a aplicação dos princípios do regime.</p>	<p>Saber interpretar um documento escrito e identificar as partes mais relevantes para a matéria em estudo; (A, D, F, I) Ser capaz de analisar um documento iconográfico e relacioná-lo com a matéria em estudo; (B, C, D, F, I) Expor e argumentar os</p>	<p>Nazismo Racismo Antissemitismo</p>	<p>Pequena troca de ideias sobre o áudio proposto para audição em casa (cerca de 5 min) Elaboração de um esquema conceptual sobre a Alemanha no pós-guerra e as condicionantes específicas do país (cerca de 10 min) Elaboração de um esquema conceptual sobre o crescimento do partido Nazi e a chegada ao governo (cerca de 15 min) Análise de gráficos e documentos iconográficos relacionados com a economia alemã e a propaganda nazi (cerca de 5 min) Elaboração de um esquema conceptual sobre os princípios nazis revendo os conceitos de totalitarismo,</p>	<p>- Manual de 9.º ano “O fio da História”; - Computador para projeção e consequente análise de fontes; - Quadro branco e caneta para a elaboração do esquema conceptual e outras explicações.</p>	<p>Formativa: - Qualidade das intervenções e questões; - Contributo na discussão sobre o genocídio de judeus e os problemas na Faixa de Gaza; - Participação na análise dos documentos.</p>

		<p>seus pontos de vista num debate (B, D, E, F)</p> <p>Ser capaz de aplicar os conceitos aprendidos na realização de exercícios (C, D, F, I)</p>		<p>corporativismo, nacionalismo e imperialismo (cerca de 25 min)</p> <p>Análise de documentos sobre os princípios nazis (cerca de 5 min)</p> <p>Exposição didática sobre o racismo alemão e pequena discussão sobre o genocídio de judeus e os problemas atuais na Faixa de Gaza (cerca de 10 min)</p> <p>Exposição didática sobre as características do nazismo (cerca de 10 min)</p> <p>Projeção digital e análise conjunta de exemplos de propaganda nazi (antissemita, de culto ao chefe, etc.) (Cerca de 5min)</p>		
--	--	--	--	---	--	--

Obras consultadas na preparação das aulas:

- Moyano, J. C. (n.d.). O nazismo alemão. In F. Rosas (Ed.), *Grande História Universal: A Primeira Guerra Mundial e o Período entre Guerras*. EDICLUBE.
- Jolls, J. (1982). *A Europa desde 1870*. Publicações Dom Quixote.
- Droz, B., & Rowley, A. (1988). *História do Século XX: Vols. I - Declínios europeus*. Dom Quixote

Descrição detalhada da aula:

A aula começou à hora prevista, com a pontualidade da maioria dos alunos, apenas dois alunos chegaram atrasados e um aluno chegou depois da tolerância de 10 minutos, dada no primeiro tempo da manhã. O sumário foi projetado e começamos por fazer a chamada, registrando então presenças, atrasos e faltas. Sem delonga a aula iniciou com uma pequena troca de ideias sobre o pequeno *podcast* proposto para audição em casa. Desta vez, foi notório que muitos alunos ouviram o material disponibilizado, tendo intervindo quando os questionámos sobre o que aprenderam. Foi feita uma listagem dos conhecimentos adquiridos num canto do quadro. Apesar da intensa participação de alguns alunos, a maioria dos alunos ficou calada e alguns admitiram não ter tido paciência para realizar a tarefa requerida. Feita a listagem dos tópicos passámos então a abordar as características específicas do contexto alemão nos pós I Guerra Mundial, com auxílio dos alunos, que iam intervindo à medida que os fomos questionando, foi construído um esquema conceptual no quadro⁸.

Graças a esse esquema conceptual foi possível aos alunos compreender as especificidades do contexto alemão relativamente à generalidade dos países. Não tendo sido levantadas dúvidas avançámos para o crescimento do partido nazi. Em primeiro lugar explorámos a questão do *Putsch* de Munique, a tentativa de tomada de poder na Baviera, que, malsucedida, levou Hitler à prisão. Ao mencionar a condenação à prisão, mencionámos que tinha sido na prisão que Hitler escrevera o livro que serviria quase como um texto *sagrado* para os nazis, o *Mein Kampf*. Sem que o prévissemos, um aluno interrompe afirmando já ter lido a obra. Antecipando uma excelente oportunidade de partilha e aprendizagem perguntámos ao aluno se queria partilhar com os colegas o que aprendeu, ao que respondeu afirmativamente tendo relatado aos colegas o que tinha aprendido com a obra. No fim da partilha agradecemos ao aluno e encorajámos os restantes alunos a partilhar as suas experiências e leituras sempre que quisessem, pois, as suas partilhas enriqueciam as aulas. Continuando a completar o esquema conceptual, debruçámo-nos em conjunto sobre os efeitos da Grande Depressão na Alemanha, tendo, de seguida, partido para a análise de uma fonte iconográfica e de um documento infográfico do manual. Todos os documentos foram analisados por alunos e, neste caso, como forma de consolidação do conteúdo que estavam a aprender. Analisados os fatores

⁸ Vide apêndice 7, esboço do esquema relativo às características da Alemanha no período pré-nazi.

que conduziram ao crescimento do partido nazi, passámos ao estudo da efetiva chegada ao poder em 1933 e à aquisição de Hitler do título de *Führer*.

Questionados os alunos sobre a existência de dúvidas relativamente à ascensão do Partido Nazi, foi colocada uma dúvida relativamente à denominação do partido, por ter “socialista” no nome, uma dúvida que nos deixou intrigados, pelo raciocínio crítico necessário para a colocar. Esclarecida a dúvida, e outras que a partir dela se foram gerando, avançámos para tentar compreender os princípios-base do nazismo, conceito estruturante explorado com os alunos, com recurso ao seu manual, aproveitando também para rever conceitos lecionados na aula anterior como totalitarismo, nacionalismo e imperialismo, que pareciam ainda pouco consolidados. Depois de explorarmos oralmente os conceitos de totalitarismo, nacionalismo e imperialismo adicionámo-los ao esquema conceptual, explicitando no que cada um se materializava e o que significavam. Apesar de termos explicado os três conceitos e termos incorporado no esquema conceptual uma breve descrição de todos na aula anterior, os alunos insistiram numa repetição das definições.

Já a chegar ao fim da aula, analisámos duas características do regime nazi, que não se verificavam no regime fascista, o carácter racista, que conheceu o seu auge na aversão ao povo judeu, o antissemitismo. Apesar da turma parecer cansada, foi notória a mudança de atitude relativamente à aula. Assim que este tema foi mencionado, os alunos pareceram mais interessados, atentos e participativos. Depois de um aluno se ter voluntariado para ler as características do racismo nazi, adicionámo-lo ao nosso esquema, parando no antissemitismo para, antes de prosseguir, relembrar os princípios. Voltámos a requisitar a intervenção do aluno que leu *Mein Kampf*, para nos falar do que se lembrava de ter lido relacionado com esta questão da discriminação e do racismo. Foram surgindo algumas questões da turma para o aluno sobre o livro e para mim, sobre o antissemitismo que foram respondidas. Seguidamente, um dos alunos menos participativos foi chamado a intervir para analisar um documento escrito, um excerto do Programa do Partido Nazi, com a ajuda de alguns colegas. Analisado o documento, voltámos as atenções para o nosso esquema. Altura em que questionámos os alunos quais os perigos desta aversão aos judeus. Alguns alunos começaram a responder, quando um dos alunos avisou que estava na hora de sair. Avisámo-los que estaria disponível um novo material para estudarem em casa, antes da aula seguinte e demos a aula por terminada.

Reflexão:

Esta terceira aula foi mais dinâmica do que as duas primeiras. Foi notório que mais alunos tinham ouvido o áudio proposto com atenção e que tinham aprendido com ele, o que nos leva a crer que a estratégia teria bons resultados a longo prazo, quando a análise dos materiais em casa estivesse incorporada na rotina dos alunos. O conteúdo não se revelou muito complexo para a turma havendo oportunidade de reforçar alguns conceitos aprendidos na aula anterior. O facto de um aluno ter contribuído com a sua experiência de leitura enriqueceu a aula, pois permitiu aprofundar o conteúdo e abordar questões como o racismo científico e o eugenismo, tornando a aula muito dinâmica e aparentemente interessante para a turma. As questões dos alunos e a necessidade de rever aprofundadamente os conceitos lecionados na segunda aula resultaram no incumprimento da planificação. A pequena troca de ideias planeada sobre a perseguição aos judeus e os problemas atuais na faixa de Gaza acabou por tomar uma forma diferente, não tendo sido possível fazer a comparação entre os dois acontecimentos. No entanto, foi possível discutir alguns contornos do antissemitismo nazi já que a curiosidade dos alunos falou mais alto, acabando por proporcionar esse momento de aprendizagem e partilha de ideias.

Quarta aula

Objetivos e plano de aula:

A quarta aula foi lecionada no dia 22 de novembro de 2023 entre as 8h15 e as 9h45, tendo sido a aula selecionada para a avaliação da nossa prática letiva supervisionada, pelo que contou com a presença do Professor Doutor Miguel Monteiro. Esta quarta aula foi dedicada à conclusão do estudo do regime nazi e à introdução ao regime autoritário português do século XX. Como conceitos fundamentais identificámos Antissemitismo (já abordado na aula anterior), Estado Novo, censura e Polícia Política. Definimos como objetivos de aprendizagem: saber explicar a ascensão de Salazar ao cargo de Presidente do Conselho; enumerar e descrever os princípios do Estado Novo e ainda relacionar os instrumentos de repressão e as organizações do Estado Novo com a própria manutenção do regime. Distinguímos as seguintes áreas de competência a desenvolver: *Linguagens e textos, Informação e comunicação, Raciocínio e Resolução de problemas, Pensamento crítico e pensamento criativo, Desenvolvimento pessoal e autonomia e Saber científico, técnico e tecnológico* (DGE, 2022, 5). Recorremos ao

manual dos alunos *O fio da História*, de 9.º ano, naturalmente bem como a um computador e projetor para projeção de uma apresentação digital de suporte à exposição didática e de documentos a analisar, não prescindimos do quadro branco e caneta para eventuais explicações.

Ano: 9.º Turma: 01 Data: 22.11.2023 Aulas previstas: 1 aula de 90 minutos Mestranda: Ana Margarida Batista Professor cooperante: Nuno Sousa	Domínio: Da grande depressão à II Guerra mundial Subdomínio: As dificuldades económicas dos anos 30. Sumário: Conclusão do sumário da aula anterior. O Estado Novo: implementação, princípios e pilares do regime.
---	---

Aprendizagens essenciais	Objetivos específicos	Competências específicas (ACPA)	Conceitos	Estratégia e delimitação temporal	Recursos	Avaliação
<p>Explicar o processo de implementação do Estado Novo em Portugal, destacando o papel de Salazar;</p> <p>Comparar o Estado Novo com os principais regimes ditatoriais, estabelecendo semelhanças e diferenças.</p>	<p>- Saber explicar a ascensão de Salazar ao cargo de Presidente do Conselho;</p> <p>-Enumerar e descrever os princípios do Estado Novo;</p> <p>- Relacionar os instrumentos de repressão e as organizações do Estado Novo com a própria manutenção do regime.</p>	<p>Saber interpretar um documento escrito e identificar as partes mais relevantes para a matéria em estudo; (A, D, F, I)</p> <p>Ser capaz de analisar um documento iconográfico e relacioná-lo com a matéria em estudo; (B, C, D, F, I)</p>	<p>Antissemitismo</p> <p>Estado Novo</p> <p>Censura</p> <p>Polícia Política</p>	<p>Apresentação dos objetivos da aula através do sumário, registo de presenças. (cerca de 5 min)</p> <p>Conclusão do sumário da aula anterior: Análise do conceito de “Antissemitismo”, exploração de exemplos de propaganda antissemita e estudo dos suportes do nazismo. (cerca de 15 min)</p> <p>Pequena troca de ideias sobre o vídeo proposto para visualização em casa. (cerca de 3 min)</p> <p>Exposição didática sobre a Ascensão de Salazar (de ministro das finanças a Presidente do Conselho). (cerca de 7 min)</p> <p>Análise do conceito de Estado Novo e exposição didática sobre a Constituição de 1933 como início do novo regime.</p>	<p>- Manual de 9.º ano “O fio da História”;</p> <p>- Computador para a apresentação digital de suporte à exposição didática e para apresentação dos documentos a analisar;</p> <p>- Projetor</p> <p>- Quadro branco e caneta para eventuais explicações.</p>	<p>Formativa:</p> <p>- Qualidade das intervenções e questões;</p> <p>- Participação na análise dos documentos.</p> <p>- Participação na pequena troca de ideias sobre o vídeo proposto para visualização prévia.</p>

	<p>- Compreender o papel transversal da propaganda nos regimes autoritários e totalitários.</p>			<p>(cerca de 7 min)</p> <p>Exposição didática sobre os princípios do Estado Novo, intercalada com análise de documentos escritos e iconográficos. (cerca de 25 min)</p> <p>Exposição didática e posterior análise de um documento explicativo da Trilogia do Estado Novo. (cerca de 5 min)</p> <p>Breve apontamento à relação entre o regime e a Igreja Católica. (cerca de 3 min)</p> <p>Exposição didática sobre os pilares do Estado Novo intercalada com uma breve análise de documentos iconográficos e escritos. (cerca de 15 min)</p> <p>Exposição didática sobre as organizações de suporte do Estado Novo nomeadamente a Legião e Mocidade Portuguesa. (cerca de 5 min)</p>		
--	---	--	--	--	--	--

Obras consultadas na preparação da aula:

- Droz, B., & Rowley, A. (1988). *História do Século XX: Vols. I - Declínios europeus*. Dom Quixote.

- Ramos, R. (2009). Idade Contemporânea (séculos XIX-XXI). In *História de Portugal*. Esfera dos Livros.
- Rosas, F. (1998). *História de Portugal. O Estado Novo (1926-1974)* (J. Mattoso, Ed.). Editorial Estampa.
- Serrão, J., De Oliveira Marques, A. H. R., & Rosas, F. (1990). *Nova história de Portugal: Vol. XII*. Editorial Presença.

Descrição detalhada da aula:

Demos entrada na sala precisamente às 8h15, o que atrasou um pouco o início da aula, já que nas aulas anteriores fizemos questão de entrar antes dessa hora para preparar os materiais. Dirigimo-nos ao nosso lugar, projetámos o sumário e começámos o mais rapidamente possível a fazer a chamada e a registar presenças, faltas e atrasos. Não houve faltas de presença, havendo dois alunos que chegaram atrasados, antes do término dos dez minutos de tolerância. De seguida, passámos a apresentar o Professor Doutor Miguel Monteiro, presente na aula para avaliar a nossa prática letiva. Os alunos pareceram assustados/melindrados com a sua presença, mas conseguimos tranquilizá-los ao garantir-lhes que não estavam a ser avaliados pelo professor, nós é que nos encontrávamos sob avaliação. Não tendo terminado o conteúdo programado para a aula anterior, começámos exatamente por aí. Voltámos a elaborar parte do esquema conceptual iniciado na aula anterior, pedindo aos alunos que nos guiassem pelo que já tínhamos explorado. Os alunos foram explicando as características do racismo nazi e o ódio ao povo judeu, o antissemitismo, o último conceito explorado na terceira aula. Explicámos aos alunos que os judeus, de entre todos os grupos considerados pelos nazis como “sub-humanos” foram os mais fustigados sendo acusados de contaminar a pureza da raça ariana ao casarem e constituírem família com arianos e que, por isso, na ótica dos nazis, deviam ser eliminados. Assim sendo, questionámos os alunos de que forma poderiam ser disseminadas estas ideias, ao que me responderam que podia ser através da propaganda. Aproveitando a resposta, projetámos alguns exemplos de propaganda antissemita e pedimos aos alunos para os analisarem. Depois de uns momentos de silêncio em que ninguém se voluntariou, passámos a explicar alguns pontos visíveis nas imagens propagandísticas. Debruçámo-nos sobre as diferenças físicas, sobre o facto de os nazis medirem as características do rosto das pessoas para definirem a sua pureza, mencionando-lhes as genealogias para apurar a pureza da raça, os projetos de tentativas de conceber bebés arianos puros, etc. Questionámos os alunos sobre o que tinham em comum as fontes iconográficas em análise. Disseram-nos que “o mesmo homem aparecia em todas as imagens”. Explicámos-lhes que aquela era a representação comum dos judeus. Eram sempre representados numa figura grande, com traços exagerados e pouco belos, quase monstruosos, para incitar ao ódio.

Avançando para os suportes do regime nazi, pedimos a um aluno para ler o parágrafo correspondente na página 81 do seu manual, para conseguirmos terminar o

nosso esquema conceptual. Explorámos então conjuntamente as estruturas repressivas, as Secções de Assalto e as de Segurança, a *Gestapo* (Polícia Política) e a censura. Vimos que, tal como na Itália fascista, existiam organizações de enquadramento da juventude, como a Juventude Hitleriana.

Por fim, analisámos as medidas económicas implementadas pelo Partido Nazi, para tentar fazer face aos grandes problemas económicos da Alemanha, explorando superficialmente temas como o dirigismo económico, o protecionismo das empresas e a Frente do Trabalho.

Terminado o estudo destes temas, questionámos os alunos se tinham alguma dúvida e, não existindo, avançámos para o conteúdo proposto para a quarta aula, o Estado Novo. Iniciámos a temática a questionar os alunos se tinham visualizado o vídeo disponibilizado, ao que responderam maioritariamente que sim. Assim, fomos reunindo e apontando num canto do quadro alguns tópicos que os alunos assimilaram do vídeo visualizado, uma visita guiada em vídeo ao Museu do Aljube. De todos os materiais propostos para análise em casa, este foi o que mais suscitou debate e intervenções dos alunos. Elencados os tópicos mencionados, passámos a projetar a apresentação digital preparada⁹. Para lecionar este conteúdo, voltámos a optar pela apresentação digital, não só para haver diversidade de estratégias pedagógicas, mas sobretudo porque é uma estratégia mais rápida do que a elaboração dos esquemas conceptuais e, uma vez que estávamos a aproximar-nos da última aula, queríamos terminar os conteúdos programáticos acordados com o professor cooperante de antemão.

Com o auxílio da apresentação digital explorámos a ascensão de Salazar à pasta das Finanças e as consequências das medidas que aplicou. O equilíbrio das contas públicas que conseguiu graças às medidas que implementou, valeram-lhe muito prestígio, tendo sido propagandeado como “salvador da nação” o que contribuiu para a sua nomeação, em 1932, para o cargo de Presidente do Conselho de Ministros. Explicámos aos alunos que Salazar começou a preparar um novo texto Constitucional que seria levado a plebiscito em março de 1933 e aprovado. Vimos então que esta Constituição marcava oficialmente o início de um novo regime, o Estado Novo, conceito que explorámos detalhadamente. Seguidamente, apresentámos aos alunos alguns elementos da nova Constituição contrastando com o que acontecia na realidade, como a existência de um só

⁹ Vide apêndice 4, diapositivos da apresentação digital “O Estado Novo”.

partido, de eleições fraudulentas, e as liberdades individuais subordinadas aos interesses da nação, traços já estudados noutros regimes autocráticos europeus. Percebemos que em 1934 decorreram as primeiras eleições para a Assembleia Nacional e que o partido do regime, a União Nacional, conseguiu eleger a totalidade dos deputados.

Tendo analisado como decorrera a ascensão de Salazar ao poder e a implementação deste novo regime, questionámos os alunos se alguém tinha dúvidas. Declararam que não havia dúvidas. Assim sendo, avançámos desafiando os alunos a descobrirem, analisando fontes seleccionadas que projetámos, quais os princípios-base do regime, princípios esses que fomos enumerando e explicando no quadro. Os alunos envolveram-se nesta atividade de construção do seu conhecimento, intervindo com frequência e qualidade, permitindo-nos inventariar no quadro todos os princípios que tínhamos considerado. Durante este exercício foram surgindo algumas dúvidas sobre conceitos já explorados noutras aulas que não ficaram devidamente esclarecidos e tratámos de os esclarecer. Fizemos questão de explicar aos alunos, mais do que uma vez, que o salazarismo não é considerado, como o nazismo e o fascismo, um regime totalitário, é autoritário. Explicámos à turma que o Estado Novo assentava numa trilogia de valores e pedimos-lhes para identificarem cada elemento dessa trilogia num documento iconográfico, um cartaz da “Lição de Salazar”, algo que os alunos fizeram sem dificuldade aparente. Um aluno parecia estar adormecido, e numa tentativa de o motivar, chamámo-lo a participar. Explicámos superficialmente aos alunos a complexa relação do regime com a Igreja, com o intuito de ainda entrar na temática seguinte, apesar da aula estar quase a terminar. Não havendo dúvidas, passámos a introduzir os pilares do Estado Novo, abordando primeiramente a censura. Os alunos pareceram interessados, e aparentaram compreender o papel desta estrutura, já estudada anteriormente noutros regimes. Enquanto mostrávamos aos alunos um exemplo de uma notícia censurada, cuja rasura alterava completamente a mensagem, começámos a ouvir barulho vindo do corredor, significando que era hora do intervalo. Agradecemos a presença e participação de todos e deixámos os alunos saírem.

Reflexão:

De todas as aulas lecionadas até este ponto, foi nesta quarta aula que menos sentimos o nervosismo, apesar da presença do Professor Miguel Monteiro para nos avaliar. A planificação não foi cumprida e talvez devêssemos ter optado por uma

estratégia mais dinâmica do que a exposição didática. Contudo, os alunos demonstraram-se interessados e participativos, havendo cada vez mais alunos a estudar os materiais antes da aula, tal como pedido. A atividade de descoberta dos princípios-base do Estado Novo pareceu-nos eficaz e motivadora, já que permitiu aos alunos aprender por descoberta e fomentar o seu raciocínio crítico, envolvendo e cativando a maioria da turma. De entre os princípios estudados talvez tivesse sido prudente reforçar o colonialismo, um princípio que ainda não tinha sido abordado e no qual os alunos aparentaram ter dúvidas posteriormente, na ficha de avaliação. Numa reflexão posterior, acreditamos que seria mais proveitoso ter escolhido um aluno entre os menos participativos para proceder à análise dos documentos propagandísticos nazis bem como de alguns dos documentos apresentados na descoberta dos princípios do Estado Novo, de modo a fomentar a participação dos alunos mais tímidos.

Quinta aula

Objetivos e plano de aula:

A última aula da nossa prática letiva supervisionada decorreu a 6 de dezembro de 2023 entre as 8h15 e as 9h45. Esta última aula foi lecionada cerca de uma semana e meia depois da quarta aula, uma vez que os alunos tinham um teste de avaliação sumativa marcado, tendo, além disso, atrasada pelo feriado da Restauração da Independência. Nesta última aula recuámos à matéria lecionada na quarta aula, o Estado Novo, para a terminar, concentrando-nos nas estruturas de manutenção do regime como a propaganda, a censura e a polícia política bem como nas organizações de enquadramento da população. Retomámos os conceitos de censura e polícia política e designámos ainda como fundamentais os conceitos de coletivização, economia planificada e Planos Quinquenais. Como objetivos delineámos: relacionar os instrumentos de repressão e as organizações do Estado Novo com a própria manutenção do regime, descrever sucintamente o percurso de ascensão ao poder de Estaline, relacionar a necessidade de coletivizar os bens de produção com a economia planificada, identificar os suportes do regime estalinista, como a repressão, a propaganda, o culto ao chefe, entre outros e, por fim, compreender o papel transversal da propaganda nos regimes totalitários. Planeámos trabalhar as áreas de competência seguintes: *Linguagens e textos, Informação e comunicação, Raciocínio e Resolução de problemas, Pensamento crítico e pensamento criativo, Desenvolvimento pessoal e autonomia e Saber científico, técnico e tecnológico* (DGE, 2022, 5). Nesta aula recorreremos ao manual escolar dos alunos, ao computador e projetor para projeção de uma

apresentação digital de suporte à exposição didática e ao quadro branco e caneta para elaboração de um pequeno esquema explicativo sobre as semelhanças e diferenças entre os regimes totalitários estudados.

<p>Ano: 9.º Turma: 01 Data: 06.12.2023 Aulas previstas: 1 aula de 90 minutos Mestranda: Ana Margarida Batista Professor cooperante: Nuno Sousa</p>	<p>Domínio: Da grande depressão à II Guerra mundial Subdomínio: As dificuldades económicas dos anos 30. Sumário: As estruturas de suporte do Estado Novo. O Estalinismo na URSS.</p>
--	---

Aprendizagens essenciais	Objetivos específicos	Competências específicas (ACPA)	Conceitos	Estratégia e delimitação temporal	Recursos	Avaliação
<p>Descrever as principais características dos regimes totalitários;</p> <p>Identificar consequências da aplicação do modelo económico estalinista;</p>	<p>-Relacionar os instrumentos de repressão e as organizações do Estado Novo com a própria manutenção do regime;</p> <p>-Descrever o percurso de ascensão ao poder de Estaline;</p> <p>- Relacionar a necessidade de coletivizar os bens de produção com a economia planificada</p> <p>- Identificar os suportes do regime</p>	<p>Saber interpretar um documento escrito e identificar as partes mais relevantes para a matéria em estudo; (A, D, F, I)</p> <p>Ser capaz de analisar um documento iconográfico e relacioná-lo com a matéria em estudo. (B, C, D, F, I)</p>	<p>Censura</p> <p>Polícia Política</p> <p>Coletivização</p> <p>Economia planificada</p> <p>Planos Quinquenais</p>	<p>Apresentação dos objetivos da aula através do sumário, registo das presenças (cerca de 5 min)</p> <p>Exposição didática sobre os instrumentos de repressão do Estado Novo (cerca de 10 min)</p> <p>Análise de documentos escritos e iconográficos sobre os instrumentos de repressão (cerca de 7 min)</p> <p>Exposição didática sobre as organizações de suporte do Estado Novo (cerca de 10 min)</p> <p>Estalinismo: Revisão do modelo soviético (cerca de 5 min)</p>	<p>- Manual de 9.º ano “O fio da História”;</p> <p>- Computador para a projeção da apresentação de suporte à exposição didática;</p> <p>- Projetor</p> <p>- Quadro branco e caneta para elaboração de um pequeno esquema e eventuais explicações.</p>	<p>Formativa:</p> <p>- Qualidade das intervenções e questões;</p> <p>- Participação na análise dos documentos.</p>



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
RAINHA DONA LEONOR

	<p>estalinista (a repressão, a propaganda, o culto ao chefe)</p> <p>- Compreender o papel transversal da propaganda no regime totalitário.</p>			<p>Exposição didática sobre a subida de Estaline ao poder (cerca de 5 min)</p> <p>Exposição didática sobre as medidas económicas aplicadas: a coletivização das terras e planificação da economia (cerca de 15 min)</p> <p>Análise de documento infográfico sobre os resultados dos Planos Quinquenais (cerca de 3 min)</p> <p>O Holodomor, pequena explicação (cerca de 5 min)</p> <p>Exposição didática sobre o carácter repressivo e totalitário do Estalinismo (cerca de 10 min)</p> <p>Exposição didática sobre o culto da personalidade de Estaline e o papel da propaganda (cerca de 10 min)</p> <p>Pequeno esquema explicativo sobre as semelhanças e diferenças entre os três regimes totalitários estudados (cerca de 5 mi)</p>		
--	--	--	--	---	--	--

Obras consultadas na preparação da aula:

- Chivite, J. L. (n.d.). A URSS (1921-1939). In F. Rosas (Ed.), *Grande História Universal. A Primeira Guerra Mundial e o Período entre Guerras*. EDICLUBE.
- Droz, B., & Rowley, A. (1988). *História do Século XX: Vols. I - Declínios europeus*. Dom Quixote.
- Jolls, J. (1982). *A Europa desde 1870*. Publicações Dom Quixote.

Descrição detalhada da aula:

A aula começou às 8h15, com a projeção do sumário, a chamada e registo de presenças. Houve alguns alunos atrasados, que chegaram antes do toque de tolerância, uma aluna chegou depois da tolerância e três alunos faltaram aos dois tempos. Registadas as presenças, esperámos que a generalidade dos alunos acabasse de escrever o sumário e então demos início à aula. Dado que os alunos tinham tido teste na aula anterior e a última aula que lecionámos tinha sido há mais de uma semana, não foi enviado nenhum material para análise em casa.

Uma vez que não foi possível cumprir o plano da aula anterior, começámos por perguntar à turma se tinham dúvidas relativamente ao conteúdo lecionado anteriormente. Como ninguém se pronunciou avançámos e retomámos o estudo dos pilares do Estado Novo, a partir da censura. Questionámos os alunos do que se recordavam relativamente a este pilar do regime, alguns alunos intervieram explicando corretamente em que consistia. Explorámos com a turma outros pilares, como a polícia política (PVDE e posteriormente PIDE) e a propaganda. Relativamente às duas estruturas repressivas, pedimos aos alunos para analisarem duas fontes escritas, um decreto-lei sobre a censura e um testemunho de Álvaro Cunhal, preso político. Voltámos a discutir o que tinham visualizado no vídeo enviado antes da aula sobre o Estado Novo, já que se relacionava com a temática. Trocámos algumas ideias relativamente aos métodos de tortura aplicados, à imprensa clandestina que continuava a existir, entre outros. Antes de avançar, lembrámo-nos que um dos alunos tinha levantado uma questão sobre a polícia política na aula anterior, que deixámos propositadamente por esclarecer até estudarmos sobre ela, demos-lhe a palavra, esclarecemos a sua dúvida e avançámos para explorar a propaganda. Abordámos superficialmente a criação do Secretariado de Propaganda Nacional e vimos de que modo era difundida a propaganda que louvava o regime, o conservadorismo e a ruralidade. Pedimos aos alunos que analisassem com atenção alguns exemplos de propaganda de diferentes setores, do ministério da economia, da Lição de Salazar, entre outros.

Para finalizar a temática do Estado Novo, estudámos as organizações de suporte, a Legião Portuguesa e a Mocidade Portuguesa, organizações inspiradas nas que existiam na Itália Fascista. Além delas, abordámos com os alunos a Mocidade Portuguesa

Feminina, a Obra das Mães para a Educação Nacional e a Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho, explicando qual o objetivo de cada uma das organizações.

Questionámos os alunos se havia dúvidas relativamente a este conteúdo e depois de responderem que não, fizemo-los saber que iam realizar uma ficha sobre o Estado Novo, que seria na semana seguinte. A ficha acabou por ser adiada para o início do mês de janeiro dado que a data inicial coincidia com um dia de atividades na escola.

Iniciámos a última temática planeada para a nossa prática letiva, o Estalinismo. Voltámos a optar pela apresentação digital¹⁰ como apoio à exposição didática, uma vez que era imperativo terminar o tema nesta última aula e elaborar um esquema conceptual consome mais tempo de aula. Antes de iniciar o Estalinismo propriamente dito, julgámos necessário fazer uma pequena revisão dos acontecimentos após a Revolução de Outubro de 1917. Revistos os acontecimentos que levaram à formação da URSS, analisámos a subida ao poder de Estaline depois da morte de Lenine, graças ao exílio forçado de opositores como Trotsky.

Explorámos a crise da Nova Política Económica e o seu desmantelamento, passando a uma economia coletivizada. Abordámos superficialmente o conceito de *kulak*, observando um cartaz propagandístico que incentivava à sua expulsão. Como não havia dúvidas, passámos analisar detalhadamente o conceito de economia coletivizada e explicámos aos alunos como curiosidade, como se procedeu à divisão das terras agrícolas, em *sovkhoses* e *kolkhozes*. Estudámos aprofundadamente o conceito de economia planificada e de Planos Quinquenais bem como qual o objetivo de cada Plano Quinquenal implementado e, em seguida, pedimos aos alunos para analisarem um documento infográfico sobre os resultados destes. Nenhum aluno se voluntariou para analisar o documento oralmente, e por isso, pedimo-lo a um aluno que raramente participa. Com alguma resistência o aluno analisou o documento corretamente. Questionámos os alunos se os Planos Quinquenais tinham servido o seu propósito, melhorar a economia soviética, ao que nos responderam que sim. Confirmando a sua resposta, apresentámos um dado do seu manual que afirmava a URSS como a terceira maior potência mundial à morte de Estaline.

¹⁰ Vide apêndice 5, Diapositivos da apresentação digital “o Estalinismo”.

Analisados os aspetos económicos do regime estalinista, julgámos importante abordar um tema que é frequentemente esquecido pelos currículos: o Holodomor. Apresentando alguns documentos, pedimos aos alunos que os analisassem, requisitando um voluntário para ler em voz alta. Novamente ninguém se voluntariou. Muitos alunos estavam adoentados e aparentavam estar pouco atentos. Não podendo parar a aula, pedimos a um aluno que participa menos, e que nos parecia sentir-se bem, que lesse e analisasse oralmente o documento. Explicámos aos alunos as possíveis causas do Holodomor apresentadas pelos historiadores bem como o número estimado de mortes.

Estudada a vertente económica do estalinismo passámos a analisar as suas semelhanças aos outros regimes totalitários estudados. Aproveitámos a ocasião para questionar a turma sobre o que significava ser um regime totalitário. Alguns alunos foram respondendo, respostas que validámos e completámos com algumas informações. Estudámos a existência de uma polícia política, a NKVD e abordámos com algum detalhe a existência de campos de trabalho forçado, os *gulag*. Projetámos algumas imagens dos *gulag* à turma e discutimos um pouco sobre as características destes campos de trabalho e sobre o clima de medo constante entre a população, que era incentivada a denunciar infratores à lei e opositores, originando muitos casos de denúncias não fundamentadas por precaução, para mostrar apoio ao regime. Estudámos outra característica que o estalinismo tinha em comum com o nazismo e o fascismo, o culto da personalidade, desenvolvida e estimulada através da máquina propagandística. Apresentámos alguns exemplos de propaganda estalinista, tanto de exaltação a Estaline, o “pai dos povos”, como referentes às medidas económicas, aos Planos Quinquenais, que pedimos aos alunos para analisarem. Terminada a temática questionámos os alunos se tinham dúvidas. Um aluno levantou a mão e depois de ter a palavra perguntou se o comunismo não era a ausência do Estado? E se sim, porque é que na Rússia Soviética havia Estado. Agradei a questão e respondi que sim, no entanto, por estarmos no 9.º ano abordávamos este assunto com menor profundidade, apelidando de comunista um regime que procurou pelo socialismo um caminho para a tal sociedade sem Estado.

Não havendo mais dúvidas, e faltando cerca de dez minutos para o fim da aula, convidámos os alunos a construirmos em conjunto um esquema explicativo das semelhanças e diferenças entre os três regimes totalitários estudados, o fascismo, o nazismo e o estalinismo. Os alunos mostraram-se participativos, apontando semelhanças nos princípios, nas estruturas de apoio e manutenção e diferenças maioritariamente na

vertente económica. Os últimos minutos da aula foram ocupados pela construção do esquema explicativo. Às 9h45, alertada por um aluno, deixei a turma sair e agradei pela sua motivação, participação e comportamento adequados durante a minha prática de ensino supervisionada.

Reflexão:

A estratégia aplicada nesta última aula foi maioritariamente a exposição didática, intercalada com análise de fontes e documentos infográficos. Julgámos importante abordar os *gulag* e o Holodomor, uma vez que são temas pouco abordados nos currículos de História e que muitos alunos desconhecem por completo. Notámos uma ligeira melhoria no nosso nervosismo relativamente à aula anterior, o que nos leva a crer que, com continuação, ele desaparecerá. O plano de aula foi cumprido na íntegra. Os alunos não se mostraram tão interessados e participativos quanto nas restantes aulas, tendo reparado em alunos cansados e doentes, de entre os quais os mais participativos, pelo que aproveitámos as condições para incentivar os alunos que menos participam por iniciativa própria. Além de alguns alunos doentes, o facto de a turma ter tido um teste de português imediatamente a seguir à aula pode ter contribuído para a sua desatenção e desinteresse.

2.2.4. Avaliação

A avaliação é, segundo Santos e Pinto (2018), uma construção social sobre um desempenho constituindo uma relação entre o produzido e o esperado serve para examinar como decorreu o processo de aprendizagem (Santos e Pinto, 2018, 503-506). No contexto educativo, a avaliação consiste numa comparação entre o que é construído pelo aluno e o modelo de referência do professor, influenciado pelos critérios estabelecidos, pelas suas expectativas e experiências individuais.

Apesar de a conceção de avaliação em âmbito escolar estar ainda muito ligada a estratégias de avaliação formal como testes e exames e às classificações obtidas neles, existem dois tipos primordiais de avaliação, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação tem sempre o mesmo intuito, recolher indícios do processo de aprendizagem, a grande diferença entre os dois tipos de avaliação é a sua finalidade posterior. A avaliação formativa serve um propósito pedagógico, regulando as aprendizagens e permitindo ao docente ajustar as suas estratégias pedagógicas. A avaliação sumativa tem um carácter mais organizativo, permitindo registar, reportar e até hierarquizar o desempenho dos alunos para finalidades administrativas (Santos e Pinto, 2018, 508).

Na nossa prática de ensino supervisionada implementámos estratégias de avaliação formativa e de avaliação sumativa. A avaliação formativa, ou avaliação para as aprendizagens foi sendo implementada ao longo da prática letiva, de modo informal, através sobretudo da participação dos alunos. Em toda as aulas fomos mantendo uma tabela de avaliação formativa¹¹ na qual íamos avaliando a prestação dos alunos a cada aula, tendo em conta fatores como a qualidade e pertinência das intervenções, quer a esclarecer dúvidas como a acrescentar qualquer informação ou comentário. Valorizámos também a participação na correção de exercícios propostos, na troca de ideias sobre os materiais a analisar em casa e na análise de documentos. As respostas ao questionário de diagnóstico constituiriam uma importante ferramenta de avaliação formativa, já que nos permitiriam fazer um levantamento do conhecimento prévio dos alunos relativamente aos conteúdos a lecionar e, a partir daí, guiá-los a atingir os objetivos de desempenho, no entanto, a falha na rede impossibilitou a sua realização. Além disso, valorizámos bastante a disposição e vontade de participar dos alunos na avaliação formativa. A avaliação

¹¹ Vide apêndice 6, tabela de avaliação formativa.

formativa dos alunos foi registada numa tabela, numa escala qualitativa de quatro categorias: Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente.

No que concerne à avaliação sumativa, decidimos em conjunto com o professor cooperante aplicar uma ficha de avaliação sobre a temática do Estado Novo, já que os alunos foram avaliados sobre os conteúdos relativos à Grande Depressão, à crise das democracias liberais, ao Fascismo e ao Nazismo anteriormente num teste de avaliação sumativo aplicado pelo professor cooperante.

Devido a alguns constrangimentos de sobreposição de calendário a ficha de avaliação¹², inicialmente agendada para o dia 13 de dezembro de 2023, foi adiada para 5 de janeiro de 2024. Durante a sua realização, muitos alunos foram tendo dúvidas na interpretação do que era pedido. Foram reservados os primeiros 45 minutos de aula para a realização da ficha, sendo necessário dar uma tolerância de cinco minutos.

A turma obteve bom aproveitamento na ficha, como se pode observar no gráfico abaixo, sendo a média das classificações de 72,9%. Dos vinte alunos, apenas um não a realizou, por não estar presente na aula. Não foram registadas classificações abaixo dos 60% nem acima dos 90%. É notória uma dificuldade geral na construção frásica e no encadeamento do discurso.

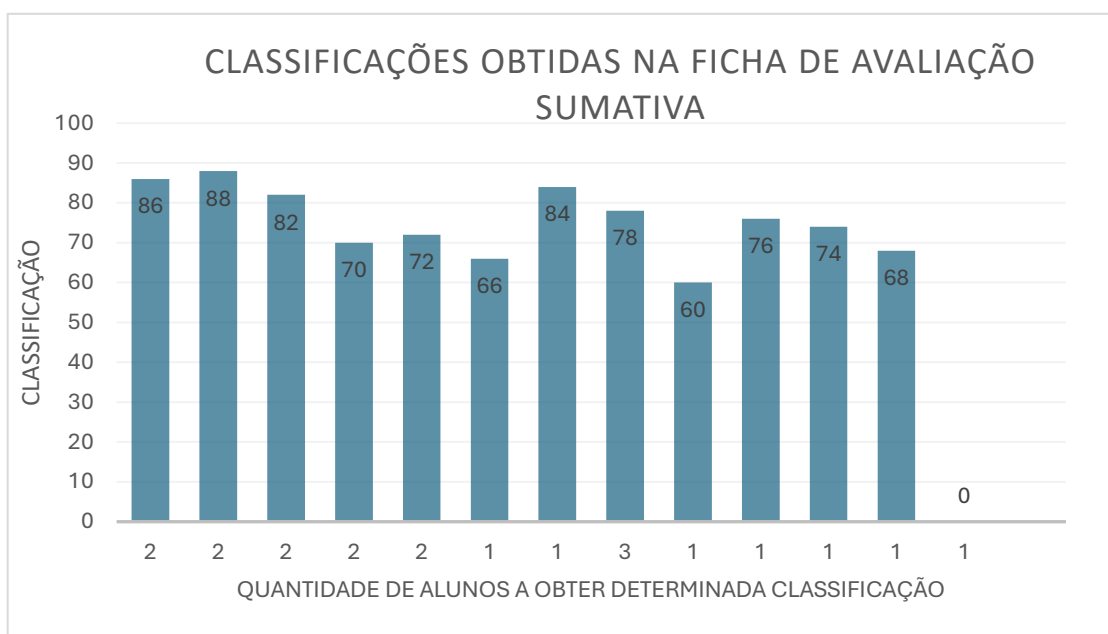


Gráfico 6: Classificações obtidas na ficha de avaliação sumativa.

¹² Vide apêndices 6 e 7, ficha de avaliação sobre o Estado Novo, versão A e critérios de avaliação da versão A, respetivamente.

Ao analisar a média das classificações atingidas pelos alunos quanto ao conteúdo, nos três tópicos principais da ficha de avaliação, na versão A, concluímos que o primeiro tópico, relativo à ascensão de Salazar ao poder foi o que melhor foi apreendido pelos alunos, registando uma média de classificações de dezassete vírgula cinco pontos, num máximo de vinte e quatro pontos. O tópico relativo aos princípios do Estado Novo, ocupa o segundo lugar a nível de desempenho, alcançando uma média de classificações de doze vírgula nov pontos numa classificação máxima de vinte e quatro pontos. Durante a correção das fichas conseguimos compreender alguma dificuldade na explicação do conceito de *colonialismo*, que parece não ter ficado claro. Numa situação em que continuássemos a lecionar, optaríamos por rever o conceito, durante as aulas relativas aos movimentos de libertação, por exemplo. O último tópico, relativo às estruturas de manutenção do regime, foi o tópico onde os alunos apresentaram mais dificuldade, obtendo uma média de oito vírgula oito pontos num total de vinte e quatro pontos, a nível do conteúdo.

Estes valores refletem em parte a qualidade da nossa prática letiva, já que, por um lado, os resultados mais fracos nos últimos dois tópicos podem estar relacionados com uma maior rapidez na lecionação dos respetivos temas, que não ficaram consolidados. Por outro lado, a extensão da ficha de avaliação pode ter impactado as classificações mais baixas registadas nos últimos dois tópicos, dado que no primeiro os alunos apresentaram respostas mais completas e fundamentadas do que nos últimos, onde frequentemente se limitaram a elencar os aspetos pedidos, sem os explicitar.

A dois alunos foi aplicada uma ficha diferenciada¹³, uma vez que beneficiam de medidas universais de apoio à aprendizagem e inclusão, de acordo com o Decreto-Lei 54/2018 (Presidência do Conselho de Ministros, 2018, 2921). Os dois alunos tiveram um bom aproveitamento, atingindo ambos a classificação de 82%. No que ao conteúdo diz respeito, notámos dificuldades em nomear o regime iniciado com a Constituição de 1933. As grandes dificuldades parecem relacionar-se com a produção de respostas escritas, ainda que curtas. A nível da interpretação não notámos grandes dúvidas, sendo que os alunos pareceram compreender o que lhes era pedido na maioria das questões.

¹³ Vide apêndices 8 e 9, ficha de avaliação sobre o Estado Novo, versão B e critérios de avaliação da versão B, respetivamente.

Apesar de a turma apresentar algumas dificuldades a nível da produção de texto, os resultados obtidos na ficha de avaliação sumativa, nomeadamente no que diz respeito aos conteúdos, revelam um processo de aprendizagem bem conseguido.

3. *Blended learning* na prática: potencialidades e desafios

Analisadas as aulas lecionadas no âmbito da nossa prática de ensino supervisionada, onde aplicámos o *blended learning*, julgamo-nos agora capazes de tecer algumas conclusões sobre a sua aplicação, pontos da nossa atuação que consideramos positivos e aspetos a melhorar para melhor implementar a estratégia, bem como as potencialidades e os desafios encontrados.

Refletindo em primeiro lugar sobre a nossa atuação, encontrámos alguns aspetos em que poderíamos melhorar. Primeiramente, salientamos como falha a falta de preparação da turma para a estratégia. Teria sido interessante começar por introduzir os alunos à estratégia *blended learning*, às suas características e aos contornos que ia tomar na nossa aplicação, explicando convenientemente o que era esperado deles, tirar possíveis dúvidas que surgissem, reiterando sempre a importância dos alunos serem responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem, responsabilidade essa que no nosso caso se materializava na análise dos materiais selecionados ou criados pelo docente para análise antes de cada aula (Bergmann & Sams, 2012, 78).

Uma vez que os materiais disponibilizados para análise em casa consistiram em pequenos vídeos e *podcasts*, teria sido importante ensinar os alunos a visualizar um filme didático que é diferente de um vídeo de entretenimento. Deveríamos ter lembrado os alunos da importância de eliminar as distrações, pausar o vídeo quando necessário, andar para trás e para a frente e ir tirando notas relativamente ao seu conteúdo bem como às suas dúvidas para esclarecer depois em sala de aula (Bergmann & Sams, 2012, 79).

Num contexto de leção diferente, seria ainda relevante informar os encarregados de educação dos alunos sobre a estratégia a adotar bem como esclarecer algumas dúvidas que daí surjam, uma vez que não é comum ser requisitado como trabalho a desenvolver em casa a visualização e análise de vídeos e outros materiais. Além disso, em anos de escolaridade menos avançados em que alguns alunos ainda não adquiriram um grande sentido de responsabilidade, os encarregados de educação poderiam querer acompanhar o trabalho autónomo dos filhos, certificando-se que era cumprindo (Bergmann & Sams, 2012, 79).

Uma outra questão a que julgamos não ter dado a devida atenção foi à resolução gráfica, qualidade de som e imagem dos vídeos criados e fornecidos aos alunos. Não

tendo qualquer formação em multimídia e não dispondo de câmaras adequadas nem microfones, todos os recursos foram gravados com recurso a um *smartphone* ou a um computador e previamente editados numa plataforma da *Microsoft*. Apesar de todos os vídeos que elaborámos terem uma função pedagógica, devemos procurar cativar os alunos com eles, alunos estes que consomem vídeos de duração semelhante diariamente como entretenimento, mas com resoluções gráficas, de som e apresentação muito superiores aos criados para o *blended learning*.

Já durante a aplicação da estratégia didática, notámos algumas falhas na nossa atuação. Na primeira tentativa de aplicação da estratégia, quando disponibilizámos o primeiro vídeo para análise dos alunos, apenas uma pequena minoria o tinha visualizado em casa como requerido. Teria sido proveitoso termos o vídeo disponível para apresentar aos alunos em aula e, a partir daí, elencar os tópicos que os alunos retiveram e sobre os quais tiraram apontamentos. No entanto, esta seria uma prática pontual, uma vez que os alunos devem ser responsabilizados pelo seu trabalho, impelindo-os a analisarem os materiais em casa.

Acreditamos que a nossa experiência de aplicação da estratégia didática teria sido mais rica se tivéssemos criado mais materiais para análise em casa. Em cinco tempos de noventa minutos lecionados na nossa prática de ensino supervisionada, aplicámos a estratégia apenas três vezes, uma vez que não o fizemos na primeira nem na última aula lecionada, por condicionantes externas. A pouca aplicação condiciona a nossa perceção da estratégia, uma vez que os alunos não tiveram tempo suficiente para se habituar à metodologia proposta. É possível que num contexto de leção diferente, em que lecionasse mais aulas ou em que os tempos letivos da turma fossem repartidos em dois blocos de quarenta e cinco minutos semanais tendo a oportunidade de aplicar a estratégia com mais frequência os resultados fossem mais claros.

Além dos pontos elencados, percebemos que deveríamos ter requerido ao professor cooperante acesso à plataforma *Classroom*, onde eram disponibilizados os materiais para os alunos analisarem. Para além de permitir perceber que alunos acediam aos materiais, sendo benéfico na avaliação formativa, no parâmetro da participação, possibilitar-nos-ia verificar se os materiais não tinham erros e funcionavam corretamente, já que, numa das aulas, um dos alunos justificou a não visualização de um vídeo enviado

para análise, afirmando ter dado erro na plataforma, algo que não nos foi possível verificar.

Não obstante os pontos a melhorar identificados na aplicação da estratégia *blended learning* na nossa prática letiva supervisionada, encontrámos alguns aspetos que consideramos positivos na nossa atuação. Em primeiro lugar, identificamos como essencial o conhecimento da turma em que pretendemos desenvolver qualquer estratégia, na aplicação do *blended learning* tentámos fazer isso mesmo. Cientes de que é uma estratégia que pode criar ou aumentar desigualdades devido à situação socioeconómica dos alunos, procurámos perceber se os alunos tinham acesso a dispositivos tecnológicos, como computadores e a internet para conseguirem realizar o pedido. De acordo com alguns dados de caracterização da turma gerados pela plataforma *Inovar* e fornecidos pelo professor cooperante, apenas dois alunos não tinham acesso à internet em casa e quatro não tinham em casa um computador, contudo a escola onde realizámos a nossa prática letiva supervisionada dispunha de uma rede *Wi-Fi* disponível para os alunos bem como computadores na biblioteca, aos quais poderiam aceder para realizar as atividades pedidas, pelo que, se mostrou possível avançar com a estratégia.

Outro aspeto que consideramos positivo na nossa aplicação da estratégia prende-se com a recolha de tópicos e questões levantadas pelos alunos na análise dos materiais requeridos. As questões e dúvidas dos alunos quanto ao conteúdo foram sendo respondidas à medida que íamos aprofundando os conteúdos, mas fizemos questão de elencar, no início de cada aula ou antes de começar a explorar o conteúdo programado inicialmente para essa aula (quando tínhamos de terminar os conteúdos planificados para a aula anterior), alguns tópicos ditados pelos alunos do que aprenderam na visualização dos vídeos e audição do *podcast*. Estes itens eram dispostos sempre no lado direito do quadro e separados do restante conteúdo, ali permanecendo até ao fim da aula. Assim, os alunos conseguiriam, no final de cada aula, olhar para o ponto do qual partiram na aprendizagem dos conteúdos e perceber o quanto tinham aprendido e aprofundado cada tema. Contudo, no futuro julgamos interessante que o próprio docente alerte para essa aprendizagem através de uma revisão desses tópicos aproveitando para esclarecer qualquer dúvida que reste aos alunos.

Relativamente à própria estratégia, após a nossa prática letiva supervisionada, estamos em condições de elencar as que considerámos ser as potencialidades e os desafios da estratégia *blended learning*.

Como potencialidades o *blended learning* na forma como o aplicámos (inspirado no modelo de sala de aula invertida) possibilita aos alunos o acesso permanente ao conteúdo disponibilizado, no nosso caso através da plataforma *Classroom*. Este acesso torna-se benéfico para os estudantes, uma vez que podem rever os vídeos e podcasts sempre que necessário. Outra vantagem encontrada na nossa aplicação prende-se precisamente com a forma como a aplicámos. Julgamos a estratégia adequada na criação de organizadores prévios nos alunos, fornecendo-lhes a antes de cada aula, uma pequena antevisão do que irão aprender. Além disso, visualizar os vídeos e podcasts em casa permite que cada aluno controle a velocidade a que assiste/ouve os materiais, podendo recuar ou parar sempre que julgue necessário. Visualizar vídeos didáticos ou ouvir *podcasts* em aula não deixa de ser uma estratégia interessante, porém impossibilita que os alunos controlem os materiais de acordo com a sua necessidade e preferência.

Outra potencialidade encontrada na estratégia prende-se com o desenvolvimento da autonomia dos alunos, que são chamados a iniciar o processo de aprendizagem de um novo conteúdo de forma autónoma. Para mais, esta estratégia permite desenvolver o senso de responsabilidade dos alunos, que escolhem ou não ver os vídeos antes da aula. Neste ponto, parece adequar-se a níveis de escolaridade mais avançados.

Em contrapartida, um dos grandes desafios encontrados relaciona-se exatamente com a dificuldade de regulação de alguns alunos, que revelam falta de maturidade para serem responsáveis pelo seu processo de aprendizagem. Ao contrário de um trabalho para casa frequentemente requisitado pelos docentes, a realização de exercícios, a análise de materiais, como os vídeos didáticos não é fácil de contabilizar, podendo suscitar nos alunos a sensação de que não têm qualquer dever. Numa tentativa de resolver esta contrariedade, Bergmann & Sams (2012) optaram por pedir a cada aluno que colocasse uma questão por cada material analisado, de modo a perceberem que alunos realizaram análise pedida. Sendo possível, esta não nos parece uma solução viável a longo prazo, já que só a listagem das questões de todos os alunos ocuparia

uma grande fração das aulas, sendo ainda provável a repetição intencional de questões por parte de alunos que não analisaram os materiais.

Outro desafio com que nos deparamos relaciona-se com as limitações dos meios tecnológicos. Os aparelhos tecnológicos poderão, por vezes, falhar. O acesso à internet pode ser condicionado por fatores externos, os materiais podem ser mal carregados e apresentar erros, entre outros. Estas falhas podem comprometer a aplicação da estratégia e conseqüentemente o processo de aprendizagem dos alunos que as experienciarem.

Numa situação em que o docente se sinta sobrecarregado pelas exigências do seu trabalho, a estratégia *blended learning*, na forma como a aplicámos, não se afigura como uma boa resposta. Além da habitual preparação das aulas, o docente deve seleccionar ou criar de raiz os materiais a disponibilizar aos alunos, uma tarefa que executada diária ou semanalmente lhes consome algum tempo, podendo contribuir para a sensação de stress e fadiga.

Por fim, ressaltamos a dificuldade de aplicar a estratégia baseada no formato de sala de aula invertida numa aula de História, como optámos por fazer. É necessário encontrar um equilíbrio entre a duração dos vídeos ou *podcasts* e o conteúdo a transmitir aos alunos em cada um deles. Por um lado, os vídeos e *podcast* criados, que não excederam os cinco minutos cada, pareceram insuficientes para constituir uma introdução adequada dos conteúdos que no ano de escolaridade em questão são frequentemente complexos e desconhecidos dos alunos. A duração dos materiais por que optámos na aplicação da estratégia talvez fosse mais adequada a um grau de escolaridade diferente ou na leccionação de conteúdos menos complexos do que os regimes autoritários e totalitários europeus do século XX. Por outro lado, Carvalho et al. (2009) afirmam que os estudantes preferem materiais para análise de curta duração, isto é, de duração compreendida entre um e cinco minutos, correndo o risco de perder o foco se se depararem com materiais muito longos. Partindo desta premissa, optámos por criar e seleccionar materiais com menos de cinco minutos, para reter a sua atenção. Numa próxima tentativa de aplicação do *blended learning* nestes moldes, seria interessante, por exemplo, criar ou seleccionar mais do que um material de curta duração sobre cada conteúdo, permitindo aprofundar um pouco mais cada tema sem prejudicar a atenção dos alunos.

Assim, concluímos que, tal como qualquer outra estratégia pedagógica, o *blended learning* não é isento de desafios, apresentando, em contrapartida as suas potencialidades. Ressalvamos que a nossa experiência de aplicação da estratégia decorreu num contexto muito específico de prática de ensino supervisionada, durante um curto período, por isso não deixa de ser uma estratégia interessante de ser colocada em prática, se o leitor assim o entender. Certamente, se a estratégia tivesse sido aplicada em condições diferentes, os resultados obtidos teriam sido mais, ou menos favoráveis.

Considerações finais

No presente relatório procurámos relatar, analisar e refletir sobre a nossa prática de ensino supervisionada, levada a cabo no primeiro semestre do ano letivo 2023/2024 com uma turma de 9.ºano do Ensino Básico. Esta foi uma experiência repleta de desafios e aprendizagens essenciais no crescimento enquanto futuros docentes.

A validade do ensino da História é por vezes questionada e por isso julgámos relevante iniciar o nosso relatório com uma reflexão sobre a sua importância. A História é uma ciência social que estuda a ação dos homens no passado, passado esse inatingível e conhecido somente através das fontes. É na análise destas fontes, na tentativa de reconstrução de possíveis acontecimentos do passado que reside a importância da História atualmente. O ensino da História contribui fortemente para a formação de cidadãos conscientes, analíticos e críticos, características delineadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Através das estratégias implementadas em sala de aula, procurámos trabalhar com os alunos as áreas de competências de *Linguagens e Textos, Informação e Comunicação, Pensamento crítico e pensamento criativo, Desenvolvimento pessoal e autonomia, Saber científico, técnico e tecnológico*, entre outras, presentes nesse documento orientador.

A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel inspirou grandemente a nossa prática. Ausubel afirma que a aprendizagem significativa acontece quando uma nova informação, ao entrar na estrutura cognitiva, se vai acorar a outro conceito previamente aprendido, o subsunçor. Esta sua teoria parece-nos especialmente relevante no Ensino da História, que assenta na aprendizagem de conceitos e na criação de ligações frequentemente causais entre esses conceitos. Assim, optámos frequentemente pela construção de esquemas conceptuais com os alunos, que lhes permitissem observar com clareza as relações entre os conceitos, auxiliando a ancoragem dos conceitos na estrutura cognitiva. Além disso, à falta de conceitos subsunçores, optámos pelo uso de organizadores prévios, auxiliares pedagógicos que pretendem ligar o que o indivíduo tem de aprender à informação que já se encontra na sua estrutura cognitiva, no nosso caso, utilizámos os vídeos e *podcasts* a analisar antes de cada aula como organizadores prévios.

De seguida procurámos compreender melhor a proposta de Jerome Bruner que consideramos ser muito adequada ao ensino da nossa disciplina, quer através da defesa da aprendizagem por descoberta, que Bruner afirma ser tão relevante no ensino da História,

proposta que concretizámos na análise das fontes. Os alunos têm a oportunidade de se imaginar na pele de historiador e extrair das fontes a informação que lhes permita construir o conhecimento. Este exercício, que desperta interesse pela disciplina nos alunos, tem a vantagem de fomentar o seu raciocínio crítico, uma vez que devem contrastar informações adquiridas em diversas fontes e atentar à sua origem. Além disso, a proposta de Bruner do currículo em espiral é aplicável ao ensino da História em Portugal, que revisita sempre os mesmos conteúdos, mas com maior profundidade a cada ciclo de estudos.

A progressiva aplicação das TIC no ensino em Portugal e o interesse cada vez mais precoce dos alunos para aquilo que as tecnologias lhes permitem, conduziu-nos à seleção da estratégia *blended learning*. Uma estratégia que pretende combinar o melhor do ensino à distância e do ensino presencial. Por isso, no terceiro capítulo da primeira parte do presente relatório, apresentámos e discutimos a estratégia pedagógica, as suas características, vantagens e desvantagens.

A segunda parte do relatório corresponde à análise e reflexão da nossa experiência no núcleo de estágio. Além de uma caracterização do meio, da escola e da turma onde desenvolvemos a nossa prática de ensino supervisionada, analisámos a prática letiva, descrevendo as estratégias adotadas: o *blended learning*, a exposição didática, a construção de mapas conceptuais, a análise de fontes, entre outras. Para mais, procurámos fazer uma descrição pormenorizada das aulas refletindo sobre os desafios enfrentados em cada uma delas. Questões como a ansiedade resultante do incumprimento dos planos de aula, a frustração resultante das estratégias que não resultaram ou que não foram possíveis de concretizar e, no geral, o nervosismo de uma primeira experiência de lecionação foram desafios que enfrentámos na nossa prática letiva e que nos obrigaram a crescer. São estas situações que, apesar de frustrantes, nos permitem aprender a ser melhores docentes.

Ainda na segunda parte do relatório, num subcapítulo dedicado à avaliação, apresentamos as estratégias de avaliação aplicadas tanto na avaliação formativa, realizada através de uma tabela de avaliação mantida durante a prática letiva, como na avaliação sumativa, concretizada através de uma ficha de avaliação formal. O bom desempenho da turma na ficha de avaliação sumativa revela que a aprendizagem bem conseguida no geral.

Por fim, procedemos a uma reflexão final sobre a estratégia *blended learning* onde apresentamos o que julgamos ser com base na nossa experiência, as grandes potencialidades da estratégia como o desenvolvimento da autonomia dos alunos bem como os desafios que

encontrámos na sua aplicação, de que é exemplo a limitação dos aparelhos tecnológicos. É importante não esquecer que a aplicação desta estratégia foi realizada num contexto de lecionação muito específico e que as conclusões a que chegámos refletem isso mesmo. Tecer considerações mais concretas e claras sobre a viabilidade da estratégia implicaria aplicá-la durante um maior intervalo de tempo, como um ano letivo, por exemplo, possibilitando observar com mais atenção a evolução do processo de aprendizagem dos alunos, a sua reposta e opinião relativamente à estratégia.

Como qualquer outra estratégia, o *blended learning* apresenta as suas falhas e desafios. No entanto, é uma estratégia repleta de possibilidades e que, num mundo cada vez mais globalizado e tecnológico será certamente aplicada com mais frequência, podendo até, como defende Masie (2006) tornar-se tão comum que o próprio conceito desapareça. Assim, aconselhamos o leitor a não deixar todos os desafios elencados demovê-lo de aplicar esta estratégia, se tal for a sua vontade, uma vez que as mesmas metodologias têm resultados diferentes em ocasiões e com diferentes alunos. Com o melhor interesse dos nossos alunos em mente, todas as estratégias merecem ser experimentadas.

Bibliografia

Referências bibliográficas

Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor. (2018). *Projeto curricular 2019/20*.

Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor. (2023). *Projeto educativo 2023/26*.

Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology. A cognitive View* (2.º edição). Holt Rinehart and Winston.

Ausubel, D. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge. A Cognitive View*. Kluwer Academic Publishers.

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.

Benevides, F. (2017). *Rainhas de Portugal: As mulheres que construíram a nação*. Cultura Editora. (Trabalho original publicado em 1878).

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.

Bittencourt, C. (2004). Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In *O Saber Histórico Na Sala De Aula*. Editora Contexto.

Blum, M., & Eloranta, J. (2016). The economics of total war and reconstruction, 1914-1922. In *European History, 1914-1945*. Oxford University Press.

Branco, T. F. (2011). *Arquitecturas do habitar colectivo flexibilidade, transformabilidade e adaptabilidade no bairro de Alvalade* [Masters Dissertation].

Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da Educação*. Relógio d' Água.

Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Edições 70.

Bruner, J. (2003). *The Process of Education. A Landmark in Educational Theory* (27th ed.). Harvard University Press. (Original work published 1960)

- Canotilho, M. (2008). A Constituição portuguesa de 1933. In A. S. do Paço (Ed.), *1933 A Constituição do Estado Novo*. Planeta deAgostini.
- Carvalho, A. A., Aguiar, C., & Maciel, R. (2009). Taxonomia de Podcasts: da criação `utilização em contexto educativo. *Actas Do Encontro Sobre Podcasts*. Encontro sobre Podcasts, Braga.
- Chadbod, F. (1963). *História do Fascismo Italiano*. ARCÁDIA Limitada.
- Chaunu, P. (1976). *A História como Ciência Social: A Duração, o Espaço e o Homem na época Moderna*. Zahar Editores.
- Chivite, J. L. (n.d.). A URSS (1921-1939). In F. Rosas (Ed.), *Grande História Universal. A Primeira Guerra Mundial e o Período entre Guerras*. EDICLUBE.
- Collingwood. (1986). *A ideia de História*. Editorial Presença. Retrieved April 1, 2024, from <https://fpa2014.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/collingwood-a-ideia-de-historia.pdf> (Original work published 1946)
- Conselho Diretivo do Iave. (n.d.). *O DAVE – Desmaterialização da Avaliação Externa*. Retrieved July 2, 2024, from https://iave.pt/wp-content/uploads/2022/04/1_DAVE.pdf
- Cordero, J. C. (2017). In Memoriam. Jerome Seymour Bruner (1915-2016). *Revista de Psicología*, 35(2), 773–781. Available in <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v35n2/a13v35n2.pdf>
- Costa, J. (1997). *BAIRRO DE ALVALADE: Considerações Sobre o Urbanismo Habitacional* [Dissertação de Mestrado].
- Council of Europe. (2023). *OHTE General Report on the State of History Teaching in Europe*. Observatory on History Teaching in Europe.
- Croce, B. (1949). *History as the Story of Liberty*. George Allen e Unwin. Retrieved April 1, 2024 from <https://archive.org/details/dli.ministry.02910/page/n1/mode/2up>

croce, E. (1996). *Que é a História?* Paz e Terra. (Original work published 1961)

Davis, K. (2019). *Implementing the Flex Model of Blended Learning in a World History Classroom: How Blended Learning Affects Student Engagement and Mastery* [Dissertation].

<https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6628&context=etd>

DGE (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

DGE. (2022). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 9.º ano, 3.º ciclo do Ensino Básico, História*. Ministério da Educação. Retrieved August 2024, from https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf

Droz, B., & Rowley, A. (1988). *História do Século XX: Vols. I - Declínios europeus*. Dom Quixote.

Gillard, D. (2011). *HMI - History from 5 to 16 (1988)*. Education-Uk.org; Her Majesty's Stationery Office 1988. Retrieved March 2024, from <https://www.education-uk.org/documents/hmi-curricmatters/history.html>

Graham, C. R. (2006). Blended Learning Systems. Definition, Current Trends, and Future Directions. In *The handbook of Blended Learning. Global Perspectives, Local Designs* (pp. 3–21). Pfeifer.

Jolls, J. (1982). *A Europa desde 1870*. Publicações Dom Quixote.

Junta de Freguesia de Alvalade. (2017). *Retrato Social da Freguesia de Alvalade*. <https://www.jf-alvalade.pt/wp-content/uploads/retrato-social-da-freguesia-de-alvalade.pdf>

Kertesz, G. A. & Monash University. (1968). *Documents in the political history of the european continent 1815-1939*. Clarendon Press, Oxford.

Le Goff, J. (1990). *História e Memória*. Editora da UNICAMP. (Original work published 1924)

- Lencastre, J. A. (2012). Blended learning: evolução de um conceito. In *Blended learning em contexto educativo: perspectivas teóricas e práticas de investigação*. De Facto Editores, DL.
- Lévesque, S. (1971). *Thinking Historically*. University of Toronto Press Incorporated.
- Link, A. S., & Catton, W. B. (1973). *American Epoch; a History of the United States Since 1900*. New York: Knopf.
- Masie, E. (2006). The Blended Learning Imperative. In *The Handbook of Blended Learning. Global Perspectives, local designs* (pp. 22–26). Pfeifer.
- McElvaine, R. (2004a). *Encyclopedia of the great depression. Vol. 1 A - K, Index*. New York, NY Thomson/Gale.
- McElvaine, R., & College, M. (2004b). *Encyclopedia of the Great depression: Vol. II: L-Z*. New York, NY Thomson/ Gale.
- Melo, C de. (2013a). *As perspectivas do Totalitarismo e do Autoritarismo* [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Lisboa. Retrieved July 2024, from https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/11624/1/ulfd127124_tese.pdf
- Melo, I. M. (2022). *As Revoluções do Antigo Regime Através dos Objetos Museológicos – O Papel da Cultura Material na Didática da História* [Masters Dissertation]. Retrieved March 26, 2024 from <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/57713>
- Melo, M. (2013b). Aprendizagem: Perspetivas Socioconstrutivistas. In *Psicologia da Educação. Teoria, Investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 263–297). Climepsi Editores.
- Monteiro, A., & Moreira, J. A. (2012). Blended Learning e a integração de sujeitos, tecnologias, modelos e estratégias de ensino-aprendizagem. In *In Blended learning*

- em contexto educativo: perspectivas teóricas e práticas de investigação*. De Facto Editores, DI.
- Monteiro, M. (2001). *Didática da História. Teorização e Prática - algumas reflexões*. Plátano Edições Técnicas.
- Monteiro, M. (2018). Ensino da História. In *O Ensino na Escola de Hoje: Teoria, Investigação e Aplicação*. Climepsi Editores.
- Monteiro, M. (2021). Património, memória e identidade. *Mátria XXI, N.º especial evocativo*.
- Moreira, M. A. (1999a). A Teoria da Aprendizagem Significativa. In *Teorias de Aprendizagem* (pp. 151–165). EPU.
- Moreira, M. A. (1999b). A Teoria de ensino de Bruner. In *Teorias de Aprendizagem* (pp. 81–94). EPU.
- Moreira, M. A. (2012). O que é Afinal Aprendizagem Significativa? *Qurrriculum*.
- Moyano, J. C. (n.d.). O nazismo alemão. In F. Rosas (Ed.), *Grande História Universal: A Primeira Guerra Mundial e o Período entre Guerras*. EDICLUBE.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2007). Theoretical Origins of Concept Maps, How to Construct Them, and Uses in Education. *Reflecting Education*, 3(1), 29–42.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit: why democracy needs the Humanities*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- OECD. (2023). *Education at a Glance 2023*. OECD Publishing. Retrieved September 2024 from https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en
- Ohles, Frederik, et al. *Biographical Dictionary of Modern American Educators*. Google Books, Greenwood Publishing Group. Retrieved April 3, 2024 from https://books.google.pt/books?id=5a3OEAAAQBAJ&pg=PR7&hl=pt-PT&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false

- Oliveira, C. (2013). *Aprendizagem em Ambientes de Blended Learning - uma abordagem na formação contínua de professores* [Dissertation]. Retrieved May 2024, from <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/10317>
- Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). Can “Blended Learning” Be Redeemed?. *E-Learning*, 2(1), 17–26. Retrieved May 2024, from <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.17>
- Pereira, S. (2011). *Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do projeto Minerva à Iniciativa e-Escolinha*. Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania.” Universidade do Minho.
- Pinto, H. (2019). *O Kahoot como ferramenta motivadora no processo de ensino-aprendizagem integrado numa unidade didática de língua estrangeira* [Dissertation]. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/124265/2/367487.pdf>
- Presidência do Conselho de Ministros (2018). Decreto-lei n.º 54/2018. Diário da República, 1.ª série — N.º 129 (julho), pp. 2920-2922, 2018.
- Proença, M. C. (1992). *Didáctica da História*. Universidade Aberta.
- Ramos, R. (2009). Idade Contemporânea (séculos XIX-XXI). In *História de Portugal*. Esfera dos Livros.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020 da Presidência do Conselho de Ministros. (2020) Diário da República, 1.ª série, nº78 de 21 de abril de 2020. <https://files.dre.pt/1s/2020/04/07800/0000600032.pdf>
- Rosas, F. (1998). *História de Portugal. O Estado Novo (1926-1974)* (J. Mattoso, Ed.). Editorial Estampa.
- Sá, I. dos G. (2011). *De princesa a rainha-velha. Leonor de Lencastre*. Círculo de Leitores.
- Santana, F. G., & Sucena, E. (1994). *Dicionário da história de Lisboa*.

Santos, L., Pinto, J., (2018) “Ensino de Conteúdos Escolares: A avaliação como fator estruturante” in Veiga, Feliciano. *O Ensino na Escola de Hoje. Teoria, Investigação e Aplicação*. Climepsi Editores, pp.503-539.

Serrão, J., De Oliveira Marques, A. H. R., & Rosas, F. (1990). *Nova história de Portugal: Vol. XII*. Editorial Presença.

Sousa, N. (2018). *As Tecnologias Educativas e o Ensino da História. O vídeo como Recurso no Processo de Aprendizagem*. [Masters Dissertation]. Retrieved August 2024, from https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/36505/1/ulfpie053143_tm.pdf

Takaya, K. (2008). Jerome Bruner’s Theory of Education: From Early Bruner to Later Bruner. *Interchange*, 39(1), 1–19. Springer 2008.

Trindade, S. D., & Carvalho, J. (2019). *História, Tecnologias Digitais e Mobile Learning: ensinar História na era digital*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Valente, J. A. (2014). Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar Em Revista, Edição especial*(4), 79–97. Retrieved May 2024, from

<https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBcbdQVyZyG/?format=pdf&lang=pt>

Veiga, F., Nunes Caldeira, S., & Melo, M. (2013). Gestão da Sala de Aula: Perspetiva Psicoeducacional. In *Psicologia da Educação Teoria, Investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 543-582). Climepsi Editores.

Wagner, E. D. (2006). On designing interaction experiences for the next generation of blended learning. In *The Handbook of Blended Learning. Global perspectives, local designs* (pp. 41–54). Pfeifer.

Sítios da internet

Câmara Municipal de Lisboa. (n.d.). *Diretório da Cidade*. Retrieved on June 25, 2024, from <https://informacoese-servicos.lisboa.pt/contactos/diretorio-da-cidade/cidade-universitaria>

DGE. (n.d.). *Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030 - Portugal INCoDe.2030*. Retrieved July 2, 2024, from <https://www.dge.mec.pt/noticias/iniciativa-nacional-competencias-digitais-e2030-portugal-incode2030>

Estatística. (n.d.). Junta de Freguesia de Alvalade. Retrieved July 2024 from <https://www.jf-alvalade.pt/alvalade/estatistica/>

História do Metro. (n.d.). Site Do Metropolitano de Lisboa, EPE - Empresa. Retrieved June 25, 2024, from <https://www.metrolisboa.pt/institucional/conhecer/historia-do-metro/>

Porto Editora. (n.d.). *Liberdade*. Infópedia Dicionários Porto Editora. Retrieved August 20, 2024, from <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/liberdade>

República Portuguesa. (n.d.). *Infoescolas - Estatísticas do Ensino Básico*. Infoescolas. Retrieved on July 16, 2024, from <https://infoescolas.medu.pt/3Ciclo/>

Weir, K. (2015). *The centenarian psychologist*. American Psychological Association. Retrieved April 2024, from <https://www.apa.org/monitor/2015/05/centenarian-bruner>

Ligação das escolas à Internet começou em 1997. (2006, February 1). *Público*. Retrieved July 2, 2024, from <https://www.publico.pt/2006/02/01/jornal/ligacao-das-escolas-a-internet-comecou-em-1997-61329> ~

- Tavares, L. V. (2024, April 13). O anacrónico Ministério da Educação: ardósias e giz ou computadores? *Observador*. Retrieved July 2, 2024, from <https://observador.pt/opiniaio/o-anacronico-ministerio-da-educacao-ardosias-e-giz-ou-computadores/>
- Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor. (2024, June 11). *AERDL - ES Rainha Dona Leonor*. Aerdl.eu. Retrieved August 2024, from <https://nsite.aerdl.eu/index.php/aerdl/agrupamento/es-rainha-dona-leonor>
- Brasão*. (n.d.). Junta de Freguesia de Alvalade. Retrieved June 25, 2024, from <https://www.jf-alvalade.pt/alvalade/brasaio/>
- Fontes, C. (n.d.). *jornal da praceta*. Retrieved on June 25, 2024, from <https://www.jornaldapraceta.pt/jp7BairroAlvalade.html>

O New Deal

Para resolver a situação, os EUA tomaram medidas como aumentar a taxa sobre as importações para quase o dobro.

Outros países vão exportar menos para os EUA e importam também cada vez menos.

Agrava-se a crise nos EUA

1933: Eleição de Roosevelt que implementa um conjunto de medidas para melhorar a situação econômica e social americana.

New Deal

9

O New Deal

Agricultura:

- Concedeu créditos aos agricultores (para pagamento de dívidas);
- Concedeu indenizações aos que diminuíram a sua área de cultivo e destruíram excedentes → reduzia a produção → preço dos produtos não descia;

Indústria:

- Fixou limites para a produção e tabelou os preços;

10

O New Deal

Finanças:

- Criou leis para controlar a atividade da bolsa e dos bancos;

Sociedade:

- Criação da Segurança Social e de subsídios de desemprego, de invalidez e de velhice;
- Redução do horário de trabalho para 40 horas/semana;
- Proibição do trabalho infantil;
- Construção de obras públicas.

Aumenta o poder de compra

Criação de + emprego

Estas medidas foram financiadas largamente pelo aumento dos impostos aos mais ricos.

11

O New Deal

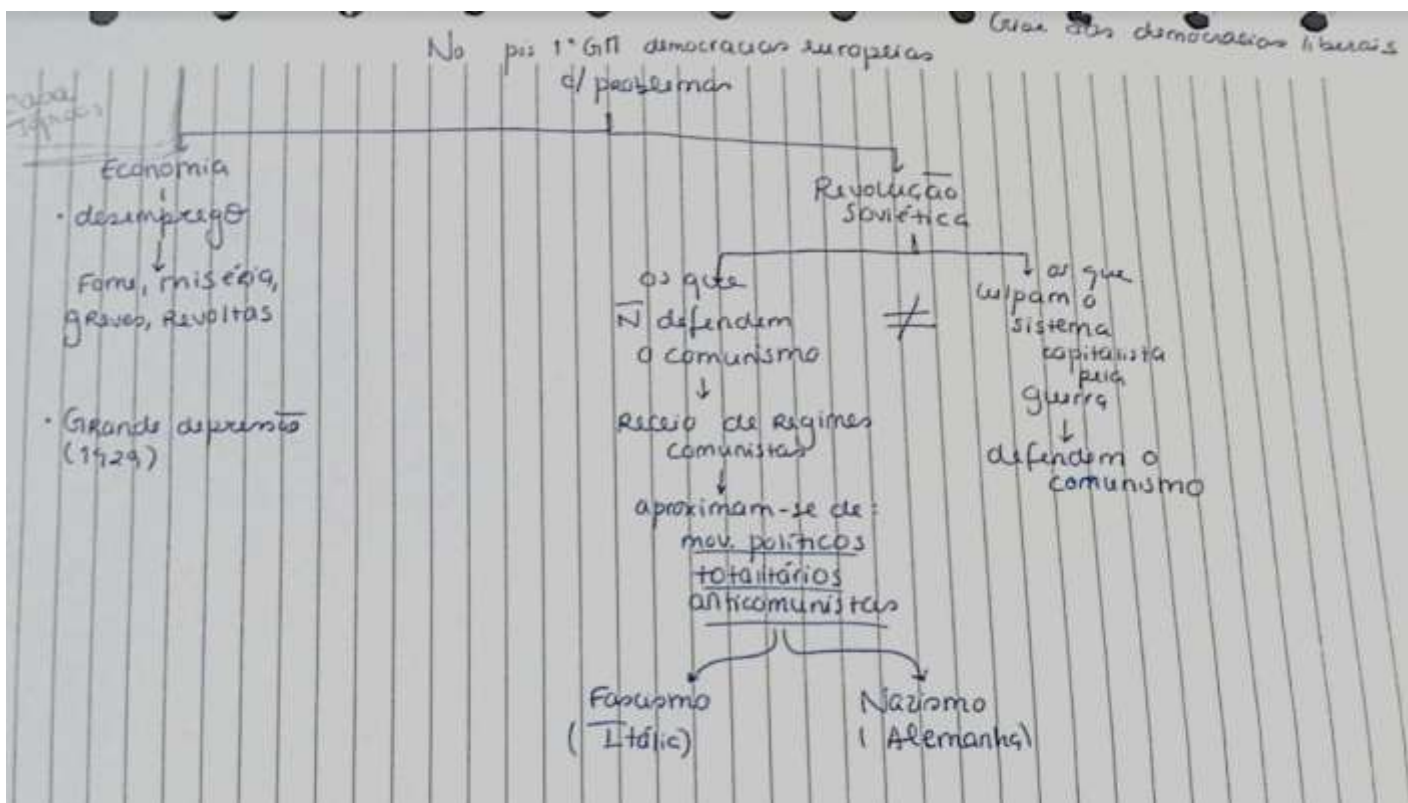
Consequências do New Deal:

- Diminuição do desemprego → consequente melhoria da condição econômica das famílias americanas;
- Maior distribuição de riqueza → impostos dos mais ricos financiaram a recuperação econômica.

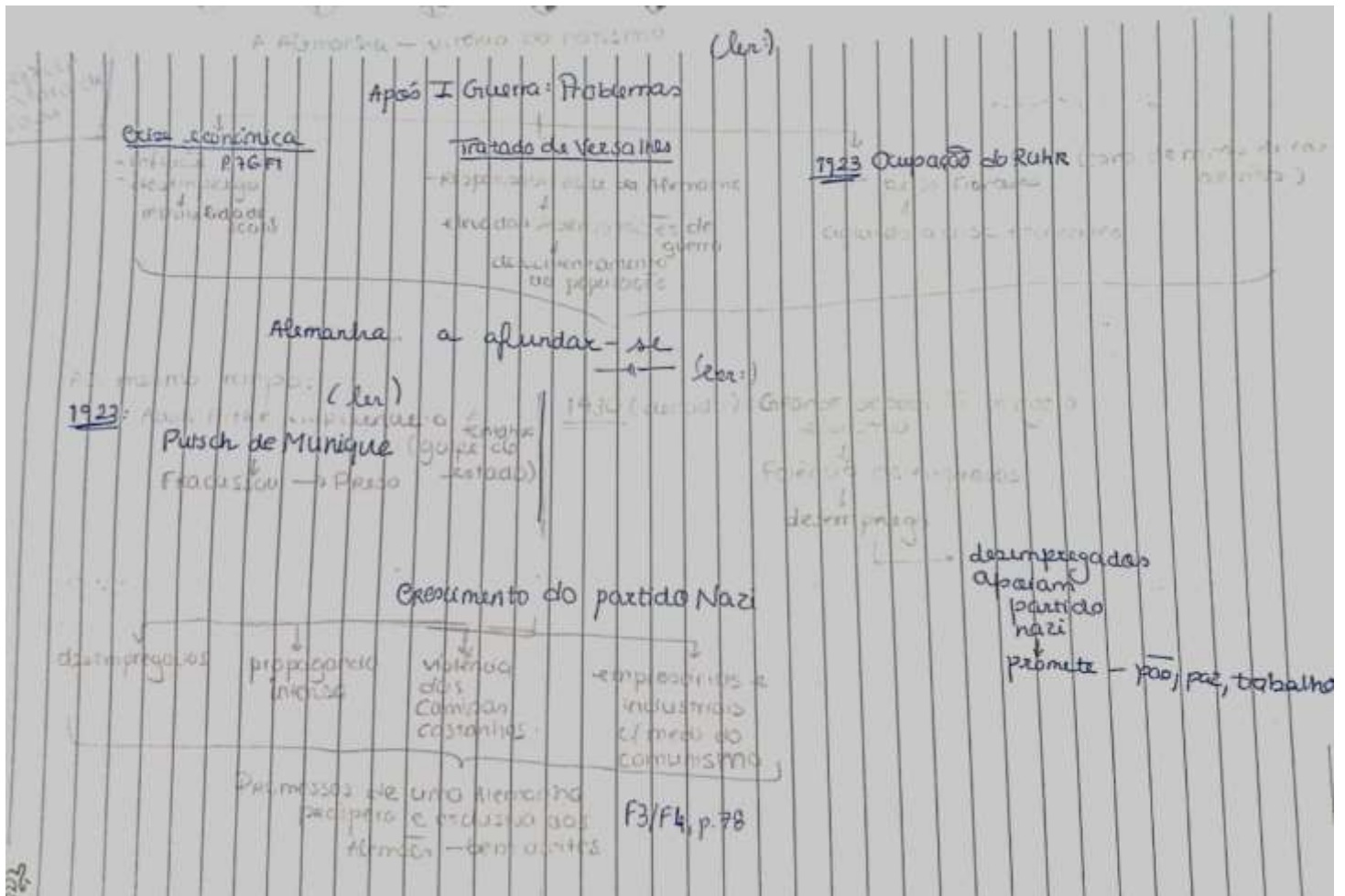
Doc. F3
pág 74

12

Apêndice 2: Esboço de esquema conceptual relativo à crise das democracias liberais.



Apêndice 3: Esboço de esquema relativo às características da Alemanha no período pré-nazi.



Apêndice 4: Diapositivos da apresentação digital “O Estado Novo”

O Estado Novo

As dificuldades económicas dos anos 30.
Entre a ditadura e a democracia.

1 ★

A Ascensão de Salazar

1928: António de Oliveira Salazar tornou-se **ministro das finanças** e tinha como objetivo equilibrar as contas do Estado.

Conseguiu equilibrar as contas públicas

- Corte nas despesas
- Aumento de impostos
- Corte nos salários

Ganhou muito prestígio entre os ministros, militares e a população

Foi até propagandeado como “Salvador da Nação”

Fig. 1: Propaganda a Salazar como “Salvador da Nação”.

2

A Ascensão de Salazar

1932: Salazar foi nomeado **Presidente do Conselho de ministros** pelo Presidente da República.

↓ Começou a preparar

1933: Nova Constituição.

↑ Marca oficialmente o início do Estado Novo.*

3

Constituição	VS.	Realidade
Existência de sufrágio direto		✓ Existência de um <u>30 partido leralizado</u> ; ✓ Eleições fraudulentas.
Reconhecimento das liberdades e direitos individuais		✓ Sempre <u>subordinados aos interesses da nação</u> ; ✓ Muito desrespeitados pelas práticas políticas e /ou regras especiais posteriormente promulgadas.
Divisão de poderes e um <u>poder executivo forte</u>		✓ Salazar foi concentrando em si cada vez mais poderes.

1934: União Nacional (partido único) elege a totalidade dos deputados para a Assembleia Nacional.

4

Princípios do Estado Novo

Não há Estado forte onde o poder executivo o não é, e o enfraquecimento deste é característica geral dos regimes políticos dominados pelo liberalismo individualista ou socialista, pelo espírito partidário e pelos excessos e desordens do parlamentarismo.

Fig. 2: Discurso de Salazar (excerto), 1930.

- Autoritarismo:
 - Poder executivo forte;
 - Partido único - antipartidário;
 - Antiparlamentar;
 - Antidemocrático;
 - Antiliberal.
- Dirigismo económico

Afirmamo-nos, por um lado, anti-comunistas e, por outro, antidemocratas e antiliberais, autoritários e intervencionistas.

Fig. 3: Discurso de Salazar (excerto), 1940.

5 ★

Princípios do Estado Novo

Fig. 4: Imagem do livro da terceira classe.

Fig. 5: Cartaz relativo à exposição do mundo português, 1940.

- Nacionalismo

6 ★

Princípios do Estado Novo

Fig. 6: Cartaz que equipara o extermínio do império colonial à da França.

Acto Colonial (1930)

Artigo 2.º É da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações que neles se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente.

Fig. 7: Artigo 2.º do Ato Colonial, 1930.

- Colonialismo:
 - Missão civilizadora;
 - Nacionalismo económico (diminuir importações e aumentar a produção)

7 ★

Os princípios do Estado Novo

Fig. 8: Cartaz propagandístico destinado às escolas, 1938.

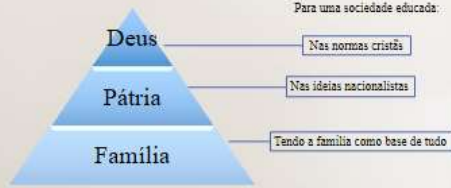
Fig. 9: Cartaz propagandístico.

- Corporativismo

8 ★

Salazar ditador: Deus, Pátria e Família

Salazar também defendia a preservação dos valores tradicionais:



9

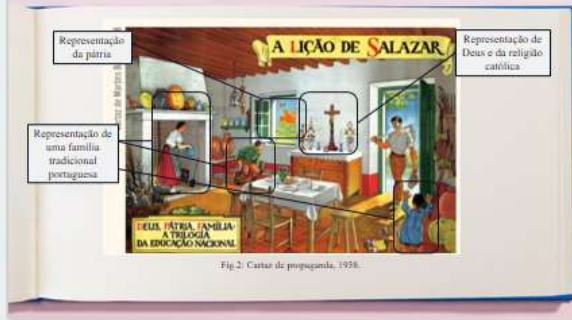


Fig. 2. Cartaz de propaganda, 1938.

10

Salazarismo e a Igreja

O salazarismo tem uma particularidade em relação aos restantes regimes autoritários europeus: a sua relação com a Igreja Católica.

Concordata de 1940 – Separação



A igreja, isenta de pagar impostos e com uma grande influência na educação apoiava o Salazarismo.

O regime incitava as normas católicas – “Deus, Pátria, Família”

11

Pilares do Estado Novo

Censura – instaurada com a ditadura militar para a imprensa e estendida aos restantes meios de comunicação no Estado Novo.

- supervisionava o conteúdo transmitido à população, cortando o que pudesse incentivar ideias contrárias ao regime;
- não passava qualquer crítica ao Estado nem qualquer notícia que relatasse algum tipo de escândalo envolvendo o regime;
- Os conteúdos censurados eram riscados por um lápis azul.



Fig. 10. Cartazinho à censura.



Fig. 11. Notícia censurada, década de 1950.

12

Pilares do Estado Novo

Polícia política – PVDE ou PIDE

Criada em 1933 tinha como objetivo perseguir, prender e torturar os que se opunham ao regime.

- Vasta rede de informadores não oficiais, popularmente conhecidos como “bufos”;
- Estes informadores podiam estar em qualquer círculo social (família, trabalho, vizinhos, etc.) gerando um ambiente de desconfiança e medo constantes;
- Tortura, violação da correspondência, escutas, invasão de propriedades.



Fig. 12. Emblema do PIDE.



Fig. 13. Caricatura sobre a importância do PIDE, por João Abel Mante.

13

Pilares do Estado Novo

Análise os documentos:

Artigo 3.º – A censura terá somente por fim impedir a perversão da opinião pública [...] e deverá ser exercida por forma a defendê-la de todos os fatores que a desorientem contra a verdade [...] e a evitar que sejam atacados os princípios fundamentais da organização da sociedade [...]

Decreto-Lei n.º 22469, de 11 de abril de 1933

Álvoro Cunhal contou que, da primeira vez em que foi preso, no anos 30 do século XX, o colocaram, algemado, no meio de uma roda de agentes, onde foi espancado a murro, pontapé, cavalo-marinho e com uma grossas tabuas [...] Quando o levantaram, obrigaram-no a marchar sobre os pés feridos e inchados, ao mesmo tempo que voltaram a espancá-lo

Fonte: Flávio Pinheiro, A Tortura, in *Homens de Salazar - Estado Novo e Violência Política*

14

Pilares do Estado Novo

Propaganda – foi criado um secretariado de propaganda nacional para promover o regime e as suas obras, a ideologia salazarista e o culto ao chefe.

- A propaganda circulava nos jornais, nos cinemas, nas revistas e mais tarde na TV.
- Propaganda foi também responsável por difundir a importância da tradição e a defesa da ruralidade.

Trços portugueses muito louvados pelo salazarismo “país de brandos costumes”

António Ferro



Figs. 14, 15. Cartazes destinados às escolas, 1938.

15

Propaganda



Fig. 16. Cartaz de incentivo às atividades rurais.



Fig. 17. Manual escolar da 1.ª classe.



Fig. 18. Portugal como o reino de Salazar.

16

Organizações de suporte do Estado Novo

- **Legião portuguesa** – criada em 1936
 - Organização armada (milícia) criada para defender o regime salazarista e combater o comunismo;
- **Mocidade portuguesa** – criada em 1936
 - Organização juvenil que tinha como objetivo educar os jovens na doutrina salazarista:
 - ✓ a devoção à pátria;
 - ✓ a obediência e respeito pela ordem;
 - ✓ o culto ao chefe;
 - ✓ o espírito militar.



Fig. 19: aprender a obedecer e combater pela ditadura.

17



Organizações de suporte do Estado Novo

Saber mais...

- **Mocidade Portuguesa Feminina & Obra Das Mães Para Educação Nacional** - organizações do regime dedicadas ao público feminino;
 - tencionava educar raparigas e mulheres nos valores conservadores do regime.
- **Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho** - associação criada para ocupar os tempos livres dos trabalhadores com atividades de lazer (às quais muitos não teriam acesso pela falta de rendimentos).



Fig. 20: imagens do boletim mensal da Mocidade Portuguesa Feminina, década de 1930.

Cinema, programas de rádio, etc.

18



Em síntese...



19




20



Apêndice 5: Diapositivos da apresentação digital “o Estalinismo”

O Estalinismo



As dificuldades económicas dos anos 30. Entre a ditadura e a democracia.

1

Recorda

```

    graph TD
      A[Revolução de outubro] --> B[Lenine chega ao poder]
      B --> C[Nacionalização dos meios de produção]
      B --> D[Ditadura do proletariado]
      C --> E[Guerra Civil 1918-1920]
      D --> E
      E --> F[Nova Política Económica]
      F --> G[Formação da URSS]
    
```

2

A subida ao poder

1924: Morte de Lenine.

Desde a morte do antigo líder da URSS que alguns dos mais prestigiados membros do Partido Comunista se debatiam entre si para tomarem o poder.

- Estaline, o secretário-geral do Partido – apoio de muitos dirigentes políticos

O afastamento forçado dos opositores

Estaline sobe ao poder

Trotsky
refugiado no México foi assassinado em 1940.


3

Coletivização e planificação: êxito económico

- 1927: NEP em crise e desacreditada.
- 1928: Estaline pôs fim à NEP e a passou a existir uma economia coletivizada *

Os meios de produção como as indústrias, os campos agrícolas, bancos, as minas, etc. passaram a pertencer ao Estado para serem colocados ao serviço da população (o coletivo).

- Não só os grandes senhores, mas também os pequenos proprietários, como os *kulaks*, tiveram de entregar as suas terras.



Podê ler-se no título "Fora com os camponeses privados".

4

Coletivização e planificação: êxito económico

Os campos agrícolas foram organizados em dois tipos de exploração:

- Kolkhozes:** cooperativas agrícolas exploradas por camponeses em que parte da produção era entregue ao Estado.
- Sovkhozes:** quintas do Estado cultivadas por assalariados. Integravam as propriedades expropriadas aos Kulaks.

A economia foi também planificada* através de planos económicos que fixavam as medidas e metas a atingir nos 5 anos seguintes – os planos quinquenais.

5

Os planos quinquenais

- 1º plano quinquenal (1928-1932)
Construção de caminho de ferro e de maquinaria agrícola
- 2º plano quinquenal (1933-1937)
Indústria alimentar e têxtil
- 3º plano (1938-1942)
Indústrias químicas e produção de energia

Acabou por ser interrompido pela II Guerra Mundial

6

Os planos quinquenais

Analisa o documento:

Setor	1928*	1932**	1937**
Agricultura e criação de gado			
Área cultivada (milhões de hectares)	112,9	134,4	198,0
% de terras coletivizadas	4%	78%	83%
Produção de cereais (milhões de t)	73,3	69,9	122,9
Produção Industrial			
Electricidade (milhões de kWh)	5000	13 000	36 400
Petróleo (milhões de toneladas)	11,7	21,3	30,4
Caminhões (milhares)	0,7	23,7	145,0
Rendimento nacional (rublo per capita)	58,0	86,0	198,0

* Dados do Gosstatrazrachy Planovoy Kontrol – Gosplan (Comité de Planeamento Estatal).
** Dados das avaliações dos Planos Quinquenais do Gosplan.

1953 (ano da morte de Estaline): a URSS era a terceira maior potência económica do mundo.

7


O Holodomor

Numa aldeia, os habitantes disseram a um funcionário do partido recém-chegado: «Comemos tudo o que conseguimos deitar a mão – gatos, cães, ratos, pássaros» e até a casca das árvores. Em 1932-33, mais de 2000 pessoas foram punidas por canibalismo.


FERDIJAN Jan. A Berra do Abismo: A Europa, 1916-1949. 2ª edição. © QUÉBEC, 2019

"Praga da fome"

Entre 2 a 7,5 milhões mortos



Criança que morreu de fome, 1933.



Funcionários do Estado levam os cereais, 1932-33.

8

Um regime de terror

- Estaline era secretário-geral do Partido Comunista Soviético e chefe de Estado, sendo, por isso, o **senhor absoluto da URSS**.
Partido único
Estado e Partido confundem-se
- Estaline instaurou um regime **totalitário e repressivo**.
- Com a ajuda da NKVD, a polícia política, perseguia opositores e suspeitos, que eram mortos ou enviados para campos de trabalho forçado na Sibéria - os **gulag**.
- A população era incentivada a denunciar infratores → muitos denunciavam conhecidos mesmo que não fossem opositores para mostrarem a sua lealdade ao regime.
Clima de medo e de suspeição social

9



Os Gulag, na Sibéria.

10

O culto da personalidade: Estaline o "pai dos povos"

- Êxito das medidas económicas no final dos anos 30
 - ✓ Casas para toda a população
 - ✓ Obras públicas
 - ✓ Maioria das crianças a frequentar a escola
- Desenvolvimento do **culto da personalidade** de Estaline através da propaganda →
Livros, cartazes, programas de rádio, canções e até festivais e cerimónias que juntavam multidões
- A propaganda mostrava uma URSS feliz e próspera, **ocultando as vítimas da repressão estatal**.

11

Propaganda Estalinista



Propaganda relacionada com as medidas económicas

Pode ler-se "amado, Estaline, felicidade do povo!"

Estaline no papel de pai. Pode ler-se "Agradecemos a Estaline uma infância feliz"

12

Estalinismo e os regimes totalitários de direita

- Enquanto os regimes fascista e nazi eram adeptos da propriedade privada e odiavam o comunismo, o estalinismo adota a **coletivização da economia e a abolição da propriedade privada**, princípios comunistas.
- Apesar das diferenças ideológicas, estes regimes totalitários, desenvolveram processos de atuação muito semelhantes.

13

Apêndice 6: Tabela de avaliação formativa¹⁴

Alunos	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
A		Suficiente			Suficiente
B	Muito Bom	Bom (+)	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom
C	Bom	Insuficiente	Insuficiente		Suficiente
D	Muito Bom		Bom	Suficiente	Bom
E	Suficiente		Suficiente	Suficiente	Suficiente
F	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Suficiente
G			Suficiente		
H	Bom (-)			Bom (-)	Bom (-)
I	Bom (+)	Muito Bom	Bom	Muito Bom	Muito Bom
J		Suficiente			
K			Suficiente		Suficiente
L	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Suficiente
M			Suficiente		
N				Suficiente	
O	Muito Bom	Muito Bom	Bom	Bom (+)	Bom
P			Bom (+)	Bom (-)	Bom (-)
Q			Suficiente (+)	Suficiente (+)	Suficiente (+)
R	Bom	Suficiente	Suficiente	Bom	Bom (-)
S				Suficiente	
T	Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom	Muito Bom

¹⁴ Os dados avaliativos presentes na tabela estão dispostos aleatoriamente para garantir o anonimato dos alunos, de acordo com a deliberação da Comissão Nacional de Proteção de Dados, Deliberação n.º1495/2016.

Apêndice 7: Ficha de avaliação sobre o Estado Novo, versão A

Escola Secundária Rainha Dona Leonor
História, 9.º ano

Nome: _____

N.º ____ Ano: ____ Turma: ____ Data: ____/____/____ Ano letivo 2023/2024

Professor: _____

Apreciação: _____ Assinatura do E.E: _____

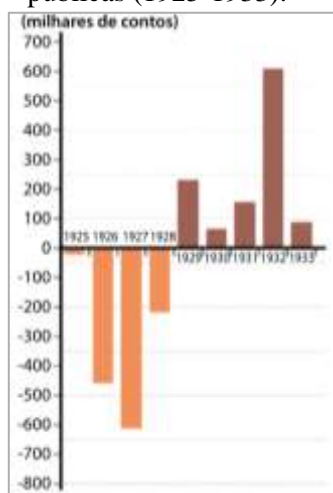
1. Desenvolve, a partir dos documentos apresentados e os teus conhecimentos o tema: Estado Novo.

Deves desenvolver e associar os seguintes tópicos:

- A ascensão de Salazar ao poder (explica 3 acontecimentos);
- Os princípios-base do novo regime (explica 3 princípios);
- As estruturas de manutenção do regime (explica 2 estruturas).

Deves relacionar cada um dos tópicos com, pelo menos, um dos documentos apresentados.

Doc. A: saldo das contas públicas (1925-1933).



Doc. B: Salazar propagandeado como “Salvador da Pátria.”



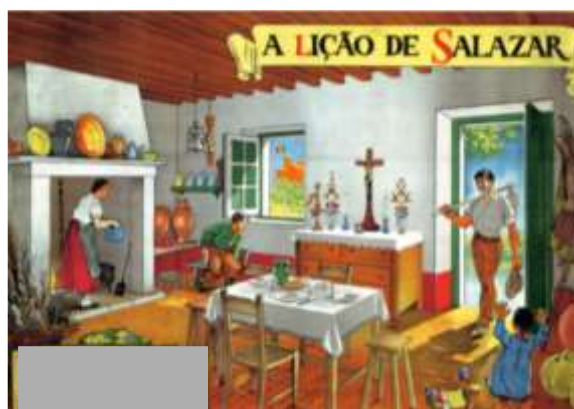
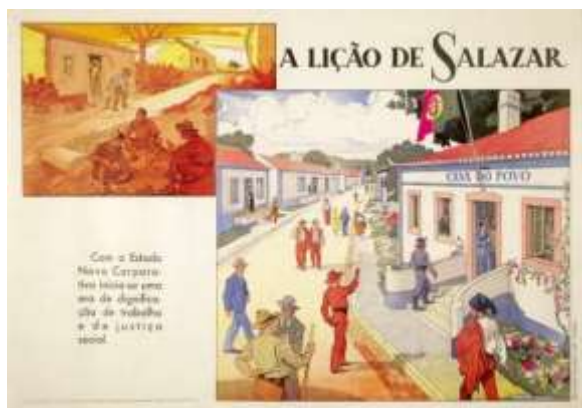
Doc. C: Imagem do manual da terceira classe, 1958.



Doc. D: Discurso de Salazar, 1930.

Não há Estado forte onde o poder executivo o não é, e o enfraquecimento deste é característica geral dos regimes políticos dominados pelo liberalismo individualista ou socialista, pelo espírito partidário e pelos excessos e desordens do parlamentarismo.

Docs. E, F: Cartazes destinado às escolas “A Lição de Salazar”, 1938.



Doc. G: Cartaz demonstrativo dos territórios portugueses.



Doc. H: Caderno escolar do Estado Novo.



Doc. I: O historiador Fernando Rosas sobre a atuação da Polícia Política

Até ao termo da Segunda Guerra Mundial, a realidade era exatamente essa, sem para ela haver mesmo cobertura legal: muitas dezenas de detidos por razões políticas e sociais nos anos 30 ficaram presos durante vários anos nas cadeias da PVDE (designadamente no campo de concentração do Tarrafal, em Cabo Verde) sem sequer terem sido julgados.

Doc. J: Carimbo da comissão de censura



Apêndice 8: Critérios de correção da versão A da Ficha de avaliação

Critérios de correção da ficha de avaliação, versão A

1. -----100 pts

Tópicos de Resposta (dividida em três secções):

- **A ascensão de Salazar ao poder:**
 - Referir a chegada de Salazar à pasta das finanças, a convite dos militares
 - Explicar brevemente as medidas que aplicou para o sucesso económico (pelo menos duas):
 - Diminuição dos salários
 - Aumento dos impostos
 - Corte nas despesas
 - Referir o sucesso das medidas económicas – **doc. A**
 - Mencionar o prestígio associado a Salazar/ mencionar a propaganda a Salazar como Salvador da Nação – **doc. B**
 - Associar o prestígio de Salazar à sua nomeação para Presidente do Conselho em 1932

São necessários 3 dos tópicos apresentados para se considerar uma secção completa

Nível	Conteúdos	Pontuação
6	O aluno aborda os 3 tópicos de forma completa	24
5	O aluno aborda os 3 tópicos explicando de forma completa 2 tópicos e o terceiro tópico parcialmente;	20
4	O aluno aborda apenas dois tópicos explicando-os de forma completa; OU O aluno aborda os 3 tópicos explicando-os de forma incompleta; OU O aluno aborda 1 tópico de forma completa e os outros 2 parcialmente	16
3	O aluno aborda apenas 1 tópico explicando de forma completa; OU 2 tópicos de forma genérica;	12
2	O aluno aborda 1 tópico de forma completa;	8
1	O aluno aborda genericamente 1 tópico;	4

• **Os princípios-base do novo regime:**

- Referir que o Estado Novo teve início com a Constituição de 1933;
- Explicar os princípios:
 - Autoritarismo – **doc. B** ou **doc. D**
 - Nacionalismo – **doc. C**
 - Corporativismo – **doc. E**
 - Colonialismo – **doc. G**
 - Deus, pátria e Família - **doc. F**
 - Dirigista
 - Nacionalismo económico

São necessários 3 dos tópicos apresentados para se considerar uma secção completa

Nível	Conteúdos	Pontuação
6	O aluno aborda os 3 tópicos de forma completa	24
5	O aluno aborda os 3 tópicos explicando de forma completa 2 tópicos e o terceiro tópico parcialmente;	20
4	O aluno aborda apenas dois tópicos explicando-os de forma completa; OU O aluno aborda os 3 tópicos explicando-os de forma incompleta; OU O aluno aborda 1 tópico de forma completa e os outros 2 parcialmente	16
3	O aluno aborda apenas 1 tópico explicando de forma completa; OU 2 tópicos de forma genérica;	12
2	O aluno aborda 1 tópico de forma completa;	8
1	O aluno aborda genericamente 1 tópico;	6

• **Estruturas de manutenção do regime:**

- Explicar a ação de:
 - Censura
 - Polícia Política/ PIDE/ PVDE
 - Propaganda
 - Mocidade portuguesa
 - Legião portuguesa
 - Outro (OMEN, MPF, NFTA)

São necessários 2 dos tópicos apresentados para se considerar uma secção completa

Nível	Conteúdos	Pontuação
5	O aluno aborda 2 tópicos explicando-os de forma completa;	24
4	O aluno explica 1 tópico de forma completa e outro genericamente	20
3	O aluno aborda apenas 1 tópico explicando de forma completa; OU 2 tópicos de forma genérica;	18
2	O aluno aborda 1 tópico de forma completa;	12
1	O aluno aborda genericamente 1 tópico;	6

Nível	Utilização de docs.	Pontuação
3	O aluno relaciona os 3 os tópicos principais com um documento	14
2	O aluno relaciona apenas 2 tópicos principais com um documento	10
1	O aluno relaciona apenas 1 dos tópicos principais com um documento	6

Nível	Clareza e precisão do discurso	Pontuação
3	O aluno tem um discurso claro, geralmente sem erros ortográficos, lexicais e de sintaxe, encadeando logicamente os conteúdos.	14
2	O aluno apresenta um discurso com algumas irregularidades, com alguns erros ortográficos, lexicais ou de sintaxe, contudo o seu discurso não compromete a clareza da encadeação lógica dos conteúdos.	10
1	O aluno apresenta um discurso irregular, onde predominam erros de ortográficos, lexicais ou de sintaxe que comprometem a clareza da encadeação lógica dos conteúdos.	6

Apêndice 9: Ficha de avaliação sobre o Estado Novo, versão B

Escola Secundária Rainha Dona Leonor

História, 9.º ano – Versão B

Nome: _____

N.º ____ Ano: ____ Turma: ____ Data: ____/____/____ Ano letivo 2023/2024

Professor: _____

Apreciação: _____ Assinatura do E.E: _____

1. Completa o texto seguinte com a informação presente no quadro.

Em 1928, **a)** _____ foi convidado a assumir o cargo de ministro das **b)** _____.

Ao aumentar os **c)** _____ e cortar nas **d)** _____ do Estado, Salazar conseguiu equilibrar as contas públicas. O sucesso da sua política económica valeu-lhe muito **e)** _____ entre militares, portugueses e ministros, tendo sido propagandeado como o **f)** _____.

Graças ao seu prestígio, em **g)** _____ foi nomeado para o cargo de Presidente do **h)** _____, altura em que começou a preparar a **i)** _____ de 1933.

Constituição	finanças	prestígio	1932	“Salvador da Nação”
impostos	despesas	Conselho	António de Oliveira Salazar	

2. Qual o nome do regime iniciado com a Constituição de 1933?

2.1 Associa cada princípio-base presente na coluna A à sua definição na coluna B.

1. Nacionalismo
2. Autoritarismo
3. Colonialismo
4. Corporativismo
5. Deus, Pátria e Família

- a.** Forma de organização socioeconómica em que o Estado controla a economia através de corporações profissionais que agrupam patrões e empregados.
- b.** Exaltação da grandeza da nação que deve ser lembrada e eternizada.
- c.** Forma de governo em que o poder é concentrado numa pessoa ou grupo, sem muita participação democrática. Pode ter características como um poder executivo forte ou a existência de um partido único, etc.
- d.** Permanência num território geograficamente afastado justificada pela necessidade económica e pela missão de civilização dos povos indígenas.
- e.** Trilogia de valores do Estado Novo. A sociedade devia ser temente a Deus, orgulhar-se da pátria e ter como base a família tradicional.

Apêndice 10: Critérios de correção da versão B da ficha de avaliação

Critérios de correção questão aula Versão B

1. ----- 20 pts

Nível	Conteúdos	Pontuação
5	O aluno acerta nas 9 palavras	20
4	O aluno acerta no mínimo em 7 palavras;	15
3	O aluno acerta no mínimo em 4 palavras;	10
2	O aluno acerta no mínimo em 2 palavras;	
1	O aluno acerta 1 palavra	5

2. ----- 10 pts

Reposta restrita – **O Estado Novo.**

2.1 ----- 30 pts

1-B

2-C

3-D

4-A

5-E

Nível	Conteúdos	Pontuação
5	O aluno associa corretamente 5 conceitos	30
4	O aluno associa corretamente 4 conceitos	24
3	O aluno associa corretamente 3 conceitos	18
2	O aluno associa corretamente 2 conceitos	12
1	O aluno associa corretamente 1 conceito	6

3. ----- 40 pts

Resposta curta:

Tópicos de resposta:

- A Polícia Política/PIDE/PVDE tinha como objetivo perseguir, prender e torturar todos os que se opunham ao regime salazarista.
- A Censura era uma estrutura que controlava tudo o que seria transmitido na comunicação social, na rádio, na imprensa, no cinema, na televisão (mais tarde). A Censura cortava tudo o que pudesse criar ideias contrárias ou perigosas para o regime,
- assim como escândalos e conflitos sociais, para criar a ilusão de um país pacífico.

Nível	Conteúdos	Pontuação
4	O aluno explica os 2 tópicos de forma completa	35
3	O aluno explica apenas 1 tópico de forma completa OU Explica 2 tópicos parcialmente	28
2	O aluno explica 1 tópico de forma completa	21
1	O aluno explica 1 tópico parcialmente	14

Nível	Clareza e precisão do discurso	Pontuação
3	O aluno tem um discurso claro, geralmente sem erros ortográficos, lexicais e de sintaxe, encadeando logicamente os conteúdos.	5
2	O aluno apresenta um discurso com algumas irregularidades, com alguns erros ortográficos, lexicais ou de sintaxe, contudo o seu discurso não compromete a clareza da encadeação lógica dos conteúdos.	4
1	O aluno apresenta um discurso irregular, onde predominam erros de ortográficos, lexicais ou de sintaxe que comprometem a clareza da encadeação lógica dos conteúdos.	2