

**A Aprendizagem Colaborativa na Era Digital:
A utilização de tecnologias digitais no processo de aprendizagem
colaborativa na disciplina de História**

Inês dos Santos Branco

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Ensino da História no 3º ciclo do Ensino Básico e no
Ensino Secundário**

Julho, 2019

Relatório de estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da História no 3.º Ciclo do ensino Básico e Ensino Secundário, realizado sob orientação científica do Professor Doutor Daniel Ribeiro Alves.

A supervisão da prática de ensino foi da responsabilidade de Helena Neto, professora na Escola Secundária Miguel Torga.

[DECLARAÇÕES]

Declaro que este Relatório é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Inês Branco

Lisboa, 5 de Julho de 2019

Declaro que este Relatório se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

O(A) orientador(a),

David Alves

Lisboa, 5 de Julho de 2019

À memória do meu avô

Agradecimentos

Ainda que escrito por mim, este Relatório é fruto de muitas vontades. A todos os que contribuíram para a realização do sonho de ser professora devo o mais profundo dos obrigados.

À Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, casa que me acolheu, mas principalmente aos docentes e colegas que a constituem e que me apoiaram durante todo o caminho. Um especial obrigado à Professora Doutora Raquel Pereira Henriques, pelo exemplo de excelência e de “amor à camisola”, ao Professor Doutor Daniel Alves, pelo constante acompanhamento neste longo processo e aos meus colegas de mestrado pela entreatajuda e partilha de experiências.

À Escola Secundária Miguel Torga e à Professora Helena Neto por todo o apoio, disponibilidade e acompanhamento prestados, mas principalmente por me terem feito sentir em casa e por me terem ajudado a confirmar o meu caminho.

Aos meus pais, por todos os sacrifícios que fizeram por mim e pelos meus sonhos, pelo amor e apoio incondicional mesmo quando não compreendem totalmente as minhas escolhas. À Ritinha, primeira criança do meu coração, inesgotável fonte de inspiração e força.

À família que escolhi, aos amigos que partilham todos os momentos comigo e ao Francisco, por não me deixar desistir nem duvidar e por receber todos os meus desabafos de ouvidos e coração aberto. Obrigada pela paciência e carinho, sem ti não teria sido possível terminar este capítulo.

Por último, a todos os professores e alunos, passados e presentes, que influenciam a professora que sou e me ajudam a melhorar todos os dias.

A todos, muito obrigada!

A APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA ERA DIGITAL:

A utilização de tecnologias digitais no processo de aprendizagem colaborativa na disciplina de História

Resumo

No século XXI, pode considerar-se como uma verdade quase universal que o mundo no qual nos inserimos se encontra em constante mudança na qual se destacam os grandes progressos tecnológicos que seriam inimagináveis há cerca de 50 anos. Estes progressos transformaram a nossa sociedade numa Sociedade da Informação, onde esta se encontra disponível a qualquer momento e em qualquer lugar.

A escola e, em especial, o processo educativo não podem ser considerados imutáveis, mas sim uma resposta ao mundo no qual os alunos se vão inserir, devendo alterar-se à medida que este também se altera.

Este trabalho apresenta uma análise da utilização das tecnologias digitais no processo de aprendizagem colaborativa, metodologia implementada na Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do Mestrado em Ensino da História. Esta prática decorreu na Escola Secundária Miguel Torga e foi aplicada a duas turmas de ciclos diferentes: 9º e 12º ano.

Com este projeto pretende-se refletir sobre as vantagens e desvantagens de uma aprendizagem colaborativa, associada às tecnologias digitais, na formação de jovens que pretende responder às necessidades dos alunos nesta Sociedade da Informação, tanto a nível da aprendizagem de conteúdos programáticos da disciplina de História, como do desenvolvimento de competências de que vão necessitar para serem cidadãos ativos e profissionais qualificados.

Verificou-se que, apesar de ser uma estratégia válida para a aquisição de conteúdos e desenvolvimento de competências, os seus resultados diferem consoante a realidade de cada turma, a ferramenta digital e a estratégia utilizada. As estratégias devem, então, ser adaptadas às características de cada turma e utilizadas de modo a diversificar o processo de ensino e não como metodologia única.

Palavras chave: Tecnologias Digitais, Aprendizagem colaborativa, Processo Educativo, Sociedade da Informação

COLLABORATIVE LEARNING IN THE DIGITAL ERA:

The use of digital technologies in the process of collaborative learning in the teaching of History

Abstract

In the XXI century we can consider as a universal truth that the world that we live in is constantly changing in which we can highlight the technological progress that would be unthinkable 50 years ago. These progresses have transformed our society in to the Information Society in which information can be available in any place at any time.

School, and especially, the educative process can't be considered immutable but a response to the world in which the students are going to live in, therefore it should alter as the world changes too.

This work presents an analysis of the use of digital technologies in the process of collaborative learning, a methodology implemented on the Supervised Teaching Practice in scope of the Master's Degree in the Teaching of History. This practice was held in the Miguel Torga Highschool and it was applied to two classes of different cycles: grade 9 and 12.

With this project it is intended to reflect the advantages and disadvantages of the collaborative learning, associated with the digital technologies, in the youth formation that tries to respond to the necessities of students in the Information Society, both in the content acquisition of the History program and in the development of skills needed to become active citizens and qualified professionals.

It was verified that, even though this is a valid strategy to the content acquisition and skills development, the results may vary according to the reality of each class, the digital technology and the utilized strategy. This strategy should be, therefore, adapted to the characteristics of each class and utilized as a method to diversify the educative process and not as a unique methodology.

Keywords: Digital Technologies, Collaborative Learning. Educative Process, Information Society

Índice

ÍNDICE DE FIGURAS	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS	IX
ÍNDICE DE TABELAS	X
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - JUSTIFICAÇÃO TEÓRICA	7
1. <i>O QUE É A APRENDIZAGEM COLABORATIVA?</i>	7
2. <i>AS TIC NO PROCESSO EDUCATIVO</i>	12
3. <i>AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR</i>	17
CAPÍTULO II - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	18
1. <i>CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA</i>	18
2. <i>CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS</i>	20
3. <i>METODOLOGIA UTILIZADA</i>	23
4. <i>APLICAÇÃO DA METODOLOGIA AO 9ºANO</i>	30
4.1. <i>DESCRIÇÃO DA 1ª ATIVIDADE</i>	30
4.2. <i>RESULTADOS OBTIDOS</i>	33
4.3. <i>DESCRIÇÃO DA 2ª ATIVIDADE</i>	36
4.4. <i>RESULTADOS OBTIDOS</i>	38
5. <i>APLICAÇÃO DA METODOLOGIA AO 12ºANO</i>	39
5.1. <i>DESCRIÇÃO DA 1ª ATIVIDADE</i>	39
5.2. <i>RESULTADOS OBTIDOS</i>	41
5.3. <i>DESCRIÇÃO DA 2ª ATIVIDADE</i>	43
5.4. <i>RESULTADOS OBTIDOS</i>	45
CAPÍTULO III- REFLEXÃO	47
1. <i>REFLEXÃO COMPARATIVA ENTRE A APLICAÇÃO DA METODOLOGIA NAS DUAS TURMAS</i>	47
2. <i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	54
BIBLIOGRAFIA	57
WEBGRAFIA	61
ANEXOS	I
ANEXO 1 – EXEMPLO DO INQUÉRITO DA AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE	II
ANEXO 2 – PLANIFICAÇÃO DA 1ª ATIVIDADE DO 9ºANO	III
ANEXO 3 – GUIÃO DO TRABALHO DA 1ª ATIVIDADE DO 9ºANO	V
ANEXO 4 – FICHA DE CONHECIMENTOS INICIAIS E FINAIS DA 1ª ATIVIDADE DO 9ºANO	VIII
ANEXO 5 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO TRABALHO DE GRUPO DA 1ª ATIVIDADE DO 9ºANO	X
ANEXO 6 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DA 1ª ATIVIDADE DO 9ºANO	XIII
ANEXO 7 – PLANIFICAÇÃO DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR DO 9ºANO	XIV
ANEXO 8 – GUIÃO PARA A CRIAÇÃO DE UM VÍDEO NA PLATAFORMA POWTOON	XVIII
ANEXO 9 – PLANIFICAÇÃO DA AULA DO 12ºANO	XX

ANEXO 10 – EXEMPLO DA FICHA DE TRABALHO DO 12ºANO	XXIV
ANEXO 11 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA 1ªATIVIDADE	XXV
ANEXO 12 – INFOGRAFIAS.....	XXVI
ANEXO 13 – POWERPOINT UTILIZADO NA AULA DO 12ºANO.....	XXVIII
ANEXO 14 – FICHA DE AUTO E HETEROAVALIAÇÃO DO 12ºANO.....	XXXI
ANEXO 15 – OPINIÕES DOS ALUNOS DO 12º ANO SOBRE AS ATIVIDADES	XXXII
ANEXO 16 – PLANO DO TRABALHO DE PROJETO DO 12ºANO	XXXIII
ANEXO 17 – GUIÃO DA CONSTRUÇÃO DE UMA PLANIFICAÇÃO	XXXVII
ANEXO 18 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO DO 12ºANO.....	XXXIX
ANEXO 19 – CLASSIFICAÇÃO DISCRIMINADA DO TRABALHO COM NOTA MAIS ALTA.....	XLIV
ANEXO 20 – CLASSIFICAÇÃO DISCRIMINADA DO TRABALHO COM NOTA MAIS BAIXA	XLVIII

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Diferença entre grupos de trabalho tradicional e de aprendizagem cooperativa, retirado de Freitas e Freitas (2003, p.37)	10
Figura 2 - Exemplo de uma pergunta do jogo Kahoot	31
Figura 3 - Aplicação do Kahoot no 9ºano.....	31

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Diferença entre a nota da 1ª atividade, e a média dos trabalhos/por aluno.....	35
Gráfico 2 - Diferença entre a nota do 3º teste, e a média dos testes/por aluno.....	35
Gráfico 3 - Diferença entre a nota da 1ª atividade e da média dos trabalhos/fichas por aluno	41
Gráfico 4 - Diferença entre a nota do 4º teste e da média dos testes, por aluno	42
Gráfico 5- Diferença entre a nota da 2ª atividade, e da média dos testes/por aluno	46
Gráfico 6 - Diferença entre a nota das atividades que utilizam a metodologia e a média final dos alunos do 9ºano / classes	49
Gráfico 7 - Diferença entre a nota das atividades que utilizam a metodologia e a média final dos alunos do 12ºano / classes	50
Gráfico 8 - Atividades que os alunos do 9ºano menos gostaram de realizar	52
Gráfico 9 - Atividades que os alunos do 9ºano mais gostaram de realizar.....	52
Gráfico 10 - Atividades que os alunos do 12ºano mais gostaram de realizar.....	53
Gráfico 11 - Atividades que os alunos do 12ºano menos gostaram de realizar	53

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das classificações dos alunos do 9ºano no 1º período.....	21
Tabela 2 - Distribuição das classificações dos alunos do 12ºano no 1º período	23
Tabela 3 – Competências gerais e específicas das atividades planejadas com a utilização da metodologia descrita	26
Tabela 4 - Classificações do 9º ano na ficha de conhecimentos inicial e final e no Guião de Trabalho	34

INTRODUÇÃO

Ao longo do meu percurso académico, principalmente com o Mestrado em Ensino da História, deparei-me com um desafio que os professores enfrentam durante toda a sua carreira: uma constante necessidade de adaptação e readaptação. Isto acontece porque o mundo em que hoje nos inserimos se encontra em transformação contínua a uma velocidade alucinante e, por isso, o contexto escolar e as necessidades dos alunos alteram-se também. A escola e, conseqüentemente, os professores, não podem ignorar estas transformações. Devem, pelo contrário, aceitá-las, compreendê-las e perceber as suas conseqüências na vida dos alunos e na sua formação enquanto cidadãos ativos e profissionais qualificados.

Cabe à escola, enquanto local de preparação dos jovens para o exercício da cidadania e para a vida em sociedade, responder às necessidades profissionais, sociais e pessoais que aqueles irão encontrar. As constantes críticas que se ouvem em relação à mesma direccionam-se ao facto de esta não se adaptar ao contexto em que se insere, no fundo de se encontrar “desatualizada”. Como forma de ilustração deste problema podemos referir que, apesar das grandes mudanças que se fazem sentir no mundo ao longo dos últimos 50 anos a nível tecnológico, científico, social e cultural, o sistema educativo português não sofre alterações significativas na forma como constrói a escola, enquanto instituição e espaço físico, desde 1975. A forma de pensar a escola, os seus objetivos, a sua organização, os seus edifícios e o papel dos vários agentes que a constituem parecem manter-se inalterados ainda que o contexto em que a mesma se insere não seja o mesmo.

As aulas expositivas que recorrem à memorização e à repetição como estratégias de ensino são a realidade mais comum nas escolas públicas. Esta situação já havia sido alertada por Leão (1999, p. 194) e, em 2012, Mithá Ribeiro refere que as suas aulas utilizam quase exclusivamente o método expositivo já que considera que esta metodologia tem como vantagens a diminuição da indisciplina e uma gestão de tempo mais prática tendo em conta os vastos programas das disciplinas (RIBEIRO, 2012, pp. 69-72).

Através de uma conversa com crianças em idade escolar ou com professores em exercício de funções conseguimos perceber que há vários docentes que partilham desta opinião. Na Escola Secundária Miguel Torga, escola onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada (PES), foi realizado um inquérito aos professores de História no qual a grande maioria referiu dar primazia a um método de ensino centrado em exposições do professor

intercaladas por intervenções dos alunos. Esta metodologia é considerada pelos mesmos como uma das que obtém mais resultados ao nível da aprendizagem de conteúdos, mas é ultrapassada por outras quando o assunto se centra no desenvolvimento de competências.

No século XXI espera-se que a escola abandone o “modelo tradicional”, definido por Silva (2011) como um método de ensino que se concentra numa mera transmissão de conhecimentos unilateral onde predomina o método expositivo. Este modelo tem uma estrutura fortemente hierarquizada com uma clara distinção e afastamento entre aluno e professor. Este último controla a aprendizagem individual do aluno que aceita a informação como verdade universal e isolada.

A aprendizagem colaborativa e a utilização das tecnologias na educação, objetos de estudo deste relatório, seguem um modelo diferente, cada vez mais valorizado, e que coloca o aluno no centro do processo educativo sendo este o agente principal da construção do seu próprio conhecimento: o modelo socio-construtivista. Aqui a aprendizagem não é encarada como um processo isolado e individual, pelo contrário, é influenciada pela cultura e pela interação do estudante com o meio em que se encontra, com a interação com o professor e com os colegas. Neste modelo são utilizadas estratégias de ensino alternativas realizadas, muitas vezes, em grupo e com recursos tecnológicos (SILVA, 2011, p.73). Ao professor, é entregue o papel de mediar e dirigir o percurso pessoal de construção de conhecimento do aluno.

Neste modelo, à disciplina de História, tal como às restantes disciplinas, deixa de ser inerente apenas o ensino da História, e começa a ser exigido que, ao mesmo tempo, se desenvolvam capacidades como a pesquisa e tratamento de informação, a reflexão, a capacidade de argumentação, o espírito crítico, a construção de uma narrativa histórica pessoal, a interatividade, o trabalho em equipa, a criatividade e a capacidade de se relacionar e de comunicar com o outro.

Por outro lado, a nova sociedade em que nos inserimos, considerada a Sociedade da Informação, encontra-se rodeada de tecnologia, fruto de uma democratização da mesma. Parece-nos impensável um mundo sem a utilização de computadores, da *Internet*, de *Smartphones* e de redes sociais que nos permitem aceder a informação a qualquer hora e em qualquer lugar. A informação, antes privilégio de uma elite, encontra-se disponível para todos à distância de um clique. Acrescente-se que ao público não é permitido apenas o acesso à informação, mas também a sua produção e transformação (LAGARTO 2007, p.7).

Para que se caminhe para uma Sociedade do Conhecimento é necessário que o público consiga utilizar esta informação disponível e a transforme em conhecimento, tal como é referido por Lagarto (2007), a escola vai ter um papel fundamental neste processo sendo os professores os principais agentes da mudança. Para alguns autores, o professor passa a reunir em si a função de um antropólogo: deve descodificar esta nova cultura que se enraíza e identificar quais as inovações que irão persistir bem como as suas potencialidades pedagógicas (SILVA, 2009).

Foi neste sentido que, em 2017, surgiu um novo documento regulador, elaborado pelo Ministério da Educação: *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*¹ (MARTINS, 2017). Com este, as competências associadas ao saber ser, saber fazer e saber estar com os outros, presentes nos programas do ensino básico e secundário desde a sua elaboração² surgem com uma importância redobrada para o século XXI, em grande parte como resposta à alteração de 2009 da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, de 1986, que alargou a escolaridade obrigatória até aos 18 anos, implicando que alunos com percursos diversificados usufruíssem de um ensino de qualidade que oferecesse a todos as mesmas oportunidades.

Neste documento surgem duas preocupações, associadas ao novo paradigma da educação socio-construtivista, que em muito influenciaram a minha experiência no Mestrado em Ensino da História: a necessidade de “Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares” e a necessidade de “Organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação” (MARTINS, 2017, p.31).

Neste contexto, muitas das escolas encaram como linha orientadora dos seus projetos educativos a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo educativo e a utilização de metodologias de aprendizagem colaborativa. O projeto que desenvolvi ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em História, na Escola Secundária Miguel Torga em Massamá, pretende perceber de que modo as TIC podem rentabilizar o trabalho colaborativo dentro da sala de aula, ou seja, de que forma a aprendizagem dos alunos pode beneficiar de uma metodologia de trabalho colaborativa que utiliza as ferramentas que a

¹ Este documento tem como objetivo estabelecer as competências que os alunos devem desenvolver durante a escolaridade obrigatória seguindo um perfil de base humanista.

² No caso da disciplina de História, os programas de História A do ensino secundário e de História do ensino básico datam de 2001/2002 e de 1991, respetivamente.

Era Digital oferece. Assim, as questões orientadoras que o conduzem surgem divididas em dois grandes grupos: “Como se pode utilizar as tecnologias digitais em estratégias de aprendizagem colaborativa?” e “Terá uma metodologia de ensino que una a aprendizagem colaborativa à utilização de tecnologias digitais vantagens, tanto na aprendizagem de conteúdos específicos de História como no desenvolvimento de competências essenciais?”

Desta forma, parte-se do pressuposto que a metodologia utilizada beneficiará das grandes vantagens tanto da aprendizagem colaborativa como da utilização das TIC, entre as quais se destacam o desenvolvimento da entreajuda, solidariedade, responsabilidade, trabalho em equipa para a resolução de problemas, ou para alcançar um objetivo comum e desenvolvimento das capacidades comunicativas, de pesquisa e de transmissão de informação.

Considera-se, ainda, que a relação entre as TIC e a aprendizagem colaborativa poderá exercer um papel importante para a sensibilização dos alunos quanto à utilização das tecnologias como um mecanismo de aprendizagem, ou seja, quanto à sua correta utilização para efeitos educativos. Por outro lado, a utilização das mesmas poderá ter um carácter motivador e ajudar na inclinação dos alunos para metodologias de trabalho colaborativo bem como para uma maior abertura e interesse aos conteúdos específicos da disciplina.

As seguintes hipóteses carecem, então, de uma análise e reflexão cuidadas de modo a responder às questões orientadoras:

1. Os alunos têm melhores resultados quando incluídos em tarefas práticas, como em estratégias colaborativas, em que se afastam da “aula tradicional” e constroem o seu conhecimento em grupo?
2. As estratégias de aprendizagem colaborativa que utilizam as TIC têm uma componente motivadora, ajudando os alunos a interessarem-se pelos conteúdos da disciplina e por essa área do conhecimento?
3. As estratégias de aprendizagem colaborativa que utilizam as TIC permitem aos alunos desenvolver competências essenciais para a sua inserção na sociedade da informação e do conhecimento em que hoje vivemos?
4. Em que sentido podem as estratégias de aprendizagem de carácter colaborativo beneficiar da utilização das TIC e como podem estas ser inseridas em sala de aula?

Estas hipóteses foram colocadas e trabalhadas, ao longo de todo o ano letivo, em duas turmas de ciclos diferentes: 9ºano e 12ºano. As estratégias de aprendizagem seguiram esta

metodologia, mas foram adaptadas ao contexto escolar e à realidade dos alunos, procurando um ensino que corresponde às necessidades de cada turma. Para isto foi necessária uma observação prévia das aulas da professora orientadora cooperante de modo a identificar as dinâmicas da turma, as características e interesses dos alunos e as suas dificuldades de aprendizagem. Foi ainda feita uma análise ao seu contexto familiar e cultural e aos seus rendimentos escolares bem como aos recursos que a escola disponibiliza.

Assim, todas as atividades tiveram em atenção as características das turmas, a relação entre os vários alunos e a sua postura em relação às aulas, à disciplina e aos professores, bem como as competências gerais, ou seja, comuns a várias disciplinas, e as competências específicas da disciplina de História que careciam de maior atenção e desenvolvimento.

Colocam-se, logo à partida, alguns obstáculos ao funcionamento das atividades previstas, entre os quais destacam-se as dificuldades associadas à utilização da *Internet*, computadores, *tablets* e outras ferramentas já que, grosso modo, os equipamentos das escolas não são topo de gama, sendo muitas vezes lentos, limitados e muito requisitados. Em contrapartida, ainda que exista uma grande massificação dos mesmos, não se pode partir do princípio de que todos os alunos tenham acesso a estas tecnologias fora do recinto escolar, não podendo estes, em situação alguma, sair prejudicados devido a isso.

Para além destes obstáculos, podem enumerar-se outros, relacionados com uma parte mais prática da aula: a assiduidade dos alunos, que põe em causa o desenrolar das atividades colaborativas, o tempo que demoram a organizar-se sempre que lhes é pedido que se juntem em grupos e o tempo que demoram a realizar as atividades propostas. Por último, foi constatada, logo no início do ano, alguma resistência ao trabalho colaborativo uma vez que vários alunos afirmavam não gostar de realizar trabalhos de grupo ou que não os consideravam momentos de aprendizagem tão válidos como as aulas expositivas.

De modo a responder a todas as questões colocadas de forma coerente, o presente relatório está estruturado em três partes distintas. O primeiro capítulo é composto pela fundamentação teórica onde se procede a uma contextualização e esclarecimento do tema em estudo, relacionando as vantagens da aprendizagem colaborativa com a utilização das TIC no processo educativo através da opinião de vários autores. Neste mesmo capítulo enumeram-se também algumas alterações ao papel e às competências do professor.

O segundo capítulo apresenta a caracterização da escola e das turmas que protagonizaram a PES bem como a metodologia utilizada durante a mesma. São descritas as

estratégias que foram adotadas, as ferramentas digitais escolhidas e as atividades realizadas com cada uma das turmas.

O terceiro capítulo pretende apresentar uma reflexão final sobre a metodologia utilizada respondendo às questões que foram inicialmente colocadas.

CAPÍTULO I - JUSTIFICAÇÃO TEÓRICA

1. O QUE É A APRENDIZAGEM COLABORATIVA?

A colaboração em grandes e pequenos grupos surge, no século XXI, como uma aptidão profissional essencial, requerida nas mais diversas áreas. Nos dias que correm, não é fora do comum ouvir falar de trabalho colaborativo na profissão docente, em áreas da saúde, da gestão ou da informática, entre outras. Esta colaboração parte de uma dinâmica de entreajuda em que se rentabiliza as forças e qualidades de todos os membros de forma a alcançar o melhor resultado final possível.

Assim, torna-se um requisito essencial do indivíduo, ao ingressar no mercado de trabalho, que tenha a capacidade de se inserir num grupo, trabalhando em equipa para a realização de uma tarefa, ou para o alcance de um objetivo comum. Para isto é necessário que se trabalhem várias capacidades e valores: o saber ouvir e respeitar opiniões diferentes, saber argumentar corretamente fundamentando opiniões pessoais, a responsabilidade pelo trabalho individual e em grupo, a sociabilidade e a comunicação (PANITZ, 1999).

Preparar os estudantes para o mundo profissional deve, obrigatoriamente, requerer que lhes sejam apresentadas situações semelhantes àquelas em que se vão incluir. Assim a melhor forma de se habilitar os jovens para uma sociedade que insiste no trabalho em equipa é começar a praticar o mesmo desde cedo, utilizando-o como forma de aprendizagem. Deste modo serão construídas competências, as acima descritas, que lhes serão úteis tanto para o fim descrito como para outras realidades da sua vida adulta.

Freitas & Freitas (2003), enumeram os benefícios de uma aprendizagem colaborativa/cooperativa sendo alguns dos mais importantes, e que vão de encontro aos documentos reguladores de ensino, uma aprendizagem mais profunda dos conteúdos, um maior desenvolvimento das relações interpessoais dos alunos, da sua autoestima, do seu pensamento crítico, da sua capacidade em argumentar corretamente, defendendo o seu ponto de vista e, ao mesmo tempo, respeitando e aceitando as perspetivas dos outros. É ainda exposta a sua natureza motivadora, capaz de conceber uma atitude positiva dos alunos para com as disciplinas estudadas, a escola, os professores e os colegas, levando a menos problemas disciplinares e a uma redução do abandono escolar.

As vantagens do trabalho colaborativo no processo educativo não são algo de novo, algumas das primeiras referências à utilização do mesmo remontam ao século XVIII, em

particular no Reino Unido e nos Estados Unidos. No entanto, a sua teorização e valorização vai surgir, com redobrada força, apenas na segunda metade do século XX, associada às teorias construtivistas de Jean Piaget³ e Lev Vygotsky⁴ e ao Movimento da Escola Nova⁵.

Para Piaget, a aquisição de conhecimento realizava-se através da organização interna e da adaptação ao meio, a inteligência era um produto do confronto de ideias de várias pessoas. Vygotsky, por sua vez, apresentou, com a sua teoria socio-construtivista, uma perspetiva que dava ênfase às relações entre alunos, em detrimento das relações entre alunos e professor. Estas teorias inseriam-se numa conceção em que a aprendizagem ocorre socialmente, de forma horizontal, com a interação entre pessoas e não de forma hierarquizada, do professor para o aluno (TORRES & IRALA, 2007, pp. 73 e 74). Consequentemente, entregava-se ao aluno a responsabilidade pelo seu próprio conhecimento: este deixava de o receber passivamente e passava a construí-lo gradualmente, com a ajuda dos seus pares e com uma contínua mediação por parte do professor, sendo essencial o desenvolvimento de uma capacidade de autorregulação da aprendizagem (PANITZ, 1999).

Para Dewey⁶, a importância do trabalho colaborativo derivava do seu papel para a preparação dos indivíduos para a democracia sendo necessária a simulação de situações reguladas por princípios democráticos. Mais tarde, Thelen⁷ volta a realçar a importância destas simulações, inerentes ao processo de colaboração.

Mas em que consiste, de facto, a aprendizagem colaborativa? O que a distingue das restantes estratégias de aprendizagem? Não se pode dizer que haja uma definição global, utilizada por todos os profissionais de ensino e pedagogos quando se referem ou utilizam esta metodologia, não obstante há várias que tentaram esclarecer e caracterizar este conceito.

³ Jean Piaget (1896-1980) foi um epistemólogo e psicólogo suíço cujos estudos sobre educação e pedagogia foram fundamentais para o desenvolvimento de um ensino que derrubasse as conceções tradicionais da aprendizagem. A sua explicação sobre como ocorre o conhecimento permitiu formular novos paradigmas de ensino que se afastassem do modelo que se centra no professor.

⁴ Lev Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo soviético que deu grandes contribuições à pedagogia contemporânea formulando a teoria da construção do conhecimento da criança através da sua relação com o ambiente que a rodeia.

⁵ O Movimento da Escola Nova surgiu no século XIX, na Europa, e desenvolve-se durante a primeira metade do século XX. Baseou-se na legitimidade da autonomia da criança para dirigir a sua aprendizagem libertando-se da opressão do adulto.

⁶ John Dewey (1859-1952) foi um filósofo e pedagogo dos Estados Unidos que, com as suas obras, fundamentou uma educação democrática centralizada na participação do indivíduo na sociedade.

⁷ Herbert Thelen (1913-2008) foi professor da área da educação na Universidade de Chicago. Os estudos que desenvolveu diziam respeito à dinâmica de grupos de trabalho.

A definição que se encontra no *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*⁸ para a palavra colaborar remete para o ato de “trabalhar em comum com outrem” e para “agir com outrem para a obtenção de determinado resultado”. Esta definição é, todavia, demasiado simples para a compreensão da sua dimensão quando associada ao processo educativo tornando-se necessário um maior aprofundamento da mesma.

As componentes teórica e prática da aprendizagem colaborativa são resumidas na obra de Torres & Irala. Para o efeito deste trabalho, tal como para estes autores, não é suficiente uma definição como a de Dillenbourg ou de Morris que se concentram apenas numa situação em que existe um conjunto de pessoas a aprender algo juntos ou a trabalhar em conjunto para um mesmo fim (TORRES & IRALA, 2007, p.65). É necessária uma descodificação das estratégias e atividades do trabalho colaborativo, desde as questões orientadoras da atividade, ao papel do professor, à divisão de tarefas, e à natureza e desenvolvimento do trabalho em equipa.

O conceito de aprendizagem colaborativa desenvolve-se, ao longo do século XX em conjunto com o conceito de aprendizagem cooperativa. Ambos são baseados na teoria construtivista e têm em comum a utilização de grupos de trabalho. Desde a década de 50/60 que se tenta definir uma distinção concreta entre ambos, no entanto, ainda hoje não se conseguiu chegar a definições claras e unânimes. Por este motivo, na literatura, podemos encontrá-los como sinónimos ou como dois processos distintos que se confundem numa mesma atividade já que acontecem simultaneamente, não sendo possível um decorrer sem a existência do outro.

Matthews, citado por Torres & Irala, refere que as aprendizagens colaborativa e cooperativa partem de conjeturas idênticas já que encontram no trabalho ativo e refletido do aluno em grupo mais-valias em relação ao trabalho normal, individual ou competitivo, pois “cada pessoa envolvida na atividade consegue ver o problema de uma perspetiva diferente e estão aptas a negociar e gerar significados e soluções mediante um entendimento compartilhado” (TORRES & IRALA, 2007, p.72).

Em 2003, Freitas & Freitas publicam um quadro, baseado em ideias de Johnson e Johnson, que pretende distinguir as características do trabalho colaborativo/cooperativo e do trabalho em grupo tradicional, que pode ser consultado na figura 1. Através da análise do

⁸ A definição de “colaboração” pode ser consultada no *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, disponível em <https://dicionario.priberam.org/colaborar>, visualizado em outubro de 2018.

mesmo é possível identificar um conjunto de singularidades associadas ao trabalho colaborativo/cooperativo: uma constituição heterogênea do grupo, uma liderança partilhada, onde não existe um líder único, a presença de uma responsabilidade pessoal, comum a todos os membros do grupo e partilhada pelos mesmos; uma observação e intervenção do professor apenas quando necessário; o ensino de competências sociais.

DIFERENÇAS ENTRE GRUPOS DE TRABALHO TRADICIONAL E DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA	
Grupos em aprendizagem cooperativa	Grupos de trabalho tradicional
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interdependência positiva ✓ Responsabilidade individual ✓ Heterogeneidade ✓ Liderança partilhada ✓ Responsabilidade mútua partilhada ✓ Preocupação com a aprendizagem dos outros elementos do grupo ✓ Ênfase na tarefa e também na sua manutenção ✓ Ensino direto dos skills sociais ✓ Papel do professor: observa e intervém ✓ O grupo acompanha a sua produtividade 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não há interdependência ✓ Não há responsabilidade individual ✓ Homogeneidade ✓ Há um líder designado ✓ Não há responsabilidade partilhada ✓ Ausência de preocupação com as aprendizagens dos elementos do grupo ✓ Ênfase da tarefa ✓ É assumida a existência dos skills sociais, pelo que se ignora o seu ensino ✓ O professor ignora o funcionamento do grupo ✓ O grupo não acompanha a sua produtividade

(Adaptado de Johnson, Johnson, Holubec & Roy, 1984, p. 10 e Putman, 1997, p. 19)

FIGURA 1 - DIFERENÇA ENTRE GRUPOS DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA E DE TRABALHO TRADICIONAL, RETIRADO DE FREITAS E FREITAS (2003, P.37)

Ademais, surge neste quadro, o conceito de interdependência positiva que se resume ao facto de que se considera que o resultado que se consegue obter em grupo seria impensável de se obter sozinho (LOPES & SILVA, 2009). Em quase todos os autores que tentaram uma explicação dos conceitos acima descritos percebe-se esta teoria comum que distingue o método de aprendizagem colaborativa/cooperativa como uma forma de maximizar as qualidades de cada indivíduo, facilitando a interação e integração de todos os alunos que devem participar e contribuir para uma construção conjunta do conhecimento.

Na verdade, para que a aprendizagem colaborativa e cooperativa funcionem corretamente, é necessário que os alunos percebam que apenas podem ser bem-sucedidos em

grupo, ou seja, a sua participação no trabalho, bem como a participação dos colegas é essencial para o alcance dos objetivos estipulados.

Para estes autores as principais diferenças entre a colaboração e a cooperação encontram-se no papel do professor, na sua forma de se relacionar com os alunos, e na liberdade dos mesmos em todas as fases do trabalho de grupo (desde a elaboração do mesmo, até à divisão e construção de tarefas). A colaboração parece implicar uma estratégia mais profunda que a cooperação, chegando a ser considerada uma filosofia baseada no constante questionamento, reflexão e problematização, em que o condutor de todo o processo é sempre o aluno (PANITZ, 1999).

Uma forma mais prática de distinguir os dois conceitos está relacionada com a divisão de tarefas. A aprendizagem cooperativa prevê uma separação formal das mesmas por cada membro do grupo. Na aprendizagem colaborativa esta divisão não é tão vinculada, todos trabalham em conjunto num mesmo problema e a distribuição de responsabilidades é discutida e aprovada pelo grupo democraticamente (DILLEMBOURG, 1996 *apud* TORRES & IRALA, 2007, p. 68).

O papel do professor, na aprendizagem colaborativa, deve acontecer nos bastidores, criando as condições e contexto necessários para uma boa interação dos grupos, colocando-lhes questões orientadoras, mas permitindo-lhes a liberdade necessária para procurarem a resposta às mesmas. O seu papel será o de um mediador de discussão, sintetizador de conteúdos e facilitador das relações interpessoais não devendo intervir no funcionamento interno do grupo já que considera que os alunos estão dotados das competências necessárias para a resolução de problemas dentro do mesmo (MATTHEWS et al., 1995 *apud* TORRES & IRALA, 2007, p. 67 e p. 69).

Por último, a avaliação, numa metodologia de trabalho colaborativa, ocupa uma relevância fundamental. De modo a autorregularem o seu conhecimento, os alunos devem participar ativamente no processo de avaliação, compreendendo todas as suas etapas e refletindo sobre elas a nível individual e em grupo. Para Freitas & Freitas (2003), o processo de avaliação deve seguir os seguintes parâmetros: uma avaliação das interações dentro do grupo; um constante *feedback* dado pelo professor sobre todas as etapas do processo, tempo para reflexão individualmente e em grupo; avaliação da atividade e dos resultados em grande grupo; demonstração de satisfação pelos progressos.

O projeto implementado durante a PES vai de encontro a estes princípios e baseia-se numa aprendizagem colaborativa através de projetos, com a utilização recorrente das tecnologias. Assim, deve incluir um conjunto de princípios enumerados por Torres & Irala: um objetivo claro dos projetos, perguntas condutoras ou situações-problema, atividades que têm em vista um produto final, momentos de avaliação claros e uma constante comunicação entre os grupos e o professor que deve, não só fornecer todas as informações relevantes para o desenvolvimento das atividades, mas, também, oferecer *feedback* sobre as mesmas. Ainda assim o trabalho realizado em grupo deve dotar aos alunos a liberdade necessária para serem os agentes principais da construção de conhecimento.

Para algumas pessoas este afastamento da sala de aula tradicional, em que o professor é o responsável máximo da transmissão de conhecimentos, constitui uma mudança tão radical de paradigma que pode chocar. Por isso mesmo a utilização destas metodologias ainda não está totalmente enraizada na prática do ensino em Portugal, existindo muitas escolas onde predominam as aulas expositivas.

2. AS TIC NO PROCESSO EDUCATIVO

A utilização de meios tecnológicos não é uma novidade na educação uma vez que desde a II Guerra Mundial se utilizam filmes para fins educativos, por exemplo. Por outro lado, em 1970 surgem as primeiras obras que definem como utilizar as tecnologias na educação, questões que obtiveram um redobrado interesse quando os computadores e a *Internet* se tornaram de acesso público (COSTA, 2012).

As transformações do mundo que nos rodeia nos últimos anos são um produto de fenómenos de progresso científico e tecnológico, de globalização e da massificação dos computadores, *tablets* e outros equipamentos tecnológicos, que alteram a vida quotidiana e as relações sociais de forma inegável e a vários níveis. Surge, associado à rede de computadores e à *World Wide Web*, um novo ambiente cultural, económico e comunicacional, em constante evolução, que altera comportamentos e mentalidades, a *cibercultura* (SILVA, 2009, p.2).

Estes avanços tecnológicos dominam a sociedade em que nos inserimos e o mercado de trabalho. Deste modo, dotar os alunos das capacidades essenciais para viverem num mundo informatizado e para carreiras dependentes das tecnologias é algo quase universalmente aceite (VIEIRA, 2008). A dificuldade da utilização das TIC não se centra no facto de não se reconhecer nas mesmas potenciais educativos os quais já foram enumerados por vários autores como Eça (1998) que considera a Internet como um meio de aproximação da escola ao mundo

real e de uma transmissão de conhecimentos mais aliciantes (p.61). O verdadeiro desafio é encontrar uma forma de as implementar no processo educativo que utilize totalmente o seu potencial.

Com a *Internet*, a informação e a comunicação deixam de ser unilaterais e centralizadas, a aprendizagem deixa de ocorrer, necessariamente, num determinado tempo e lugar já que as tecnologias digitais ultrapassam os limites do tempo e do espaço. Com os *chats* e com as *comunidades virtuais* surgem novas oportunidades de sociabilidade, e, por consequência, de educação, a distância, “sem hora e local marcado” (COUTINHO & ALVES, 2010, p. 208). A educação, incluída nesta nova realidade, encara o desafio de um ensino que rompe com as paredes físicas da escola, ou seja, de um processo educativo que vai além da instituição formal e que se adapta através da utilização das tecnologias digitais.

Como forma de resposta, os sistemas educativos nacionais de vários países, incluindo Portugal, implementaram nas escolas computadores e *Internet* numa tentativa de modernização e de dotar os alunos de literacia digital, ou seja, de os tornar “proficientes no uso das tecnologias, para realizar tarefas comuns como a pesquisa na *Internet*, a criação de gráficos ou a comunicação *online*” (COSTA, 2012, p. 44). Porém, esta modernização acaba por ser apenas superficial pois a educação “continua presa a lugares e tempos determinados: escola, salas de aula, calendário escolar, programas curriculares” (SILVA, 2009, p.1). Não basta que as escolas tenham salas equipadas com computadores, *tablets*, quadros interativos e *Internet* para que a introdução das TIC como opção educativa se realize, é necessário que estas ferramentas se incluam nos currículos das disciplinas e se relacionem com a aprendizagem de conteúdos.

A esta dificuldade da escola soma-se a dificuldade de adaptação por parte dos professores que não dominam as TIC uma vez que não cresceram com elas e estas não eram uma realidade comum na sua formação inicial. Muitos não as utilizam porque não têm tempo ou conhecimentos informáticos suficientes para as perceber e utilizar, outros apesar de terem esses conhecimentos, não se sentem confiantes o suficiente no domínio das mesmas. (RODRIGUES, 2017, p.23).

Em contraste, a *net generation* tendo nascido num mundo já repleto de tecnologia, tem uma predisposição natural para as mesmas que deve ser aproveitada (CARVALHO, 2007). Contudo, isto muitas vezes leva a um aumento dos sentimentos de desconfiança e medo por parte dos professores já que os alunos parecem ter um maior conhecimento que eles sobre as tecnologias. Assim, há professores que não admitem uma inversão de papéis onde os alunos

podem ensinar e ajudar os professores e que, por isso, “mantêm uma estrutura repressiva, controladora e repetidora” (SILVA, 2009, p.4).

Torna-se essencial combater estes medos e mudar a abordagem dos professores às TIC, que deve passar de uma “tecnologia do professor”, ou seja, da utilização das TIC como apoio das estratégias de ensino tradicionais, como por exemplo a utilização de *PowerPoints* e de filmes, para uma “tecnologia do aluno”, em que é este a utilizar as ferramentas digitais e os equipamentos tecnológicos. Deve ser o aluno a pesquisar, selecionar e analisar conceitos, a criar e a representar conhecimento, a sintetizar informação e a construir uma narrativa pessoal (COSTA, 2012).

Apesar desta resistência por parte do corpo docente, a crescente utilização das tecnologias no ensino é inevitável e a formação dos alunos para a mesma é tida em conta em todos os documentos reguladores do sistema educativo. É necessário que os alunos recebam formação para a literacia digital, para a pesquisa em ferramentas digitais e para a transmissão e construção de informação através de variadas plataformas, algo que, sem dúvida, irão necessitar na sua carreira profissional.

Para que esta seja uma realidade nas escolas é clara a necessidade de uma formação inicial de professores também nesta literacia digital de modo a que possam assumir a sua função de orientadores da utilização das tecnologias no processo educativo. O professor deve conseguir criar situações de aprendizagem inovadoras que permitam uma articulação das TIC com os conteúdos, estas, por sua vez, ajudam no abandono de uma educação unilateral, individualista e competitiva, fortalecem a colaboração e o diálogo entre todas as partes envolvidas e desenvolvem atitudes críticas e autocríticas (SILVA, 2009).

Esta linha de pensamento segue o mesmo raciocínio da aprendizagem colaborativa inserindo-se nas teorias construtivistas já antes apresentadas uma vez que considera o aluno um agente ativo da aprendizagem implicando uma maior autonomia do mesmo e o desenvolvimento de competências como a pesquisa, a organização do trabalho, a criatividade e a interatividade. Esta última será a grande novidade da educação inserida na *cibercultura*, o aluno deve passar de um utilizador passivo das tecnologias para conseguir manipular a informação que delas recebe: reestruturando, reorganizando, adicionando ou retirando informação, sintetizando e analisando.

Com as ferramentas da Web 2.0, as *wikis*, como o *Wikispaces* ou, mais conhecida, a *Wikipedia*, as redes sociais, como o *Facebook*, o *Pinterest* ou o *Youtube*, a informação deixa

de ser uma mensagem imutável e passa a ser aberta e a permitir modificações. Estas ferramentas usufruem da “facilidade em publicar conteúdos e em comentar os “posts” (...) Postar e comentar passaram a ser duas realidades complementares” (CARVALHO, 2008, p.8). O mesmo autor acredita que estas realidades “muito têm contribuído para desenvolver o espírito crítico e para aumentar o nível de interação social *online*” (p.8). Esta afirmação pode ser, na minha opinião, algo contraditória uma vez que também se pode afirmar que a democratização do ato de comentar e postar pode fomentar a informação falsa e a transmissão de opiniões sem reflexão crítica.

Assim, o desenvolvimento do espírito crítico deve ser encarado não como algo inerente à utilização de ferramentas digitais, mas sim como uma prioridade no percurso de uma correta utilização das mesmas.

Ainda neste registo, a Web 2.0 permite a “qualquer utilizador produzir os seus próprios materiais, colaborar na construção de outros e partilhá-los *online*” (COSTA, 2012, p.40) permitindo assim que todos, incluindo professores e alunos, sejam criadores de conhecimento e colocando a análise e a transformação de informação no centro de uma boa utilização das TIC no processo de aprendizagem.

Neste sentido, a adaptação das tecnologias à educação surge de quatro formas diferentes: aprender fazendo, utilizando ferramentas digitais para produzir trabalhos que desenvolvam conteúdos da disciplina; aprender interagindo, que se centra na partilha de conhecimentos *online*; aprender pesquisando, ou seja, utilizando a web para a busca de fontes de informação fidedignas e sua respetiva análise; e, por último, aprender compartilhando, utilizando plataformas (abertas ou não a elementos exteriores) que permitem a partilha de informação e dos trabalhos realizados nas aulas (TRAVERSO *et al.*, 2013, p.5)

Esta facilidade na participação de todos para o conhecimento que se encontra *online* deve ter em conta as suas desvantagens, a mais notória sendo a possibilidade de a informação não estar correta. Novamente, torna-se importante combater esta realidade através do desenvolvimento do espírito crítico na recolha de informação e, acima de tudo, quando somos nós os responsáveis em colocar essa informação acessível a todos.

A vantagem mais clara da utilização das TIC, associada ao modelo construtivista, é o rápido acesso a fontes de informação, a recursos multimédia, entre os quais, imagens, vídeos e mapas, e a plataformas de transmissão de informação que, de outro modo, poderiam apresentar custos elevados ou não ser, de todo, acessíveis (COUTINHO & ALVES, 2010). Deparamo-

nos com um processo de democratização da informação e do conhecimento em que não se considera que as tecnologias garantam uma “educação democrática, mas estar conectado, saber ler, participar do mundo digital e da rede de comunicação, são condições prévias e alimentadoras da liberdade – e por ela alimentadas” (ALMEIDA, 2011 *apud* ALMEIDA & SILVA, 2011, p. 7).

Outros benefícios da utilização de tecnologias acima descrita, em especial da *Internet*, são a possibilidade do fomento da curiosidade, a facilidade da partilha e de exposição dos produtos finais realizados pelo aluno, o que aumenta o empenho dos alunos na sua realização, o contacto com outras culturas e o aumento da motivação dos alunos através de atividades dinâmicas e divertidas (COUTINHO & ALVES, 2010). Ainda nesta linha motivadora, a “diversidade de recursos tecnológicos de que dispõe, podem minimizar possíveis problemas de compreensão e desinteresse por parte dos alunos podendo proporcionar um ambiente de aprendizagem real e atraente” (FERNANDES, 2014, p. 19).

Como podemos concluir, a utilização das tecnologias e o trabalho colaborativo estão intimamente ligados pois “o meio por excelência que favorece, em qualquer local do mundo e em qualquer hora, a colaboração entre as pessoas é a *internet* e os seus serviços.” (ALMEIDA, 2000, p. 195). Estes partilham objetivos e benefícios quando associados ao processo educativo. A sua associação pode ser realizada de duas formas: a partir de uma comunicação entre alunos através das plataformas, chats e grupos de discussão, ou através de um projeto de grupo no qual os alunos utilizam as ferramentas digitais e produzem um trabalho final que deve ser apresentado ao resto da turma através da sua publicação ou da sua apresentação e debate em aula.

Por último, a utilização de uma metodologia colaborativa que utiliza as tecnologias digitais tem tido resultados positivos quando os alunos percebem bem as plataformas e ferramentas utilizadas, principalmente em alunos com mais dificuldades e que não se inserem bem em modelos de ensino expositivos (SULISWORO, 2012). Assim, esta metodologia pode ser uma forma de combater o insucesso escolar e de permitir que o ensino, não se centrando num modelo fixo, responda às dificuldades de um maior número de alunos.

3. AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR

A utilização das TIC e a aprendizagem colaborativa partilham, como já foi explicado anteriormente, uma necessidade de alteração do papel do professor: uma passagem de transmissor do conhecimento para mediador da construção do mesmo. O aluno deve ter um papel ativo na sua aprendizagem e o professor, trabalhando nos bastidores, dota-o de todas as ferramentas, condições e meios suficientes para este a conseguir alcançar.

Deste modo, às competências tradicionais do professor, das quais não se descuram os conhecimentos científicos e pedagógicos, devem acrescentar-se outras, apropriadas a esta metodologia.

Em primeiro lugar, torna-se essencial uma autorreflexão sobre o processo educativo que transcenda a adequação das estratégias de ensino de conteúdos aos alunos, focando-se, também, na construção de estratégias capazes de desenvolver competências essenciais para o desenvolvimento profissional, pessoal e social dos discentes. As novas competências do professor constroem um vasto leque que vai desde organizar e estimular situações de aprendizagem, até ao trabalho em equipa e à utilização de “novas” tecnologias, entre outras. O aperfeiçoamento destas competências apenas se consegue através de um processo reflexivo profundo (PERRENOUD, 2001).

Em segundo lugar, o professor deve protagonizar uma constante procura de informação de modo a que conheça as tecnologias e plataformas que existem. Deve utilizar o processo reflexivo anteriormente referido de modo a conseguir avaliar o impacto que elas podem ter na aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, as dificuldades que podem levantar, identificando qual a melhor forma de as utilizar.

Em terceiro lugar, a esta capacidade de avaliação das ferramentas utilizadas une-se ainda a necessidade de domínio das mesmas e dos recursos materiais necessários para o seu funcionamento. Desta forma, o professor deve apostar num conhecimento atualizado das ferramentas digitais conhecendo as regras de segurança e as práticas indicadas para a sua utilização, deve conseguir resolver problemas comuns de hardware e de software e deve conseguir elaborar e partilhar documentos digitais (COSTA, 2012, pp. 89-90).

Com isto constrói-se uma nova forma de trabalho do professor que passa por uma preparação prévia e cuidada do processo de aprendizagem onde é feita pesquisa, exploração e adaptação das ferramentas digitais e criação de estratégias de ensino adequadas. Durante a aula, o professor passa para um segundo plano onde age como guia e mediador, fomentando a

autonomia e integrando nos conteúdos curriculares experiências digitais que passem pela pesquisa, análise, crítica, seleção e transformação da informação disponível (SILVA, 2011, p.74). Torna-se, assim, essencial a aposta numa contínua formação dentro das TIC.

Em suma, o conhecimento tecnológico do professor coloca-se, nesta metodologia, em pé de igualdade com o conhecimento científico e com o conhecimento pedagógico onde apenas com uma boa articulação dos três, unidos por um processo de autorreflexão, se pode alcançar as vantagens enumeradas para esta metodologia, que implica um conhecimento técnico das tecnologias digitais e uma análise sobre as suas vantagens e aplicação para o processo educativo que muitos não conseguem realizar (LAGARTO, 2007, p.10).

Novamente se refere que este conhecimento tecnológico pode ser exigente para o professor uma vez que é necessário que este conheça as tecnologias que existem, que as domine e que consiga avaliar o impacto que podem ter na aprendizagem dos alunos. Este processo pode ser bastante demorado e requer que se façam experiências de modo a testar o método escolhido e a perceber as suas vantagens e desvantagens.

Coloca-se, desta forma, um grande entrave à sua aplicação já que, na maioria dos casos, os professores não têm o tempo necessário para investir na sua formação de uma forma tão profunda e, durante o ano letivo, encontram-se limitados por um vasto programa para o qual têm um número de aulas muito limitado.

Assim, o primeiro passo para uma verdadeira modernização da escola passa por uma reformulação dos programas, dos tempos letivos e dos recursos da escola bem como de uma formação inicial dos professores no sentido de desenvolverem o conhecimento tecnológico em conjunto com o científico e pedagógico.

CAPÍTULO II - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu durante o ano letivo 2017/2018 na Escola Secundária Miguel Torga (ESMT). Esta escola foi fundada em 1985 e é sede do Agrupamento de Escolas Miguel Torga, do qual fazem parte a Escola Básica D. Pedro IV e a Escola Básica/JI nº1 de Massamá, desde 2012.

Localizada no concelho de Sintra, serve alunos da Freguesia de Massamá, com 28 112 habitantes, da freguesia de Monte Abraão, com 20 809 habitantes, da Freguesia de Queluz,

com 24 248 habitantes e da Freguesia de Belas, com 26 089 habitantes. Estas são zonas densamente povoadas ainda que desde 2011 se faça sentir um decréscimo da população contrastante com a tendência anterior (*Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Miguel Torga*, 2013, pp. 5-7).

A densidade populacional tem como principal causa a forte imigração com origem nos países PALOP, no leste europeu, na China e no Brasil, algo que acentua a multiculturalidade do corpo estudantil. Alguns destes alunos são inseridos nas escolas a meio do ano letivo, acabados de chegar a Portugal, com um fraco domínio da Língua Portuguesa e, conseqüentemente com grandes dificuldades no domínio de conteúdos e no desenvolvimento de competências.

Quanto ao grau de instrução desta população, o *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Miguel Torga* (2013) indica que existe uma elevada heterogeneidade, com a freguesia de Massamá a apresentar o maior índice de grau de instrução (20.5% da população tem o Ensino Secundário como o grau de escolaridade mais elevado), segue-se Monte Abraão (21,4% da sua população tem o terceiro ciclo como grau de escolaridade mais elevado), Queluz (23,5% de população tem o primeiro ciclo como grau de escolaridade mais elevado) e, por fim, Belas que “apresenta o índice mais elevado na área referente a nenhum grau de instrução: 19,3%.” (p.5)

No ano letivo 2017/2018 a ESMT foi frequentada por 1290 alunos distribuídos por 54 turmas, do 7º até ao 12ºano, com turmas de ensino secundário de cursos científico-humanísticos e de cursos profissionais.

A escola foi construída em pavilhões tendo, ao longo dos anos, sofrido vários alargamentos, principalmente entre o final da década de 80 e o início do século XXI. O último dos quais foi a construção do pavilhão Gimnodesportivo em 2001. Apesar de se encontrar ligeiramente degradada, já que não foi alvo de remodelações significativas nos últimos anos, a escola apresenta um bom ambiente e tem disponíveis recursos de diversas naturezas, entre os quais: biblioteca escolar, salas de estudo, salas de informática, ginásio, campos desportivos, clubes, tutorias, desporto escolar e apoios educativos.

As salas de aula estão equipadas com quadro, projetor, computador e *Internet*, materiais essenciais à diversidade didática. É ainda possível a requisição de *tablets* como recurso de aula e a requisição de salas de computadores.

2. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS

No âmbito da PES lecionaram-se duas turmas, nas quais se implementou a metodologia descrita, correspondentes ao 9º ano e 12º ano de escolaridade.

A turma de 9º ano é composta por 27 alunos, 12 raparigas e 15 rapazes, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, existem três alunos repetentes e um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Logo nas primeiras semanas de aulas foram feitas algumas alterações (entradas e saídas de alunos), a mais tardia ocorreu no final do 1º período com a entrada de um novo aluno estrangeiro. Tal como é regra na escola, esta turma apresenta uma vasta multiculturalidade: há dezassete alunos portugueses, um angolano, quatro brasileiros, dois cabo-verdianos e três guineenses.

Os alunos inserem-se numa família de tipo nuclear. Apenas 11,5% dizem ser filhos únicos, 26,9% têm um irmão, 30,8% têm dois irmãos e os restantes têm mais de três irmãos. A grande maioria dos alunos vive com pelo menos um dos progenitores havendo, porém, vários casos de pais divorciados. Apenas um aluno diz viver com o avô, dois dizem viver com outros familiares e dois referem viver com pessoas sem relação familiar.

Cerca de metade dos pais trabalha por conta de outrem (46%) enquanto que 38,5% trabalham por conta própria e 9,6% estão desempregados. Os restantes encontram-se em situação laboral desconhecida.

Existem doze alunos que beneficiam de subsídio escolar: sete com escalão A e cinco com escalão B. Todos os alunos têm acesso à *Internet* em casa, 73% têm computador e 77% têm *Smartphones*.

O comportamento geral da turma foi caracterizado, pelos professores das várias disciplinas, nas reuniões de Conselho de Turma, como agitado e perturbador, havendo vários alunos desatentos que prejudicam o bom funcionamento da aula. Durante o primeiro período registaram-se várias participações disciplinares algo que teve tendência a diminuir no segundo e no terceiro períodos. Ainda assim, os professores apontaram sempre uma atitude incorreta por parte dos alunos já que não demonstravam interesse, responsabilidade e autonomia faltando, portanto, uma postura correta dentro da sala de aula.

Durante as aulas de História, lecionadas com a professora Helena Neto, que é também a Diretora de Turma, este comportamento não era tão acentuado, no entanto, também nesta

disciplina se levantavam, juntamente com as outras, preocupações em relação à pontualidade e assiduidade dos alunos.

Apesar desta visão negativa da maioria dos professores, 61% dos alunos afirma dedicar entre uma e duas horas diárias ao estudo e 53,8% dos alunos diz gostar da escola considerando-a “uma parte marcante nas nossas vidas”, um local onde se pode “ter amigos, aprender mais e conviver”.

A disciplina de História é indicada por 46,2% dos alunos como uma das suas disciplinas favoritas. No final desta lista encontra-se a Físico-química e a Matemática sendo também nestas que se concentra o pior aproveitamento, juntamente com o Francês.

A familiaridade destes alunos com as tecnologias digitais é notória. Quando questionados, 77% da turma diz não ter qualquer tipo de dificuldade na sua utilização e muitos deles referem utilizá-las nos seus tempos livres: para ver filmes/séries, navegar na *Internet* e aceder a redes sociais. Destaca-se, ainda o facto de todos os alunos admitirem utilizar pelo menos uma rede social - as mais populares são o *Instagram* e o *Youtube*.

No geral, o aproveitamento dos alunos mantinha-se dentro dos níveis centrais: 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente e 4 – Bom, não havendo grandes discrepâncias dentro da turma. No primeiro período, utilizado como ferramenta essencial para a observação das dinâmicas da turma e para a adaptação da metodologia e das estratégias de ensino, verificou-se que a esmagadora maioria obteve Suficiente à disciplina de História e a classificação máxima não foi atingida por nenhum aluno (tabela 1).

1.º Período		
Classif	N.º Alunos	%
1	0	0,00%
2	8	29,63%
3	17	62,96%
4	2	7,41%
5	0	0,00%
TOTAL	27	100%

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES DOS ALUNOS DO 9º ANO NO 1º PERÍODO

A turma do 12º ano de escolaridade pertence ao curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades. Da mesma fazem parte dezanove alunos, oito rapazes e onze raparigas com idades compreendidas entre os dezassete e os vinte anos. A turma não sofreu grandes alterações ao longo do ano letivo, tendo havido apenas uma aluna a ser transferida para a mesma a meio do primeiro período e uma no início do segundo.

Na sua maioria, os alunos são de nacionalidade portuguesa, existindo apenas três alunas cabo-verdianas, uma delas recém-chegada a Portugal e com dificuldades a nível da compreensão da Língua Portuguesa e na aquisição de conhecimentos

Tal como na turma de 9ºano, estes alunos inserem-se em famílias de tipo nuclear, apenas 18,8% são filhos únicos e 56,3% têm um irmão, os restantes têm 2 ou mais irmãos. Todos os alunos vivem com pelo menos um dos progenitores não havendo casos em que os mesmos habitem com outros familiares ou com pessoas sem relação familiar.

Quanto à empregabilidade dos pais, 70% trabalham por conta de outrem, 18,8% trabalham por conta própria e 9,4% estão desempregos. Os restantes encontram-se em situação laboral incerta. A alta empregabilidade dos pais explica o facto de 75% destes alunos não serem beneficiários de subsídio escolar: existem apenas 2 alunos com escalão A e um com escalão B.

A nível comportamental a turma mantinha uma atitude correta nas aulas, não tendo sido registados problemas graves de indisciplina. No geral, os alunos mostraram-se atentos e motivados ao longo de todo o ano letivo ainda que, durante as aulas de História fossem pouco participativos. A maior preocupação residia na utilização indevida dos telemóveis na sala de aula e na falta de pontualidade⁹ dos alunos que em muito encurtava o tempo efetivo de aula.

Confirmando a tendência do 9ºano, 56% dos alunos diz gostar de andar na escola, na maior parte dos casos referindo gostar de adquirir novos conhecimentos e de conviver com os colegas, sendo que consideram a escola uma forma de se prepararem para o futuro, algo que vai de encontro ao facto de 70% indicarem estar a considerar seguir o Ensino Superior. Nos casos de alunos que dizem não gostar de frequentar a escola as justificações são variadas: desde falta de interesse na mesma e nas disciplinas, até alunos que dizem não concordar com os métodos de ensino adotados.

A preocupação dos alunos com as notas e com as suas aprendizagens é muito mais significativa do que na turma de ensino básico. Cerca de metade dos alunos diz dedicar duas a três horas diárias ao estudo, são mais dedicados nas tarefas de aula e nos trabalhos de casa. Por outro lado, têm uma maior perceção do processo de aprendizagem e por isso verbalizam melhor as suas preocupações e dificuldades.

O alunos indicam como método de ensino favorito as aulas de diálogo entre professores e alunos e a disciplina de História é encarada como uma das favoritas, sendo apenas

⁹ As aulas de História A correspondiam ao primeiro período da manhã onde é por norma dada uma tolerância de dez minutos aos alunos. Ainda assim, um grande número dos alunos chegava até vinte minutos depois desta tolerância algo que resultou em várias faltas de presença e em constantes chamadas de atenção por parte da professora orientadora.

ultrapassada pelo Inglês. A disciplina menos apreciada pelos alunos é a Filosofia, disciplina esta que regista os níveis mais baixos de aproveitamento.

Todos os alunos têm computador e acesso à *Internet* em casa, 88% têm *Smartphones* e 69% têm *tablets*, sendo que metade da turma diz utilizar as tecnologias de que dispõem como ferramenta de estudo para além da sua utilização nos tempos livres. Tal como no 9ºano, todos os alunos têm pelo menos uma rede social, a acrescentar ao *Youtube* e ao *Instagram* encontra-se o *Facebook* como preferido deste grupo. Esta aproximação às tecnologias explica o seu domínio das mesmas, 81% afirmaram não ter qualquer dificuldade na sua utilização.

Ao contrário do que acontece na turma do 9ºano, aqui os alunos ocupam um espectro maior dos níveis de classificação. No primeiro período houve apenas três alunos com classificação negativa. A maioria encontra-se entre os dez e os dezassete valores havendo, no entanto, dois alunos que conseguem alcançar o grupo de classificações mais elevadas (tabela 2). As discrepâncias de classificação são substancialmente maiores do que na turma de 9ºano indicando maiores dificuldades na adaptação de uma estratégia única para todos os alunos e uma necessidade de um acompanhamento mais focado nos alunos com mais dificuldades.

1.º Período		
Classif	N.º Alunos	%
[0,5]	0	0,00%
[6,9]	3	16,67%
[10,13]	7	38,89%
[14,17]	6	33,33%
[18,20]	2	11,11%
TOTAL	18	100%

TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES DOS ALUNOS DO 12ºANO NO 1º PERÍODO

3. METODOLOGIA UTILIZADA

A metodologia utilizada durante a PES consistiu na organização de estratégias educativas que interligassem a aprendizagem colaborativa, em grupo, às tecnologias digitais com o objetivo de desenvolver os conteúdos programáticos e as competências previstas pelos programas reguladores.

Pela professora cooperante foram privilegiadas, ao longo do ano letivo e em ambas as turmas, estratégias de ensino que se centravam num diálogo entre professor-alunos, partindo das suas ideias prévias, opiniões, questões e análise de documentos para a explicação da matéria, desenvolvimento e relacionamento de conteúdos. De igual forma foram privilegiadas

as aulas de trabalho dirigido dos alunos, em díades ou em grupo, onde os mesmos trabalhavam autonomamente recorrendo à ajuda da professora apenas quando necessário.

Neste sentido, as estratégias de ensino adotadas durante as aulas assistidas não consistiram um choque para os alunos. A persistência de estratégias de ensino semelhantes, utilizadas tanto nas aulas assistidas como nas aulas da professora cooperante, foram essenciais para se manter uma continuidade no progresso dos alunos, principalmente no desenvolvimento de competências, e na sua familiaridade com a metodologia utilizada.

Foi decidido, pelo núcleo de estágio, que as aulas lecionadas pelos estagiários deveriam, quase na totalidade, ser organizadas em blocos, cada um correspondente a um tema ou subtema do respetivo programa, podendo, portanto, englobar vários conteúdos programáticos e estendendo-se por várias aulas de modo a ser possível um maior aprofundamento dos temas e das metodologias.

A organização das mesmas beneficiou do acompanhamento feito à turma durante todo o ano letivo e da observação das aulas lecionadas pela professora orientadora, já que permitiu uma maior compreensão das dinâmicas da turma, das dificuldades dos alunos e uma aproximação e familiaridade com os mesmos. Por outro lado, a participação em reuniões de Conselho de Turma e nas reuniões de departamento foram essenciais para conhecer a realidade não só dos alunos que integram a turma mas também dos professores que os acompanham e do meio em que se encontram – a escola – permitindo a adoção de uma estratégia diferenciada para cada uma das turmas que correspondesse às suas necessidades.

Assim, em cada uma das turmas foram realizadas atividades diferentes das quais apenas se vão referenciar quatro – duas para cada uma das turmas antes apresentadas. Uma das atividades corresponde a um tema específico, a realizar integralmente em aula, com o acompanhamento da professora e durante um período curto de aulas, todas elas seguidas. A outra corresponde a um trabalho de projeto, a realizar durante um espaço de tempo longo (no caso do 9ºano, dois períodos, e no 12ºano, todo o ano letivo), constituído por várias fases e com tarefas para realizar em aula e em casa.

Em todas as atividades se procedeu a uma organização que reunia quatro parâmetros correspondendo às quatro formas de aprender que são associadas à utilização das tecnologias e explicadas por Traverso (2013):

- Aprender fazendo: conduzir os alunos a uma aprendizagem autónoma, onde estes são os protagonistas, através da análise de documentos de diversas naturezas (fontes escritas, vídeos, esquemas, imagens e discursos), utilizando as TIC para as tornar o mais diversificadas possível. No mesmo registo, pedir-lhes a construção de uma narrativa histórica pessoal, que explique e relacione conteúdos através da realização de textos, *powerpoints*, mapas e esquemas conceptuais, vídeos, infografias ou outros mecanismos de transmissão de comunicação.
- Aprender interagindo: a realização das atividades propostas deve ser concebida em grupo, implicando que para um bom resultado das mesmas seja necessária a partilha e discussão de informação: com os colegas de grupo, com a turma e com o professor. Este ponto corresponde a uma grande ligação entre a aprendizagem colaborativa e a utilização das TIC já que a colaboração pode tornar-se mais fácil através das tecnologias, que permitem uma aproximação entre indivíduos.
- Aprender pesquisando: utilizar a *Internet* como um recurso para pesquisa de informação, aprendendo a verificar a veracidade da mesma e dotando os alunos de uma literacia digital e das ferramentas certas para pesquisarem e aprenderem ao longo da vida.
- Aprender compartilhando: partilhar os trabalhos realizados com os restantes colegas e, com o resto da comunidade escolar podendo estes ser publicados na página digital da escola.

Tal como foi anteriormente descrito, através desta metodologia pretende-se analisar se a junção do trabalho colaborativo à utilização de tecnologias digitais é vantajosa para os alunos. De modo a responder às quatro questões iniciais é necessário avaliar a experiência percebendo qual foi a aprendizagem dos alunos e que competências conseguiram desenvolver.

De modo a compreender este último ponto torna-se necessário um esclarecimento sobre as competências que se pretende que os alunos obtenham através da aplicação desta metodologia, além do aprofundamento de conteúdos. As mesmas dividem-se em dois grandes grupos: as competências gerais, comuns à grande maioria das disciplinas e integrando a formação geral do aluno essencial para a sua integração na sociedade, e as competências específicas da disciplina, indissociáveis dos domínios científicos da mesma.

Para todas as atividades, independentemente do ciclo de escolaridade, existem, portanto, competências gerais e específicas semelhantes que podem ser consultadas na tabela 3.

Competências gerais:	Competências da disciplina:
<p>Desenvolver atitudes favoráveis ao trabalho em equipa;</p> <p>Utilizar as tecnologias de informação e comunicação, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos;</p> <p>Desenvolver a capacidade de pesquisa, de síntese e de seleção de informação;</p> <p>Desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de reflexão e de relacionar conteúdos;</p> <p>Desenvolver a responsabilidade, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas;</p> <p>Desenvolver a capacidade social e de comunicação com os outros.</p> <p>Desenvolver a criatividade e a sensibilidade estética.</p>	<p>Analisar vários tipos de fontes históricas: escrita, visual e auditiva;</p> <p>Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial;</p> <p>Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes relacionando-os com os contextos em que ocorreram;</p> <p>Construção de uma narrativa histórica pessoal, com rigor científico e utilizando terminologia adequada;</p> <p>Desenvolver a capacidade de transmissão de conhecimento histórico de diversas formas: escrita, esquemática, oral, etc.;</p> <p>Perceber o impacto e a importância de indivíduos na história de Portugal;</p> <p>Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço.</p>

TABELA 3 – COMPETÊNCIAS GERAIS E ESPECÍFICAS DAS ATIVIDADES PLANIFICADAS COM A UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA DESCRITA

A escolha das ferramentas a utilizar para realizar cada uma das atividades foi uma das partes fundamentais do planeamento desta metodologia e ao mesmo tempo uma das mais difíceis dada o elevado número de ferramentas digitais com potencial educativo que uma

pesquisa inicial revelou. A grande oferta e facilidade de utilização destas plataformas tornou a escolha quase impossível, no entanto, optou-se por limitar a panóplia de opções inicialmente através de três critérios: a compatibilidade com os recursos disponibilizados pela escola, a sua simplicidade e clareza que permitissem uma descoberta e familiarização da mesma de forma intuitiva por parte dos alunos e, por último, as competências indicadas na tabela 3 que se pretendiam desenvolver.

Este processo foi alvo de uma continua reflexão e por isso as atividades planeadas foram sendo alteradas à medida que se obteve um maior conhecimento das dificuldades dos alunos e das competências que mais necessitavam de desenvolvimento. Para efeitos deste relatório não seria possível descrever e analisar todas as ferramentas utilizadas para cada uma das turmas nem tão pouco todas as atividades realizadas ao longo do ano letivo que, apesar de não terem entrado para a análise desta metodologia, não deixaram de ter relevância nas alterações realizadas à mesma já que permitiram um conhecimento mais aprofundado da realidade dos alunos e assim alterar e adaptar as atividades às suas necessidades.

Desta forma, segue-se uma explicação das ferramentas digitais que serão o palco central do relatório PES.

Para a turma de 9ºano a primeira ferramenta escolhida foi a plataforma *Kahoot*, esta é uma plataforma de aprendizagem interativa com um objetivo educacional apesar do seu carácter lúdico. Desde a sua abertura ao público em 2013 é focada nas salas de aula mas o seu crescimento ao longo dos últimos anos levou a que se tornasse apelativa também para outros contextos.

O *Kahoot* funciona como um jogo *online*, organizado em estilo de *quiz*, no qual para cada pergunta seguem hipóteses de escolha múltipla. Pode ser realizado em grupo ou individualmente sendo necessário um computador onde o professor dá início ao jogo gerando um código que é seguidamente inserido nos dispositivos dos alunos (estes podem ser *tablets*, computadores ou até mesmo *smartphones*). A pergunta é projetada através do computador do professor e cada grupo/aluno responde através do seu dispositivo. Para cada resposta correta é dada uma pontuação.

As vantagens desta plataforma para o tipo de atividade prevista foram várias. Em primeiro lugar, é uma ferramenta gratuita¹⁰ muito simples de utilizar onde o professor apenas

¹⁰ O *kahoot* oferece versões pagas mais desenvolvidas e com alguns benefícios, no entanto, a sua versão gratuita foi a utilizada durante a Prática de Ensino Supervisionada.

tem que fazer registo de modo a poder criar *quizzes* ou utilizar os de outros utilizadores. O *site* é bastante apelativo, tem gráficos de grande qualidade e, apesar de estar em inglês, os jogos criados podem ser feitos em qualquer língua. Por último, ao longo da duração do jogo é recolhida informação sobre as respostas dos alunos que é imediatamente organizada e transformada em relatórios que foram muito úteis para a análise crítica da atividade.

A plataforma *Powtoon*, também escolhida para trabalhar com a turma de 9ºano, partilha algumas das vantagens antes enumeradas para o *Kahoot*, nomeadamente o facto de ter uma opção gratuita e de ser uma ferramenta de fácil utilização, simples e intuitiva. Foi criada em 2012 com o objetivo de renovar o mundo das apresentações digitais e torná-las menos monótonas e entediantes. Através desta ferramenta é possível criar apresentações em formato de vídeo utilizando modelos pré-definidos onde tudo pode ser editado, desde os fundos, até à música e a clipes de voz.

A escolha por esta plataforma veio do facto de, tal como o *Kahoot*, ser indicada para a sala de aula e apelativa para todas as idades não sendo necessário conhecimentos de informática ou de programação para se chegar a um resultado final criativo e de qualidade, como aconteceria com outras plataformas de edição de vídeos. Para a adaptação do *Powtoon* para a turma do 9ºano a principal dificuldade foi a plataforma encontrar-se apenas disponível em inglês, algo que se tentou combater com uma explicação prévia da professora sobre como esta funcionava e a entrega a todos os alunos de um glossário com a tradução das palavras mais importantes¹¹.

A última ferramenta escolhida, apesar de ter sido a primeira a ter sido utilizada, foi a plataforma *Draw.io* onde se pode construir esquemas ou mapas conceptuais de uma forma fácil e gratuita podendo estes depois ser editados e guardados como imagens e até mesmo publicados ou expostos. A intenção desta escolha era colocar os alunos de encontro com uma ferramenta desconhecida que lhes permitisse desenvolver a sua capacidade de organização e de relacionamento de conteúdos e ao mesmo tempo perceber a sua atitude e autonomia quando colocados em contacto com uma plataforma que desconhecem.

Além de esta ser uma ferramenta gratuita, é oferecida a opção de traduzir a página para português facilitando assim a sua utilização.

¹¹ Salva-guardo que este foi um obstáculo que acabou por não ter o impacto previsto já que os alunos conheciam a grande maioria dos termos mais importantes em inglês.

Com o 12º ano optou-se por trabalhar, essencialmente, com ferramentas criativas e que permitissem um papel ativo e autónomo dos alunos valorizando a iniciativa, a responsabilidade e a organização. Neste sentido foi pedido aos alunos que se inscrevessem na plataforma *Wikispaces*, onde seria criada uma sala de aula virtual privada para esta turma. Nesta seriam colocados recursos de aula, realizadas tarefas e atividades e colocados os trabalhos dos alunos para que os colegas tivessem acesso aos mesmos. A estas funcionalidades acresce que qualquer dos alunos poderia começar debates ou conversas sobre diversos temas bem como comentar publicações ou materiais colocados pela professora ou pelos restantes alunos.

O *site* foi criado em 2005, direcionado aos professores e tinha um carácter gratuito. Estes dois elementos, como acontecia com o 9ºano, foram fatores fundamentais para a escolha desta plataforma em detrimento de outras aos quais se acrescentou o facto de ter sido realizada uma pesquisa sobre as suas funcionalidades que revelou uma relativamente vasta bibliografia sobre a mesma onde vários autores lhe davam uma avaliação bastante positiva, principalmente em situações de ensino a distância.

Previamente foram levantadas duas preocupações em relação ao *Wikispaces*. Em primeiro lugar, a plataforma a nível gráfico não era tão apelativa como algumas plataformas ou redes sociais às quais os alunos estão habituados. Em segundo lugar, apesar de todos os recursos e páginas criadas estarem em português algumas funcionalidades de edição apenas estavam disponíveis em inglês. Estas duas desvantagens foram combatidas através de explicações e motivações constantes por parte da professora estagiária em relação à mesma e tentando tornar a plataforma o mais apelativa e simples possível.

Inicialmente esta plataforma iria ter um papel central nos trabalhos do 12ºano, no entanto, a meio do ano letivo a plataforma indicou que iria encerrar e por isso acabou por se redirecionar os esforços dos alunos para outras atividades tendo o *Wikispaces* desempenhado um papel secundário.

A segunda plataforma trabalhada com os alunos foi a plataforma *Canva*, um *site* que funciona como uma ferramenta gráfica onde é possível realizar, de forma simples e gratuita, infografias, posters, folhetos, postais e outros elementos visuais. Esta plataforma foi escolhida, tal como as anteriormente referidas, devido ao registo fácil e gratuito da mesma e à possibilidade de uma utilização intuitiva que permitia alcançar resultados criativos, complexos e apelativos visualmente.

Ao contrário do que acontecia com outras plataformas utilizadas, este *site*, criado em 2012, não foi construído a pensar na sua utilização educativa, mas sim com o intuito de colocar o design gráfico ao alcance de todos: profissionais ou amadores. Ainda assim, o seu potencial quando associado à educação não deve ser ignorado.

Por outro lado, este *site* permitia escolher o idioma no qual era visualizado, uma funcionalidade não oferecida pelas outras opções contempladas.

A avaliação da metodologia foi realizada através de vários métodos. Em primeiro lugar a observação e análise crítica do professor, em relação ao desenrolar das atividades e ao trabalho dos alunos. Em segundo lugar, a avaliação do trabalho realizado pelos alunos que deverá ter sempre três componentes: domínio de conteúdos, aspetos técnicos da utilização das TIC/domínio da ferramenta em questão e dinâmica de grupo/atitudes. Em terceiro lugar procede-se a uma análise do aproveitamento dos alunos no teste de avaliação correspondente à matéria lecionada em comparação com os restantes momentos de avaliação.

Por último, foram realizados inquéritos a cada um dos alunos sobre a atividade decorrida onde estes avaliam e partilham a sua opinião sobre a mesma (anexo 1).

4. APLICAÇÃO DA METODOLOGIA AO 9º ANO

4.1. DESCRIÇÃO DA 1ª ATIVIDADE

Para a turma do 9º ano o tema curricular escolhido foi o “10.1 – as dificuldades económicas dos anos 30 – A grande crise do capitalismo”. A planificação das aulas (anexo 2) previstas para estes conteúdos foi organizada para um bloco de aulas de noventa minutos e um de quarenta e cinco minutos e tomou a forma de uma aula prática, na qual o trabalho dos alunos, a realizar em grupo, seria dirigido por um guião com diferentes tarefas (anexo 3).

A atividade englobava como objetivos gerais o desenvolvimento das competências descritas no capítulo anterior. Por outro lado, os objetivos específicos destas aulas seriam o conhecimento dos alunos das causas, características e consequências da crise de 1929.

Começou-se por pedir aos alunos que realizassem uma ficha de conhecimentos iniciais (anexo 4) para aferir os conhecimentos que os alunos tinham sobre a crise de 1929 e as suas consequências, a mesma ficha deveria ser novamente realizada no final da atividade de modo a comparar as respostas dadas pelos alunos.

De seguida, procedeu-se à distribuição do Guião da Atividade e da explicação da mesma e à organização dos alunos em grupos de cinco elementos. A cada grupo foi entregue um *tablet*.

Desta atividade contavam quatro tarefas, as quais deveriam ajudar os alunos a responder à questão orientadora: “Qual foi o impacto económico e social da Grande Depressão dos anos 30?”. Em primeiro lugar, os alunos deviam realizar uma pesquisa, utilizando o manual e o *tablet* para definir, por palavras suas, seis conceitos base sobre a crise de 1929: Bolsa, Ações, Especulação Bolsista, Superprodução, Crash de 1929 e Quinta-feira negra.

A segunda tarefa correspondia à visualização de um vídeo sobre a Grande Depressão¹² durante o qual os alunos deviam retirar apontamentos essenciais para a tarefa seguinte: o *Kahoot*.

O *Kahoot* elaborado para esta atividade continha dezoito perguntas algumas delas acompanhadas de documentos ou gráficos que deviam ser analisados pelos grupos de forma a escolherem a hipótese correta. Depois de todos os grupos responderem a cada questão, esta era debatida em turma de modo a que todos os alunos percebessem qual a opção correta.

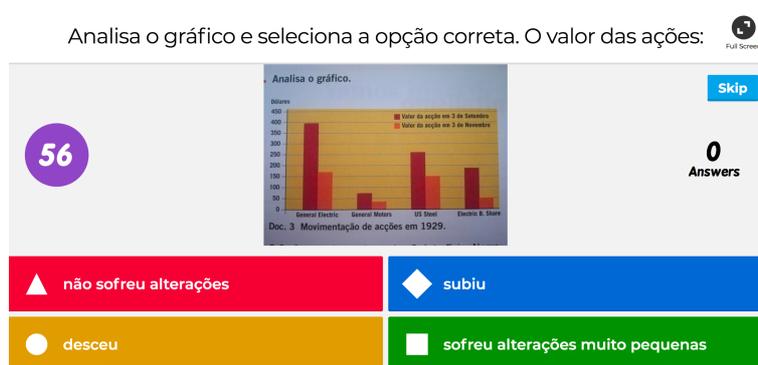


FIGURA 2 - EXEMPLO DE UMA PERGUNTA DO JOGO KAHOOT



FIGURA 3 - APLICAÇÃO DO KAHOOT NO 9ºANO

Depois da realização do *Kahoot* os alunos deveriam proceder à construção de um esquema síntese da Crise de 1929, através da plataforma *Draw.io*, que interligasse os tópicos indicados no guião. Este *site*, quando utilizado nos *tablets* da escola (e com muitos alunos a aceder à plataforma ao mesmo tempo), tornou-se demasiado lento para ser utilizado. Esta tarefa acabou por ser realizada sem a ajuda das tecnologias digitais, “à moda antiga”, com folha e caneta.

¹² O vídeo pode ser consultado em <https://www.youtube.com/watch?v=1WXj2kDyEXg>.

A última tarefa consistia na leitura de um artigo do *Público* sobre a crise de 2008 e as suas consequências. Partindo do mesmo e dos conhecimentos adquiridos ao longo destas aulas, ou alunos deviam compor um texto reflexivo que comparasse ambas as crises.

Todos os grupos conseguiram terminar o Guião ainda que a atividade não tenha corrido exatamente como esperado. Devido a várias falhas na *Internet*, à lentidão dos dispositivos eletrónicos e à existência de grupos com diferentes ritmos de trabalho, o tempo necessário para a realização de cada uma das tarefas ultrapassou aquilo que havia sido previsto. Estes contratempos, associados ao resultado das fichas de conhecimentos iniciais e finais terem sido bastante baixos, levou a que se optasse por dedicar uma aula ao esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos partindo das questões com que os alunos haviam ficado sobre os mesmos, que não havia sido prevista e que funcionou como consolidação da matéria. No total, foram precisas mais duas aulas de quarenta e cinco minutos para completar este tema programático.

A avaliação dos alunos foi feita através de três componentes: 60% para a realização do guião, 30% para as atitudes e valores e 10% para a auto e hétero avaliação (anexo 5 e 6).

A atividade com o 9º ano acabou por não se desenrolar como planeado e não alcançou os objetivos estabelecidos. A turma continha vários elementos com dificuldades de aprendizagem, de concentração e de motivação o que levou a um atraso na maioria das tarefas.

Por outro lado, no geral, esta era uma turma ainda com pouca maturidade e com algumas atitudes infantis o que levou a que, em alguns casos, este tipo de aula menos tradicional fosse encarada como um momento lúdico ou de convívio com os colegas e, por isso, os alunos adotavam um ritmo mais lento e descontraído iniciando brincadeiras e conversas sem relação com a atividade ou com os conteúdos.

Associada a esta falta de maturidade encontra-se ainda a falta de autonomia e responsabilidade essenciais para esta metodologia. Os alunos tinham dificuldade em organizar o seu trabalho e muitas vezes pediam ajuda ao professor ainda antes de tentarem realizar a tarefa algo que também acontecia em aulas de modelo tradicional quando as tarefas eram, por exemplo, a resolução de exercícios do manual. Assim, foi essencial uma atitude por parte da professora de encorajamento para superar dificuldades e de encaminhamento para a descoberta das respostas responsabilizando, ao mesmo tempo, os alunos pelo trabalho realizado e pela sua própria aprendizagem.

Ainda assim, houve vários alunos que se demonstraram responsáveis e que assumiram papéis de liderança dentro do grupo tentando ajudar os colegas a terminar as tarefas no tempo

designado. Salvar-se, ainda, o interesse que a maioria dos alunos demonstrou nestas aulas, estando sempre dispostos a experimentar metodologias alternativas e inovadoras, e o seu “à vontade” com as TIC, participando na resolução de problemas que surgissem relacionados com as mesmas.

Por último, apesar de se considerar que os alunos têm uma aptidão natural para as tecnologias, constata-se que muitos deles têm alguma dificuldade a realizar tarefas simples como guardar documentos e aceder a *sites*. O seu “à vontade” com as TIC é, num grande número de casos, limitado às redes sociais, jogos e aplicações de carácter lúdico e, quando confrontados com tarefas de pesquisa ou de utilização de ferramentas digitais educativas, podem sentir-se ligeiramente perdidos.

Apesar de este poder ser considerado um entrave à aplicação das tecnologias em sala de aula também pode ser encarado como um sinal de uma necessidade maior de sensibilização dos alunos para a utilização das TIC como ferramenta de trabalho e de aprendizagem. Acrescenta-se que, apesar da primeira reação à tarefa pedida poder ser de confusão ou de não a saberem realizar, os contactos que têm com as tecnologias permitem-lhes uma aprendizagem rápida das ferramentas digitais sendo que, depois de uma explicação inicial e de algum acompanhamento por parte da professora aos alunos com maiores dificuldades, quase todos os grupos acabam por conseguir realizar o que lhes é pedido.

4.2. RESULTADOS OBTIDOS

Como foi anteriormente referido, a atividade com o 9º ano acabou por não se desenrolar como planeado e não alcançou os objetivos estabelecidos inicialmente. Segundo os alunos, o principal entrave ao bom funcionamento desta metodologia é uma má dinâmica de equipa já que em todos os grupos há alunos que trabalham mais do que outros ou elementos que não realizam as tarefas que lhes foram designadas e que, por isso, prejudicam o grupo. Esta realidade foi verificada também pelas professoras.

Além da dificuldade de os alunos trabalharem em grupo, constatou-se que a Tarefa 4, referente à composição de um texto que relacionasse a crise de 1929 com a crise de 2008, foi o exercício onde os alunos tiveram mais dificuldade demonstrando uma necessidade de trabalhar com os mesmos a expressão escrita e o relacionamento de conteúdos.

O jogo *Kahoot*, apesar de bastante motivador, acabou por não ter o impacto esperado na aquisição de conteúdos. Os alunos ficaram bastante entusiasmados com o mesmo, algo que acabou por ser prejudicial visto que não prestavam a atenção necessária às explicações feitas

entre as perguntas. A competição entre grupos que, inicialmente, se havia considerado benéfica, levou a que respondessem às perguntas de forma precipitada para pouparem tempo.

Através da comparação dos resultados da ficha de conhecimentos inicial e da ficha de conhecimentos final (tabela 4)¹³, conseguimos ver que a grande maioria dos alunos teve uma subida significativa, houve 19 alunos que subiram mais do que 10% a sua cotação inicial, tendo a média da classificação das mesmas subido de 14,3% para 34,8%. No entanto, apenas dois alunos conseguiram alcançar a positiva na ficha realizada depois do aprofundamento dos conteúdos.

Nº do Aluno	Ficha de conhecimentos inicial	Guião	Ficha de conhecimentos final
1	9	71	48
2	24	72	36
3	12	65	15
4	0	60	27
5	15	80	21
6	27	61	39
7	15	61	52
8	21	66	18
9	6	86	24
10	27	80	48
14	21	85	39
15	15	54	52
16	9	52	48
17	15	64	39
18	6	64	33
19	24	59	24
20	6	55	36
21	0	60	12
22	12	68	39
23	15	53	45
24	9	56	24
26	15	64	39
27	15	53	18
29	24	63	58

TABELA 4 - CLASSIFICAÇÕES DO 9º ANO NA FICHA DE CONHECIMENTOS INICIAL E FINAL E NO GUIÃO DE TRABALHO

¹³ Apenas se referirem os resultados de 24 alunos já que os restantes não realizaram todos os parâmetros de avaliação por terem faltado às aulas respetivas.

Ainda assim, note-se que nas classificações do Guião de Trabalho¹⁴ todos os alunos tiveram positiva com uma média de 64,7% compreendendo-se as notas entre os 52% e os 86%. Em comparação com a média das notas dos restantes trabalhos e fichas, houve apenas dois alunos a ter uma classificação pior nesta atividade do que a sua média, como se pode confirmar no gráfico 1. No geral, os alunos obtiveram 14,6 pontos a mais que a sua média de trabalhos.

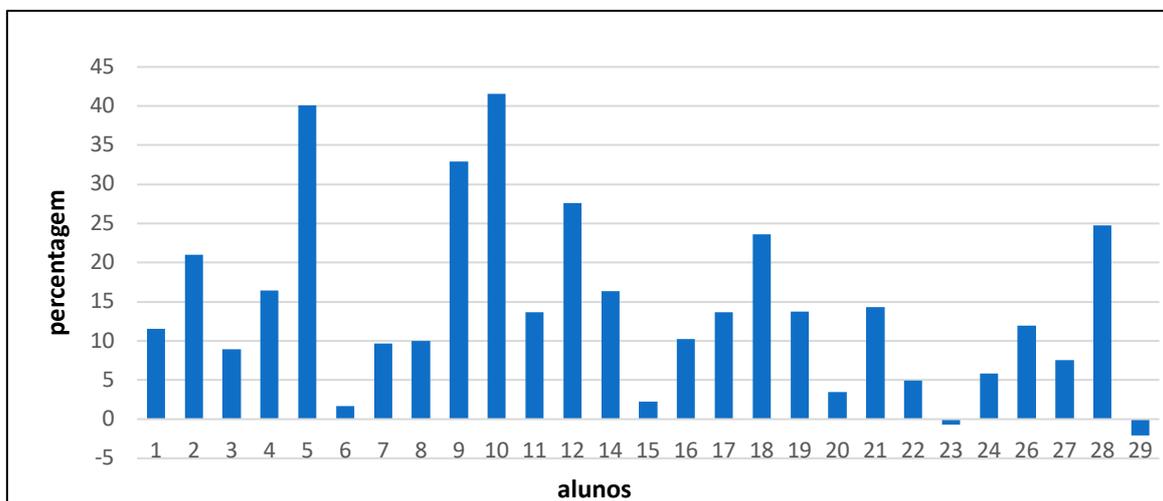


GRÁFICO 1 - DIFERENÇA ENTRE A NOTA DA 1ª ATIVIDADE, E A MÉDIA DOS TRABALHOS/POR ALUNO

Por outro lado, verificou-se que as classificações dos alunos no teste correspondente aos conteúdos lecionados através desta atividade foram, em grande parte, menores que a média dos seus testes ao longo de todo o ano letivo com treze alunos a terem negativa. Vinte alunos tiveram nota mais baixa neste teste do que a sua média e apenas sete tiveram melhor classificação que a sua média, como se pode ver através do gráfico 2.

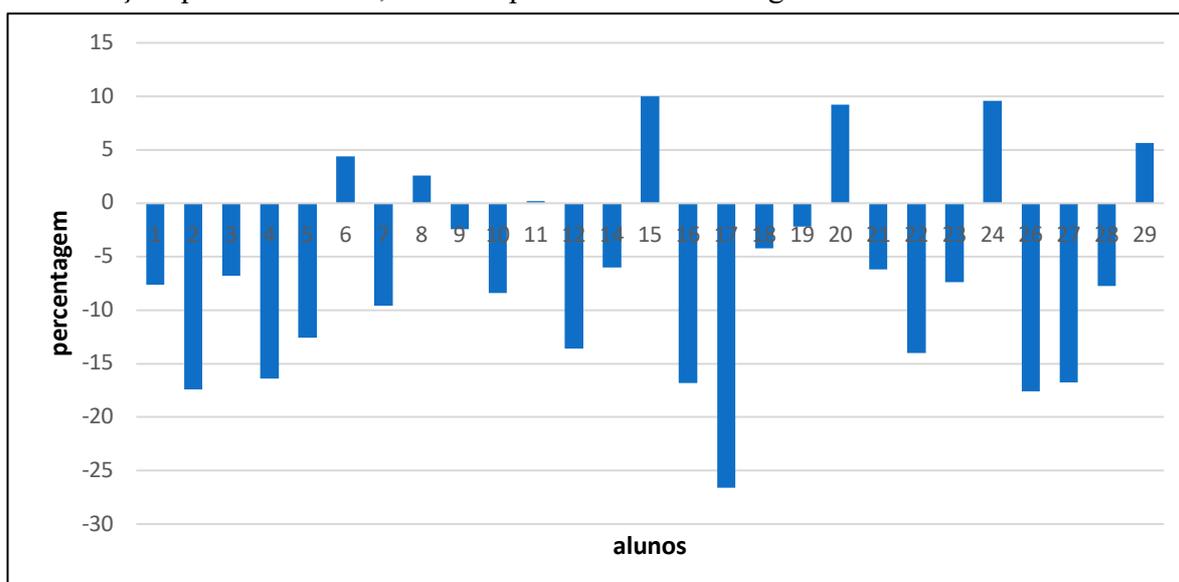


GRÁFICO 2 - DIFERENÇA ENTRE A NOTA DO 3º TESTE, E A MÉDIA DOS TESTES/POR ALUNO

¹⁴ Os critérios utilizados para avaliar o Guião podem ser consultados no anexo 5.

Esta diferença foi bastante significativa, chegando a ultrapassar, no pior registo, os 20 pontos e contrastando com a melhor subida que contou apenas com 10 pontos. Em média os alunos desceram 6,6% nesta avaliação.

Considera-se que este resultado poderia ser melhorado com algumas mudanças na utilização da metodologia, nomeadamente, a utilização de tarefas dirigidas para trabalhar os conteúdos programáticos e a utilização do *Kahoot* apenas como consolidação dos mesmos.

Quando questionados sobre a atividade, 84% dos alunos afirmaram ter gostado da mesma, em especial do *Kahoot*, pois “para além de participativo, foi bastante divertido e deu para aprender alguma coisa”, mas apenas 68% referiram de facto ter aprendido com ela explicando que apesar de terem gostado preferiam “aulas onde aprendemos mais com mais explicações da professora” porque “em trabalhos de grupo não aprendo muito”.

De igual forma, apenas 68% consideraram esta metodologia motivadora ainda que não tenha existido uma relação clara entre os alunos que dizem não ter aprendido com este conjunto de aulas e os que dizem não se ter sentido motivados.

4.3. DESCRIÇÃO DA 2ª ATIVIDADE

A segunda atividade organizada para a turma do 9ºano tratava-se de um projeto interdisciplinar sobre o patrono da escola, Miguel Torga, no âmbito da celebração do dia do mesmo, com o nome “*Conhecer Torga, seguir Torga*” (anexo 7) a realizar durante o segundo e terceiro períodos e com a colaboração das disciplinas de Geografia, Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Educação Visual e Cidadania, para além da disciplina de História. Com este trabalho pretendia-se uma ligação entre os conteúdos das várias disciplinas de modo a desenvolver tanto competências gerais comuns a todas (autonomia, criatividade, capacidade comunicacional, organização de um projeto, capacidade de pesquisa e de tratamento de informação) como competências e conteúdos específicos de cada uma.

Este projeto tinha como produto final a produção de um vídeo, utilizando a plataforma *Powtoon*, sobre a vida e obras de Miguel Torga, que deveria englobar os contributos de todas as disciplinas. Em Língua Portuguesa a análise de poemas da autoria de Miguel Torga, em História a realização de uma biografia da sua vida e uma análise do contexto em que viveu, em Ciências Naturais uma pesquisa sobre as inovações científicas e tecnológicas da época, em Educação Visual a elaboração de maquetes com características da arquitetura modernista e em Geografia a elaboração de mapas relacionados com as viagens realizadas pelo autor.

O projeto, depois de discutido, planejado e calendarizado em Conselho de Turma, foi dividido em quatro fases de trabalho dos alunos:

1ª fase: apresentação à turma do tema; constituição de equipas de trabalho; escolha de subtemas consoante interesses dos alunos/ conteúdos disciplinares; apresentação/discussão de metodologia colaborativa; foram formados seis grupos compostos por cinco ou quatro alunos

2ª fase: desenvolvimento do trabalho de acordo com a metodologia de projeto em equipas e em tempos letivos das disciplinas envolvidas no projeto;

3ª fase: recolha de todos os projetos realizados nas diferentes disciplinas e elaboração de um plano do vídeo

4ª fase: Construção do vídeo utilizando a plataforma *Powtoon* (anexo 8)

No caso da disciplina de História este projeto inseria-se no tema “11.3 - Portugal do autoritarismo à democracia”, do programa nacional do 9ºano e pretendia que os alunos desenvolvessem a capacidade de pesquisa e de contextualização histórica, perceber o impacto e a importância de indivíduos na história de Portugal e aprendessem a construir uma biografia. Para isso foi dedicada uma aula de noventa minutos para uma contextualização histórica feita pela professora estagiária e para a pesquisa de informação sobre a vida de Miguel Torga.

A cada grupo foi distribuída uma década da vida do autor e foi-lhes pedido que elaborassem um trabalho que consistia num resumo dos primeiros anos de vida do mesmo, uma explicação para o seu pseudónimo, uma enumeração dos acontecimentos mais importantes da sua vida e das obras escritas durante a década respetiva.

Depois de terem sido revistos todos os trabalhos dos alunos estes foram novamente entregues aos mesmos, com anotações e dicas de melhoramento, para que estes os pudessem corrigir antes de colocarem esta informação no vídeo.

Inicialmente considerou-se uma avaliação formal do trabalho que acabou por ser impossível de realizar já que as várias fases do projeto se atrasaram, em parte devido a um grande número de aulas que não foram lecionadas por motivos de greve ou de feriados e, por outro lado, devido ao elevado número de trabalhos e atividades que os alunos tinham em cada unidade disciplinar, não tendo sido possível a todos os grupos finalizar os trabalhos das diferentes disciplinas e, por consequência, o vídeo.

Os problemas de imaturidade antes descritos mantiveram-se durante as aulas de realização deste projeto parecendo ter sido agravados pela mudança de local para a realização do *Powtoon*. A necessidade de levar os alunos para uma sala de informática, para que todos os grupos tivessem acesso a um computador, levou a uma “quebra” do ritmo da aula e da concentração dos alunos o que levou a uma atitude incorreta por parte da maioria dos grupos que se tornaram mais barulhentos, distraídos e menos atentos às indicações da professora que, na grande maioria dos casos, acabaram por não seguir.

Ao longo da construção do vídeo houve sempre um acompanhamento por parte das professoras que faziam uma apreciação do mesmo indicando os pontos a melhorar, como o aumento do tempo dos *slides* e a mudança das cores do fundo e das letras para que toda a informação fosse legível, adaptarem os objetos presentes nos *slides* à realidade da altura, adequarem as músicas e as imagens, entre outras situações que acabaram por não ser alteradas pelos alunos.

Verificou-se, ainda, que os alunos concentravam o seu tempo e esforços em aspetos mais técnicos descuidando em parte a informação e o conteúdo dos vídeos.

Em relação à utilização da plataforma houve uma grande discrepância entre os grupos na facilidade com que a manusearam. Por um lado, existiam alunos totalmente à vontade com esta ferramenta, ou por já a conhecerem ou pelo caráter intuitivo da mesma. Por outro lado, houve alunos com mais dificuldades que necessitaram de um acompanhamento constante por parte do professor e que sofreram vários percalços, incluindo terem perdido o trabalho.

4.4. RESULTADOS OBTIDOS

Quanto à segunda atividade realizada com os alunos do 9ºano, a aferição dos seus resultados torna-se mais difícil por dois motivos: primeiro, não se conseguiu proceder à classificação dos trabalhos, e segundo, não foi possível um levantamento das opiniões dos alunos tão pormenorizado como na primeira atividade.

Ainda assim, é possível dizer que também aqui os resultados pretendidos não foram alcançados já que dos seis grupos, apenas três conseguiram concluir o trabalho¹⁵. Os alunos tiveram uma grande dificuldade em compreender a interligação entre os trabalhos que

¹⁵ Os vídeos destes três grupos podem ser consultados nos seguintes endereços:
<https://www.powtoon.com/c/fMjANPz5c3q/1/m>
<https://www.powtoon.com/c/clsLrdENCbR/1/m>
<https://www.powtoon.com/c/g90sUdinLTH/1/m>

realizaram em cada uma das disciplinas algo que se tornou aparente quando lhes foi solicitado que elaborassem um guião da informação que pretendiam por no vídeo. A não realização ou conclusão de alguns destes trabalhos tornou ainda mais difícil que estes se incluíssem no produto final, aumentou a confusão dos alunos e levou a um atraso geral.

O resultado final dos grupos que conseguiram terminar o projeto ficou aquém das expectativas. Esperava-se que os alunos conseguissem realizar um vídeo que apresentasse o autor, a época em que viveu e a sua ação como escritor, médico e cidadão e a importância que as suas obras tiveram na sociedade. O que se verificou foi apenas um vídeo informativo com algumas curiosidades sobre Miguel Torga, com elementos soltos que não pareciam estar relacionados.

5. APLICAÇÃO DA METODOLOGIA AO 12ºANO

5.1. DESCRIÇÃO DA 1ªATIVIDADE

Para a turma do 12ºano optou-se pela unidade 2 – “Portugal – Do Autoritarismo à Democracia” do Módulo 8 – “Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao Início da Década de 80 – Opções Internas e Contexto Internacional” do programa.

Também aqui se optou por uma aula prática de trabalho dos alunos em grupo e dirigido por uma ficha de trabalho. A turma foi dividida em grupos que ficaram ao critério dos alunos (três grupos de quatro alunos, um de cinco e um com apenas três alunos), a cada grupo foi entregue um tema de entre os seguintes:

- O Imobilismo político do pós-guerra e a radicalização das oposições;
- O crescimento económico do pós-guerra e a emigração;
- O Surto Industrial e o fomento económico das colónias;
- A Guerra Colonial;
- O Surto Urbano, a mudança de mentalidades e a primavera marcelista.

A planificação do trabalho (anexo 9) foi prevista em três partes distribuídas por cinco blocos de noventa minutos e uma aula de quarenta e cinco minutos. Em primeiro lugar, e depois da recolha de ideias prévias dos alunos e da explicação da atividade, estes deviam responder às perguntas da Ficha de Trabalho (anexo 10), respostas estas que, depois de corrigidas pela

professora, seriam colocadas na plataforma *Wikispaces* para que todos os alunos tivessem acesso às mesmas.

De seguida, e através da informação presente nestas respostas, todos os grupos deviam elaborar uma Infografia sobre o seu tema, utilizando a plataforma *Canva*, que devia depois ser apresentada aos colegas. Para que todos os grupos conseguissem acabar o trabalho acabou por ser necessária mais uma aula de noventa minutos do que o previsto.

A apresentação seria a terceira parte da atividade. A todos os grupos foi pedido que se familiarizassem com os temas dos colegas de modo a conseguirem questionar os mesmos durante a sua apresentação. Depois de cada uma das apresentações os temas eram debatidos em turma e os conteúdos que não foram devidamente explicitados eram esclarecidos pela professora.

De forma a avaliar os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas durante esta atividade procedeu-se à avaliação das infografias (anexo 11) a qual foi composta por três parâmetros: 60% para a infografia, no qual se inclui aspetos formais de rigor científico, seleção de informação, terminologia adequada e relacionamento de conteúdos, bem como a criatividade do grupo; 20% para as atitudes individuais de cada aluno, no qual se inclui a responsabilidade, a autonomia, a comunicação e colaboração com os colegas e o empenho nas tarefas propostas; 20% para a apresentação oral, que engloba a capacidade de responder a perguntas adicionais, a postura e a clareza do discurso.

A atividade acabou por ter muita resistência por parte de alguns alunos que criticaram a sua validade e a capacidade dos colegas de lhes transmitirem os conteúdos corretamente, esta preocupação fortalecia-se devido ao facto de este ser um módulo de aprofundamento que iria sair em exame. No final acabou por ser necessária uma síntese por parte da professora, que ocupou uma aula de quarenta e cinco minutos, e, além dos materiais realizados pelos alunos durante as aulas, foi disponibilizado um *PowerPoint* com a matéria como material suplementar de estudo (anexo 13).

Por fim, os alunos preencheram uma ficha de auto e hétero avaliação (anexo 14) e um inquérito sobre a atividade de modo a perceber a sua validade no processo educativo.

As aulas desenrolaram-se com naturalidade apesar da resistência colocada pelos alunos e de ter existido um atraso nas mesmas tendo sido necessários três tempos letivos adicionais de quarenta e cinco minutos para a sua conclusão.

5.2. RESULTADOS OBTIDOS

A primeira atividade com o 12º ano teve um resultado notoriamente positivo. Os alunos mostraram-se empenhados e envolvidos no trabalho, destacando-se a sua autonomia. Os objetivos da atividade foram devidamente entendidos por todos os grupos e o resultado final foi ao encontro do que se esperava¹⁶.

Cada grupo formou uma dinâmica de trabalho própria na qual a professora apenas interveio quando necessário algo que aconteceu com dois grupos. Em ambos foi necessária uma mediação da professora já que alguns dos membros do respetivo grupo não se entendiam e estavam a trabalhar em separado.

Todos os alunos tiveram classificação positiva no trabalho com a média a rondar os 14,5 valores. Através da análise dos mesmos e dos inquéritos preenchidos concluiu-se que a principal dificuldade dos alunos foi a adaptação da informação retida nas perguntas para a infografia já que era necessária uma grande capacidade de síntese. Por outro lado, houve vários alunos que referiram ter dificuldade na pesquisa de imagens da época adequadas.

Este trabalho, em relação aos restantes trabalhos e fichas realizadas ao longo do ano (e que têm uma ponderação de 10% na nota final do período) protagonizou uma subida significativa. No gráfico 3 podemos ver a diferença entre a nota que os alunos tiraram nesta atividade, utilizando a metodologia descrita, e a sua respetiva média de todos os trabalhos e fichas realizados ao longo do ano letivo. Houve catorze alunos onde a nota da infografia foi superior à média e apenas cinco onde esta foi inferior. Em média os alunos subiram 1,7 valores

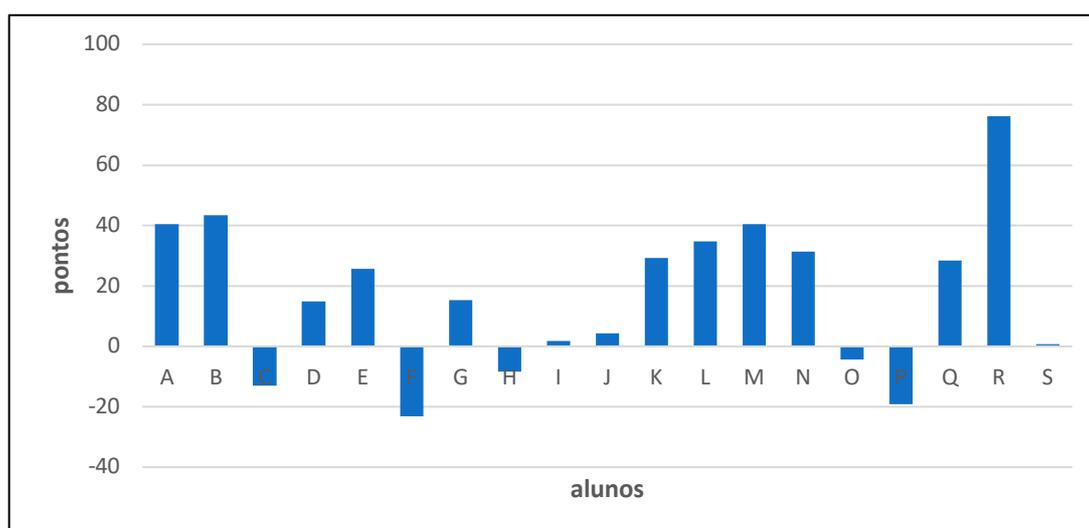


GRÁFICO 3 - DIFERENÇA ENTRE A NOTA DA 1ª ATIVIDADE E DA MÉDIA DOS TRABALHOS/FICHAS POR ALUNO

¹⁶ As infografias dos alunos podem ser consultadas no anexo 12.

nesta avaliação sendo que a maior subida se encontra nos 7,6 valores e a pior descida nos 2,3 valores.

Por outro lado, aos conteúdos lecionados através desta metodologia correspondeu um teste de avaliação no qual também se verificou uma melhoria de classificação pela maioria dos alunos. Registaram-se apenas duas negativas e a média foi de 13,5 valores. No geral os alunos subiram 0,7 valores com doze alunos a subirem e sete alunos a descerem, como se pode ver no gráfico 4. A tendência de as subidas terem uma amplitude maior que as descidas mantém-se com o aluno que protagonizou a maior subida a ter mais 2,9 valores que a sua média e o que protagonizou a maior descida a ter menos 1 valor que a sua média.

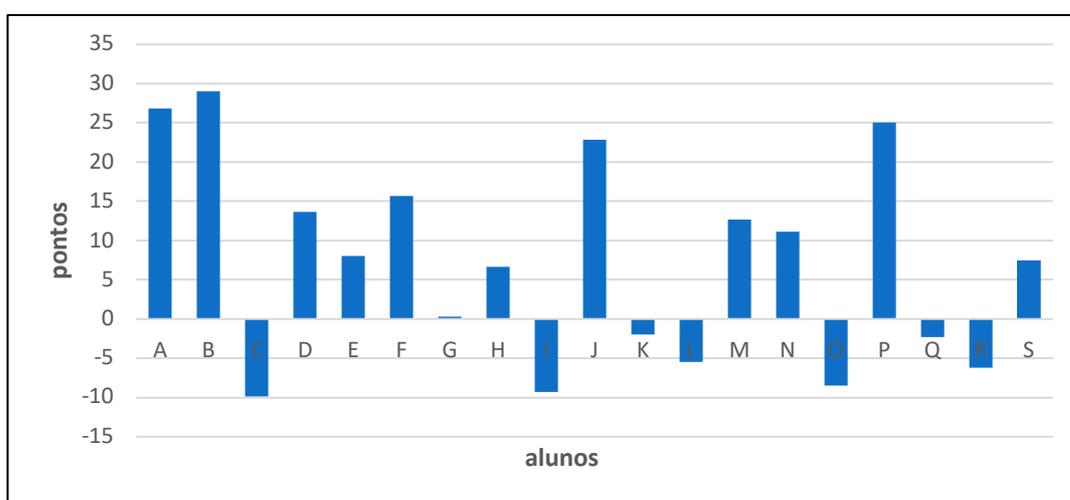


GRÁFICO 4 - DIFERENÇA ENTRE A NOTA DO 4º TESTE E DA MÉDIA DOS TESTES, POR ALUNO

Quando questionados sobre a atividade apenas 53% dos alunos dizem ter gostado de a realizar justificando, por exemplo, que não gostam de trabalhos de grupo¹⁷, 74% concedem um caráter motivador à mesma e 79% consideram que com ela aprenderam os conteúdos programáticos.

Em relação ao desenvolvimento de competências, 89% dos alunos referem ter trabalhado a produção escrita e oral, 84% dizem ter conseguido melhorar a sua responsabilidade, autonomia e espírito crítico bem como a capacidade de construção de uma narrativa histórica pessoal, 74% afirmam ter trabalhado competências da ordem da colaboração e do trabalho em equipa, 68% dizem ter conseguido trabalhar uma correta utilização das TIC, 63% considera que a atividade ajudou na análise de documentos históricos de diversas naturezas e apenas 58% dizem terem estimulado a sua criatividade e consciência estética.

¹⁷ As opiniões dos alunos sobre a atividade podem ser consultadas no anexo 15.

5.3. DESCRIÇÃO DA 2ª ATIVIDADE

A segunda atividade do 12º ano foi inserida logo no início do 1º período e consistia num trabalho de projeto a ser desenvolvido ao longo de todo o ano letivo no âmbito das Unidades curriculares 2.5 do Módulo 7 e 2 do Módulo 8, “Portugal: O Estado Novo” e “Portugal do autoritarismo à democracia” do programa. Tinha como objetivos que os alunos percebessem a importância da História Oral e Local, percebendo como as experiências de indivíduos seus conhecidos são afetadas e influenciadas pelo espaço e época em que se desenrolam. Deste modo, os alunos iriam conseguir alcançar um aprofundamento da realidade social do país durante o período indicado. Para além disto, esperava-se ainda uma aproximação às TIC, essenciais para a realização deste trabalho como se irá explicar em seguida, e à comunidade escolar.

Este projeto consistia no desenvolvimento de um tema relacionado com o Estado Novo através de uma recolha de memórias orais (na forma de entrevistas a pessoas conhecidas que tinham vivido durante esta altura) que atuariam como a principal fonte de informação devendo ser cruzadas com bibliografia complementar e com os conhecimentos adquiridos durante as aulas de História A. O produto final seria em forma de vídeo, englobando as entrevistas e outros materiais escolhidos pelos alunos, não devendo ultrapassar os quinze minutos.

O projeto foi apresentado aos alunos numa primeira aula teórica (anexo 16), onde se discutiu os princípios fundamentais da História Oral, a sua importância e validade, os objetivos deste projeto e as suas diversas fases:

1ª fase - escolha dos grupos e dos temas - os alunos deviam dividir-se em grupos de quatro e escolher um tema de entre um conjunto de opções indicados pela professora. Acabaram por ser formados dois grupos de quatro alunos, um grupo de cinco alunos, um grupo de três alunos e um grupo de dois alunos¹⁸. Os temas escolhidos foram os seguintes:

- Grupo A – A vivência política
- Grupo B – A guerra colonial
- Grupo C – A educação e a escola
- Grupo D – O papel da mulher

¹⁸ No segundo período foram feitas duas alterações na composição de dois grupos devido à entrada de uma aluna nova na turma, que ficou no grupo mais pequeno, com apenas dois alunos. Neste acabou por ingressar mais um aluno que não se integrou devidamente no seu grupo inicial.

- Grupo E – O dia-a-dia e o cotidiano

2ª fase – Pesquisa sobre o tema e problematização do mesmo

3ª fase – Elaboração e entrega de uma planificação (anexo 17) que deve incluir uma justificção da escolha do tema, as problemáticas associadas ao mesmo, bibliografia preliminar, planificação temporal do trabalho e divisão de tarefas (caso exista).

4ª fase – Escolha das pessoas a entrevistar

5ª fase – Elaboração e entrega de um guião de perguntas

6ª fase – Realização das entrevistas

7ª fase – Entrega de uma gravação das entrevistas e de uma transcrição da informação mais importante obtida através das mesmas

8ª fase – Elaboração do vídeo

9ª fase – Apresentação ao resto da turma e à comunidade escolar

Todas as entregas das diferentes fases do trabalho deveriam ser feitas através da plataforma *Wikispaces* de forma a que todos os alunos tivessem acesso ao trabalho realizado pelos colegas. Estas fases seriam passíveis de uma avaliação formativa por parte da professora estagiária e, ainda que não tivessem uma avaliação formal, iriam ser tidas em conta na avaliação final do trabalho que iria ter a mesma ponderação de um teste.

A utilização da plataforma *Wikispaces* tinha, inicialmente, um lugar central neste projeto por ser um local onde seria possível aos restantes alunos e à professora acompanhar o progresso de cada grupo. A resistência dos alunos à mesma foi muito elevada, tanto a professora estagiária como a professora orientadora destacaram por diversas vezes a sua importância, no entanto houve alunos que demoraram vários meses a registar-se, que não consultavam ou que não entregavam os seus trabalhos através desta, mesmo recebendo por isso penalizações na nota.

Para este trabalho, tendo a mesma ponderação na nota final que um teste, foram criados critérios de avaliação (anexo 18) bastante pormenorizados e exigentes divididos em: organização e estética (0 a 2 valores), problematização (0 a 5 valores), conteúdos e análise de informação (0 a 9 valores), criatividade (0 a 1 valor) e atitudes (0 a 1 valor).

Os alunos pareceram entusiasmados com o projeto, porém, verificaram-se várias vezes atrasos nas entregas das diversas fases do trabalho algo que prejudicou o desenvolvimento do

mesmo já que obrigou a uma constante necessidade de adiar as fases seguintes. Esta situação tornou-se um problema evidente em relação a esta turma que se repetiu ao longo do ano letivo em diversos trabalhos e atividades.

5.4. RESULTADOS OBTIDOS

Os trabalhos finais além de terem sido apresentados à comunidade escolar, numa sessão onde estiveram presentes alunos de outras turmas e algumas das pessoas entrevistadas, foram também publicados na rede social *Youtube*, num canal criado para este fim¹⁹.

No geral, esta atividade foi ao encontro dos objetivos iniciais. Todos os alunos conseguiram alcançar a positiva com a média das classificações a ser 14,3 valores. A classificação mais alta foi de 19 valores e a mais baixa de 10 valores²⁰.

Nesta avaliação foi tido em conta, além do domínio de conteúdos, as competências dos alunos. O acompanhamento realizado a cada grupo permitiu ver grandes melhorias na colaboração e na comunicação com os outros, na sua consciência estética e na sua consciencialização para as TIC como uma ferramenta de pesquisa e de transmissão de informação. Por outro lado, registaram-se notas relativamente satisfatórias no domínio da responsabilidade, empenho e autonomia com três grupos a alcançarem a classificação máxima neste e dois grupos a afastarem-se deste panorama geral obtendo apenas cerca de metade da classificação.

Segundo os inquéritos e as observações feitas durante as aulas dedicadas à realização do trabalho verificou-se que a principal dificuldade dos alunos foi a seleção e tratamento da informação das entrevistas. A capacidade de síntese, o relacionamento de conteúdos e o cruzamento de informação foram os aspetos que alcançaram piores resultados e que indicam a necessidade de um maior foco sobre estas competências. Alguns alunos indicam ainda dificuldades na construção do vídeo por ser algo que nunca tinham feito antes.

¹⁹ O canal referido pode ser consultado através do seguinte endereço: <https://www.youtube.com/channel/UCDmPBhDpGRW9Bveea8qYHeg>. Apenas estão publicados quatro vídeos já que um dos grupos não conseguiu publicar o seu trabalho devido a infração de direitos de autor.

²⁰ Dois exemplos da avaliação dos trabalhos dos alunos podem ser consultados no anexo 19 e 20, o primeiro correspondente à classificação mais alta e o segundo à mais baixa.

A classificação deste trabalho equivaleu ao sexto teste da turma. Através do gráfico 5, que compara a nota desta segunda atividade com a média dos testes de cada aluno, verificamos que houve onze alunos a terem melhor classificação que a sua média, seis alunos a terem pior nota que a sua média e dois em cuja classificação desta atividade correspondeu ao valor da média. No geral, a turma teve mais 1,5 valores na 2ª atividade que na média de todos os testes.

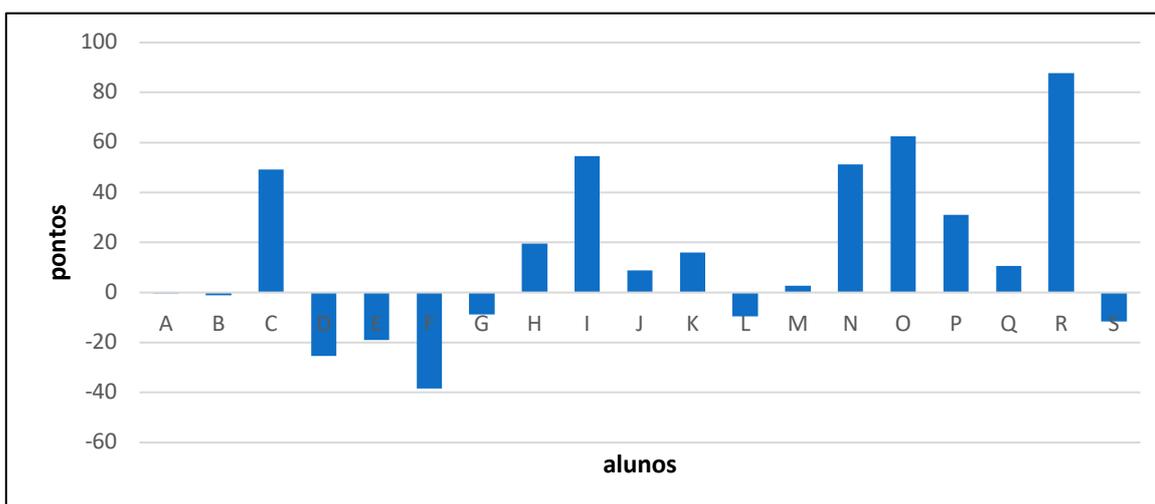


GRÁFICO 5- DIFERENÇA ENTRE A NOTA DA 2ª ATIVIDADE, E DA MÉDIA DOS TESTES/POR ALUNO

Quando questionados sobre a atividade, apenas 53% dos alunos diz ter gostado de a realizar e refere ter considerado a mesma motivadora afirmando, por um lado, que a consideram “uma boa técnica de trabalho, quando empenhados visto que somos nós próprios a ensinar-nos o que nos permite desenvolver novas competências” mas que, por outro, receavam “não ter entendido e retido toda a matéria como numa aula normal à qual já estou habituada”²¹. Porém, a nível da aprendizagem de conteúdos programáticos, verificou-se que a percentagem sobe para 82% dos alunos a referir terem aprendido os mesmos.

Quanto às competências desenvolvidas durante a realização do projeto, a que recebeu uma percentagem de aprovação mais alta foi a análise de fontes de diversas naturezas com a totalidade dos alunos a referir tê-la desenvolvido. Segue-se a construção de uma narrativa histórica e a construção de atitudes responsáveis, autónomas e críticas, ambas com 94% dos alunos a referirem ter trabalhado estes pontos. 82% diz ter desenvolvido a criatividade e consciência estética e o domínio da língua portuguesa. Por outro lado, o desenvolvimento de atitudes de colaboração e de trabalho em equipa e de uma correta utilização das TIC tiveram as percentagens mais baixas somando 71% e 76% dos alunos, respetivamente.

²¹ Estas e outras opiniões dos alunos sobre a atividade podem ser consultadas no anexo 15.

CAPÍTULO III- REFLEXÃO

1. REFLEXÃO COMPARATIVA ENTRE A APLICAÇÃO DA METODOLOGIA NAS DUAS TURMAS

As diferenças entre a aplicação da metodologia em cada uma das turmas de ciclos de escolaridade diferentes, 9º e 12ºano é notória. As atividades desenvolvidas com a turma de ensino secundário desenrolaram-se de forma mais natural e produtiva, tendo, por isso, um resultado final mais satisfatório. Nesta turma foi possível aplicar a metodologia na íntegra, questionar os alunos sobre os resultados da atividade e fazê-los refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

Os resultados do 9º ano foram mais limitados sendo que na segunda atividade nem todos os grupos chegaram a concluir o produto final. Isto deve-se, em parte, porque se revelou por parte desta turma alguma imaturidade e falta de autonomia que não existiu na turma de secundário. Por outro lado, as atividades encontraram mais contratemplos, nomeadamente uma carga letiva da disciplina menor que a do 12ºano onde era possível dedicar várias aulas a um conteúdo programático.

Verifica-se, ainda, que apesar da turma de 12º ano colocar mais resistência a este método de ensino, sendo mais críticos do mesmo, no final há mais alunos a afirmar aprenderem os conteúdos através deste que no 9ºano, onde as aulas dedicadas a esta metodologia foram sempre encaradas positivamente e com entusiasmo por parte dos alunos, mas que nem sempre foram consideradas pelos estudantes como momentos de aprendizagem dos conteúdos programáticos.

Uma explicação clara da metodologia, das tarefas dos alunos e da sua avaliação torna-se, portanto, essencial em ambos os ciclos, mas deve ter um cuidado redobrado em ciclos de ensino mais baixos para que todos os alunos entendam como estão a construir o conhecimento, quais as competências que se pretende que aperfeiçoem e quais os parâmetros em que vão ser avaliados. O mesmo se aconselha a turmas com um grande número de alunos com dificuldades na disciplina.

Ao professor cabe sempre a responsabilidade de perceber se todos os alunos de um mesmo grupo se encontram a trabalhar, de levantar e esclarecer dúvidas de grupo ou individuais e de dirigir o trabalho dos alunos de modo a que cumpram os objetivos e respeitem as indicações e os tempos estabelecidos.

É essencial uma constante avaliação do processo educativo por parte do professor e uma adaptação da metodologia específica a cada turma já que as estratégias que funcionam com um certo grupo de alunos podem não resultar com os restantes. Sendo que são os alunos os principais atores na construção do conhecimento, surge, nesta metodologia, uma maior imprevisibilidade o que implica que por vezes sejam necessárias alterações à planificação inicial: alteração de tarefas, aulas complementares ou utilização de ferramentas diferentes.

Constatou-se que em ambas as turmas as classificações correspondentes às atividades que utilizam a metodologia descrita são, geralmente, superiores às classificações médias dos alunos em outros trabalhos ou fichas, como se pode ver através dos gráficos 1 e 3. Porém, apenas no 12º ano este facto se transfigura numa classificação superior no teste correspondente aos conteúdos trabalhados com a mesma. Na turma de 9º ano, reconhece-se que os resultados dos alunos no teste foram mais baixos que as classificações que obtêm normalmente.

De modo a percebermos a relação entre as classificações obtidas pelos alunos e a sua nota na disciplina de História ambas as turmas foram divididas em classes consoante a sua classificação final no 3º período. No 9º ano os alunos foram distribuídos por quatro classes distintas: dos 0% aos 49%, dos 50% aos 59%, dos 60 aos 69% e dos 70% aos 100%, no 12º ano os alunos foram distribuídos por três classes: dos 0 aos 9 valores, dos 10 aos 14 valores e dos 15 aos 20 valores. As classes foram determinadas dentro destes intervalos de forma a construir grupos de alunos com um número o mais uniforme possível.

Na turma de 9º ano observou-se que os alunos pertencentes às duas classes de classificação mais baixa, [0 - 49] e [50 - 59], a tendência é estes obterem melhor nota no conjunto dos trabalhos que utilizam a metodologia descrita que na sua média final, havendo apenas um aluno a ter piores resultados, como se encontra explícito no gráfico 6. Os alunos alcançam, em média, mais 18% que a sua nota do final do ano na classe dos 0% aos 49% e mais 10% na classe dos 50% aos 59%.

Esta tendência inverte-se quando falamos das classes seguintes, caracterizadas por classificações mais altas. Aqui os alunos obtêm uma nota mais baixa nas atividades descritas do que aquela com que acabam o ano, tal como se pode verificar no gráfico 6. Na classe dos 60% aos 69% contam-se quatro alunos a ter pior classificação e três a ter melhor classificação que a sua média, correspondendo a uma diferença negativa de cerca de 2% em relação à nota de final de ano. Acrescenta-se, ainda, que, nestas classes, os casos em que ocorre uma diferença negativa têm uma amplitude maior que os casos em que ocorre uma subida. Na última classe,

compreendida entre os 70% e os 100%, esta diferença intensifica-se, atingindo uma descida média de 3% com dois alunos a ter pior classificação, em que a maior descida é 9%, e apenas um a ter melhor, alcançando mais 4% que a sua média.

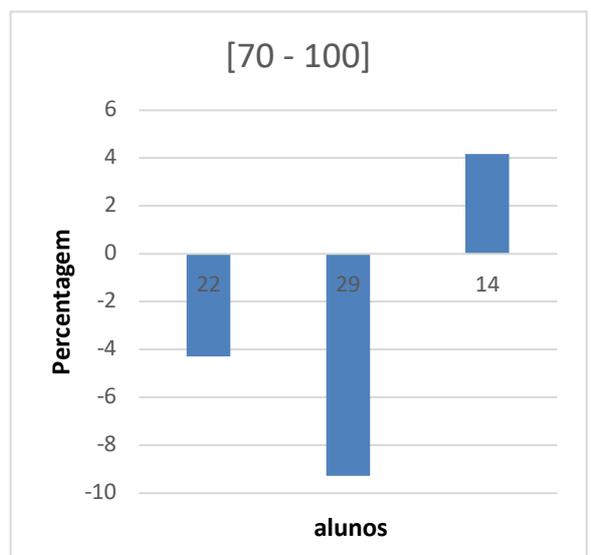
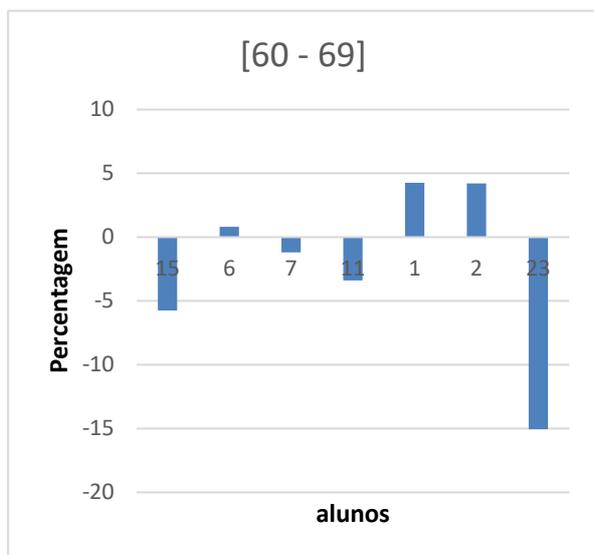
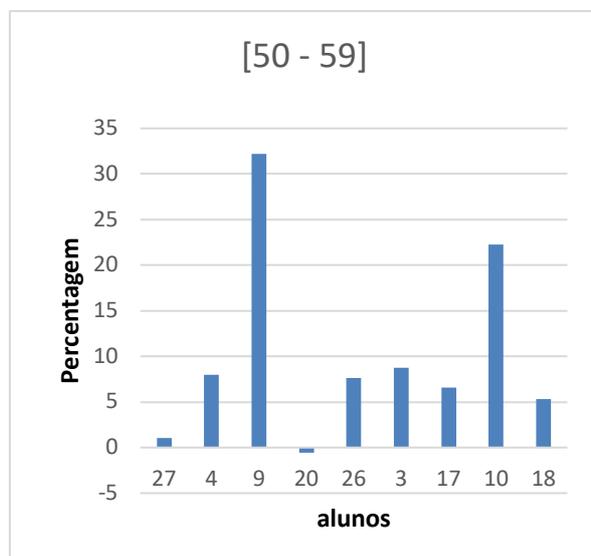
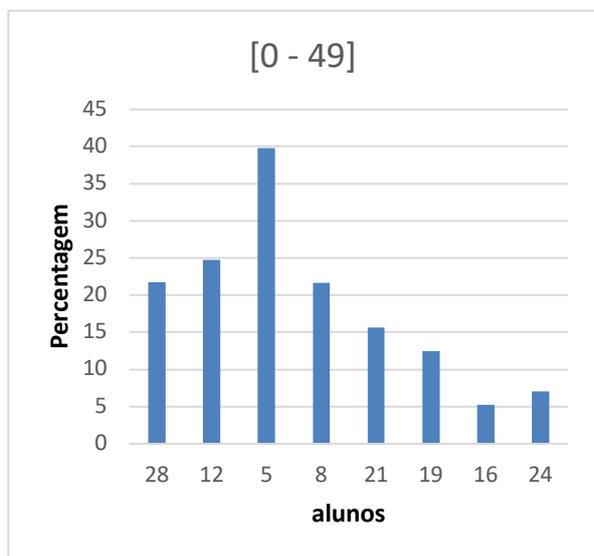


GRÁFICO 6 - DIFERENÇA ENTRE A NOTA DAS ATIVIDADES QUE UTILIZAM A METODOLOGIA E A MÉDIA FINAL DOS ALUNOS DO 9º ANO / CLASSES

No caso do 12º ano observa-se que na classe com classificação de final de ano mais baixa, correspondente a apenas um aluno, a nota das atividades realizadas com a aplicação da metodologia é mais de três valores superior que a média de final de ano (gráfico 7). Na classe dos 10 aos 14 valores a propensão também é de classificação superior nestas atividades do que na média final sendo que há apenas dois alunos a terem pior classificação.

Em média, os alunos alcançam cerca de 2 valores a mais (gráfico 7). Aqui a diferença mais elevada é negativa, chegando quase aos 8 valores, contrastando com os 6 valores de diferença máxima positiva.

Tal como no 9º ano, na classe de alunos com classificação mais alta a tendência inverte-se, observando-se uma descida das notas das atividades em relação à média de final de ano. Em média os alunos obtêm menos 1,5 valores, contando-se quatro alunos com pior nota que a sua média e três com melhor. Estes últimos, no entanto, protagonizam subidas muito ligeiras, no máximo de um valor enquanto os primeiros chegam a avistar mais de 5 valores de diferença, como se pode verificar no gráfico 7.

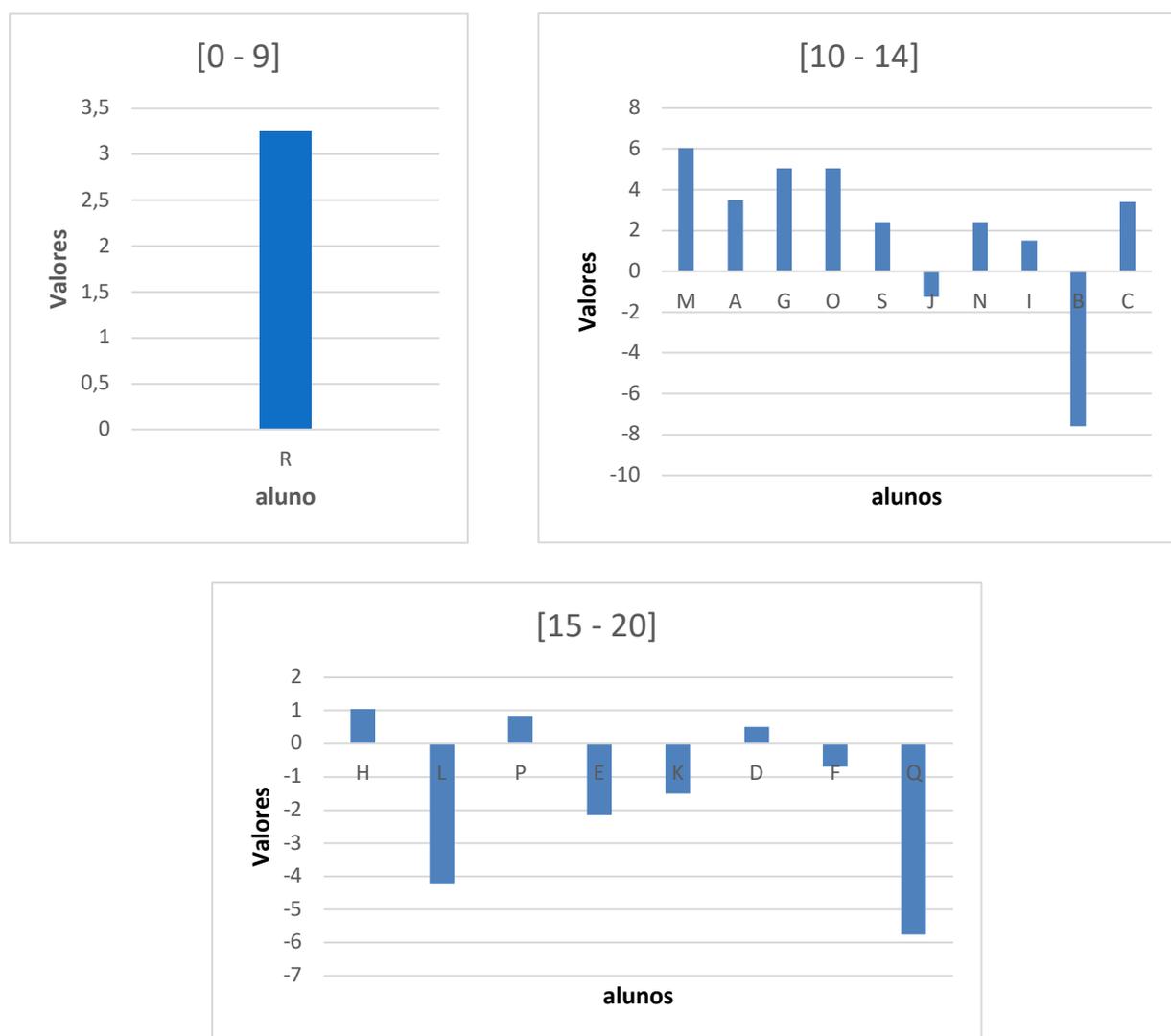


GRÁFICO 7 - DIFERENÇA ENTRE A NOTA DAS ATIVIDADES QUE UTILIZAM A METODOLOGIA E A MÉDIA FINAL DOS ALUNOS DO 12º ANO / CLASSES

Através da análise dos resultados dos alunos por classes conseguimos constatar que nos dois ciclos de escolaridade, em ambas as turmas, os alunos com classificação final mais elevada no final do ano conquistam resultados mais baixos que a sua média com este tipo de metodologia enquanto que os alunos com classificações mais baixas conseguem obter resultados mais elevados que o normal. Esta conclusão confirma as reflexões de Sulisworo (2012) referenciadas no capítulo I.

As competências trabalhadas pelos alunos durante a realização das atividades tornaram-se evidentes também em ambas as turmas, tanto a nível das competências gerais, avaliadas em todas as atividades pela professora e positivas na maioria dos casos, como as competências particulares da disciplina essenciais para que os alunos conseguissem uma boa classificação nas mesmas. No 12º ano os próprios alunos percebem a dimensão das competências desenvolvidas, como se conseguiu perceber através dos inquéritos realizados, apesar de darem maior importância à retenção de conteúdos.

Ao longo das aulas foi pedido aos alunos um constante *feedback* sobre as atividades realizadas. Na sua maioria, os discentes indicavam que trabalhos desta natureza ocupavam muito tempo ou “davam muito trabalho”. De todas as atividades realizadas durante a PES com o 9ºano, a construção do vídeo utilizando o *Powtoon* foi aquela que os alunos menos gostaram de realizar, como se pode ver no gráfico 8, 53,8% dos alunos refere esta como uma das atividades que menos gostou, um valor que em muito se afasta dos restantes, que não tiveram um impacto tão negativo na opinião dos alunos.

A atividade de eleição dos alunos deste ciclo de escolaridade foi a construção de apresentações *PowerPoint*, com 73,1% a escolherem esta como uma das suas favoritas, algo que pode ser explicado devido a esta ser uma tarefa com a qual se encontram familiarizados por ser uma estratégia adotada em várias disciplinas quando lhes é solicitado que realizem trabalhos de grupo ou apresentações orais. O *Kahoot*, apesar de ter tido uma aprovação geral durante a sua realização, não se manifestou na preferência dos alunos: apenas nove indicaram esta como uma das suas atividades preferidas (gráfico 9) e três como uma das que menos gostaram (gráfico 8).

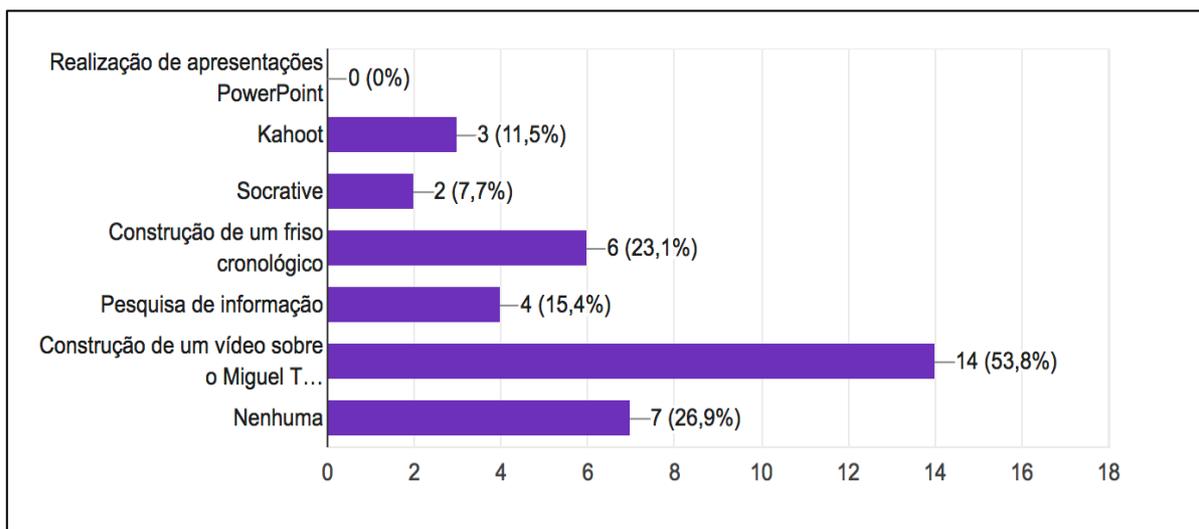


GRÁFICO 8 - ATIVIDADES QUE OS ALUNOS DO 9ºANO MENOS GOSTARAM DE REALIZAR

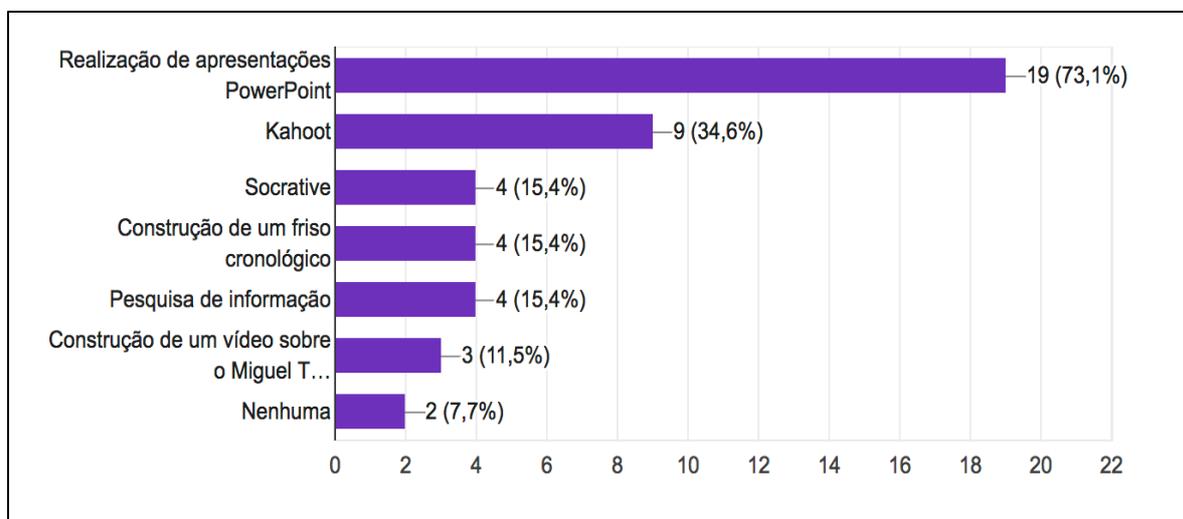


GRÁFICO 9 - ATIVIDADES QUE OS ALUNOS DO 9ºANO MAIS GOSTARAM DE REALIZAR

Pelo contrário, na turma de 12ºano, as preferências em relação às atividades realizadas são mais heterogêneas. A atividade que os alunos mais gostaram de realizar foi a utilização dos *tablets* na realização de tarefas de sala da aula, com 50% dos alunos a elegerem esta como uma das favoritas, mas perto seguem a construção de infografias e a construção do vídeo recorrendo a memórias orais, com 43,8% dos alunos a designarem esta como umas das favoritas (gráfico 10). Verifica-se que as duas atividades descritas e analisadas ao longo deste relatório com a turma de 12ºano parecem ter dividido a opinião da turma já que somam 25% de alunos cada a indicarem estas como uma das menos favoritas.

Através da análise do gráfico 11 percebe-se que a resposta à pergunta “Quais foram as atividades que menos gostaste de realizar?” obtêm como resposta mais votada “Nenhuma” abarcando 37,5% dos alunos. Salienta-se, ainda, que a utilização de *tablets* para a realização de tarefas de aula não foi votada como menos favorita por nenhum aluno.

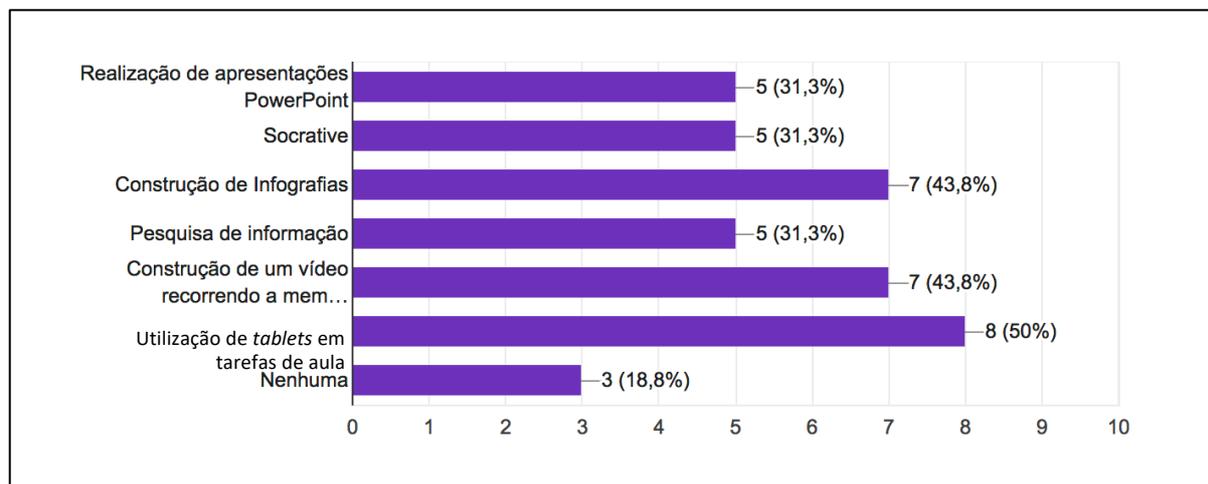


GRÁFICO 10 - ATIVIDADES QUE OS ALUNOS DO 12ºANO MAIS GOSTARAM DE REALIZAR

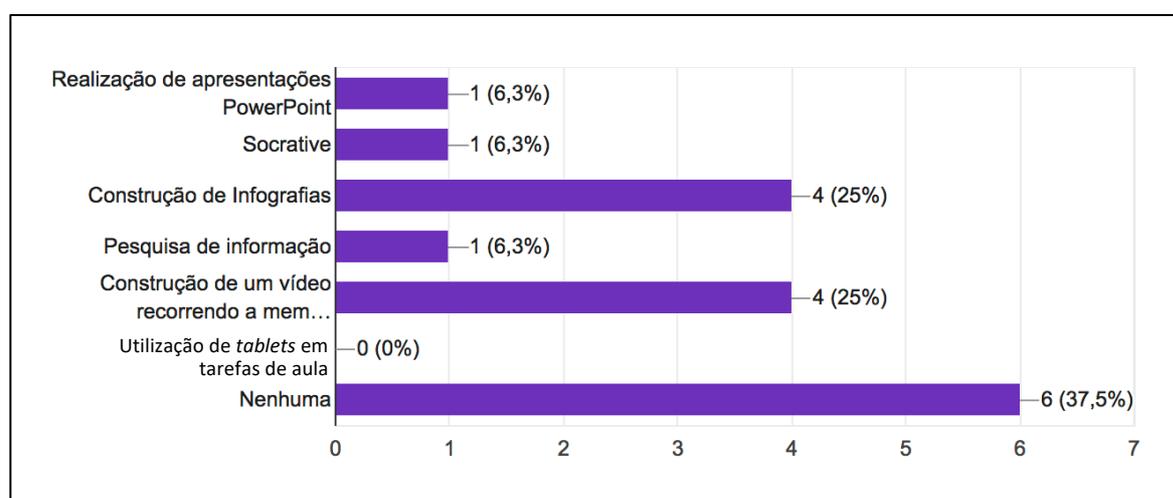


GRÁFICO 11 - ATIVIDADES QUE OS ALUNOS DO 12ºANO MENOS GOSTARAM DE REALIZAR

Para todos os alunos e em todas as atividades foi preenchida uma ficha/grelha referente às atitudes e valores onde se avaliava a sua responsabilidade, autonomia e postura em relação aos colegas, à professora e ao trabalho. Esta observação por parte da professora estagiária influenciaria a nota final dos alunos na respetiva atividade tendo uma ponderação formal na mesma. Aos alunos foi pedido que preenchessem uma ficha de auto e hétéro avaliação (anexo 14), com critérios semelhantes, que demonstrou uma elevada capacidade refletiva e crítica dos

alunos em relação ao seu desempenho e ao desempenho dos seus colegas já que a sua auto e hetero avaliação foi muito semelhante à avaliação realizada pela professora.

A sua capacidade de autocrítica torna-se evidente quando, tanto no 12º ano como no 9ºano, existem alunos a afirmarem não terem participado na realização dos trabalhos ou merecerem uma nota inferior aos colegas que se esforçaram mais.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No geral, as aulas que compreenderam à utilização da metodologia estudada tiveram um resultado positivo ainda que nem todas as hipóteses determinadas previamente se tenham confirmado. É de destacar que em nenhuma das turmas se verificou uma invalidade da estratégia de ensino já que mesmo em situações que não obtiveram os melhores resultados estes nunca foram significativamente inferiores aos resultados habituais das turmas.

A premissa de que aulas com uma metodologia desta natureza teriam um maior impacto no aprofundamento e aquisição de conteúdos que os restantes métodos de ensino utilizados durante o ano letivo não se verificou em todas as atividades, algo que os próprios alunos referiram nos inquéritos que lhes foram feitos, tendo tido um resultado mais satisfatório no 12ºano que no 9ºano. Nesta última turma, apesar de se perceber através das notas do guião de trabalho que os alunos percebiam conteúdos e conceitos e eram capazes de os relacionar, a aplicação dos mesmos num outro contexto tornou-se mais desafiante já que a nota no teste correspondente não correspondeu aos mesmos níveis.

Ainda assim, provou-se que, com as condições certas e devidamente planificada, esta é uma metodologia válida de ensino capaz de alcançar o aprofundamento necessário dos conteúdos como aconteceu com a turma de 12ºano.

Não deverá nunca ser encarada como uma metodologia única, mas sim como uma opção metodológica que ao ser intercalada com outras e adaptada às necessidades pedagógicas dos alunos, fortalece a sua formação e aprendizagem, expondo-os a diferentes processos de construção de conhecimento. A sua utilização combate a falta de diversificação de estratégias de ensino que se torna um desafio para qualquer docente.

Por outro lado, este género de atividades não se verificaram necessariamente motivadoras ou da preferência dos alunos, principalmente quando se alargam temporalmente. Em projetos com várias fases e que demoram mais tempo a motivação dos alunos parece oscilar consoante as tarefas que realizam. No 12º ano chega a ser levantada alguma oposição à

metodologia e em ambas as turmas as aulas que a utilizam não são universalmente apreciadas pelos alunos que parecem inclinar-se para métodos de ensino mais tradicionais.

Os alunos apresentam, porém, melhorias significativas em competências de formação geral, que vão de encontro ao *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, e que são essenciais para a sua vida académica e profissional. Aqui destaco as melhorias que se verificaram na capacidade social, de argumentação e de trabalho em equipa dos alunos bem como o aperfeiçoamento da sua capacidade de organização, de autonomia e de resolução de problemas. Uma agradável surpresa foi a honestidade e capacidade refletiva e de crítica dos alunos, em relação ao seu trabalho, dos seus colegas e do professor.

Quanto às tecnologias digitais é importante perceber que nem todas as atividades e/ou plataformas são exequíveis de implementar nas aulas, devido, por exemplo, à incompatibilidade da mesma com os dispositivos utilizados, com a sobrecarga destes, como no caso da plataforma *Draw.io*, ou devido a questões temporais. Um estudo minucioso das suas propriedades é o elemento principal para perceber a sua validade e de que forma podem ser incluídas nas aulas de modo a que os alunos beneficiem ao máximo das mesmas.

Ainda assim, apenas com a experiência se consegue perceber a validade de uma plataforma no processo de aprendizagem sendo que para todas as turmas este resultado pode ser diferente devido ao elevado número de condicionantes. O jogo *Kahoot*, por exemplo, funcionaria melhor como forma de testar ou consolidar conhecimentos do que como aprofundamento e desenvolvimento dos mesmos.

Durante este conjunto de aulas foram surgindo problemas relacionados com a Internet que dificultaram o processo educativo. A lentidão e as constantes falhas na rede obrigaram, por diversas vezes, a que se interrompesse e reiniciasse as atividades, perdendo o fio condutor das mesmas. É preciso contemplar estes obstáculos aquando da planificação das aulas aumentando o tempo para a realização de cada tarefa e tendo sempre em mente que poderão ser necessários tempos letivos adicionais.

Para o sucesso desta metodologia é necessário que os alunos construam dinâmicas de equipa produtivas e corretas algo que se torna cada vez mais fácil se forem expostos a este tipo de trabalho de forma regular. Durante o ano letivo, tornou-se notório um maior à vontade dos alunos na realização das atividades à medida que começavam a habituar-se a trabalhar em grupo nas atividades descritas.

Por último, nas aulas lecionadas durante a PES, a metodologia foi aplicada segundo um critério de dificuldade das plataformas digitais utilizadas ou do objetivo final, partiu-se de tarefas mais simples ou conhecidas dos alunos para trabalhos mais complexos. No entanto, verificou-se que os alunos tinham mais dificuldade a trabalhar devidamente em equipa do que no domínio das plataformas ou ferramentas digitais indicadas. De forma a estimular as boas práticas dentro de um trabalho de grupo recomenda-se que a organização das atividades comece com situações mais simples de trabalho colaborativo, por exemplo, colocar os alunos a realizar exercícios simples em díade e só depois aumentar o número de elementos do grupo e a complexidade do trabalho.

BIBLIOGRAFIA

Agrupamento de Escolas Miguel Torga (2013), *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Miguel Torga*. Sinta: Agrupamento de Escolas Miguel Torga. Disponível em: <http://mtorga.edu.pt/agrupamento/doc-orientadores/projeto-educativo>. Acesso em setembro de 2018

ALBANO, A. (2010). *Reindustrialização da Escola - O multimédia e a reorganização do espaço escolar*. Lisboa: Edições Colibri.

ALMEIDA, C., DIAS, P., MORAIS, C., & MIRANDA, L. (2000). Aprendizagem colaborativa em ambientes baseados na web. *Atas do V Congresso Galego-Portugués de Psicopedagogia*. 6, 193–202. Disponível em: <http://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/1071>. Acesso em novembro de 2017.

ALMEIDA, M., & SILVA, M. (2011). Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web Currículo. *Revista Científica e-curriculum*. 7(1), 1-19. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676>. Acesso em novembro de 2017.

CARVALHO, A. A. A. (2007). Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: dos Recursos e Ferramentas Online aos LMS. *Sísifo. Revista de Ciências Da Educação*, 03, 23–40. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT02.pdf>. Acesso em novembro de 2017.

CARVALHO, A. A. A. (org.) (2008). *Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.

CARVALHO, A. D. & MARQUES, J. (2006). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.

CHIONG, R., & JOVANOVIC, J. (2012). Collaborative Learning in Online Study Groups: An Evolutionary Game Theory Perspective. *Journal of Information Technology Education*. 11(1998), 81–101. Disponível em: <http://jite.informingscience.org/documents/Vol11/JITEv11p081-101Chiong1104.pdf>. Acesso em dezembro de 2017.

COSTA, F. (2008) *A utilização das tic em contexto educativo - Representações e práticas de professores*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

COSTA, F. (coord.) (2012) *Repensar as TIC na educação. O professor como agente transformador*. Carnaxide: Santillana.

COSTA, F.; PERALTA, H. E VISEU, S. (2007). *As TIC na Educação em Portugal - Concepções e Práticas*. Lisboa: Porto Editora.

COUTINHO, C. & ALVES, M. (2010). Educação e sociedade da aprendizagem: um olhar sobre o potencial educativo da internet. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. 3(4), 206-225. Disponível em http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol3_4/REFIEDU_3_4_4.pdf. Acesso em novembro de 2017.

EÇA, T. (1998). *NetAprendizagem – A Internet na Educação*. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, C. (2014). *O contributo do vídeo, como técnica de produção do saber*. Tese de mestrado policopiada. Lisboa: Universidade de Lisboa.

FREITAS, L.V. e FREITAS C.V. (2003) *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.

KAUR, A., & SINGH, J. (2013). *Affordances of Wikispaces for Collaborative Learning and Knowledge Management*, 13 (September), 79–97.

KENSKI, V. (2003). Aprendizagem Mediada Pela Tecnologia. *Diálogo Educacional*, 4(10), 1-10. Paraná: Pontificia Universidade Católica do Paraná. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118067002>. Acesso em novembro de 2017.

LAGARTO, J. (2007). *Na Rota da Sociedade do Conhecimento As TIC na Escola*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

LEÃO, D. M. M. (1999). Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, 187–206. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200008>. Acesso em Maio de 2018.

LOPES, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula –um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.

LOURENÇO. A. R. (2011). *Contributo(s) das TIC no Processo de Ensino/Aprendizagem: um estudo de caso, utilizando a plataforma Escola Virtual*. Tese de mestrado policopiada. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1127/2/TM-ESEPF-SUP_2011_TESESANALOURENCO.pdf. Acesso em Dezembro de 2017

LOURO, D. (2015). *A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramenta didática no ensino da História e da Geografia*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em <https://run.unl.pt/handle/10362/17257>. Acesso em novembro de 2017.

MARTINS, G. O. (coord.) (2017) *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

Ministério da Educação (1986) *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/201901181217/diploma/4?consolidacaoTag=Educa%C3%A7%C3%A3o+e+Ensino&rp=indice&did=34444975>, acesso em Maio de 2019.

MINHOTO, P., & MEIRINHOS, M. (2012). *As redes sociais na promoção da aprendizagem colaborativa: um estudo no ensino secundário*. Educação, Formação & Tecnologias, 4(2), 25–34.

NETO, C. (2006). *O Papel da Internet no processo de construção do conhecimento: uma perspectiva crítica sobre a relação dos alunos do 3.º Ciclo com a Internet*. Dissertação de Mestrado policopiada. Braga: Universidade do Minho.

PANITZ, T. (1999) *Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning*. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>. Acesso em dezembro de 2017.

PERRENOUD, P. (2001). *Dez novas competências para uma nova profissão*. Education, 1–7. Disponível em <https://doi.org/10.1126/science.1158808>. Acesso em novembro de 2017.

RIBEIRO, D. M. (2012). *O Ensino da História*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

RODRIGUES, A. L. (2017). *A formação ativa de professores com integração pedagógica das tecnologias digitais*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.

SILVA, A. da. (2009). *Processos de ensino-aprendizagem na era digital*, 1–12. Disponível em <http://bocc.ufp.pt/pag/silva-adelina-processos-ensino-aprendizagem.pdf>. Acesso em novembro de 2017.

SILVA, S. (2011). *Itinerários de aprendizagem colaborativa-cooperativa em contexto online*, Dissertação de doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.

SULISWORO, D. (2012). Designing the Online Collaborative Learning Using the Wikispaces. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 7(1), 58–61. Disponível em <https://doi.org/10.3991/ijet.v7i1.1863>. Acesso em novembro de 2017.

TORRES, P. L., & IRALA, E. A. F. (2007). *Aprendizagem Colaborativa: Teoria E Prática*. Coleção Agrinho, 61-94

TRAVERSO, H. E., PRATO, L. B., VILLORIA, L. N., GOMEZ, G. A., PRIEGUE, C., CAIVANO, R. M., & FISSORE, M. L. (2013). Herramientas de la Web 2.0 aplicadas a la educación. *VIII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*. Argentina. Disponível em http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/27532/Documento_completo.pdf?sequence=1. Acesso em dezembro de 2017.

VIEIRA, P. A. M. (2008). *As TIC no apoio à gestão escolar e na interação com a comunidade: estudo de caso numa escola secundária*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1323>, acesso em Maio de 2019.

VIEIRA, R. (2012). *Novas Tecnologias no Ensino da História e da Geografia Novas Tecnologias no Ensino da História e da Geografia*. Tese de mestrado policopiada. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

WEBGRAFIA

Canva, consulta em Maio de 2019

<https://www.canva.com/>

Dicionário Priberam de Língua Portuguesa, consulta em outubro de 2018

<https://dicionario.priberam.org/colaborar>

Draw.io, consulta em Maio de 2019

<https://www.draw.io/>

Kahoot, consulta em Maio de 2019

<https://kahoot.com/>

Powtoon, consulta em Maio de 2019

<https://www.powtoon.com/home/>

Wikispaces consulta em Novembro de 2017

<https://www.wikispaces.com/>

Youtube, consulta em Maio de 2019

<https://www.youtube.com/>

ANEXOS

ANEXO 1 – EXEMPLO DO INQUÉRITO DA AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE



ESCOLA SECUNDÁRIA MIGUEL TORGA
HISTÓRIA A 12º ANO
Inquérito da Avaliação da Atividade



Nome : _____ Nº: _____ Data: _____

1 - Responda às seguintes perguntas colocando um X em SIM ou NÃO.

	Sim	Não
Gostei de realizar esta atividade.		
Esta atividade contribui para a minha aprendizagem dos conteúdos do programa de História A.		
Considerei esta atividade motivadora e interessante.		
Com esta atividade trabalhei competências de análise de fontes de diversas naturezas.		
Com esta atividade trabalhei competências relacionadas com uma correta utilização das TIC na aprendizagem e aprendi novas		
Com esta atividade trabalhei competências relacionadas com a colaboração, o trabalho em equipa e a comunicação com os outros.		
Com esta atividade trabalhei competências relacionadas com a responsabilidade, a autonomia, o espírito crítico e a defesa fundamentada de argumentos e opiniões.		
Com esta atividade trabalhei competências relacionadas com a produção escrita, com o domínio da língua portuguesa e com a exposição oral.		
Com esta atividade trabalhei competências relacionadas com a construção de uma narrativa histórica pessoal e com a capacidade de síntese.		
Com esta atividade trabalhei competências relacionadas com a criatividade e a consciência estética.		
Senti-me desamparado e sem uma orientação correta e continua da parte do professor, o que limitou a minha aprendizagem.		

2 – Explique quais os motivos que o levaram a responder SIM ou NÃO ao primeiro ponto da tabela.

3 – Indique qual a parte do trabalho que mais gostou e justifique a sua resposta.

3 – Indique quais as maiores dificuldades que sentiu ao longo da realização da atividade.

ANEXO 2 – PLANIFICAÇÃO DA 1ª ATIVIDADE DO 9º ANO



PLANIFICAÇÃO 9º ANO
HISTÓRIA
Professora estagiária Inês Branco



Questão Orientadora		Qual foi o impacto económico e social da grande Depressão dos anos 30?			
Competências gerais a desenvolver		Desenvolvimento de atitudes favoráveis ao trabalho em equipa. Análise de vários tipos de fonte de informação: escrita, visual e auditiva. Desenvolvimento da capacidade de pesquisa, de síntese e de seleção de informação. Desenvolvimento da capacidade de reflexão, de relacionar conteúdos e de identificar processos de causa-efeito. Desenvolvimento da capacidade de transmissão de conhecimento histórico através da produção de um esquema-síntese e de um texto refletivo. Desenvolvimento da capacidade de utilização de ferramentas digitais.			
Conteúdos	Objetivos	Atividades/estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
O crash bolsista de 1929		1º momento – Ficha de conhecimentos iniciais	Ficha de conhecimentos iniciais	Avaliação formativa	15min
	Identificar as causas da crise de 1929.	2º momento – Explicação das tarefas, distribuição do guião e organização dos alunos em grupos	Guião	Todas as tarefas do guião serão avaliadas juntamente e com as atitudes demonstradas pelos alunos durante a realização da atividade.	10min
	Identificar o carácter cíclico da crise de 1929 e classificá-la como uma crise típica das economias capitalistas	3º momento – Pesquisa e definição de conceitos Bolsa Ações Especulação Bolsista Superprodução Crash de 1929 Quinta-feira negra	Guião Tablets		20min
	Identificar e explicar as características da crise a nível económico e social.	4º momento – Visualização de um vídeo sobre a Grande Depressão	Guião Tablets Vídeo https://www.youtube.com/watch?v=1WXj2kDyEXg		5min
	Reconhecer a mundialização da crise, com exceção da URSS, explicando o processo através do qual ocorreu.	5º momento - Resolução do Kahoot	Guião Tablets		20min
		6º momento – elaboração de um esquema síntese	Tablets		20min

	Identificar os processos que estão por base da mundialização da crise. Estabelecer relações entre a crise de 1929 e a crise de 2009.	7º momento – elaboração de um texto refletivo que compare a crise de 1929 com a crise de 2008	Guião Plataforma https://www.dr aw.io Guião Tablets do Artigo Público https://www.publico.pt/2011/10/16/jornal/da- crise-do- subprime-a-da- divida-soberana- o-desemprego- varreu-o- mundo- 23206687	20min
		8º momento – Ficha de conhecimentos finais	Ficha de conhecimentos finais	15min
		9º momento – Auto e hetero avaliação	Ficha de Auto e Hetero Avaliação	5min
				150min

ANEXO 3 – GUIÃO DO TRABALHO DA 1ª ATIVIDADE DO 9ºANO



ESCOLA SECUNDÁRIA MIGUEL TORGA
HISTÓRIA 9º ANO
Guião de Trabalho em Grupo



Questão orientadora - Qual foi o impacto económico e social da Grande Depressão dos anos 30?

Identificação dos elementos do grupo (Nome e número)

Tarefa 1 – Utilizando o tablet, elabore uma pesquisa sobre os conceitos e termos enumerados abaixo e apresente para cada um deles uma definição simples.

Bolsa

Ações

Superprodução

Especulação Bolsista

Crash de 1929

“Quinta-feira negra”

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Tarefa 2 – Acesse ao Sítio Digital “Kahoot” através do endereço <https://kahoot.it> e coloque o PIN dado pela professora para responder às questões. Para a resposta às mesmas deve ter em conta a pesquisa feita anteriormente e o vídeo que acabou de visualizar.

Nome da equipa: _____

Número de respostas certas: _____

Tarefa 3 – Elabore um esquema síntese através do endereço <https://www.draw.io> e escolha a forma de armazenamento “Device”. De seguida clique em “Create New Diagram” e depois em “Create” para começar o seu trabalho.

No esquema deve relacionar os conceitos e temas abaixo referidos, acrescentando ou não outros, de modo a elaborar uma síntese da Crise de 1929.

Especulação bolsista

deflação

Crash da bolsa

mundialização da crise

Superprodução

crise económica

Falência de bancos e pequenos investidores

Retirada de capitais do estrangeiro

Prosperidade económica (excesso de confiança)

Redução das importações

Desemprego / Fome / Miséria

O seu trabalho deve ser devidamente identificado e enviado para o e-mail Inesbranco94@hotmail.com

ANEXO 4 – FICHA DE CONHECIMENTOS INICIAIS E FINAIS DA 1ª

ATIVIDADE DO 9º ANO



ESCOLA SECUNDÁRIA MIGUEL TORGA
HISTÓRIA 9º ANO



Nome: _____

Nº: _____ Turma: _____ Data: _____

Ficha de metacognição

4.2 – A Grande Depressão dos anos 30 e o seu impacto social

Utiliza os termos da tabela 1 para completar os espaços em branco do texto seguinte.

No dia 24 de Outubro de _____, nos EUA, deu-se uma _____ repentina do valor das ações da maioria das empresas que deu início a um período de _____ económica que se alastraria durante grande parte da _____.

A este período, que começa com a _____, dá-se o nome de _____.

Os primeiros sinais de crise deram-se alguns anos antes quando as _____ na agricultura e na _____ originaram uma superprodução de produtos que, por sua vez, criou um _____ entre a produção e a procura. A acumulação de _____ fez com que os preços _____ significativamente, diminuindo, assim, _____ dos trabalhadores. Para além disto, o elevado _____ fez com que americanos de várias origens sociais tivessem a oportunidade de investir o seu dinheiro na _____, um mercado onde se fazem as vendas e compras de ações de empresas. Estas ações eram, em muitos casos, vendidas a um valor que _____ ao valor real dos lucros das empresas. A esta _____ do valor das ações dá-se o nome de _____.

Com isto, a economia entra num período de _____ caracterizado por uma baixa de _____ e uma perda de lucros típicas de uma crise de uma economia _____ que levou a que milhares de pessoas colocassem as suas ações à venda dando origem ao _____ da Bolsa de Nova Iorque. Bancos, empresas e pequenos investidores _____. O _____, a miséria e a fome multiplicam-se à medida que os efeitos da crise se espalham pelo resto do país e depois pelo mundo.

A _____ da crise, que se alastra primeiro para a _____ e depois para o resto do globo deveu-se a à supremacia _____ dos EUA. Estes acabam por retirar os _____ investidos no estrangeiro e reduzem as _____ e a compra de _____, vindas da _____, da América Latina e da _____.

Apenas a _____ não sofreu as consequências desta grande crise económica já que o seu regime _____ a excluía dos circuitos financeiros internacionais.

Tabela 1.

subida	bens	desequilíbrio	1930	inflação	Bolsa
correspondia	subissem	preços	poder de compra	valorização	declararam falência
especulação económica	deflação	os salários	desemprego	Europa	especulação bolsista
1929	Década de 30	mundialização	“Quinta-feira negra”	inovações tecnológicas	Grande Depressão
equilíbrio	capitalista	recessão	pedem empréstimos	URSS	baixassem
Loucos anos 20	indústria	as férias	comunista	prosperidade	importações
económica	exportações	África	capitais	matérias-primas	Asia
stocks	arte	desvalorização	Década de 20	inovações políticas	“Domingo Sangrento”
nível de instrução	crash	queda	fome	não correspondia	política

ANEXO 5 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO TRABALHO DE GRUPO DA 1ª ATIVIDADE DO 9º ANO



ESCOLA SECUNDÁRIA MIGUEL TORGA
HISTÓRIA 9º ANO
Critérios de avaliação



Avaliação do Trabalho de Grupo

Domínio científico (60%)	Domínio das atitudes (30%)	Auto e Hetero avaliação (10%)
-----------------------------	-------------------------------	----------------------------------

Atitudes

Atitudes favoráveis ao trabalho em grupo	Responsabilidade	Cumprimento das Normas	Autonomia
O aluno demonstra respeito pelos colegas	O aluno realiza todas as tarefas	O aluno cumpre as normas de sala de aula	
O aluno comunica corretamente com os colegas de grupo	O aluno tem o material necessário	O aluno segue as indicações do professor	
O aluno demonstra atitudes de colaboração	O aluno utiliza cuidadosamente o material da escola	O aluno intervém corretamente na aula	
O aluno demonstra interesse e empenho			

Critérios de avaliação do Guião

Tarefa 1 – 30 pontos (5 pontos para cada definição correta)

Tarefa 3 – 20 pontos

Componentes a avaliar	Pontuação
Os alunos apresentam um esquema claro e cuidado	0 – 2 pontos
Os alunos utilizam todos os termos	0 – 2 pontos
Os alunos apresentam pesquisa e conhecimentos complementares	0 – 2 pontos
Os alunos dominam os termos e conceitos apresentados	0 – 4 pontos
Os alunos relacionam os termos corretamente apresentando uma noção de causa efeito	0 – 6 pontos
Os alunos selecionam e sintetizam apenas a informação relevante	0 – 2 pontos
Os alunos são criativos e apresentam um esquema apelativo	0 – 2 pontos

Tarefa 4 – 20 pontos

Tópicos de resposta presentes no texto:

- Longa duração das crises (depois do crash de 1929 os efeitos da crise sentiram-se durante grande parte da década seguinte, em 2011 ainda se faziam sentir os efeitos da crise de 2007-2008) – “Quando o mundo mergulhou na pior recessão desde a

Grande Depressão dos anos 30, estávamos longe de pensar que, três anos depois, a palavra crise continuaria a fazer parte das manchetes dos jornais”

- Mundialização da crise em ambos os casos – “Mas aquilo que começou por ser uma crise financeira americana rapidamente se estendeu à economia real mundial.”
- Em ambos os casos a crise começa nos EUA – “Mas aquilo que começou por ser uma crise financeira americana rapidamente se estendeu à economia real mundial.”
- Desemprego – “Para os cidadãos, basta uma palavra para resumir o impacto da crise: desemprego.”
- Crescimento da violência e da intolerância – “Isto, por sua vez, contribuiu para os movimentos de revolta em alguns países do Médio Oriente e Norte de África, que ficaram conhecidos como a Primavera Árabe.”

(para além dos tópicos acima descritos os alunos podem explicar outras características das crises que tenham ouvido falar ou experienciado ex.: pobreza, emigração, etc.)

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em Língua Portuguesa.	Níveis		
		1	2	3
5	O aluno demonstra um conhecimento sólido dos conteúdos. Apresenta os 3 ou mais tópicos da resposta e relaciona-os de forma coerente.	18	19	20
4	O aluno apresenta todos os tópicos estando 1 incompleto.	14	15	16
3	O aluno demonstra um conhecimento limitado dos conteúdos. Apresenta pelo menos 2 tópicos da resposta e relaciona-os de forma coerente.	10	11	12
2	Nível Intercalar – O aluno apresenta pelo menos 2 tópicos de resposta estando 1 incompleto ou Apresenta 3 tópicos estando 2 incompletos.	4	5	6
1	O aluno demonstra um conhecimento vago dos conteúdos. Apresenta pelo menos 1 tópico da resposta completo Apresenta 2 tópicos da resposta mas elabora um texto confuso e/ou estes estão incompletos.	1	2	3

ANEXO 6 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DA 1ª ATIVIDADE DO 9º ANO

	ALUNO
Trabalho em Grupo	
O aluno demonstra respeito pelos colegas	
O aluno comunica corretamente com os colegas de grupo	
O aluno demonstra atitudes de colaboração	
O aluno demonstra interesse e empenho	
Responsabilidade	
O aluno realiza todas as tarefas	
O aluno tem o material necessário	
O aluno utiliza cuidadosamente o material da escola	
Cumprimento das Normas	
O aluno cumpre as normas de sala de aula	
O aluno segue as indicações do professor	
O aluno intervém corretamente na aula	
Autonomia	
O aluno procura resolver autonomamente as tarefas propostas.	

Preencher de 1 a 5 sendo

1 – Fraco 2 – Insuficiente 3 – Suficiente 4 – Bom 5 – Muito Bom

ANEXO 7 – PLANIFICAÇÃO DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR DO 9ºANO



ESCOLA SECUNDÁRIA MIGUEL TORGA
HISTÓRIA 9º ANO
Trabalho Interdisciplinar



Projeto interdisciplinar - “Conhecer Torga, seguir Torga”

Vivemos numa época em que, mais do que a mera transmissão de conhecimentos cabe ao professor mediar e dirigir o percurso pessoal de construção de conhecimento do aluno. As competências associadas ao saber ser, saber fazer e saber estar com os outros surgem com uma importância redobrada para o século XXI. A quantidade de informação disponível e a facilidade com que se consegue aceder à mesma são muito elevadas, por isso, ao aluno deixa de se pedir uma mera memorização dos conteúdos para se exigir uma compreensão plena dos mesmos, associada ao desenvolvimento de capacidades que lhes permite relacionar, contextualizar, criticar e continuar a aprender ao longo da vida.

O Projeto interdisciplinar “Conhecer Torga, seguir Torga”, pretende utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação para rentabilizar a aprendizagem colaborativa dos alunos. Este projeto insere-se nas celebrações do Dia do Patrono da Escola Secundária Miguel Torga e tem como objetivo final a realização de vídeos sobre a vida e obra do mesmo. Com este trabalho, a realizar com a turma 9ºD, espera-se uma interligação e colaboração entre as várias disciplinas de modo a que seja possível construir um trabalho final que permita aos alunos desenvolver competências e conteúdos específicos das disciplinas envolvidas e, ao mesmo tempo, desenvolver as competências tidas como essenciais nos documentos reguladores, entre as quais, o trabalho em equipa, a responsabilidade, a autonomia, a criatividade, o desenvolvimento de espírito crítico, o desenvolvimento de capacidades argumentativas e de comunicação com os outros.

Ao mesmo tempo espera-se que a utilização da plataforma Powtoon, uma ferramenta de criação de vídeos intuitiva e fácil de manipular, contribua para um trabalho final original e apelativo e para um desenvolvimento da capacidade de manipulação de ferramentas digitais por parte dos alunos.

Plano de Trabalho

Ano de escolaridade:	9º ano
Disciplinas envolvidas:	Língua Portuguesa; História; Geografia; Ciências Naturais; Educação Visual; Cidadania.
Recursos:	Computadores; Plataforma Powtoon; Guião de cada disciplina;

	<p>Poemas de Miguel Torga; Internet; Material de desenho; Manuais das disciplinas.</p>
Competências comuns:	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a autonomia• Desenvolver a criatividade e o sentido estético• Desenvolver a responsabilidade• Desenvolver a capacidade social e de comunicação com os outros• Desenvolver a organização e articulação de um projeto• Desenvolver o pensamento crítico• Desenvolver a capacidade de pesquisa e de análise de informação• Aprender a resolver problemas• Aprender a trabalhar equipa• Desenvolver competências relacionadas com a utilização das TIC
Competências específicas:	<p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver o gosto pela poesia.• Conhecer alguns poemas de Miguel Torga.• Analisar e interpretar textos de diferentes categorias, géneros e graus de complexidade.• Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais. <p>História</p> <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a capacidade de pesquisa e de contextualização histórica.• Perceber o impacto e a importância de indivíduos na história de Portugal.• Compreender os elementos que constituem uma biografia.• Desenvolver a capacidade de construir uma narrativa histórica pessoal com rigor científico e utilização de terminologia correta. <p>Geografia</p> <ul style="list-style-type: none">• Conhecer diferentes formas de representação da superfície terrestre.

	<p>Desenho – O modernismo – a arquitetura modernista em Portugal;</p> <p>Cidadania – A sociedade Multicultural (o pós 25 de abril em Portugal).</p>
Fases do projeto	<p>1ª fase: planificação do trabalho de projeto em Conselho de Turma Intercalar: opções de trabalho, discussão do tema geral;</p> <p>2ª fase: apresentação à turma do tema; constituição de equipas de trabalho; escolha de subtemas consoante interesses dos alunos/ conteúdos disciplinares; apresentação/discussão de metodologia colaborativa;</p> <p>3ª fase: desenvolvimento do trabalho de acordo com a metodologia de projeto em equipas e em tempos letivos das disciplinas envolvidas no projeto;</p> <p>4ª fase: recolha de todos os projetos realizados nas diferentes disciplinas e elaboração de um plano do vídeo</p> <p>5ª Fase: Construção do vídeo utilizando a plataforma Powtoon</p>
Atividades por disciplina:	
Língua Portuguesa:	Seleção e análise de poemas da autoria de Miguel Torga.
História:	Pesquisa biográfica sobre Miguel Torga e contextualização do tempo em que viveu.
Geografia:	Pesquisa sobre as viagens de Miguel Torga; Elaboração de mapas sobre as mesmas.
Ciências Naturais:	Pesquisa sobre os avanços científicos e tecnológicos realizados durante a vida de Miguel Torga e de personalidades importantes da ciência deste tempo.
Educação Visual:	Pesquisa sobre arquitetura modernista e recolha de imagens; Elaboração de maquetes.
Cidadania:	Realização de um trabalho sobre Miguel Torga com a utilização das TIC.

	<p>Seleção da informação (recolhida a partir dos trabalhos realizados) a colocar no vídeo e elaboração de um plano do mesmo.</p> <p>Elaboração de um vídeo utilizando a plataforma Powtoon.</p>
Trabalho final:	Vídeo <i>“Conhecer Torga, seguir Torga”</i>
Avaliação:	Avaliação formativa sobre as várias etapas do trabalho incluindo o produto final e a colaboração em grupo.

Cronograma:

1ª fase: planificação do trabalho de projeto em Conselho de Turma Intercalar: opções de trabalho, discussão do tema geral;

2ª fase: apresentação à turma do tema; constituição de equipas de trabalho; escolha de subtemas consoante interesses dos alunos/ conteúdos disciplinares; apresentação/discussão de metodologia colaborativa;

3ª fase: desenvolvimento do trabalho de acordo com a metodologia de projeto em equipas e em tempos letivos das disciplinas envolvidas no projeto;

4ª fase: recolha de todos os projetos realizados nas diferentes disciplinas e elaboração de um plano do vídeo

5ª Fase: Construção do vídeo utilizando a plataforma Powtoon

	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio
1ª fase					
2ª fase					
3ª fase					
4ª fase					
5ª fase					

ANEXO 8 – GUIÃO PARA A CRIAÇÃO DE UM VÍDEO NA PLATAFORMA POWTOON



ESCOLA SECUNDÁRIA MIGUEL TORGA
HISTÓRIA 9º ANO
Trabalho Interdisciplinar



“Conhecer Torga, seguir Torga”

- Fazer um Guião do vídeo
 - Introdução: Tema do trabalho (década escolhida), nomes, disciplinas, escola, turma.
 - Corpo do trabalho: dados biográficos, evolução das ciências, acontecimentos mais importantes da vida do autor, obras, poemas, etc.
 - Bibliografia
- Powtoon:
 - Criar uma conta (e-mail e password)
 - Clicar em + - Criar novo vídeo
 - Escolher o tema do vídeo
 - Começar a criar seguindo as indicações da professora

Glossário:

Add slide – Adicionar slide

Background - Fundo

Characters - Personagens

Create - Criar

Edit – Editar

Export – Partilhar/Guardar

Media – imagens ou vídeos não incluídos no Powtoon (ex.retirados da net)

Preview – Pré-visualização

Props – Adereços

Record - Gravar

Scenes - Cenas

Sound – Som

Template - modelo

Text – Texto

Timeline – Linha de Tempo

Voiceover – narração (gravação de voz)

Dicas:

1. Antes de começar façam um esquema de quantos slides querem ter e de que vão dizer e colocar em cada um.
2. Gravem a narração, escrevam os textos, escolham as imagens e/ou músicas
3. Comecem a montar o vídeo. Não se esqueçam de ir guardando as alterações que fizerem.
4. Não utilizar nada que diga PRO OU PRO+

The image shows a screenshot of the Powtoon software interface with several annotations. The interface includes a top menu bar with 'POWTOON', 'Untitled-6', 'SAVE', 'PREVIEW', and 'EXPORT'. A central workspace shows a slide with a brain illustration and the name 'Guilherme'. A left sidebar contains slide thumbnails and an 'Add Slide' button. A right sidebar lists various assets like 'Scenes', 'Backgrounds', 'Text', 'Characters', 'Props', 'Shapes', 'Sound', 'Media', and 'Specials'. A bottom timeline shows a duration of 00:04.5. Annotations with arrows point to these elements:

- Menu – Mudar de Template ou mudar as definições do vídeo**: Points to the top menu bar.
- Mudar o nome do vídeo**: A callout box pointing to the 'Untitled-6' title.
- Todas as imagens e caixas de texto podem ser editadas trocadas ou mudadas de sítio.**: Points to the central workspace.
- Adicionar slides ou trocar a ordem**: Points to the left sidebar.
- Adicionar som (música ou gravação de voz)**: Points to the timeline.
- Escolher ou procurar: cenas, imagens, personagens, adereços, etc.**: Points to the right sidebar.
- Separadores para edição**: Points to the right sidebar.

ANEXO 9 – PLANIFICAÇÃO DA AULA DO 12ºANO



PLANIFICAÇÃO 12ºANO
HISTÓRIA A
Professora estagiária Inês Branco



Módulo:	Módulo 8 – PORTUGAL E O MUNDO DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL AO INÍCIO DA DÉCADA DE 80 – OPÇÕES INTERNAS E CONTEXTO INTERNACIONAL				
Unidade:	UNIDADE 2 – PORTUGAL – DO AUTORITARISMO À DEMOCRACIA				
Competências gerais a desenvolver:	<p>Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação implícita e explícita.</p> <p>Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes relacionando-os com os contextos em que ocorreram.</p> <p>Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço.</p> <p>Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados: estabelecendo os seus traços definidores; utilizando, de forma adequada, terminologia específica.</p> <p>Pesquisar, de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, organizando-a segundo critérios de pertinência.</p> <p>Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local.</p> <p>Utilizar as tecnologias de informação e comunicação, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos.</p> <p>Participar em dinâmicas de equipa, contribuindo para o estabelecimento de relações harmoniosas e profícuas.</p> <p>Desenvolvimento de atitudes favoráveis ao trabalho em equipa.</p>				
Tempo previsto:	90 + 90 + 90 + 90 + 90 + 45				
Conteúdos	Objetivos	Atividades/estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo ¹
		1º momento – Diálogo sobre o guião das perguntas do trabalho de projeto ² , algumas indicações.	Trabalhos dos alunos		10min
2.1. Imobilismo político e	Identificar características, instituições e organizações do	2º momento – Introdução ao		Avaliação formativa	10min

¹ Todos as aulas são contabilizadas apenas para 80min sendo que é dada uma tolerância de 10min para a entrada na sala e para o sumário.

² Este trabalho de projeto está a ser realizado pelos alunos ao longo de todo o ano letivo e consiste numa recolha de memórias orais sobre o Estado Novo. Nesta fase os alunos entregaram o guião das entrevistas que pretendem fazer a cada um dos entrevistados.

crescimento económico do pós-guerra a 1974	Estado Novo e relacioná-las com a longa duração do mesmo.	novo módulo e levantamento/ registo das ideias já consolidadas sobre o Estado Novo (método expositivo misto)			
IMOBILISMO POLÍTICO OPosição DEMOCRÁTICA MUD	Analisar a manutenção do regime do Estado Novo nos anos do pós-guerra no quadro internacional da Guerra Fria. Definir oposição democrática e identificar as suas exigências.	3ºmomento – Explicação das tarefas, distribuição do Guião e organização dos alunos em grupos	Ficha de trabalho. Tablets Plataforma Wikispaces ⁴ Manual Ficha de trabalho ⁵ Tablets Manual		10min
2.1.1. Estagnação do mundo rural; emigração	Identificar as principais causas e consequências da emigração portuguesa: enunciar os países de destino da emigração nos anos 50.	4ºmomento – Trabalho em grupo que consiste em responder às perguntas presentes na Ficha de Trabalho ³ .		A avaliação deste trabalho vai ser dividida em 3 componentes: a infografia, onde serão avaliados pela capacidade e de síntese, rigor científico, criatividade e, etc.,	50min + 90min
JUNTA DE EMIGRAÇÃO EMIGRAÇÃO “A SALTO”	Explicar o papel da Junta de Emigração Explicitar os fatores que justificam a emigração “a salto” Analisar as características que faziam de Portugal um país essencialmente agrícola.	Temas: 1 - O Imobilismo político do pós-guerra e a radicalização das oposições. 2 - O crescimento económico do pós-guerra e a emigração	Biblioteca, computadores, Sítio digital Canva		
2.1.2. Surto industrial e surto urbano	Apresentar as razões da estagnação do mundo rural.				

³ Cada grupo vai ter uma Ficha de Trabalho diferente correspondente também a um tema diferente. Durante três aulas vão trabalhar um dos pontos do módulo devendo no final apresentar todo o seu trabalho aos colegas.

⁴ A plataforma Wikispaces é uma sala de aula virtual criada especialmente para esta turma onde são colocados recursos das aulas, trabalhos realizados pelos alunos, indicações, etc.

⁵ A resposta às perguntas da Ficha de Trabalho deve ser feita numa folha individual e será depois colocada na Plataforma Wikispaces de modo a que todos os alunos tenham acesso às perguntas e respostas de todos os grupos.

<p>PLANOS DE FOMENTO</p> <p>2.1.3. Fomento económico nas colónias</p> <p>EEP</p> <p>2.1.4. A radicalização das oposições e o sobressalto político de 1958</p> <p>2.1.5. A questão colonial – soluções preconizadas, luta armada, isolamento internacional</p> <p>GUERRA COLONIAL INTEGRACIONISTAS FEDERALISTAS MPLA</p>	<p>identificar os objetivos da I, II e III Lei de Fomento e do Plano de Fomento intercalar.</p> <p>Explicar as consequências dos planos de fomento.</p> <p>Identificar as mudanças sociais provocadas pelo surto urbano.</p> <p>Explicitar a importância dos planos de fomento para as colónias.</p> <p>Explicitar os objetivos do EEP.</p> <p>Explicitar o impacto da candidatura de Humberto Delgado no regime</p> <p>Enunciar os acontecimentos que revelam a radicalização das oposições a partir de 1958.</p> <p>Explicar a política colonial portuguesa no pós-guerra.</p> <p>Estabelecer as diferenças entre integracionistas e federalistas.</p> <p>Explicitar os fatores que conduziram à eclosão da guerra colonial.</p> <p>Identificar os movimentos de libertação surgidos nas colónias portuguesas</p> <p>Explicitar a consequência da política colonial portuguesa em termos internacionais.</p>	<p>3 – O Surto Industrial e o fomento económico das colónias</p> <p>4 – A Guerra colonial</p> <p>5 – O Surto Urbano, a mudança de mentalidades e a “primavera marcelista”.</p> <p>5º momento - Elaboração de uma Infografia com as informações mais importantes retiradas da resolução da ficha de trabalho.</p> <p>6º momento – Apresentação da Infografia aos colegas com desenvolvimento das questões mais importantes sobre o tema. (No final de cada uma das apresentações é realizada uma síntese pelo professor em que são esclarecidos tópicos que não tenham sido</p>	<p>https://www.canva.com/</p> <p>Infografias dos alunos Projetor Quadro</p>	<p>clareza da apresentação oral e as atitudes tidas durante toda a duração do trabalho (responsabilidade, autonomia, respeito pelos colegas, etc.)</p>	<p>90min</p> <p>90min + 90min</p>
--	--	---	--	--	-----------------------------------



<p>2.1.6. A “primavera marcelista”: reformismo político não sustentado. O impacto da guerra colonial.</p> <p>PRIMAVERA MARCELISTA</p>	<p>Enunciar as razões para o agravar do isolamento de Portugal.</p>	<p>corretamente apresentados ou aprofundados)</p>			
	<p>Explicitar as medidas implementadas por Marcello Caetano reveladoras da abertura do regime.</p> <p>Explicar o impacto da guerra colonial a nível nacional e internacional.</p> <p>Relacionar a fragilidade da tentativa liberalizadora e de modernização económica do marcelismo com o anacronismo da sua solução para o problema colonial.</p>	<p>7º momento – Atividade de consolidação final.</p> <p>Apresentação de PowerPoint de resumo da matéria e esclarecimento de dúvidas.</p>	<p>PowerPoint</p>	<p>Avaliação formativa</p>	<p>30min</p>
		<p>8º momento – Auto e hetero avaliação, preenchimento de um inquérito sobre a atividade</p>	<p>Ficha de Auto e Hetero Avaliação Inquérito</p>		<p>10min</p>
<p>Bibliografia:</p>		<p>FORTES, Alexandra, GOMES, Fátima Freitas e FORTES, José (2015) <i>Linhas da História 12 – 12ºano</i>, Lisboa: Areal</p> <p><i>Nova História de Portugal – Portugal e o Estado novo (1930-1960)</i>, Vol. XII (1992), (direção de Joel Serrão e A. H. de Oliveira Marques), Lisboa: Editorial Presença</p> <p>ROSAS, Fernando (2012) <i>Salazar e o poder, a arte de saber durar</i>, Lisboa: Tinta da China</p>			

ANEXO 10 – EXEMPLO DA FICHA DE TRABALHO DO 12º ANO



ESCOLA SECUNDÁRIA MIGUEL TORGA
HISTÓRIA A 12º ANO
Ficha de Trabalho em Grupo



O crescimento económico do pós-guerra e a emigração.

Responde, numa folha em branco, às seguintes perguntas. Caso seja necessário guardar alguma imagem ou pesquisa feita na Internet deves colocá-la na página do WIKISPACES referente a este trabalho de grupo.

1. Elabora um pequeno texto em que expliques o contexto económico mundial do pós-guerra.
2. Explica porque razão Portugal era considerado um país maioritariamente agrícola. (Lê as páginas 101 e 102 do manual)
3. Responde às perguntas 1 e 2 da página 102.
4. Visualiza o vídeo “A Grande Debandada” que podes encontrar em https://www.youtube.com/watch?v=qkQn_YSiP5E e explica os motivos da grande emigração portuguesa da década de 60.
5. Faz uma pesquisa na Internet sobre a emigração portuguesa nas décadas de 50, 60 e 70 e elabora um texto em que expliques quem emigrava e os destinos que escolhiam.
6. Explica o que era a Junta de Emigração. (Deves consultar a página 104)
7. Explica de que forma o governo português regulamentava a emigração (Lê o documento 9 da página 104)
8. Procura imagens sobre a emigração portuguesa nas décadas de 50, 60 e 70, tanto legal como clandestina.
9. Faz uma pesquisa sobre os que “saíam a salto” e elabora um texto em que expliques a razão desta expressão e as características da emigração clandestina na década de 60.
10. Lê o artigo “Terá o Estado Novo permitido a emigração clandestina?” presente em <http://ensina.rtp.pt/atualidade/tera-o-estado-novo-permitido-a-emigracao-clandestina/> e explica a atitude contraditória do governo português face à mesma.
11. Explica as consequências positivas e negativas da emigração em Portugal. (Podes consultar a página 105 do manual)

ANEXO 11 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA 1ª ATIVIDADE

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	ESCOLA SECUNDÁRIA MIGUEL TORGA HISTÓRIA 12º ANO Critérios de avaliação do trabalho de grupo	 ESCOLA SECUNDÁRIA MIGUEL TORGA			
Tema do Grupo:	Alunos				
Infografia (0 a 12 valores)					
Seleção da informação e capacidade de síntese (0-2)					
Rigor científico e domínio dos conteúdos (0-4)					
Utilização de terminologia específica adequada (0-2)					
Relacionamento de conteúdos (0-2)					
Criatividade (0-2)					
Atitudes (0 a 4 valores)					
O aluno demonstra respeito pelos colegas e comunica corretamente com eles. (0-1)					
O aluno demonstra atitudes de colaboração (0-1)					
O aluno demonstra interesse e empenho (0-1)					
O aluno procura resolver autonomamente as tarefas propostas (0-1)					
Apresentação Oral (0 a 4 valores)					
Clareza da expressão oral (0-1)					
Interação com a Turma (0-1)					
Resposta a questões adicionais (0-1)					
Avaliação final (0-20)					

ANEXO 12 – INFOGRAFIAS

GRUPO 1

BCM - DIÁRIO DA GUERRA
1980

GUERRA COLONIAL PORTUGUESA (1961-1974)

Foi durante a Guerra Fria (1947-1991) e assistia-se a uma vaga de descolonização face a pressão internacional da ONU, EUA E URSS.

Portugal recusava a independência das colónias.

2 POSIÇÕES: INTEGRACIONISTA E FEDERALISTA



3 FRENTE DE GUERRA ANGOLA
PRIMEIRO PALCO DE GUERRA.
MPLA - MOVIMENTO INDEPENDENTISTA (1956)

GUINÉ FRENTE MAIS DURA E DIFÍCIL DA GUERRA - 1963.
PAIGC - MOVIMENTO DE LIBERTAÇÃO DA GUINÉ E CABO VERDE (1956)



MOÇAMBIQUE
FOI A ÚLTIMA FRENTE DA GUERRA, QUE TEVE INÍCIO EM 1964.
FRELIMO - FRENTE DE LIBERTAÇÃO DE MOÇAMBIQUE (1962)

A atitude colonial portuguesa provocou o isolamento de Portugal no contexto internacional.
A ONU condena o colonialismo, e, juntamente com a NATO, a ação do governo português face à persistência da política colonial.
Levando ao agravamento do isolamento nacional e posteriormente a desagregação e queda do Estado Novo.

GRUPO 2

DANIELA; MESSIAS; CATARINA

OS PLANOS DE FOMENTO O DESENVOLVIMENTO DAS COLÓNIAS

PORTUGAL RURAL



Portugal tinha o setor primário como principal modo de subsistência. Não apostando na industrialização e desenvolvimento económico do país.

I PLANO DE FOMENTO



Centrava-se na construção de infraestruturas e dava especial importância à eletricidade, transportes, comunicações, indústrias base e escolas técnicas. Não sendo ainda a industrialização uma prioridade do Estado Novo.

IDEAL DE AUTARCIA

Capacidade de auto-suficiência e independência política e económica.

II PLANO DE FOMENTO

Tinha como objetivo aumentar o PIB e a produtividade; melhorar o nível de vida; criar novos postos de trabalho e equilibrar a balança comercial. Privilegiou o desenvolvimento industrial e subordinou a agricultura à indústria.

III PLANO DE FOMENTO

Foi implementado no período de Marcelo de Caetano, promoveu o apoio as empresas transportadoras, a industrialização centralizada às necessidades do mercado interno, valorização da iniciativa privada e do investimentos estrangeiro, criação do pólo industrial de Sines (1971). A abertura da economia Portuguesa ao exterior consequente do acordo com a CEE (1972).



PATRIMÓNIO COLONIAL PORTUGUÊS

O Ato Colonial (1930) em conjunto com o rescaldo da 2ª Guerra Mundial levou a uma retórica de propaganda que se sobrepôs ao investimento económico e levou a um investimento no fomento económico Colonial (1936-1939).
<https://www.youtube.com/watch?v=SRy1mxxqRWO>

GRUPO 3

HISTÓRIA

IMOBILISMO POLÍTICO

A vida num Portugal oprimido

Informação retirada de Linhas Da História 12º Ano e Infopédia | [https://www.infopedia.pt/\\$imobilismo-politico-em-portugal](https://www.infopedia.pt/$imobilismo-politico-em-portugal)

Enquanto o Estado Novo governava o país, viveu-se um período de Imobilismo Político, não havia espaço para uma oposição e o regime mantinha o seu carácter repressivo, autoritário e antiliberal.

A oposição do regime era constituída por comunistas, socialistas e liberais. Estes formaram o MUD, que se candidatou às eleições de 1945, tal oposição foi reprimida pelo Estado Novo, não conseguindo por isso a participação nas eleições. Fações que apoiavam o MUD fizeram várias tentativas de golpe de estado.

TRES DATAS MARCANTES

1945 1949 1958

Com o fim da Guerra e por consequência a queda da maior parte das ditaduras, Salazar viu-se obrigado a dar um vislumbre de uma Democracia em Portugal, fazendo assim as primeiras eleições "tão livres como as da Inglaterra"

Neste ano, deram-se as eleições presidenciais. Norton de Matos contra Óscar Carmona, apoiado pelo Estado Novo. No fim, Norton de Matos desistiu da candidatura devido à falta de liberdade eleitoral.

O General Humberto Delgado perde as eleições com 25% dos votos. A partir daí, o Presidente passa a ser eleito por um Colégio Eleitoral. Mais tarde em 1965, Humberto Delgado é assassinado pela PIDE.

ESTADO NOVO - PRINCIPIOS

Autoritarismo

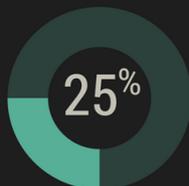
Estado autoritário e forte liderado por um líder que restringe as liberdades individuais.

Nacionalismo

Valorização dos costumes e amor à pátria. Exaltação dos heróis nacionais.

Conservadorismo

Valorização da família tradicional, valorização da religião, valorização da ordem social e o papel tradicional do homem e da mulher.



25% da população demonstrou oposição ao regime votando em Humberto Delgado

GRUPO 4

NO ESTADO NOVO

A EMIGRAÇÃO EM PORTUGAL

O crescimento económico dos anos trinta conhecido como "Os Trinta Gloriosos" sobretudo no bloco ocidental. Foi criada a CEE, dando origem a um mercado comum, e um espaço económico unificado assente na circulação das pessoas, serviços, mercadorias e capitais.

Diana Cabral nº9;
Luís Lobo nº13;
Melani Moreno nº21;
Pedro Lage nº16;
Sara Jesus nº18.

48%

PORTUGAL ERA UM PAÍS MAIORITARIAMENTE AGRÍCOLA, SENDO QUE 48% DA POPULAÇÃO ATIVA ERA EMPREGADA NA AGRICULTURA.



MOTIVOS DA EMIGRAÇÃO:

- Desemprego no mundo rural;
- Futuro dos jovens condicionado;
- Baixos salários;
- Horas de trabalho sobrecarregadas;
- Fugir à guerra;
- Procura de melhores condições de vida.



Junta de Emigração

GARANTIA AO ESTADO A REGULAÇÃO E O CONTROLO DA EMIGRAÇÃO.



"SAÍDA A SALTO"

Emigrantes que fugiam à guerra porque o estado exigia certas exigências: Serviço militar obrigatório; Escolaridade obrigatória (entrevista à emigração).

Consequências positivas:

- REMESSAS DOS EMIGRANTES;
- AJUSTOU O MERCADO DE TRABALHO;
- ALIVIOU A PRESSÃO SOCIAL;
- MUDANÇA DE MENTALIDADE DOS HÁBITOS.

Consequências negativas:

- SAÍDA DE JOVENS (ENVELHECIMENTO DA POPULAÇÃO) - TEVE CUSTOS SOCIAIS E HUMANOS E O DESPOVOAMENTO DE MUITAS REGIÕES DO PAÍS.

ANEXO 13 – POWERPOINT UTILIZADO NA AULA DO 12º ANO

Prof. estagiária Inês Branco
HISTÓRIA A 12º ano

ESTADO NOVO
Do autoritarismo à democracia

PORTUGUÊS, LEMBRA-TE...
... AQUI É PORTUGAL!

IMOBILISMO POLÍTICO

Contexto Internacional:
Fim da II Guerra Mundial
Queda do regime fascista em Itália e nazi na Alemanha
Afirmção dos EUA e da URSS (MUNDO BIPOLAR)

Contexto Nacional:
Apoio da população aos regimes democráticos
Agitação Social (manifestações)

"eleições tão livres, como na livre Inglaterra"

Salazar tentou adaptar-se ao novo contexto passando a imagem de uma abertura do regime

Medidas:

- Revisão da constituição de 1933 (em 1945)
- Nova lei eleitoral
- Realização de eleições legislativas livres
- Transformação da PVDE em PIDE

OPOSIÇÃO DEMOCRÁTICA

Definição – todas as forças da oposição ao Estado Novo. Englobava diferentes organizações e figuras políticas
MUNAF, PCR, MUD, PRP

Em 1945 a oposição democrática organiza-se no Movimento de Unidade Democrática (MUD) de forma a participar nas eleições legislativas.

O regime convoca as eleições com 1 mês de antecedência, impossibilitando a devida organização da oposição. Não há liberdade de imprensa, de reunião ou de propaganda.

O MUD retira a sua candidatura. A União Democrática ganha as eleições. O governo persegue os apoiantes do MUD que acaba por se desintegrar em 1947.

ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS DE 1949

"restituição aos portugueses das liberdades fundamentais"

"liberdade pessoal, ao trabalho (...) à instrução, ao acesso à cultura, à personalidade política, (...) palavra e meios de expressão: reunião e associação"

"igualdade de todos perante a lei"

Norton de Matos prometia instaurar um regime democrático. Acabar com a PIDE, com a censura e com os campos de concentração. Defendia os direitos humanos e pluripartidarismo.

Conseguiu mobilizar a população

O regime responde com mais repressão. Persegue os apoiantes de Norton de Matos.

Ao não conseguir eleições que considerasse honestas, Norton de Matos retira a sua candidatura e Oscar Carmona é reeleito presidente da república.

A oposição vai acentuar as suas divisões apresentando nas eleições presidenciais de 1951 candidaturas separadas.

Ganha novamente um candidato da União Nacional: General Craveiro Lopes

O Estado novo mantém o imobilismo político. Apesar de aparentemente se defender uma abertura do regime este continuava a ser autoritário e repressivo.

Aproximação à Inglaterra e aos EUA. Adesão à NATO.

ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS DE 1958

Candidatura de Humberto Delgado
Tentativa de derrubar a ditadura através de eleições livres

Defendia as liberdades individuais e a democracia.
Condenava o totalitarismo.
Pretendia uma reforma política e ultramarina.

Resultado das eleições de 1958

• Américo Thomaz • Humberto Delgado

"O General sem medo" não ganha as eleições (suspeita de fraude) mas consegue abalar o regime.

Acaba por ser perseguido e assassinado em 1965 pela PIDE

RADICALIZAÇÃO DAS OPOSIÇÕES

Contestação da Igreja
• Carta do bispo do Porto, D. António Ferreira Gomes - Crítica o regime e denuncia a miséria em que o povo vivia

Contestação militar
• "Golpe da Sé", 1959
• Assalto ao paquete Santa Maria, 1961
• "Abrilada", golpe de estado dirigido por Botelho Moniz, 1961
• Assalto ao quartel de Beja, 1962

Contestação académica
• Crise académica de 1962 – oposição ao regime em resposta à proibição do Dia do Estudante (os alunos fazem greve às aulas e participam em manifestações)

ESTAGNAÇÃO RURAL

Portugal continuava a ser um país agrícola:

- A agricultura, apesar de pouco desenvolvida, era a principal atividade laboral
- Ocupava um peso central no Produto Interno bruto

DESAFIOS DA AGRICULTURA:

- Baixa produtividade
- Assimetria dos campos e oposição por parte dos latifundiários do sul a uma reforma das propriedades.
- Baixo investimento
- Mão de obra pouco qualificada
- Pouca inovação tecnológica nas ferramentas
- Corrida às cidades e abandono dos campos.
- Inadequação das culturas aos solos

O DESENVOLVIMENTO DAS COLÓNIAS

A atitude internacional face à colonização depois da II Guerra mundial implica uma mudança na atitude e no discurso do estado face às colónias.

- Com o I Plano de Fomento investe-se em infraestruturas: aeroportos, caminhos-de-ferro, pontes, estradas, centrais hidroelétricas.
- Com o II e III PF investe-se na modernização da agricultura e no desenvolvimento da indústria.
- A economia das colónias abre-se à Europa e ao Índico.
- Cria-se em 1961 o EEP – Espaço Económico Português

A QUESTÃO COLONIAL

A necessidade de uma nova política colonial dá origem a dois modelos diferentes sobre o futuro das colónias: o modelo federalista vs o modelo integracionista.

Modelo Federalista

Pretendia transformar os territórios ultramarinos em Estados independentes – Federação de Estados

Apoiado por Marcelo Caetano:
Defende uma mudança da Constituição para 3 estados federais: Portugal, Angola e Moçambique e a formação de governos e legislação próprios.

Modelo Integracionista

Continuação da unidade entre metrópole e colónias. Não aceitava uma divisão do Estado Português

Apoiado por Salazar:
Defende o direito histórico de Portugal enquanto país colonizador que desenvolveu as colónias a nível económico e social levando a Língua Portuguesa, educação e paz aos indígenas.

A GUERRA COLONIAL (1961-1974)

A opinião internacional sobre a colonização da África e as primeiras vagas de descolonização contrastavam com a política colonial portuguesa.

Surgem vários movimentos independentistas apoiados por forças internacionais:

- MPLA, Movimento Popular pela Libertação de Angola, 1956
- FRELIMO, Frente de Libertação de Moçambique, 1962
- PAIGC, partido africano para a independência da Guiné e Cabo Verde, 1956



Holden Roberto, líder MPLA



Eduardo Mondlane, líder FRELIMO



Amílcar Cabral, líder PAIGC



Soldados portugueses



Combatentes do FRELIMO e a população local, 1968



Helicóptero português em Moçambique, 1968



Notícia sobre o nº de mortos em Angola no jornal O SEculo.



Soldados portugueses num campo de mineiros

DESENROLAR E CONSEQUÊNCIAS DA GUERRA

Guerra em 3 frentes:

- Angola, 1961
- Guiné, 1963
- Moçambique, 1964

Consequências dos 13 anos de guerra:

- Milhares de mortos e feridos
- Isolamento internacional (condenação da ONU, EUA retiram o apoio a Portugal, os países da NATO condenam a posição portuguesa)
- Elevado esforço financeiro e grande mobilização de recursos (humanos e materiais)
- Aumento da insatisfação e contestação face ao regime.
- Rutura dos militares com o Estado Novo

SURTO URBANO E MUDANÇA DE MENTALIDADES

Na década de 60 e 70 dá-se uma corrida às cidades em busca de melhores condições de vida.

Aumento da população das cidades do litoral e despovoamento das zonas rurais do interior do país.
Desenvolvimento das periferias das cidades, principalmente Lisboa e Porto, acolhiam população desfavorecida.



Festival de Vila de Moura, 1971

Mudanças a nível das mentalidades e dos costumes:

- ❖ Forma de vestir (minissaias, mulheres a vestir calças)
- ❖ Novos hobbies (festivais de música)
- ❖ A censura já não praticada com a mesma força
- ❖ Os jovens começam a ter cada vez mais intervenção política

A PRIMAVERA MARCELISTA

Marcelo Caetano substitui Salazar como Presidente do Conselho em 1968.



Exilados, como Mário Soares e D. António Ferreira Gomes, foram autorizados a regressar ao país.

“Primavera Marcelista” – medidas de carácter mais liberal e reformista.

Angola e Moçambique tornaram-se “regiões autónomas”; receberam a denominação de “Estado”.

A censura passou a denominar-se exame prévio e tornou-se mais moderada.

Sistema de Previdência Social foi alargado aos trabalhadores e criou-se a ADSE.

Abertura da economia portuguesa ao investimento estrangeiro, modernizando-a.

Reforma da educação implementada por Veiga Simão.

A CRISE ACADÉMICA DE 1968

Durante uma visita à Universidade de Lisboa um aluno interrompe um discurso de Marcelo Caetano e é impedido de falar pela PIDE. Greves e manifestações alastraram-se por várias universidades e depois por outros setores da população. Luto académico.



Crise académica de Coimbra

Grande contestação face à guerra colonial, tanto a nível interno como a nível externo

Perante os protestos, o regime endureceu a sua posição e o conservadorismo.

ANEXO 14 – FICHA DE AUTO E HETEROAVALIAÇÃO DO 12º ANO



ESCOLA SECUNDÁRIA MIGUEL TORGA
HISTÓRIA A 12º ANO
Auto e Hetero Avaliação do Trabalho de Grupo



Nome : _____ Nº: _____ Data: _____

1 - Responda às seguintes perguntas colocando um X em SIM ou NÃO.

	Sim	Não
Particpei de forma construtiva no trabalho de grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cumpri os prazos estipulados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mostrei-me atento e empenhado nas tarefas propostas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dei sugestões e opiniões de forma correta e ordeira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fui autónomo na realização das tarefas pedindo ajuda do professor quando necessário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeitei as opiniões dos meus colegas e aceitei decisões de maioria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estive atento às indicações e explicações da professora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 - Avalie a sua prestação na atividade e a prestação dos seus colegas de grupo dividindo a % de realização do trabalho por si e pelos seus colegas.

	%	Observações
Eu		

3 – Avalie o trabalho do grupo (de 1 a 5, sendo 1 – Muito Insuficiente, 2- Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom) em relação a:

Ficha de Trabalho: _____

Infografia: _____

Apresentação Oral: _____

Resposta a questões adicionais: _____

Atenção ao trabalho dos colegas: _____

Atitudes: _____

ANEXO 15 – OPINIÕES DOS ALUNOS DO 12º ANO SOBRE AS ATIVIDADES

Eu gostei de realizar esta atividade, apesar de ~~ter~~ ter aprendido melhor a parte que me sorpreendeu: A Guerra Colonial. Eu acho que não devemos fazer trabalhos de grupo sobre matérias estruturais, mas sim de outras matérias, pois há pessoas que não conseguem aprender de uma forma eficaz.

Respondo Não, porque acho que o trabalho ocupa muitos aulas, porque não aprendemos tanto como quando o professor explica a matéria e porque acho que não respondemos às questões com tanta atenção em grupo, visto que o objetivo principal é terminar o trabalho. Ler a matéria é também bastante mais simples do que fazer este tipo de trabalhos.

Não gostei por um motivo, o grupo. Se o meu grupo fosse mais organizado, mais dinâmica, e expressasse mais ideias acho melhor, acho eu.

Eu gostei de duas opções ~~por~~ porque tanto gostei como não gostei. Entendi a importância de estar unido no grupo e houve poucas falas, por isso acho que o trabalho permitiu-me conhecer mais sobre a guerra colonial.

Gostei de realizar a atividade porque foi algo que nunca tinha feito que quebrou a rotina normal dos trabalhos em powerpoint e fez-me aprender mais do que o normal

Não foi um trabalho motivador, nem de muito interesse na minha opinião, trabalhei coisas que acho que não são as mais importantes nesta altura do campeonato

ANEXO 16 – PLANO DO TRABALHO DE PROJETO DO 12ºANO



**ESCOLA SECUNDÁRIA MIGUEL TORGA
ANO LETIVO 2017/2018
HISTÓRIA A 12ºANO**

Guião do Trabalho de Grupo

Descrição do Trabalho

O trabalho de grupo consiste numa investigação sobre as dinâmicas de um tema específico do Estado Novo na localidade em que a escola se insere. Pretende-se que a metodologia base utilizada seja a recolha de testemunhos orais sendo estes a fonte central de informação.

Cada grupo deve ter quatro elementos que devem escolher um dos temas apresentados, ou sugerir um que não tenha sido referido, desde que este se insira no programa, para trabalhar ao longo do ano letivo.

Sendo que as entrevistas serão a parte central do trabalho, de modo a reduzir o perigo de dispersão, sugere-se que cada grupo não entreviste mais de quatro pessoas e que as entrevistas tenham um limite máximo de 15min.

As entrevistas devem ser contextualizadas e a informação por elas recolhida deve ser trabalhada de modo a construir uma representação da realidade do grupo social ou do tema na sociedade local.

Os alunos devem entregar:

- Planificação (que deve incluir):
 - a. Justificação da escolha do tema
 - b. Problemas que o mesmo levanta e aos quais se vai tentar responder
 - c. Bibliografia
 - d. Planificação temporal
 - e. Divisão de tarefas

(máximo 5 páginas, sem contar com a bibliografia)

- Justificação das pessoas a entrevistar

- a. Preenchimento de uma ficha com o nome dos indivíduos a entrevistar e com uma explicação sobre o porquê de poderem ser relevantes para o tema.
 - b. Entrega das declarações de autorização.
- Guião das entrevistas (com as perguntas a realizar a cada pessoa)
 - Transcrição da informação principal de cada entrevista
 - Vídeo (no máximo de 15min):
 - a. Explicação e relevância do tema
 - b. Questões orientadoras
 - c. Apresentação dos entrevistados
 - d. Excertos das entrevistas
 - e. Relacionamento com bibliografia de apoio
 - f. Construção de uma narrativa lógica sobre o tema
 - g. Apresentação de reflexões e conclusões

Temas Possíveis

- O papel da mulher;
- A educação e a escola;
- O dia-a-dia e o quotidiano;
- A emigração;
- A guerra colonial;
- A vida religiosa;
- A vivência política;
- As atividades profissionais;
- A saúde pública;
- A administração e melhoramentos realizados na localidade.

Fases do Trabalho

Fase 1 - Divisão em grupos e definição do tema

Fase 2 - Pesquisa sobre o tema

Fase 3 - Identificação e formulação dos problemas.

Fase 4 - Planificação do trabalho e divisão de tarefas

Fase 5 - Escolha das pessoas a entrevistar (devidamente justificadas e com autorização)

Fase 6 - Elaboração dos guiões das entrevistas

Fase 7 - Entrevistas

Fase 8 - Tratamento da informação e cruzamento com dados bibliográficos e/ou outras

fontes

Fase 9 - Elaboração do vídeo

Fase 10 - Apresentação à turma

Fase 11 - Apresentação à escola e comunidade

Fase 12 - Avaliação do trabalho

Aulas previstas para a realização do Trabalho¹

1º Período:

3 de outubro - Aula dedicada à explicação do trabalho (em que consiste, quais os seus objetivos, etapas e avaliações) e em que se explicam as bases da História Oral.

24 de outubro - Aula de trabalho em grupo para a identificação e formulação dos problemas a trabalhar com acompanhamento do professor.

2º Período:

4 de janeiro - Aula de trabalho em grupo para a elaboração dos guiões das entrevistas.

8 de fevereiro - Aula de esclarecimento de dúvidas sobre as entrevistas e sobre métodos de transcrição. Os alunos devem mostrar a fase em que se encontra o seu trabalho e quais as dificuldades que estão a ter.

8 de março - Aula para o cruzamento da informação recolhida com outra bibliografia e outras fontes.

3º Período:

10 de abril – Aula de esclarecimento de dúvidas. Os alunos podem utilizar este tempo para trabalhar no vídeo caso não tenham dúvidas.

2 e 3 de Maio - Apresentação à turma e discussão.

¹ Datas sujeitas a alterações durante o ano letivo.

Metas e Momentos de avaliação²

1º Período:

10 de outubro - Entrega da composição dos grupos e do tema escolhido

10 de Novembro - entrega da planificação do trabalho

30 de Novembro - Entrega do nome das pessoas a entrevistar com as devidas autorizações e com uma justificação do porquê de terem sido escolhidas

2º Período:

12 de Janeiro - Entrega dos guiões das entrevistas

2 de Março - Entrega da informação principal recolhida pelas entrevistas (é necessário entregar uma transcrição mas apenas das informações mais relevantes)

3º Período:

2 e 3 de Maio - apresentação à turma e entrega do suporte em vídeo

² Datas sujeitas a alterações durante o ano letivo.

ANEXO 17 – GUIÃO DA CONSTRUÇÃO DE UMA PLANIFICAÇÃO



ESCOLA SECUNDÁRIA MIGUEL TORGA
ANO LETIVO 2017/2018
HISTÓRIA A 12ºANO



Guião da construção de uma planificação

Planificação (que deve incluir):

1. Justificação da escolha do tema
2. Problemáticas que o mesmo levanta e aos quais se vai tentar responder
3. Divisão de tarefas
4. Planificação temporal
5. Bibliografia

(máximo 5 páginas, sem contar com a bibliografia, espaçamento 1,5, estilo Times New Roman, tamanho 12)

Dicas para a realização do Plano de Trabalho:

1. Justificação da escolha de tema
Explicar os motivos e motivações que levaram à escolha do tema, podem ser de grupo ou individuais. Explicar as expectativas de aprendizagem em relação ao trabalho.
2. Problemáticas relacionadas com o tema
Identificar as questões orientadoras do trabalho, o que se pretende investigar dentro do tema. Questões que suscitam curiosidade e às quais se pretende responder. Limitação temporal e temática (ex.: identificação de características sobre um tema, de causas, consequências, princípios, ideologias, comparações).
Definir aquilo que se pretende alcançar com o trabalho. Identificação das problemáticas que podem ser levantadas sobre o tema.
3. Bibliografia e Webgrafia
Apresentação de uma bibliografia inicial sobre o tema que deve incluir tanto páginas da Internet como obras historiográficas.
Resultado de uma pesquisa geral sobre o tema a ser trabalhado que pode ser acrescentada ao longo do desenvolvimento do trabalho.
4. Divisão de tarefas
Identificar os recursos disponíveis para a resolução das problemáticas levantadas. Antever algumas dificuldades que podem ser encontradas.
Definir objetivos específicos, planear atividades e dividir tarefas entre todos os membros do grupo.
5. Planificação temporal
Esquematização das várias etapas do trabalho (pesquisa, recolha de testemunhos, cruzamento de informação bibliográfica com os testemunhos orais, construção do vídeo, etc.)

Bibliografia Geral sobre o Estado Novo:

Dicionário da História do Estado Novo, Vols. I e II (1996), (Dir. Fernando Rosas e J. M. Brandão de Brito), Lisboa: Bertrand

História de Portugal : o Estado Novo, vol. VII ; (1998) (Dir. José Mattoso e Fernando Rosas, Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

Nova História de Portugal – Portugal e o Estado novo (1930-1960), Vol. XII (1992), (direção de Joel Serrão e A. H. de Oliveira Marques), Lisboa: Editorial Presença

Webgrafia:

RTP Ensina

<http://ensina.rtp.pt>

RTP Arquivo

<https://arquivos.rtp.pt/#sthash.6gcCcbH3.dpbs>

O centenário da República

<http://centenariorepublica.pt/conteudo/s%C3%ADios-do-centenário>

ANEXO 18 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO TRABALHO DE PROJETO DO 12ºANO

ESCOLA SECUNDÁRIA MIGUEL TORGA
Professora estagiária Inês Branco



CrITÉrios de avaliaÇão para o trabalho de projeto do 12ºano

OrganizaÇão e Estética (0-20)

Estruturação do Trabalho e ordenação lógica

0 – Os alunos apresentam um trabalho desorganizado, sem respeito pelas três grandes divisões: introdução, desenvolvimento e conclusão, e sem uma linha condutora lógica e clara.

5 – Os alunos apresentam um trabalho relativamente desorganizado **E/OU** sem respeito pelas três grandes divisões: introdução, desenvolvimento e conclusão **E/OU** sem seguir uma linha condutora lógica ou clara

10 – Os alunos apresentam um trabalho devidamente estruturado, respeitando as três grandes divisões: introdução, desenvolvimento e conclusão, seguindo uma linha condutora lógica e clara.

Estética (qualidade da imagem, harmonia, imagens apelativas) (0-10)

0 – Os alunos apresentam um trabalho pouco apelativo esteticamente: com uma má qualidade de imagem, sem harmonia e com um estilo de cores e texto pouco atrativo.

5 – Os alunos apresentam um trabalho relativamente apelativo esteticamente falhando em um ou dois dos seguintes parâmetros: qualidade de imagem, harmonia, estilo de cores e texto atrativo.

10 – Os alunos apresentam um trabalho apelativo esteticamente: com uma boa qualidade de imagem, harmonia e um estilo de cores e texto atrativo.

Problematização (0-50)

Problemáticas relevantes e apropriadas ao tema (0-15)

0 – Os alunos não apresentam um conjunto de problemáticas/questões relevantes e apropriadas ao tema, (nem na planificação, nem no trabalho final) às quais pretendem responder ao longo do trabalho.

5 – Os alunos apresentam um conjunto de problemáticas/questões não relevantes **E/OU** apropriadas ao tema, às quais pretendem responder ao longo do trabalho.

10 – Os alunos apresentam um conjunto de problemáticas/questões relevantes e apropriadas ao tema, às quais pretendem responder ao longo do trabalho, apenas na planificação **OU** na planificação e no trabalho final mas neste último de forma pouco clara.

15 – Os alunos apresentam um conjunto de problemáticas/questões claras (tanto na planificação como no trabalho final), relevantes e apropriadas ao tema, às quais pretendem responder ao longo do trabalho.

Responde ao objetivo do trabalho (0-10)

0 – Os alunos não respondem ao objetivo do trabalho: não apresentam uma caracterização total do tema que escolheram, faltando informação essencial para a compreensão do tema.

5 – Os alunos respondem ao objetivo do trabalho mas não realizam todos os pontos do mesmo: apresentam um trabalho que caracteriza parcialmente o tema que escolheram faltando, pontualmente, informação essencial para a compreensão do mesmo.

10 – Os alunos respondem ao objetivo do trabalho, realizando todos os pontos do mesmo: apresentam um trabalho que caracteriza totalmente o tema que escolheram não faltando informação essencial para a compreensão do tema.

Explicação da importância das questões (0-5)

- 0 – Os alunos não explicam a importância das questões orientadoras do trabalho.
- 5 – Os alunos explicam a importância das questões orientadoras do trabalho.

Reflexão sobre as mesmas (0-20)

- 0 – O trabalho apresentado demonstra uma reflexão pouco profunda quanto às problemáticas/questões que orientam o mesmo, não conseguindo responder a nenhuma delas.
- 5 – O trabalho apresentado demonstra uma reflexão pouco profunda quanto às problemáticas/questões que orientam o mesmo, conseguindo responder totalmente a apenas 1 delas **OU** de forma parcial a pelo menos 2 delas.
- 10 – O trabalho apresentado demonstra uma reflexão relativamente profunda quanto às problemáticas/questões que orientam o mesmo, mas não consegue responder a todas elas.
- 15 – O trabalho apresentado demonstra uma reflexão profunda quanto às problemáticas/questões que orientam o mesmo, conseguindo responder a quase todas elas, mas de forma pouco desenvolvida.
- 20 – O trabalho apresentado demonstra uma reflexão profunda quanto às problemáticas/questões que orientam o mesmo, conseguindo responder a todas elas.

Conteúdos e análise de informação (0-90)

Apresenta informação relevante e variada (0-5)

- 0 – Os alunos selecionam informação pouco relevante **E/OU** repetitiva.
- 3 – Os alunos selecionam, ocasionalmente, informação pouco relevante **E/OU** repetitiva.
- 5 – Os alunos selecionam informação relevante e variada.

Capacidade de síntese (0-10)

- 0 – Os alunos demonstram uma fraca capacidade de síntese, dando primazia a informações supérfluas **E/OU** não a resumindo.
- 5 – Os alunos demonstram uma relativa capacidade de síntese, dando primazia a informações essenciais mas não a resumindo devidamente.
- 10 – Os alunos demonstram uma boa capacidade de síntese, dando sempre primazia a informações essenciais e resumindo-as devidamente.

Utilização correta das entrevistas (0-5)

- 0 – Os alunos não utilizam corretamente as entrevistas, colocando-as no vídeo de forma pouco natural e sem as informações essenciais sobre as mesmas.
- 3 – Os alunos utilizam corretamente as entrevistas, colocando-as no vídeo de forma natural mas sem incluir as informações essenciais sobre as mesmas.
- 5 – Os alunos utilizam corretamente as entrevistas, colocando-as no vídeo de forma natural e com as informações essenciais sobre as mesmas.

Respeito pelas diretrizes da História Oral e pelas regras da entrevista (0-5)

- 0 – Os alunos não demonstram respeito pelas regras da História Oral discutidas em aula.
- 5 – Os alunos demonstram respeito pelas regras da História Oral discutidas em aula.

Cruzamento com outras fontes e bibliografia adequadas (0-10)

0 – Os alunos não cruzam a informação obtida através das entrevistas com outras fontes e bibliografia adequada.

5 – Os alunos cruzam a informação obtida através das entrevistas com outras fontes e bibliografia sendo estas pouco adequadas.

10 – Os alunos cruzam a informação obtida através das entrevistas com outras fontes e bibliografia adequada.

Contextualização (0-10)

0 – Os alunos não apresentam uma contextualização do tema trabalhado, não explicando claramente o tempo e o espaço que limitam o mesmo e não referindo os traços gerais da ditadura salazarista.

5 – Os alunos apresentam uma contextualização do tema trabalhado, explicando claramente apenas um dos seguintes pontos: o tempo e o espaço que limitam o mesmo; os traços gerais da ditadura salazarista.

10 – Os alunos apresentam uma contextualização do tema trabalhado, explicando claramente o tempo e o espaço que limitam o mesmo e referindo os traços gerais da ditadura salazarista.

Adequação de todos os materiais utilizados (0-5)

0 – O aluno apresenta recursos (imagens, músicas, clipes de vídeo, etc) que não têm qualquer ligação com o tema do trabalho.

3 – O aluno apresenta apenas alguns recursos (imagens, músicas, clipes de vídeo, etc) que não têm qualquer ligação com o tema do trabalho.

5 – O aluno apresenta recursos (imagens, músicas, clipes de vídeo, etc) que têm uma ligação óbvia com o tema do trabalho.

Relacionamento de conteúdos (0-20)

0 – Os alunos demonstram uma fraca capacidade de relacionamento de conteúdos, conseguindo elaborar ligações/relações entre as várias informações e utilizando-as para responder às problemáticas.

10 – Os alunos demonstram uma capacidade de relacionamento de conteúdos limitada, conseguindo elaborar ligações/relações entre as várias informações e utilizando-as para responder às problemáticas apenas pontualmente **OU** de forma pouco clara.

20 – Os alunos demonstram uma boa capacidade de relacionamento de conteúdos, conseguindo elaborar ligações/relações entre as várias informações e utilizando-as para responder às problemáticas.

Rigor da informação (0-20)

0 – Os alunos apresentam informação maioritariamente incorreta ou incompleta

5 – Os alunos tanto apresentam informação correta como apresentam informação com erros graves ou incompleta que comprometem a validade da mensagem.

10 – Os alunos apresentam maioritariamente informação correta, com alguns erros que comprometem a validade da mensagem ou sem desenvolverem devidamente.

15 – Os alunos apresentam informação correta com apenas erros pontuais que não comprometem a validade da mensagem.

20 – Os alunos apresentam apenas informação correta e completa.

Transmissão da informação (0-20)

Clareza da informação e do discurso (0-10)

0 – Os alunos apresentam um discurso pouco claro **E/OU** incoerente.

5 – Os alunos apresentam um discurso maioritariamente claro e coerente, mas não utilizam linguagem correta e apropriada.

10 – Os alunos apresentam um discurso claro e coerente, utilizando linguagem correta e apropriada.

Construção de uma narrativa histórica (0-5)

0 – Os alunos não apresentam uma narrativa histórica construída pelo grupo **E** utilizam termos cientificamente incorretos.

3 – Os alunos não apresentam um dos seguintes tópicos: uma narrativa histórica construída pelo grupo; utilização de termos cientificamente corretos;

5 – Os alunos apresentam uma narrativa histórica construída pelo grupo, utilizando termos cientificamente corretos.

Domínio do Tema (0-5)

0 – Os alunos demonstram um fraco domínio do tema.

3 – Os alunos demonstram um parcial domínio do tema.

5 – Os alunos demonstram um forte domínio do tema.

Criatividade (0-10)

Originalidade do Trabalho e criatividade na forma de transmitir a informação (animações, etc.) (0-6)

0 – Os alunos apresentam um trabalho pouco original, utilizando ideias pouco criativas para transmitir a informação.

3 – Os alunos apresentam um trabalho relativamente original, utilizando algumas ideias criativas para transmitir a informação.

6 – Os alunos apresentam um trabalho muito original, utilizando ideias criativas para transmitir a informação.

Diversidade de métodos e técnicas (0-4)

0 – Os alunos não apresentam diversidade de métodos e técnicas de transmissão de informação (animações, encenações, gravações, pequenos clipes, reportagens, voz off, imagens etc)

4 – Os alunos apresentam uma relativa diversidade de métodos e técnicas de transmissão de informação utilizando pelo menos três das seguintes sugestões: animações, encenações, gravações, pequenos clipes, reportagens, voz off, imagens, etc)

2 – Os alunos apresentam diversidade de métodos e técnicas de transmissão de informação (animações, encenações, gravações, pequenos clipes, reportagens, voz off, imagens, etc)

Atitudes (0-10)

Trabalho em equipa e colaboração do grupo (0-2)

- 0 – O aluno demonstra atitudes pouco favoráveis ao trabalho em equipa.
- 2 – O aluno demonstra atitudes favoráveis ao trabalho em equipa.

Responsabilidade e empenho (0-2)

- 0 – O aluno não demonstra responsabilidade e empenho relativamente ao trabalho, não participando ativamente na sua construção.
- 2 – O aluno demonstra responsabilidade e empenho relativamente ao trabalho, participando ativamente na sua construção.

Elaboração e entrega, nos devidos prazos, de todas as fases do trabalho. (0-2)

- 0 – O grupo não entrega todas as fases do trabalho.
- 1 - O grupo entrega todas as fases do trabalho, mas fora dos prazos estipulados.
- 2 – O grupo entrega todas as fases do trabalho dentro dos prazos estipulados.

Evolução e correção dos erros apontados pelo professor (0-2)

- 0 – O grupo não corrige os erros apontados pelo professor e não reformula o seu trabalho segundo as indicações dadas pelo mesmo.
- 2 – O grupo corrige os erros apontados pelo professor e reformula o seu trabalho segundo as indicações dadas pelo mesmo.

Autonomia (0-2)

- 0 – O aluno não demonstra atitudes de autonomia, procurando a ajuda do professor sem primeiro tentar realizar as tarefas sozinho.
- 2 – O aluno demonstra atitudes de autonomia, procurando a ajuda do professor apenas quando necessário.

ANEXO 19 – CLASSIFICAÇÃO DISCRIMINADA DO TRABALHO COM NOTA MAIS ALTA

Grelha de avaliação do Trabalho de Grupo

Grupo: D

Tema: O papel da mulher

Alunos: C, I, P, Q

Organização e Estética (0-20)	Classificação	Observações
Estruturação do Trabalho e ordenação lógica (Respeita as três grandes divisões: Introdução, desenvolvimento e conclusão) (0-10)	5	Ótima introdução do trabalho. Explica claramente o tema do mesmo. Faltou uma conclusão.
Estética (qualidade da imagem, harmonia, imagens apelativas) (0-10)	10	Ótima qualidade de imagem.

Problematização (0-50)	Classificação	Observações
Problemáticas relevantes e apropriadas ao tema (0-15)	15	Os alunos colocam questões muito pertinentes ao tema.
Responde ao objetivo do trabalho (0-10)	10	Os alunos conseguem responder às problemáticas colocadas inicialmente (indo mais além que as mesmas). Apresentam um trabalho completo, pensado e estruturado.
Explicação da importância destas questões (0-5)	0	
Reflexão sobre as mesmas (0-20)	20	Notou-se uma excelente reflexão por parte dos alunos em todas as fases do trabalho: escolha das pessoas entrevistadas, problemáticas a trabalhar, construção da narrativa histórica, edição do trabalho, etc. A

		<p>informação retirada das entrevistas e de outras fontes de informação é organizada e relacionada de modo a responder às questões iniciais.</p> <p>Os alunos conseguem ligar alguns dos assuntos retratados aos dias de hoje.</p>
--	--	--

Conteúdos e análise de informação (0-90)	Classificação	Observações
Apresenta informação relevante e variada (0-5)	5	A seleção de perguntas e de informação é muito relevante.
Capacidade de síntese (0-10)	10	Os alunos demonstram uma boa capacidade de síntese apresentando informação resumida, mas clara e detalhada.
Utilização correta das entrevistas (0-5)	5	As entrevistas são colocadas no texto de forma muito natural e lógica.
Respeito pelas diretrizes da História Oral e pelas regras da entrevista (0-5)	5	
Cruzamento com outras fontes e bibliografia adequadas (0-10)	10	É notória uma vasta pesquisa (tanto a nível bibliográfico como a nível de fontes) que é depois cruzada com a informação retirada das entrevistas.
Contextualização (0-10)	5	A contextualização do tema é muito boa. Faltou uma explicação do regime ditatorial (datas e características fundamentais) que não se limitasse apenas à questão da mulher para criar uma imagem mais clara da informação que vai ser dada de seguida.

Adequação de todos os materiais utilizados (0-5)	5	Todos os materiais utilizados são adequados.
Relacionamento de conteúdos (0-20)	20	O trabalho demonstra um grande relacionamento de conteúdos. Os alunos conseguem ligar a informação retirada de obras bibliográficas e de documentos ou discursos da época às vivências pessoais das entrevistadas pedindo-lhes mesmo que comentem alguma desta informação.
Rigor da informação (0-20)	20	A informação fornecida é clara, correta, completa e coerente.

Transmissão da informação (0-20)	Classificação	Observações
Clareza da informação e do discurso (0-10)	10	O discurso é claro e lógico. A Transição entre conteúdos é natural.
Construção de uma narrativa histórica com um encadeamento lógico (0-5)	5	Os alunos apresentam uma narrativa histórica sobre o tema pessoal, clara e completa, utilizando termos cientificamente corretos e apresentando uma linha condutora organizada e lógica.
Domínio do Tema (0-5)	5	Os alunos demonstram um domínio claro do tema.

Criatividade (0-10)	Classificação	Observações
Originalidade do Trabalho e criatividade na forma de transmitir a informação (animações, etc.) (0-6)	6	A escolha de materiais é muito original indo desde reportagens da RTP até filmes, leituras de discursos e gravações da época. A forma como estão montados é simples mas criativa.

Diversidade de métodos e técnicas (0-4)	4	Os alunos utilizam várias técnicas: clipes de vídeo, narração, voz-off, pequenos excertos de filmes, imagens da época.
---	---	--

Atitudes (0-10)	Classificação	Observações
Trabalho em equipa e colaboração do grupo (0-2)	2	Foi dos grupos que melhor trabalhou em equipa. A divisão de tarefas foi bem planificada e todos os elementos fizeram a sua parte.
Responsabilidade e empenho (0-2)	2	
Elaboração e entrega, nos devidos prazos, de todas as fases do trabalho. (0-2)	2	
Evolução e correção dos erros apontados pelo professor (0-2)	2	
Autonomia (0-2)	2	

Nota: Todas as fases do Trabalho que não forem entregues nos prazos estipulados sofrem uma penalização de 0,5 valores na nota final do mesmo.

Classificação final: **18,5 valores**

Observações finais:

<p>10.30 – não se percebe bem a relevância dos aerogramas e desse clipe de vídeo.</p> <p>O trabalho está muito bem construído. É feita uma representação clara do papel da mulher durante o Estado Novo notando-se uma grande reflexão sobre a importância deste tema e um relacionamento com os dias de hoje.</p> <p>A utilização das entrevistas e a sua inserção no vídeo é feita de forma muito pertinente e coerente, tal como a inserção de imagens e clipes de vídeo.</p> <p>O trabalho está completo, coerente, claro e organizado. Apresenta não só uma caracterização da mulher durante o Estado Novo mas também a sua perspetiva quanto aos vários acontecimentos, documentos reguladores do regime, ideologias e condições de vida.</p> <p>Por último, este grupo trabalhou muito bem em equipa demonstrando grande empenho e colaboração em todas as fases do trabalho.</p>
--

ANEXO 20 – CLASSIFICAÇÃO DISCRIMINADA DO TRABALHO COM NOTA MAIS BAIXA

Grelha de avaliação do Trabalho de Grupo

Grupo: C

Tema: Educação

Aluno: A, G, M, S

Organização e Estética (0-20)	Classificação	Observações
Estruturação do Trabalho e ordenação lógica (Respeita as três grandes divisões: Introdução, desenvolvimento e conclusão) (0-10)	5	O trabalho carece de uma introdução e conclusão. O desenvolvimento do mesmo não segue uma linha clara e lógica
Estética (qualidade da imagem, harmonia, imagens apelativas) (0-10)	5	Algumas das imagens e vídeos têm má qualidade.

Problematização (0-50)	Classificação	Observações
Problemáticas relevantes e apropriadas ao tema (0-15)	15	Os alunos apresentam problemáticas relevantes ao tema apenas.
Responde ao objetivo do trabalho (0-10)	0	Os alunos apresentam um trabalho muito incompleto.
Explicação da importância destas questões (0-5)	0	
Reflexão sobre as mesmas (0-20)	5	Os alunos apresentam uma fraca reflexão do tema conseguindo, no entanto, responder parcialmente a algumas questões: diferença de géneros, condições das salas de aula, a transmissão da ideologia.

Conteúdos e análise de informação (0-90)	Classificação	Observações
Apresenta informação relevante e variada (0-5)	5	A informação recolhida, ainda que incompleta, é relevante.
Capacidade de síntese (0-10)	5	O trabalho está demasiadamente resumido.
Utilização correta das entrevistas (0-5)	3	Os alunos não analisam as entrevistas.
Respeito pelas diretrizes da História Oral e pelas regras da entrevista (0-5)	5	
Cruzamento com outras fontes e bibliografia adequadas (0-10)	5	Parece existir a utilização de outras fontes de informação não sendo estas claras.
Contextualização (0-10)	0	Falta uma contextualização sobre o Estado Novo e sobre o tema.
Adequação de todos os materiais utilizados (0-5)	5	As imagens são adequadas.
Relacionamento de conteúdos (0-20)	10	Os alunos não apresentam um relacionamento óbvio entre os conteúdos e as entrevistas escolhendo colocá-las no final sem uma explicação/análise. Ainda assim conseguem responder a algumas das questões colocadas inicialmente.
Rigor da informação (0-20)	10	A informação apresentada é correta mas está pouco desenvolvida. Os alunos conseguem apenas distinguir traços gerais da educação durante o estado novo.

Transmissão da informação (0-20)	Classificação	Observações

Clareza da informação e do discurso (0-10)	5	O discurso é claro mas a falta de informação e conteúdos faz com que seja pouco coerente e lógico.
Construção de uma narrativa histórica com um encadeamento lógico (0-5)	0	Os alunos não constroem uma narrativa histórica pessoal
Domínio do Tema (0-5)	3	Os alunos demonstram um domínio muito rudimentar do tema.

Criatividade (0-10)	Classificação	Observações
Originalidade do Trabalho e criatividade na forma de transmitir a informação (animações, etc.) (0-6)	3	Trabalho pouco criativo.
Diversidade de métodos e técnicas (0-4)	2	Os alunos apresentam 3 técnicas diferentes: imagens, slides com texto, gravações

Atitudes (0-10)	Classificação	Observações
Trabalho em equipa e colaboração do grupo (0-2)	0	O grupo não trabalhou bem em equipa, houve vários desentendimentos e faltas de comunicação que prejudicaram o trabalho final.
Responsabilidade e empenho (0-2)	1	
Elaboração e entrega, nos devidos prazos, de todas as fases do trabalho. (0-2)	1	
Evolução e correção dos erros apontados pelo professor (0-2)	0	
Autonomia (0-2)	2	

Nota: Todas as fases do Trabalho que não forem entregues nos prazos estipulados sofrem uma penalização de 0,5 valores na nota final do mesmo.

Classificação final: 9,5 valores

Observações finais:

1.03 – país investidor? O que significa?

1.15 – “à pátria” e não “á pátria”

O trabalho está muito incompleto, apresenta apenas generalidades. Não caracteriza a educação durante o estado novo pois faltam vários elementos importantes: currículos das disciplinas, percurso escolar, analfabetismo, escolaridade obrigatória, reforma no ensino durante a primavera marcelista, etc. Não é feita uma comparação com a atualidade como foi referido na planificação.

As entrevistas parecem conter informações relevantes que podiam ter sido melhor aproveitadas caso tivessem sido analisadas e relacionadas com outras fontes de informação.

Faltou criatividade e pesquisa, tanto de informação como de recursos e materiais para utilizar no vídeo.