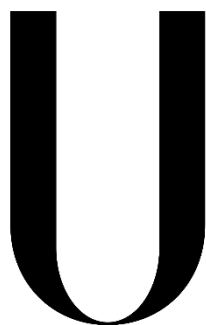


Universidade de Lisboa



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**Práticas pedagógicas e os desafios da inclusão
no ensino da História – *um exemplo prático***

Rita Maria Loureiro Patrício

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

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

2020

Dedicatória

*À minha avó Cidália que, infelizmente, já não se encontra entre nós
mas que foi, sempre, uma fonte de inspiração e de força.*

Agradecimentos

Este relatório simboliza o início de um percurso que ambicionei desde sempre e para o qual trabalhei com dedicação e afinco mas, também, o fim de um trilha marcado por momentos de partilha, vivências e experiências inolvidáveis e marcantes na minha vida.

Percorreram-no comigo um conjunto de pessoas que se revelaram fundamentais neste processo e que o enriqueceram com a sua experiência, saber e amizade. A todos estou profundamente grata.

Aos meus pais. Sempre me acompanharam, proporcionaram todas as experiências possíveis, acreditaram em mim e me transmitiram a força necessária para concretizar os meus objetivos. Lutaram com todas as suas forças para que pudesse ter a oportunidade de decidir o caminho a seguir.

Aos meus irmãos. Parte de mim.

Aos meus familiares e amigos que sempre me incentivaram.

Aos meus colegas de mestrado por toda a generosidade que demonstraram ao longo destes dois anos.

Aos meus colegas de licenciatura José Silva e Sofia Morais pelo carinho e amizade.

À minha professora de História no ensino secundário, professora Elsa Mendes. A sua dedicação e paixão pela História foram contagiantes e certificaram as minhas opções.

Aos professores da Faculdade de Letras e do Instituto de Educação com os quais tive o privilégio de enriquecer o meu conhecimento. O seu profissionalismo ficarão marcados na minha memória.

À professora cooperante, Adélia Prata. Desde o primeiro momento me transmitiu a confiança e tranquilidade necessárias para embarcar nesta odisseia. A sua simpatia e disponibilidade foram sempre uma constante. Estou-lhe profundamente grata por todos os ensinamentos, palavras de apoio e incentivo com que sempre me agraciou. Pelo respeito e confiança. Por me ter dado a oportunidade de explorar o caminho.

A todos os alunos com os quais vivi esta experiência. Os primeiros. Ficarão gravados na minha memória.

Ao Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro pelos sábios conselhos ao longo destes dois anos. Foi um privilégio beber do seu incontornável conhecimento na área da História e no ensino em geral. O seu apoio e orientação foram facilitadores de todo este processo e uma mais valia. O meu profundo agradecimento. Doravante, na minha prática letiva, os seus ensinamentos estarão sempre presentes. Recordarei perduravelmente esta expressão do professor “*o professor aprende enquanto ensina e os alunos ensinam enquanto aprendem*”.

Siglas, Abreviaturas e Locuções

Siglas

APA - American Psychological Association

Abreviaturas e Locuções

a posteriori – a partir do que é posterior

a priori – a partir do que é anterior

dr. - doutor

et al. – e outros

ibidem - na mesma obra

idem - o mesmo

n.º - número

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

p. – página

pp. – páginas

prof. – professor

prof.^a - professora

séc. – século

vide – veja

(...) – corte na citação do texto

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

N.B.: Todas as planificações de aulas, *PowerPoints*, documentários, fichas de trabalho e outros documentos considerados relevantes no decurso da prática letiva, encontram-se em anexo na *PenDrive*. A numeração dos anexos segue a ordem dos textos apresentados.

Índice Geral

Dedicatória	i
Agradecimentos	ii
Siglas, Abreviaturas e Locuções	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	vii
Índice de Quadros	viii
Índice de Gráficos	ix
Índice de Anexos	x
Resumo	xii
Abstract	xiv
INTRODUÇÃO	1
ENQUADRAMENTO CURRICULAR E DIDÁTICO	4
1. O Ensino da História	4
2. A mudança de paradigma na Escola	11
3. A Escola inclusiva.....	14
CONTEXTO ESCOLAR	18
1. A Escola Dr. António Augusto Louro.....	18
2. O Patrono	21
3. A Professora Cooperante e os Colegas de Mestrado	23
4. Caracterização da Turma do 9.º C	25
UNIDADE DIDÁTICA	30
1. Reunião inicial	30
2. Observação de aula da Docente Cooperante	31
3. Intervenção Letiva - Prática de Ensino Supervisionada.....	33

3.1. Primeira aula	35
3.2. Segunda e terceira aulas	41
3.3. Quarta aula	47
3.4 Quinta e sexta aulas.....	51
3.5. Sétima aula.....	57
3.6. Oitava e nona aulas	61
3.7. Décima e décima primeira aulas	67
3.8. Décima segunda aula.....	69
3.9. Décima terceira e décima quarta aulas.....	77
4. Reunião com a Docente Cooperante	80
5. Reunião com o Professor Doutor Miguel Monteiro.....	81
ANÁLISE E REFLEXÃO	83
OUTRAS ATIVIDADES	87
1. Reunião de Departamento	87
2. Reunião de Conselho de Turma Intercalar.....	88
3. Palestra dinamizada na Escola Secundária Dr. José Afonso.....	90
OUTRAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS	95
Referências.....	97

Índice de Figuras

Figura 1 – Localização da Escola Dr. António Augusto Louro.....	18
Figura 2 – Dr. António Augusto Louro, pintura de autor desconhecido	23
Figura 3 – Manual escolar do 9º ano, pp. 10-11	32
Figura 4 – Diapositivo 1 do Anexo A1	37
Figura 5 – Diapositivo 4 do Anexo A1	39
Figura 6 – Diapositivo 6 do Anexo B1	43
Figura 7 – Diapositivo 7 do Anexo B1	44
Figura 8 – Diapositivo 8 do Anexo B1	44
Figura 9 – Diapositivo 10 do Anexo B1	45
Figura 10 – Diapositivo 7 do Anexo C1	50
Figura 11 – Diapositivo 14 do Anexo C1	53
Figura 12 – Diapositivo 19 do Anexo C1	54
Figura 13 – Diapositivo 21 do Anexo C1	55
Figura 14 – Diapositivo 4 do Anexo E1	59
Figura 15 – Diapositivo 7 do Anexo E1	60
Figura 16 – Quadro de Vladimir Kush, <i>Sonata Africana</i> , 2009, Anexo F2.....	64
Figura 17 – Diapositivo 15 do Anexo E1	65
Figura 18 – Diapositivo 7 do Anexo H1	73
Figura 19 – Diapositivo 13 do Anexo H1	74
Figura 20 – Diapositivo 9 do Anexo I1	79

Índice de Quadros

Quadro 1 – Caraterização no ano letivo 2018-2019: nº de docentes e não docentes	19
Quadro 2 – Evolução das classificações na disciplina de História.....	27
Quadro 3 – Alunos NEE: medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.....	29
Quadro 4 – Metas curriculares de História, 3º Ciclo do Ensino Básico: Domínio A Europa e o Mundo no limiar do século XX	30
Quadro 5 – Plano Aula 1	35
Quadro 6 – Plano Aulas 2 e 3	41
Quadro 7 – Plano Aula 4	47
Quadro 8 – Plano Aulas 5 e 6	51
Quadro 9 – Plano Aula 7	57
Quadro 10 – Plano Aulas 8 e 9	62
Quadro 11 – Plano Aulas 10 e 11	68
Quadro 12 – Plano Aula 12	70
Quadro 13 – Plano Aulas 13 e 14	77
Quadro 14 – Áreas de competências do perfil dos alunos a desenvolver.....	92
Quadro 15 – Medidas aplicadas no âmbito do Projeto Zeca+	96

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Taxa de transição/retenção no 7º ano.....	20
Gráfico 2 – Taxa de transição/retenção no 8º ano.....	21
Gráfico 3 – Taxa de transição/retenção no 9º ano.....	21
Gráfico 4 – Monitorização realizada no final do 2ºP.....	28
Gráfico 5 – Pergunta 1 do Questionário de Avaliação da Palestra.....	92
Gráfico 6 – Pergunta 2 do Questionário de Avaliação da Palestra.....	93
Gráfico 7 – Pergunta 3 do Questionário de Avaliação da Palestra.....	93
Gráfico 8 – Pergunta 4 do Questionário de Avaliação da Palestra.....	94
Gráfico 9 – Pergunta 5 do Questionário de Avaliação da Palestra.....	94

Índice de Anexos

Anexo A - Planificação da 1ª Aula	<i>Pendrive</i>
Anexo A1 - <i>PowerPoint</i> da 1ª Aula	<i>Pendrive</i>
Anexo B - Planificação da 2ª e 3ª Aulas	<i>Pendrive</i>
Anexo B1 - <i>PowerPoint</i> da 2ª e 3ª Aulas	<i>Pendrive</i>
Anexo C - Planificação da 4ª Aula	<i>Pendrive</i>
Anexo C1 - <i>PowerPoint</i> da 4ª, 5ª e 6ª Aulas	<i>Pendrive</i>
Anexo C2 – Documentário <i>Tensões-políticas-sociais-rússia-czarista</i> explorado na 4ª Aula	<i>Pendrive</i>
Anexo D - Planificação da 5ª e 6ª Aulas	<i>Pendrive</i>
Anexo D1 – Ficha de trabalho <i>Revolução Russa</i> , aplicada na 5ª e 6ª Aulas	<i>Pendrive</i>
Anexo D2 – Ficha de trabalho <i>Revolução Russa</i> , [adaptada], aplicada na 5ª e 6ª Aulas	<i>Pendrive</i>
Anexo D3 – Correção da Ficha de trabalho <i>Revolução Russa</i> , aplicada na 5ª e 6ª Aulas	<i>Pendrive</i>
Anexo E - Planificação da 7ª Aula	<i>Pendrive</i>
Anexo E1 - <i>PowerPoint</i> da 7ª, 8ª e 9ª Aulas	<i>Pendrive</i>
Anexo E2 – Documentário <i>Obra expressionista: Rua de Berlim, de</i> <i>Ernst Ludwig Kirchner</i> , explorado na 7ª Aula	<i>Pendrive</i>
Anexo F – Planificação da 8ª e 9ª Aulas	<i>Pendrive</i>
Anexo F1 – Documentário <i>Obra abstracionista: Paisagem com</i> <i>Manchas Vermelhas, de Kandinsky</i> , explorado na 8ª e 9ª Aulas	<i>Pendrive</i>
Anexo F2 – Quadros utilizados no trabalho de grupo	<i>Pendrive</i>
Anexo F3 – Análise dos Quadros utilizados no trabalho de grupo.....	<i>Pendrive</i>
Anexo F4 – Documentário <i>A nova arquitetura</i> , explorado na 8ª e 9ª Aulas	<i>Pendrive</i>

Anexo F5 – Documentário <i>Modernismo em Portugal</i> , explorado na 8 ^a e 9 ^a Aulas	<i>Pendrive</i>
Anexo F6 – Ficha de trabalho <i>Arte Moderna</i> , aplicada na 8 ^a e 9 ^a Aulas	<i>Pendrive</i>
Anexo F7 – Ficha de trabalho <i>Arte Moderna</i> – [adaptada 1], aplicada na 8 ^a e 9 ^a Aulas	<i>Pendrive</i>
Anexo F8 – Ficha de trabalho <i>Arte Moderna</i> – [adaptada 2], aplicada na 8 ^a e 9 ^a Aulas	<i>Pendrive</i>
Anexo G – Planificação da 10 ^a e 11 ^a Aulas	<i>Pendrive</i>
Anexo G1 – Correção da Ficha de trabalho <i>Arte Moderna</i> , aplicada na 8 ^a e 9 ^a Aulas	<i>Pendrive</i>
Anexo H - Planificação da 12 ^a Aula	<i>Pendrive</i>
Anexo H1 - <i>PowerPoint</i> da 12 ^a Aula	<i>Pendrive</i>
Anexo H2 – Documentário <i>Os loucos anos 20</i> , explorado na 12 ^a Aula..	<i>Pendrive</i>
Anexo H3 – Documentário <i>A emancipação feminina</i> , explorado na 12 ^a Aula	<i>Pendrive</i>
Anexo H4 – Trailer do filme <i>Modern Times</i> , visualizado na 12 ^a Aula ..	<i>Pendrive</i>
Anexo H5 – Documentário <i>A cultura de massas</i> , explorado na 12 ^a Aula.....	<i>Pendrive</i>
Anexo I - Planificação da 13 e 14 ^a Aulas	<i>Pendrive</i>
Anexo I1 - <i>PowerPoint</i> da 13 e 14 ^a Aulas	<i>Pendrive</i>
Anexo J – Projeto Zeca+ da Escola Secundária Dr. José Afonso	<i>Pendrive</i>

Resumo

O Relatório de Prática de Ensino Supervisionada que apresentamos reflete o trabalho desenvolvido constituindo-se como um exemplo prático no ensino da História incorporando os desafios da inclusão numa perspectiva de garantir aprendizagens de qualidade para todos os alunos.

Esta proposta didática foi concebida e posta em prática no âmbito da disciplina de História do 9º ano, na Escola António Augusto Louro, no Seixal. Incidiu sobre os conteúdos da unidade didática, *A Europa e o mundo no limiar do séc. XX. - As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra.*

Durante as aulas lecionadas começámos por abordar as transformações geopolíticas decorrentes da 1ª Grande Guerra. Enunciámos as principais decisões dos tratados de paz (com destaque para o Tratado de Versalhes), identificámos as principais alterações no mapa político europeu do após guerra e referimos os grandes objetivos da criação da Sociedade das Nações. Abordámos, também, o fim da hegemonia europeia e o reforço da afirmação dos EUA como principal potência económica mundial, a caracterização da economia dos anos 20, e outros fatores de tensão económica na década de 20, nomeadamente a rivalidade entre novos e velhos países industriais, o pagamento de dívidas e indemnizações de guerra e a adoção de políticas protecionistas. Caracterizámos a Rússia czarista ao nível político, económico e social para facilitar a compreensão da Revolução Soviética.

Para conhecerem e compreenderem as transformações socioculturais das primeiras décadas do séc. XX, destacámos a evolução das artes, indicando alguns dos principais vultos e obras de referência do modernismo português. Caracterizámos a sociedade europeia deste período salientando o peso crescente das classes médias e a melhoria das condições de vida do operariado. Relacionámos os efeitos da guerra com a alteração de mentalidades e costumes nos “loucos anos 20” e com a emancipação feminina problematizando-a no quadro dos atuais temas da igualdade de género. Terminámos a leção da unidade com a caracterização da cultura de massas, associada à melhoria das condições de vida nas décadas de 20 e 30 do séc. XX.

A personalização do ensino é um dos maiores desafios da docência neste século, no respeito pela individualidade dos alunos, das suas capacidades, apetências e expectativas.

Focámo-nos no sucesso de todos e cada um dos alunos procurando proporcionar-lhes aprendizagens significativas, dispensando particular atenção aos alunos com necessidades educativas específicas, não por imperativo legal, mas por obrigação moral e autoexigência profissional. A reflexão permanente foi uma constante para melhorar as práticas e implementar estratégias diversificadas e pedagogicamente relevantes, com recursos diferenciados, adequadas às características dos alunos da turma e indispensáveis para fortalecer o seu gosto pela História, a sua autonomia e, por conseguinte, o aumento do seu sucesso educativo.

Palavras-chave: Didática da História, Recursos Didáticos; Inclusão; Necessidades Educativas Específicas

Abstract

Aiming at assuring quality learning for all pupils this Monitored Teaching Practice Report reflects the work developed being a practical example in History teaching embodying the challenges of inclusion.

This teaching proposal was conceived and put into practice in the 9th Grade History subject at António Augusto Louro School in Seixal focusing on the teaching unit contents “*Europe and the World at the turning of the XX century. – After war political, economic, social and cultural transformations.*”

During classes, we started with the geopolitical transformations caused by WW1 mentioning the Peace Treaties main decisions, particularly the Treaty of Versailles, identified the after war main European political map alterations and referred to the League of Nations great funding aims. Besides this, we also approached the ending of European supremacy and the reinforcement of the United States as the main world economic potency, characterizing the economy and other factors of economic stress of the 1920s, mainly the rivalry among new and old industrial countries, debt payment and war reparations as well as the adoption of protectionist policies. We also characterized Tsarist Russia at a political, economic and social level to facilitate the understanding of the Russian Revolution.

In order to know and understand the sociocultural changes of XX century earlier decades, we highlighted the evolution of art stating some of the most famous artists and some Portuguese modernism reference works. Apart from this, we characterized the European society of that time accentuating middle-class growing importance and the working classes lifestyle improvement. We related the effects of war to the change of mentality and habits in the 20s as well as to the women emancipation framing it within the current themes of gender equality closing the teaching of the unit with the characterization of mass culture linked to the lifestyle improvement in the 20s and 30s of the XX century.

Teaching customization is one of the biggest teaching challenges of this century, respecting pupils’ individuality, skills, likes and expectations.

We focused on the success of each and every pupil trying to give them meaningful learnings, paying special attention to the ones with specific educational needs not because it is a legal imperative, but by moral obligation and professional

requirement. Constant reflection was of utmost importance to improve teaching and implement different and pedagogical relevant strategies with differentiated resources suited to the pupils' features and indispensable to strengthen their interest in History, their autonomy and, therefore, their educational success increase.

Key words: History Didactics., Teaching Resources; Inclusion; Specific Educational Needs

INTRODUÇÃO

O relatório individual da prática letiva supervisionada que se apresenta resulta do percurso efetuado ao longo de dois anos pelo Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no âmbito da unidade curricular *Iniciação à Prática Profissional III* e constitui-se como o desfecho de avaliação final retratando a experiência do ensino da disciplina de História na Escola Dr. António Augusto Louro, no Seixal.

O tema apresentado para a concretização deste relatório, *Práticas pedagógicas e os desafios da inclusão no ensino da História*, foi fundamentado pelos conteúdos lecionados em catorze aulas, correspondentes ao Domínio *A Europa e o mundo no limiar do século XX*, Subdomínio: *As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra*, do Programa do 9º ano de História.

Na concretização pedagógico-didática deste domínio foram tidos em conta os princípios que privilegiam o tratamento dos conhecimentos considerados fundamentais para a compreensão da História do mundo Ocidental e da História nacional, de acordo com as orientações dos documentos curriculares de referência que norteiam a atividade docente, que implicam, na maior parte das vezes, operações relacionadas com a aquisição de informação e com a integração e elaboração dessa informação.

Este domínio incide sobre conteúdos que visam proporcionar aos alunos a compreensão de processos em que se delinearão os fundamentos do mundo contemporâneo, com particular ênfase no estudo das alterações ocorridas nos domínios económico e político na passagem do séc. XIX para o séc. XX, dando particular atenção ao papel que a 1.ª Guerra Mundial teve na modificação do jogo de forças a nível internacional. O processo de ensino-aprendizagem foi organizado e planeado com o intuito de permitir aos alunos reconhecer as transformações decorrentes da economia de guerra e da mobilização de largos setores da sociedade e identificar como principais modificações políticas operadas na Europa após a guerra, o fim dos grandes impérios autocráticos, a vitória das democracias liberais e o nascimento de novos Estados de regime parlamentar. Relacionar a perda da hegemonia europeia com a

afirmação económica dos EUA, nos anos 20, nomeadamente enquanto credores em relação à Europa, constituiu-se, também, como um objetivo.

A abordagem da Revolução soviética foi centrada essencialmente nas alterações estruturais provocadas na sociedade russa pela revolução socialista, com abordagem prévia da situação económica, social e política da Rússia czarista que preparámos de modo a facilitar a sua compreensão pelos alunos solicitando amiúde a sua participação ativa na construção da aula.

A finalizar o subdomínio, e de acordo com as finalidades do programa, foi exposto o acentuado contraste entre a sociedade burguesa dos fins do séc. XIX e a sociedade do primeiro após guerra. Foi proporcionado aos alunos o conhecimento das ruturas ocorridas no domínio cultural bem como a importância da descoberta de novas linguagens e soluções que continuam a constituir, em muitos casos, referentes culturais no nosso tempo. O reconhecimento de que a imprensa e a rádio se constituíram, nos anos 20, como poderosos meios de formação e padronização da opinião pública e a identificação do início do séc. XX como o período de criação do cinema, assumindo desde logo, o carácter de arte, divertimento e indústria, constituíram-se como aprendizagens relevantes para os alunos. Foram ainda criadas experiências de aprendizagem que se constatarem fundamentais para a compreensão de que a multiplicidade de ensaios ocorridos nos domínios artístico e literário se manifestaram como oposição a um público burguês conservador e se apresentaram como respostas à inquietação vivida na época, em especial no que concerne ao ambiente de instabilidade social que antecedeu e se sucedeu à guerra. A criação de uma nova arquitetura de cariz funcional influenciada pelos problemas colocados pelas grandes cidades, pelos recursos constituídos pelos novos materiais e métodos de construção, ditou a término da lecionação da unidade didática.

Os conteúdos foram abordados de modo a integrar no contexto da aula os conhecimentos prévios dos alunos, com interpelação frequente da turma de modo a estimular a sua participação ativa na construção do conhecimento, recorrendo reiteradamente a atividades facilitadoras da aprendizagem e promotoras do sucesso.

Acresce ao tema do relatório *um exemplo prático*, que decorre, não somente da firme convicção da mestrandia de que a escola é de todos e para todos os alunos, numa perspetiva de inclusão com equidade, mas também da experiência vivenciada por força

da sua condição motora que se constitui, neste âmbito, como uma força impulsionadora.

Importa fazer referência ao facto de que a participação em todo um conjunto de atividades que tiveram lugar durante este período, coligidas neste relatório, se constituíram como um manancial de oportunidades para cimentar a atividade e vivenciar os desafios que se apresentam como parte integrante da profissão docente e que permitiram a evolução enquanto profissionais e indivíduos.

Estruturalmente este relatório apresenta-se dividido em cinco partes. Num primeiro momento é composto o enquadramento teórico do ensino da História, a nível curricular e didático, perspectivado numa escola inclusiva. A segunda parte é dedicada ao contexto escolar com a caracterização da unidade orgânica contextualizada, de uma forma breve, em termos históricos, da turma, cuja análise prévia resultou da recolha de dados fornecidos por elementos da comunidade educativa e à docente cooperante e colegas de mestrado. Segue-se uma terceira parte onde se apresentam as aulas observadas e lecionadas e todos os materiais elaborados neste âmbito. Na quarta parte é apresentado um balanço reflexivo sobre o trabalho realizado e, por último, rematando este relatório, apresentam-se um conjunto de atividades decorrentes da experiência vivenciada no contexto escolar e da investigação enquadrada pela busca de outras práticas pedagógicas de acompanhamento de alunos.

Acresce referir que se anexam todos os materiais pedagógicos construídos no âmbito da unidade supervisionada, em formato *pendrive*.

ENQUADRAMENTO CURRICULAR E DIDÁTICO

1. O Ensino da História

Quando se equaciona o lugar da História nos planos curriculares, a sua importância para a formação dos alunos parece sobressair. O programa de História do Ensino Básico propõe, no domínio do desenvolvimento curricular, uma linha programática que concede particular atenção “à seleção de finalidades e objetivos gerais que orientem o processo de ensino-aprendizagem [sugerindo] metodologias que, articuladas com os objetivos, mobilizem os conteúdos, de forma a proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem suscetíveis de promover, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento.” (Ministério da Educação, 1991, p. 122). Da leitura do documento, constatamos que

As finalidades apresentadas procuram contemplar os diversos aspetos da formação do indivíduo, conciliando o saber e o saber-fazer com a estruturação de um sistema de valores que se traduza em atitudes de autonomia e tolerância, necessárias à intervenção democrática na sociedade. (p. 122)

As finalidades e objetivos definidos para o ensino da disciplina de História constituem-se como uma componente dos programas de significativa importância, na medida em que refletem as expectativas sociais face à presença da disciplina no currículo, bem como se constituem uma ferramenta de trabalho para os professores orientarem e organizarem o seu processo de ensino e aprendizagem. Esta orientação reveste-se de maior importância no contexto da formação inicial de professores onde a experiência não se reveste, ainda, de significância.

O programa do 9º ano dedica-se em exclusivo ao estudo da História do séc. XX, não obstante o primeiro tema contemplar uma abordagem de questões relativas ao séc. XIX. O programa, com este destaque da História contemporânea, pretende atingir o estudo dos mecanismos de génese das estruturas do nosso tempo (Ministério da Educação, 1991), reconhecendo o seu papel formativo, que deve transparecer em contexto de aula. Este papel formativo atribuído à disciplina é concretizado ao nível

das finalidades e objetivos constantes nos programas, nomeadamente: conhecer o passado para intervir no presente e preparar o futuro, formar cidadãos intervenientes, transmitir a herança cultural da humanidade, reconhecer o papel central do homem no processo histórico e reforçar a identidade nacional. Desta feita, a disciplina constituiu-se como um espaço curricular privilegiado para aquisição de conhecimentos e competências necessárias à participação na esfera pública e à assunção de responsabilidades sociais (Santos, 2000).

Não obstante o reconhecimento da importância da disciplina, “temos vindo a constatar desde há uns anos, que o gosto pela aprendizagem da História não é muito grande entre os mais jovens (...) Temos visto a dificuldade com que muitos alunos estudam a História e a aceitam, parecendo-lhes mesmo que não faz sentido hoje em dia para as suas vidas o estudo de gregos e romanos, sobretudo nas zonas rurais.” (Monteiro, 2001, p. 6). O que se afigura como um problema quer ao nível dos resultados obtidos na disciplina quer para o conhecimento que os alunos adquirem verdadeiramente ao longo do seu percurso.

O professor no âmbito da sua atividade “deve conhecer muito bem os programas para organizar os conteúdos em termos didáticos (...) deve saber movimentar a área da ciência psicológica que lhe permite fazer uma análise da matéria segundo os alunos a que se destina e finalmente a da pedagogia, que lhe permite adequar o discurso científico ao nível etário e cognitivo dos alunos” (Ibidem, p. 24).

As orientações metodológicas para o ensino da História plasmadas no programa, constituem-se como uma importante componente dos mesmos. Conhecer as orientações que são fornecidas, de modo a saber como organizar o processo de ensino e aprendizagem, revela-se tão essencial como saber as finalidades atribuídas a esse ensino. As orientações gerais conduzem a que se considere particularmente necessário: partir da análise dos factos concretos insertos nas fontes documentais para desenvolver o domínio de conceitos e generalizações; colocar o aluno perante situações-problema que contribuam para estimular o espírito de pesquisa e a afirmação do sentido crítico e capacidade de decisão; recorrer ao trabalho em equipa como meio de promover a autonomia pessoal e a socialização; utilizar a maior variedade possível de recursos didáticos e privilegiar o meio como recurso didático em ordem a contribuir para a compreensão da realidade local e regional.

Estas orientações “inscrevem-se numa conceção construtivista do processo de ensino-aprendizagem, enfatizando o papel do aluno na estruturação de aprendizagens significativas [pelo que devem ser privilegiadas] estratégias de indagação, problematização e debate crítico, organizadas em torno de atividades que os alunos levarão a cabo sob orientação do professor.” (*Ibidem*, 1991, p. 141). Neste processo, não deve ser excluído o recurso pontual ao método expositivo se se afigurar útil para clarificar conhecimentos básicos, devidamente apoiado numa eficaz motivação e pontuado pelo diálogo e questionamento ativo, como estratégia de indagação centrada no aluno. Para o desenvolvimento desta linha metodológica devem ser empregues recursos tão diversificados quanto possível, adaptados à natureza dos conteúdos a lecionar, ao perfil dos alunos e às condições do processo de ensino e aprendizagem.

Refere Monteiro que “na escolha e preparação de uma determinada estratégia de ensino, a experiência do professor é fundamental para a compreensão dos resultados a obter e das opções mais adequadas aos diversos tipos de alunos e às experiências anteriores” (2001, p. 115), uma vez que “algumas crianças têm dificuldade para seguir uma explicação oral, mas podem compreender uma explicação pictórica bem planeada.” (*Ibidem*, p. 183). Cabe ao professor fazer essa análise. A escola mudou e o professor deve acompanhar essa mudança sem se demitir da sua função de educador e formador. É incontornável que, “os jovens aceitam muito melhor a imagem que a escrita (...). Os antigos métodos de ensino centrados na figura tutelar do professor, no método expositivo e na exaltação do livro, já não se adequam às novas gerações, que recusam decorar uma quantidade de conceitos (...), num contexto de ensino demasiado teórico e verbalista.” (*Ibidem*, p. 182).

De acordo com Monteiro, o professor deve “procurar equilibrar a exposição e o diálogo com a utilização de outros recursos, nomeadamente os meios audiovisuais porque uma aula não é uma conferência, uma simples narrativa de conteúdos, sendo importante motivar os alunos, mas sem perder de vista a importância do rigor científico que deve ser primordial em todas as aulas.” (2003, p. 65). Neste contexto, a ação do professor pode ser complementada com o recurso às tecnologias educativas aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem, para que a escola não se constitua como “um espaço desligado da realidade, não cumprindo a sua missão na sociedade (...) ao continuar a investir na transmissão de conhecimentos livrescos e desfasados das novas

tecnologias (...) [pelo que] não poderá preparar os alunos para um mundo em que os meios de comunicação são importantíssimos.”(Idem, 2001, p. 182).

Data de finais do séc. XIX e princípios do séc. XX o movimento pedagógico conhecido como Escola Nova, cujos princípios Monteiro (2001, pp.28-29) destaca: participação ativa do aluno no processo de ensino; responsabilização do aluno pela construção do saber; assunção pelo prof. de uma atitude de coordenação dos trabalhos e agente facilitador da aprendizagem; respeito pelo ritmo do aluno; diversificação de estratégias com utilização de recursos adequados ao contexto; avaliação entendida com naturalidade e de aplicação regular e manutenção de um equilíbrio entre as componentes cognitiva, afetiva e psicomotora. Urge abandonar o modelo no qual o papel principal cabe ao professor atribuindo aos alunos um papel passivo. O papel mediador do professor toma forma permitindo ao aluno ultrapassar as dificuldades que encontrar durante o processo de ensino e aprendizagem. Configura-se igualmente importante neste processo, as relações que se estabelecem entre professor e alunos, pois “se a relação com os alunos for má, o professor não conseguirá nunca ser escutado com atenção e obter resultados interessantes ao nível da aprendizagem” (Idem, 2003, p. 65).

Sublinham os programas curriculares algumas orientações que devem presidir à aplicação das técnicas e processos didáticos mais frequentemente empregues na prática letiva da disciplina. Desde logo *Análise de documentação escrita e iconográfica*, que se deve constituir como a base indispensável para o desenvolvimento do espírito de pesquisa, no exercício do sentido crítico e construção de conhecimento. Acresce a *Elaboração/Análise de mapas*, instrumento indispensável para a construção de referentes espaciais concretos, sem olvidar a exploração de todos os elementos nele constantes. A *Elaboração/Análise de tabelas cronológicas* afigura-se de extrema relevância porquanto permitem a seleção de marcos temporais, fundamentais no ensino da História. Segue-se a *Elaboração/Análise de gráficos e quadros*, não obstante deverem ser simples não incluindo mais de duas variáveis. A *Realização de trabalhos em equipa* também deve ser considerada, sempre que oportuno e com enquadramento rigoroso das atividades. As *Visitas de estudo*, que devem ser encaradas como uma possibilidade de articulação dinâmica entre o passado e o presente e o contacto com as fontes históricas, pelo que obrigam a uma preparação prévia cuidada, preferencialmente com produção de guiões ou fichas de registo para

orientação dos alunos. As *Tecnologias educativas* devem ser utilizadas amiúde, pelo interesse que suscitam nos alunos, constituindo-se como um excelente meio de aprendizagem, desde que inseridas numa estratégia global que se adeque aos objetivos que se pretendem alcançar. Uma derradeira nota para acrescentar que todas as atividades realizadas pelo aluno devem dar lugar, sistematicamente, à produção de pequenos trabalhos escritos, ou a uma apresentação oral cuidada, com atenção especial para o uso correto da língua portuguesa, o que ver-se-á refletido numa “melhor sistematização e conceptualização das aprendizagens efetuadas.” (*Ibidem*, 1991, p. 144).

Monteiro (2003) enfatiza a importância de ilustrar o ensino com recurso à gravura e ao documento, preferencialmente da época abordada, de uma forma que se quer cuidada pois, da seleção do texto a tratar, dependerá o sucesso da estratégia escolhida. Desta forma é permitido ao aluno observar, analisar, comparar, criticar, induzir verdades, exercitar o seu sentido de objetividade e de imparcialidade. Para Monteiro (Veiga, 2018, p.242), “o trabalho de grupo é um meio muito eficaz para o professor de História conseguir que os alunos pratiquem investigação em torno de temas propostos ou sugeridos pelos alunos (...) para adquirirem espírito solidário, cooperante e responsável.”. Considera, também, que “a utilização de filmes de carácter histórico é igualmente um meio muito eficaz para motivar os alunos, desde que (...) adequados ao seu nível etário e cognitivo, e (...) bem preparados e comentados, pois qualquer tipo de recurso, nomeadamente o filme, não pode substituir-se ao professor.” (*Ibidem*, p. 244).

Um bom professor “não deve esquecer que a base para o seu desempenho deve ser, antes de tudo, ter uma sólida preparação científica, que lhes dará bastante segurança em sala de aula. Depois, terá que assegurar os dois outros lados do “triângulo”, formado pelas competências pedagógicas e didáticas.” (*Ibidem*, p. 246).

No que concerne à avaliação, também os documentos de referência designam um conjunto de princípios e práticas que, de forma coerente, garantem a eficácia do projeto pedagógico implícito no programa, sendo que o objetivo não é o de “pôr em prática mecanismos de seleção e de classificação de referência normativa, mas o de proporcionar ao aluno e ao professor indicadores que permitam a regulação do processo de ensino-aprendizagem [e] fornecer a todos os alunos oportunidades de desenvolvimento, considerando (...) os seus diferentes pontos de partida e

encontrando os processos adequados para que as desigualdades iniciais (...) não se perpetuem (...).” (Ibidem, 1991, p. 145). O professor deve, neste contexto, desenvolver com o aluno uma relação de apoio, esclarecimento e ajuda.

Impõe-se, nessa medida, mais ênfase na avaliação de caráter formativo, que forneça ao aluno elementos que permitam a autocorreção e a adequação progressiva aos desempenhos desejados. Para o professor, esta avaliação auxiliará no ajuste da prática pedagógica, na seleção das estratégias e recursos mais adequados com vista a proporcionar a cada aluno as experiências de aprendizagem que se afigurem mais adequadas a uma formação mais consistente. Esta função reguladora será auxiliada por um conjunto de práticas de avaliação que devem abranger diferentes modalidades e instrumentos diversificados, tendo presente que o objeto, a finalidade e os critérios de aplicação, deverão ser claramente explicitados aos alunos para que possam ser integrados no processo de construção das aprendizagens. Os meios e instrumentos de que o professor dispõe para a concretização de uma avaliação pertinente e dirigida à diversidade de campos de aprendizagem da História, são múltiplos. No programa da disciplina estão espelhados a observação informal, incidindo sobre a expressão verbal, a organização de tarefas, a superação de dificuldades, a participação no trabalho, a apreciação dos produtos em que se concretizam as aprendizagens, como sejam o caderno diário, comentários, sínteses escritas ou participação em debates e a realização de testes, de diferentes modelos, diversificando a tipologia de itens, com questões objetivas mas, também, de resposta aberta ou orientada.

De acordo com a perspectiva de Bertrand (2019) as teorias da educação podem ser definidas como conjuntos sistematizados das perceções e das representações que cada um tem da organização da educação e que são utilizadas na evolução desta organização. Porque se fundamentam na representação da realidade de um teórico estão sujeitas a interpretações. Destacam-se algumas das teorias que, na planificação e execução da proposta didática apresentada, foram, de alguma forma, metodologicamente privilegiadas, no sentido de promover aprendizagens significativas nos alunos.

A aprendizagem, na perspectiva de Veiga (2018) está relacionada com os diferentes métodos de ensino que cada um dos docentes emprega, mais expositivos ou mais por descoberta. Para Arends (2011, cit. por Veiga, 2018), alguns desses modelos

aparecem destacados como mais importantes, uns centrados no professor e outros centrados no aluno.

Na aprendizagem por descoberta, a *inquiry-based*, ou descoberta questionamento, insere-se nas teorias cognitivistas, cujo principal representante, Bruner, considera que a aprendizagem é mais eficaz através de um ensino que envolva os alunos no processo de descoberta, censurando as metodologias expositivas e, por isso, centradas no professor. A aprendizagem deve ser feita através da pesquisa, da descoberta e da incorporação da nova informação. Em contexto de aula, as perguntas, que podem surgir no início e ao longo da aula, colocam um problema que estimule o raciocínio e conduzam o aluno à ação, levando-o a atuar em diferentes momentos. Este modelo apresenta como vantagens a possibilidade de o aluno ter um papel ativo, promover o gosto por aprender, desenvolver a criatividade e a autoestima. Pode, no entanto, conduzir a uma aprendizagem mais lenta e gerar ansiedade, pelo que não pode ser a única forma de aprendizagem escolar. Surge assim, em consonância com este modelo, a abordagem exploratória baseada na descoberta orientada, que passa, frequentemente, por três tempos distintos na aula: apresentação da tarefa em diálogo entre professor e alunos, resolução da tarefa, individualmente, em pares ou em grupos e discussão coletiva, seguida de uma síntese. (Ibidem, pp. 9-10).

Na aprendizagem por *recepção verbal significativa*, defendida, nomeadamente, por Ausubel, é proposto um método de ensino que parte de conceitos gerais para conceitos específicos, seguindo o método dedutivo. Este modelo também se situa nas teorias cognitivistas. No processo de ensino e aprendizagem “a nova informação a aprender deve conter elementos capazes de se relacionarem com aquilo que o aluno já sabe.” (Ibidem, p. 11). Caso contrário, a aprendizagem não tem significado para o aluno, é apenas memorizada e não compreendida. No processo de ensino e aprendizagem pode ser aplicada fazendo revisões, exposição verbal significativa, recurso a material de apoio (como figuras), interação professor-aluno e aluno-aluno (trabalhos de grupo), sistematização da informação (resumos, esquemas, gráficos ou quadros) e apelo à não memorização (os alunos definem os conceitos por palavras suas). Apresenta como desvantagem ser uma aprendizagem mais virada para a memorização.

Na *perspetiva socio-construtivista*, que tem Piaget e Vygotsky como principais autores, o processo de ensino valoriza as experiências partilhadas e os contextos que estimulam o papel ativo dos alunos na aprendizagem. (Ibidem, p. 14).

Acresce dizer que, de acordo com Chesebro (2003, cit. por Veiga, 2018), em qualquer perspectiva considerada o tipo de informação fornecida ao aluno se configura como uma valiosa estratégia de ensino, pelo que deve ser adequada, quer no grau de clareza, quer na quantidade de detalhes. Marks (2003, cit. por Veiga, 2018), acrescenta que alunos com necessidades educativas específicas se envolvem mais nas tarefas quando recebem indicações claras acerca dos procedimentos a seguir.

2. A mudança de paradigma na Escola

A Escola não se constitui apenas como um espaço confinado a um determinado local e às interações que nele ocorrem. É, antes de mais, um sistema intrincado, de abrangência muito alargada, que extravasa muros e se constitui por um mesclado social de vivências prévias distintas, fazendo da escola uma organização social, constituída por pessoas, grupos, etnias com múltiplas crenças e valores, e onde tomam forma as desigualdades sociais, económicas, culturais, políticas e outras (Azevedo et al., 2014).

A Escola do final do séc. XX e início do séc. XXI, afigura-se como um território de profunda transformação social, em mutação estrutural e na consagração dos valores de justiça social e promoção da diversidade. Falar de igualdade e equidade, pressupõe que a Escola assenta as suas fundações na assunção de que o seu tecido social é diverso e multifacetado. A escola, tal como a conhecíamos antes do período revolucionário de abril de 1974, era profundamente elitista, reduzindo-se a uma escolaridade básica de quatro anos para a maioria da população, e com uma taxa de analfabetismo significativa. Hoje a diversidade impera na Escola, pelo que se tem adaptado às novas e crescentes realidades, devendo ser olhada numa perspetiva holística e exuberante, como a própria natureza humana. A Escola é mais do que o somatório das partes, é espelho da influência de cada indivíduo e a cada um deve responder.

No passado, como país eminentemente colonizador, verificou-se um crescente acesso à escola por parte das novas gerações de crianças e jovens provenientes dos países africanos de língua oficial portuguesa. Esta realidade transformou a conjuntura

da escola, introduzindo novas realidades culturais. Posteriormente, o cenário ainda se diversificou mais, com uma nova vaga de migrantes provenientes dos países do leste europeu, Brasil, China e, mais recentemente, com famílias provenientes de cenários de guerra ou economicamente deprimidos. Neste enquadramento, às pessoas com deficiência, confluem problemas de acesso e direito, resultantes de uma aparente divergência destes indivíduos aos modelos considerados padrão para uma sociedade.

A Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, preconizava, em 1989, pessoa com deficiência “aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de estrutura ou função psicológica, intelectual, fisiológica ou anatómica suscetível de provocar restrições de capacidade, pode estar considerada em situações de desvantagem para o exercício de atividades consideradas normais tendo em conta a idade, o sexo e os fatores socioculturais dominantes”. Perante esta perspetiva, indivíduos que não conseguiam desenvolver atividades consideradas normais, seriam deficientes. No que concerne à deficiência a abordagem conceptual é hoje diferente. Com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, “operou-se a mudança para o modelo social da deficiência, segundo o qual a deficiência é encarada como questão relacionada com fatores estruturais, sociais e culturais da própria sociedade, devendo esta adaptar-se à pessoa com deficiência e não o contrário.” (Paz, 2017). Assim, é devolvida para a sociedade a necessidade desta se adaptar aos indivíduos, numa perspetiva de que uma sociedade que não inclui, é ela própria deficiente e não o indivíduo. Hoje, a Escola revê a presença dos alunos com deficiência “como uma fonte de compreensão sobre a forma como o sistema pode ser melhorado, tendo em vista o benefício de todos os alunos” (Ribeiro et al., 2016).

Com a democratização e massificação do ensino, nascidos com a revolução de abril de 1974, houve necessidade de adequar as escolas ao novo paradigma. A Escola teria de responder a todos, independentemente das suas origens e condições socioeconómicas, deixando de fora apenas e ainda as crianças e jovens com deficiência que eram escalados para escolas de educação especial, pois não conseguiriam adquirir os mesmos conhecimentos e obter as mesmas aprendizagens que os restantes. Reinava um ambiente de oportunidade e igualdade, sem qualquer diferenciação, pois só assim o sistema se entendia ser justo. Apostou-se na construção de escolas em nº suficiente para absorver a vaga de novos alunos, proporcionando-lhes a igualdade construída em

alicerces curriculares uniformes, numa matriz pedagógica puramente transmissiva, de modo a que todos aprendessem como se fossem um só. Aos docentes, cabia a nobre função de transmitir conhecimentos, aos alunos ouvir, treinar, cumprir e aprender (Machado & Formosinho, 2017). Na Escola igualitária, podem ter-se mitigado as desigualdades, mas não as diferenças, uma vez que as primeiras, dizendo respeito ao “estar” ou “ter”, são resolúveis ou atenuáveis por medidas de ação social, ao invés, as diferenças remetem-se para o “ser”, ou seja, características intrínsecas e individuais, e essas não se diluem ou não se vêm respeitadas num modelo de escola igualitária (Machado & Formosinho, 2017).

A Escola deve ser entendida no pressuposto de que cada aluno tem as suas necessidades, aptidões, capacidades e ambições e que todo o sistema se constrói para lhe proporcionar igualdade de oportunidades, para concorrer com o parceiro do lado, que terá ele, também as suas próprias particularidades. Respeitando a unicidade de cada um, cabe um mundo de diferenciação pedagógica que potencie as mais diversas competências, desde as que são esperadas por um processo de aprendizagem que, indubitavelmente terá de admitir aquisições do domínio cognitivo, mas também competências essenciais a uma cidadania ativa e de qualidade. O que conta num sistema educativo equitativo é a pessoa e as aprendizagens que efetua, à sua medida, e se possível significativas. Para um sistema educativo ser verdadeiramente equitativo, tem de se efetuar uma abordagem sistémica, articulando programas sociais, escola, emprego e comunidade para aqueles que precisam.

De acordo com Forlin (2006, cit. por Freire, 2008), no conceito de educação inclusiva, “a questão deixa de ser se a escola consegue dar uma resposta a determinado aluno que apresenta determinadas dificuldades ou desafios, mas sim como é que a escola se pode organizar de forma a dar uma resposta de qualidade a esse aluno”. Com a inclusão, dá-se um salto para a eliminação de barreiras estruturais do sistema de ensino, que passam pela adequação dos equipamentos, mas também pela formação e preparação dos docentes. É vital que estes atores fulcrais do sistema educativo, sejam o elemento desbloqueador que proporcione uma verdadeira educação para todos e cada um, favorecendo o proliferar de ambientes de aprendizagem mais equitativos e ajustados à realidade de cada aluno.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, preconiza no seu “eixo central de orientação, a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos

seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa”. Este normativo carrega consigo uma enorme transformação na abordagem à educação inclusiva. Anteriormente, o Decreto-Lei nº. 3/2008, de 7 de janeiro, circunscrevia este conceito apenas aos alunos com necessidades educativas especiais, limitando a resposta da escola aos alunos com deficiência e outras necessidades mais evidentes, abandonando todos os outros à mercê da boa vontade das escolas. O novo diploma, alarga a abrangência da resposta a todos os alunos, assumindo que cada um pode, nalgum momento da sua escolaridade, necessitar de medidas, para superar dificuldades diagnosticadas ou potenciar habilidades, evitando assim a desmotivação e contrariando a tendência de abandono escolar precoce.

Neste pressuposto de escola como facilitador e eliminador de constrangimentos e barreiras, foi edificado o novo paradigma educativo, consubstanciado num enquadramento legal assente em três pilares, o Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória e os Decreto-Lei n.º 54/2018 e Decreto-Lei n.º 55/2018, ambos de 6 de julho. A escola procura transpor do papel para a prática, um sistema para todos e cada um. Este desafio, de transformação da escola elitista para a escola que dá o mesmo a todos e, progressivamente, para a escola que respeita a individualidade, é um processo lento, sinuoso e difícil, que terá de envolver todos os atores intrínsecos à escola e extrínsecos, com a assunção de que a sociedade terá de responder às necessidades e problemáticas diagnosticadas.

Assim, emergem novas práticas e metodologias pedagógicas, que visam promover o rastreio de cada aluno, o conhecimento aprofundado das características dominantes de cada um, promovendo, conseqüentemente, hábitos de diferenciação pedagógica que resultem de um trabalho colaborativo entre os docentes.

3. A Escola inclusiva

A nova realidade escolar transpõe a responsabilidade da resposta às dificuldades educativas para toda a comunidade escolar, sendo que “uma característica importante das escolas inclusivas é a mudança de atitudes relativamente às diferenças

entre os alunos. Numa sociedade pouco habituada a valorizar a diferença, muitos obstáculos se têm colocado, uns estarão vencidos mas bastante estão por vencer” (Santos, 2008, p. 17). Denote-se a importância desta forma de pensar, inclusiva e não discriminatória, para todos aqueles que se encontram, de uma forma ou de outra, vinculados à escola. Acresce “que a noção de entreatajuda e cooperação é fundamental no âmbito da Escola Inclusiva, consagra o encorajamento a docentes e discentes a fomentarem ambientes positivos de confiança e respeito mútuos, que levem a um ensino-aprendizagem de qualidade.” (*Idem*, p. 62).

Numa escola inclusiva todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontra respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadores da sua plena inclusão social. Para Morgado (2009, cit. por Silva et al., 2013) “(...) a Escola necessita de professores que saibam lidar com as NEE, daí a importância do corpo docente adquirir formação contínua na área da Educação Especial, que lhes permita obter conhecimentos para trabalharem em equipa e poderem planificar, intervir (utilizar materiais diversificados para apoio à prática pedagógica, incluindo o uso das novas tecnologias) e colaborar com o professor de educação especial, pais e restantes intervenientes.”. Este afigura-se como um problema premente na generalidade das escolas, senão em todas. Formação, neste contexto, contribuiria para atenuar as dificuldades e coadjuvária na solução dos problemas, uma vez que o cerne da questão se prende com a ausência de ferramentas e conhecimento por parte dos docentes na sua intervenção letiva com alunos com necessidades educativas. Para Heacox, (2006, cit. por Silva et al., 2013):

É, assim, fundamental para o sucesso do ensino diferenciado ter um ambiente de sala de aula que promova a aceitação das diferenças; afirme que todos os alunos têm pontos fortes que podem ser usados na aprendizagem; reconheça que para o trabalho ser justo deve, por vezes, ser diferente; crie sentimentos de competência pessoal e de confiança na aprendizagem; encoraje a exploração dos interesses, dos pontos fortes e das preferências de aprendizagem de cada aluno; alimente o espírito criativo e valorize o trabalho de todos. (p. 57).

O desempenho do professor reveste-se de particular importância na perspetiva do respeito pela diversificação das práticas pedagógicas e no desenvolvimento de metodologias e estratégias que facilitem a progressão da aprendizagem dos alunos,

como sejam a diferenciação pedagógica, adaptações curriculares ou o trabalho cooperativo. Falar de escola inclusiva implica abraçar esta nova conceção onde todos os alunos, sem exceção, têm a mesma igualdade de oportunidades independentemente dos valores culturais ou limitações físicas e/ou intelectuais que apresentem.

Porter (1998) e Correia (2005) (cit. por Rebelo, 2011), “defendem a educação inclusiva como sendo um sistema de educação onde os alunos com necessidades educativas especiais frequentam ambientes de sala de aula regular, apropriados para a idade, com colegas que não têm deficiência/dificuldades e onde lhes são oferecidos os apoios necessários às suas necessidades individuais de modo a atingirem os mesmos objetivos que os seus pares mas por caminhos diferentes.”. O professor deve, por isso, estar particularmente atento às dificuldades que o grupo turma apresenta para que direcione a ação pedagógica num caminho que responda à diversidade de alunos com os quais interage, permitindo, desse modo que a mensagem chegue aos discentes qualquer que seja o seu nível de desenvolvimento. “Para que a aprendizagem ocorra o professor tem de ir ao encontro do aluno, percorrer e analisar o percurso por ele gizado na tentativa de compreender e colmatar as dificuldades encontradas pelo discente. Só assim poderá fomentar estratégias eficazes e adequadas às características individuais de cada discente. Desta forma os professores contribuem para o crescimento de uma escola com perspectivas amplas no âmbito do desenvolvimento curricular, de ensino-aprendizagem, da organização da sala de aula e das respostas às necessidades educativas individuais dos alunos, contribuindo para o sucesso de uma escola cada vez mais inclusiva.” Tilstone, (2003, cit. por Rebelo, 2011).

Enfatizando o disposto nos normativos legais no que concerne à educação inclusiva, “pode constatar-se que a perspetiva centrada no indivíduo com necessidades educativas especiais se alarga a todos os alunos, o que vai obrigar a um outro olhar sobre o papel da escola na sociedade, exigindo mudanças metodológicas e organizacionais importantes. Não será uma escola que seleciona, mas uma escola que faz a inclusão de todos através das aprendizagens, porque o aluno está na escola para aprender, para ter sucesso, independentemente das suas dificuldades e diferenças. Aprender a trabalhar com a diferença para que cada um possa viver com a sua diferença é o grande desafio da escola e dos seus profissionais e é isso que vai fazer mudar tudo.” (Sanches, & Teodoro, 2006, pp. 75-76). Na verdade, como aventa Rodrigues “a inclusão é uma pedra que custosamente levamos por uma encosta acima. Se pararmos

por um momento para descansar, a pedra rola de novo para o sopé da montanha.” (Sofiato & Angelucci, 2017, p.294).

“Proporcionar a todas as crianças uma experiência educativa de qualidade, não segregada e respeitadora das diferenças individuais por muito aparentes que sejam, parece ser um meio seguro para a formação de valores que possam ser preventivos de situações mais tardias de ostracismo e conflito (...) A educação inclusiva não é uma cosmética da educação tradicional nem uma simples estratégia de melhoria da escola: constitui a promoção da formulação da educação em novas bases que rejeitem a exclusão e promovam uma educação diversa e de qualidade para todos os alunos.”. (Rodrigues, 2006, pp. 12-13).

No contexto da educação inclusiva é necessária, também, a utilização de adaptações específicas em contexto de sala de aula. Refira-se a título de exemplo, a utilização de um computador, o que *per se* demonstra a preocupação em procurar auxiliar os alunos e fomentar a igualdade de oportunidades preconizada, no sentido de não deixar o aluno desamparado e em desvantagem. Uma educação de sucesso diligencia a adaptação de materiais e recursos educativos e a remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento de forma a promover o sucesso educativo.

O desenvolvimento das competências individuais, desviam o foco da transmissão de conhecimentos mais tradicional para a construção ativa do saber, através da motivação e envolvimento, da representação diversificada e da expressão de aprendizagens significativas. Por outro lado, a observância que cada aluno pode beneficiar de medidas de suporte à aprendizagem, se tal se verificar necessário, num determinado período ou durante toda a sua vida escolar, completam o serviço educativo.

Com a exposição descritiva efetuada, relativa à intervenção letiva na Prática de Ensino Supervisionada, procurámos demonstrar as opções didáticas implementadas ao longo das catorze aulas lecionadas enquadradas no contexto da educação inclusiva, aventando as questões que foram surgindo como constrangimentos.

CONTEXTO ESCOLAR

O Mestrado em Ensino de História proporciona formação geral e habilitação profissional para a docência do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário na área da História, através do desenvolvimento de competências científicas e didáticas específicas e da realização de prática pedagógica supervisionada. É neste enquadramento, que surge a unidade curricular *Iniciação à Prática Profissional III* que culmina com a elaboração deste relatório. Durante a frequência das unidades curriculares que lhe antecederam e sob a supervisão e orientação do Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro, fomos distribuídos por várias escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo para que iniciássemos a prática profissional num contexto de proximidade com os respetivos professores cooperantes.

1. A Escola Dr. António Augusto Louro

A prática de ensino supervisionada decorreu na escola sede do Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro, a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. António Augusto Louro, sita na Rua Carolina Michaelis de Vasconcelos, n.º 1, Arrentela, 2840-447 – Seixal.

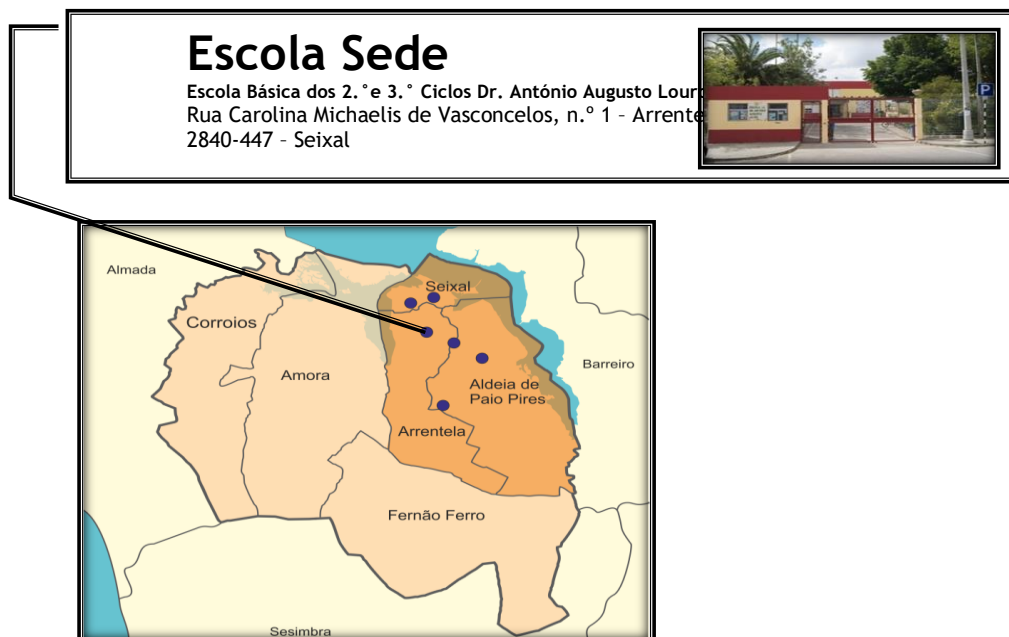


Figura 1 – Localização da Escola Dr. António Augusto Louro

O Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro, criado no ano letivo de 2003/2004, é constituído pela escola sede, a Escola Básica Dr. António Augusto Louro, e cinco escolas do Pré-escolar e 1.º Ciclo, onde são acolhidos, desde a educação pré-escolar até ao 9.º ano, um total de cerca de 2100 alunos.

A escola sede foi criada em 1980, tendo iniciado a sua atividade noutra espaço do concelho e lecionando apenas o 2.º Ciclo. Numa fase posterior, em 1988, a escola conseguiu autonomia pelo que passou a possuir instalações próprias. No ano letivo de 1994-1995 viria a ser ampliada, com a construção do pavilhão D, o que permitiu acolher mais alunos para o 3.º Ciclo (o 7.º ano teve início em 1993-1994 e a abertura do quadro para professores do 3.º Ciclo começou em 1995-1996)¹.

O corpo docente da escola sede é bastante estável, sendo a maioria do quadro de escola (QE) (*vide* Quadro 1).

Quadro 1 – Caracterização no ano letivo 2018-2019: nº de docentes e não docentes

	QE	QZP	Contratados	TOTAL
Nº de Docentes	79	4	7	90
	Psicóloga	Assistentes operacionais	Assistentes administrativos	TOTAL
Nº de não Docentes	1	25	7	33

Frequentam a escola sede cerca de 850 alunos, 300 dos quais no 3º Ciclo, distribuídos por 5 turmas do 7º ano, 4 turmas do 8º ano e 5 turmas do 9º ano, maioritariamente de nacionalidade portuguesa, apesar de se verificar a presença de alunos oriundos do Brasil, Roménia, Rússia, Inglaterra, China, Cabo Verde e Angola. Cerca de 18% dos alunos possuem necessidades educativas, beneficiando, de acordo com os normativos legais em vigor, de turmas reduzidas.

No levantamento efetuado constatámos que nem todos os alunos possuem computador ou internet, num total de 160 alunos no agrupamento, sendo a maioria no

¹ Projeto Educativo da Escola Básica Dr. António Augusto Louro

1º ciclo. Não obstante, alguns alunos do 2.º e 3.º ciclos acedem às aplicações sugeridas em contexto de aula através dos seus equipamentos móveis.

Igualmente importante na caracterização de um Agrupamento, para além dos descritores apresentados, que orientam o trabalho do professor, é a análise dos resultados das avaliações dos alunos por ano de escolaridade/ciclo, que permitem aferir e monitorizar as opções estratégicas seguidas pelos docentes. Na escola sede foram criados, pelas equipas de liderança, grupos de trabalho para colocar em prática as planificações e para a elaboração dos diferentes instrumentos de avaliação. A prática estabelecida de trabalho colaborativo, no que concerne à preparação dos materiais a utilizar em sala de aula, nos diferentes contextos, e preparação dos instrumentos de avaliação, é uma mais-valia para as aprendizagens dos alunos e para os próprios docentes. Acresce a elaboração de matrizes de correção para aferir os conhecimentos, capacidades e aprendizagens a nível de ano, a seleção e calendarização das obras do Plano Nacional de Leitura e Educação Literária a trabalhar em cada período e, no 3º ciclo, a implementação do Projeto Turma⁺. No final do ano transato, os resultados foram os que a seguir se apresentam, gentilmente cedidos pela prof.^a cooperante.

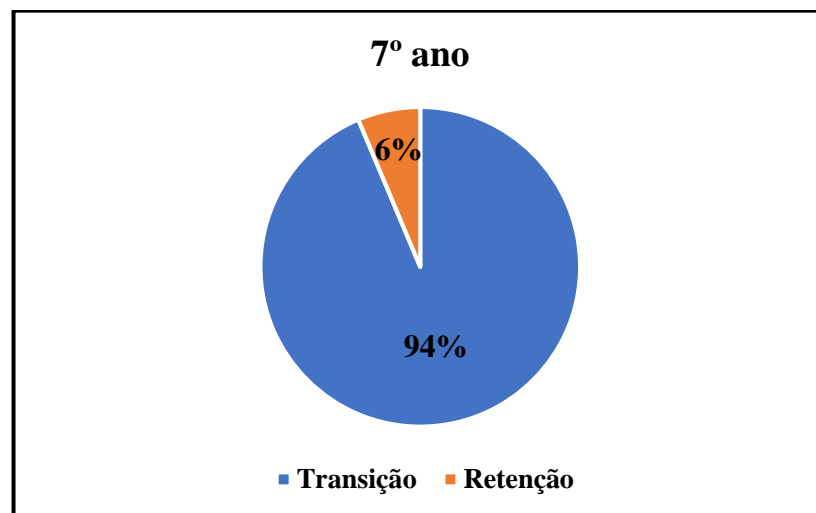


Gráfico 1 – Taxa de transição/retenção no 7º ano

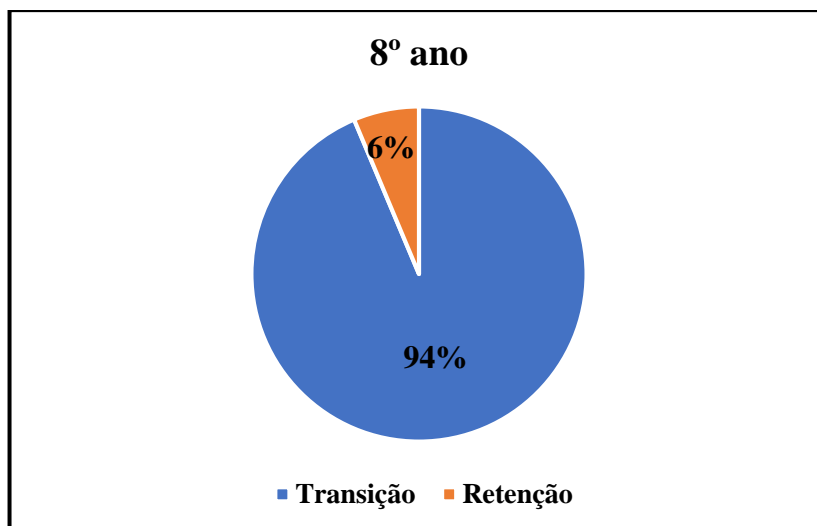


Gráfico 2 – Taxa de transição/retenção no 8º ano

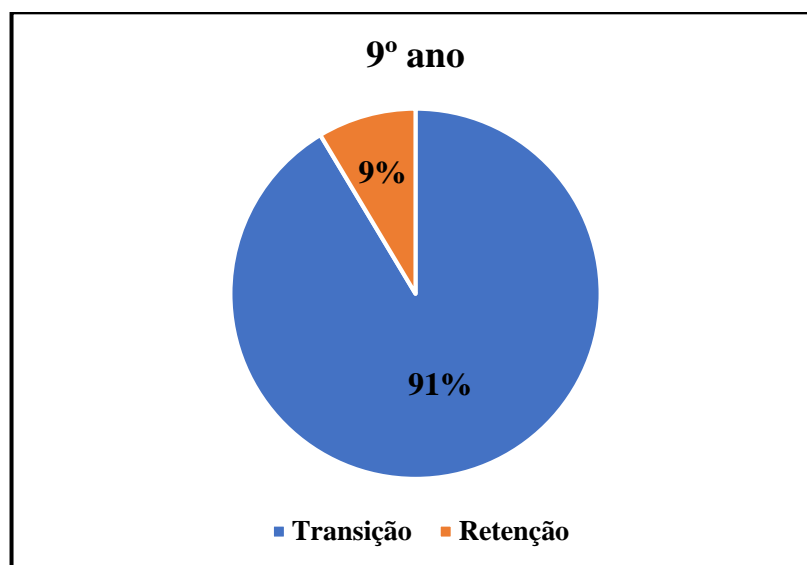


Gráfico 3 – Taxa de transição/retenção no 9º ano

2. O Patrono

A escola deve o seu nome à figura singular e multifacetada de António Augusto Louro (1870-1949). Em 1987 a Escola Preparatória Vale da Romeira 1, assim era designada, passou a ocupar as instalações atuais. No início dos anos 90 foram apresentadas propostas para o novo nome da escola tendo o jornal escolar “*Gazeta da Pequenada*” descoberto o farmacêutico, político, publicista e jornalista, nos artigos

publicados pelo prof. Alfredo Tinoco sobre a História da Imprensa no Seixal. Por decisão unânime da Assembleia Geral de Professores viria a ser patrono, conforme palavras pronunciadas pelo prof. Alfredo Tinoco, em 24 de junho de 1994, por ocasião da inauguração do novo nome da Escola, retiradas do seu *website*:

A figura e a obra do Dr. António Augusto Louro farmacêutico, polígrafo, jornalista professor do ensino livre, autarca e funcionário superior, mas, sobretudo, homem de ação, militante político, modelo de virtudes cívicas, animador cultural e pedagogo, bem merecem, pois, ser apontadas como exemplo aos jovens dos nossos dias e, por isso, ser patrono da nossa Escola. E que nós não queremos apenas que os nossos alunos conheçam os valores da Liberdade, da Cidadania e da Democracia. O que nós queremos é que os cidadãos livres, os democratas intervenientes e com espírito crítico de amanhã, os agentes da mudança, os garantes do nosso futuro comum, sejam os nossos alunos. O que nós queremos é que floresçam nesta Escola muitos António Augusto Louro.

O nome de António Augusto Louro está ligado à Revolução de 5 de outubro de 1910 através da Comissão de Resistência, grupo secreto criado pela Maçonaria, que contou com o apoio da Loja da Firmeza e atuou como impulsionadora do 5 de outubro. Depois da implantação da República, António Augusto Louro, foi um defensor da Lei de Separação do Estado e da Igreja e da tolerância religiosa. O percurso do Dr. António Augusto Louro pelo Seixal termina pouco depois da implantação da República, tendo fixado a sua residência em Alcanena, onde continuou a desenvolver a sua atividade profissional, mas sobretudo, continuou a exercer o seu magistério político, cívico, cultural e pedagógico.

O espólio literário e outros elementos significativos da vida e obra de António Augusto Louro estão reunidos no Núcleo Museológico, no Centro de Recursos Educativos da Escola.

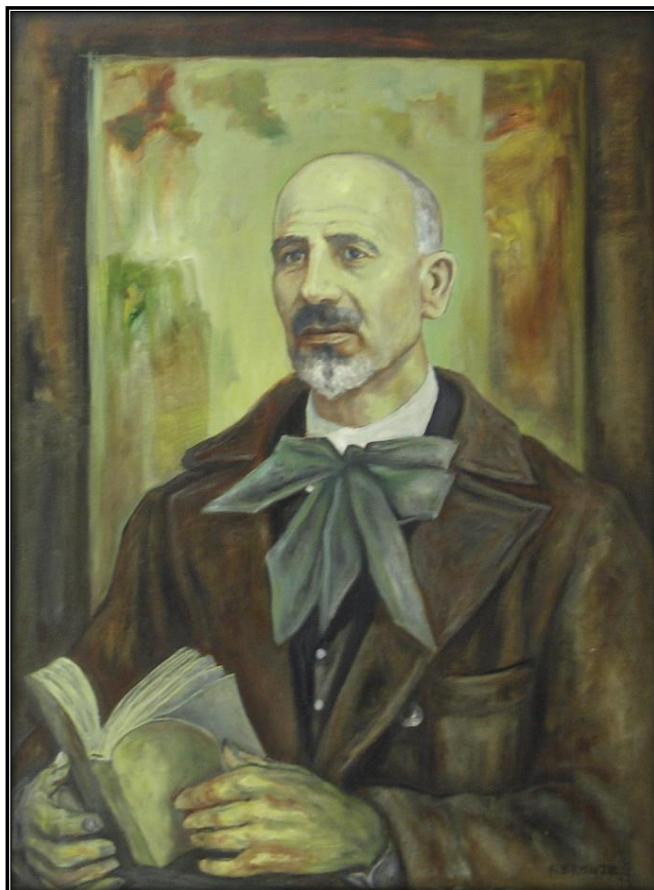


Figura 2 – Dr. António Augusto Louro, pintura de autor desconhecido

3. A Professora Cooperante e os Colegas de Mestrado

O primeiro contacto com a escola ocorreu no ano letivo 2018-2019 durante o 2º período e constituiu-se como um momento marcante na nossa formação. Neste contexto, de iniciação à prática profissional, trabalhámos sempre em estreita colaboração com a prof.^a cooperante Adélia Prata, Mestre em Ensino da História, Presidente do Conselho Geral da Escola (órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa) e coordenadora do Núcleo Museológico, cuja experiência e conhecimento muito contribuíram para a nossa formação, tendo sido, indubitavelmente, uma mais valia no início do nosso percurso enquanto mestrandos. Não obstante ter vivido, em termos pessoais, momentos dolorosos e difíceis, esteve sempre disponível e acompanhou com dedicação e profissionalismo todo o processo,

evidenciando, desde logo, um conjunto de características facilitadoras do relacionamento interpessoal, que se traduziram numa supervisão de excelência. A sua conduta foi irrepreensível desde o início. Transmitiu-nos sempre a confiança e a tranquilidade necessárias. As condições adversas relativas à sua vida pessoal nunca, em momento algum, interferiram na sua capacidade de interagir connosco e nos acompanhar ativa e proximamente.

A sua paixão pelo ensino, pelos “*seus meninos*”, transpareceu em cada palavra proferida. O rigor científico nas suas aulas, a conduta irrepreensível no desempenho das suas múltiplas funções na escola, a humanidade no trato e a retidão no exercício das suas competências foram inspiradoras. Acompanhou em clima de grande proximidade os seus mestrados, aconselhando-os, dando sugestões, analisando objetivamente todas as suas condutas e acompanhando a sua evolução. Profundamente gratos por todos os ensinamentos e pelas palavras de apoio e incentivo com que sempre agraciou os seus mestrados e que se traduziram no sucesso do seu desempenho, não obstante, a clara noção de que um longo caminho se avizinha. Foi apenas o início de um percurso, numa carreira que escolhemos e que ansiamos percorrer. A atividade que organizou para, desde cedo e sem esperar, contactarmos diretamente com os alunos, fazendo a revisão de conteúdos anteriores pôs-nos à prova, mas também nos ajudou a ganhar confiança e a sentirmo-nos, desde logo, mais à vontade. Ao longo destes dois anos foram vários os momentos de partilha, formais e informais com que nos distinguiu, não obstante serem, neste último ano, mais amiúdes.

Na seleção dos conteúdos a lecionar mostrou-se muito compreensiva e flexível pois era sua convicção que nos deveríamos sentir confortáveis para atingir níveis de sucesso. Desde cedo se verificou absolutamente imprescindível diversificar estratégias de ensino em contexto de sala de aula para que o acompanhamento dos alunos seja efetivo e profícuo. A diversidade de estratégias e metodologias assegura que teremos uma maior probabilidade de conseguir captar a atenção de todos os alunos.

A postura e correção da prof.^a dentro da sala de aula auxiliou a conquista, desde o primeiro momento, do respeito dos alunos. Nunca fomos desautorizados ou corrigidos em sala de aula. Os conselhos e sugestões, os aspetos positivos e os que deviam ser melhorados eram sempre transmitidos em conversas mantidas no final da atividade letiva, já sem os estudantes presentes. Sempre mostrou abertura para ouvir as nossas ideias e sempre nos mostrámos recetivos a aplicar os seus contributos nas

nossas aulas. A possibilidade de observar as aulas lecionadas pela prof.^a cooperante e pelos colegas do mestrado, constitui-se como uma oportunidade de aprendizagem.

No ano letivo 2019-2020 a experiência de aprendizagem prosseguiu com a planificação e leção de aulas, agora de forma mais consistente e contínua, correspondendo a uma unidade didática. Juntava-se a nós uma nova mestranda, Rosário Silva, transferida de outra unidade orgânica, acolhida no núcleo de forma calorosa. Neste período de trabalho em maior proximidade as relações de amizade foram reforçadas, mantendo-se entre todos os mestrados um clima harmonioso, facilitador em termos relacionais, que se traduziu num convívio salutar, de fraternidade, e numa partilha constante de ideias impulsionadoras do sucesso pessoal e profissional que perdurará para além do término do mestrado.

No percurso de vida profissional de um docente, requerem-se novas aprendizagens e o desenvolvimento ou aprimorar de uma miríade de competências. Nos primeiros passos enquanto professores, coletam-se ensinamentos revestidos em diferentes roupagens de formalidade e promove-se o trabalho colaborativo, uma das grandes lacunas identificadas no sistema educativo, por diversos investigadores. A mestria da prof.^a cooperante, aliada ao espírito de construção partilhada dos colegas, são sementes que nos permitem crescer como profissionais mais conscientes e preparados para ultrapassar os pontos fracos e barreiras pessoais e, em paralelo, catalisando sinergias para potenciar os pontos fortes, espreitando as oportunidades emergentes.

4. Caraterização da Turma do 9.º C

Para lecionar o bloco didático, foi selecionada uma turma de 9ºano, a turma C, que apresenta alunos com necessidades educativas específicas. A turma possui apenas 18 alunos (oito raparigas e dez rapazes), dos quais três estudantes beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem, motivo pelo qual a turma apresenta redução no nº de alunos, ao abrigo dos normativos legais.

De acordo com o disposto no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, foram aplicadas aos três alunos com necessidades educativas específicas, objetivadas na promoção da participação e melhoria das aprendizagens, as seguintes medidas:

Aluno 1 - como medidas universais, a diferenciação pedagógica, acomodações curriculares² e intervenção com foco acadêmico ou comportamental em pequenos grupos; como medidas seletivas, adaptações curriculares não significativas³; apoio psicopedagógico e antecipação e reforço das aprendizagens;

Aluno 2 - como medidas universais, a diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e intervenção com foco acadêmico ou comportamental em pequenos grupos; como medidas seletivas, adaptações curriculares não significativas; apoio psicopedagógico e antecipação e reforço das aprendizagens; beneficiou ainda de adaptações no processo de avaliação (enunciados em formatos acessíveis, utilização de produtos de apoio e tempo suplementar para realização da prova;

Aluno 3 - como medidas universais, a diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e intervenção com foco acadêmico ou comportamental em pequenos grupos; como medidas seletivas, adaptações curriculares não significativas; apoio psicopedagógico e antecipação e reforço das aprendizagens; beneficiou ainda de adaptações no processo de avaliação (provas com um n^o mais reduzido de questões);

O aluno 2, com limitações motoras, utilizava uma cadeira de rodas para a sua deslocação e para se expressar um dispositivo de Comunicação Alternativa e

² medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo

³ medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares podendo incluir adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais, de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Aumentativa. A aplicação utilizada foi concebida para utilizadores com limitações na fala e que, por esse motivo, beneficiam da síntese de voz e de ferramentas como “Tabelas de Comunicação” e “Texto para voz”. Para os utilizadores que têm limitações motoras, como este aluno, oferece a possibilidade de interagir com o ecrã através do processo de varrimento, para além do acesso direto. Usufruía, ainda, da presença, em aula, de uma assistente operacional ainda que não em permanência.

Todos os alunos faziam parte do 8^oC, no ano transato, com idades compreendidas entre os treze e os dezasseis anos. Um n^o elevado de discentes são abrangidos pela Ação Social Escolar.

Ao longo do ano verificaram-se alterações pontuais na constituição da turma, com mudança de turma de um aluno a dezasseis de setembro e integração de um novo aluno, proveniente de Angola, a partir de sete de janeiro. Não obstante a proveniência este aluno é de nacionalidade portuguesa, natural de Almada.

Os alunos que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, seletivas e/ou adicionais, que visam colmatar as necessidades não supridas pela aplicação de medidas universais, foram acompanhados pela docente de Educação Especial.

No conselho de turma realizado no final do 2^o período foi dada especial atenção à análise da situação destes alunos, para avaliação da adequação das medidas educativas implementadas de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, monitorização e análise dos resultados escolares alcançados. Apresentamos o Quadro 2 com referência à evolução das classificações.

Quadro 2 – Evolução das classificações na disciplina de História

	Alunos																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Classificação 1 ^o P História	3	2	3		3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	2	3	
Classificação 2 ^o P História	3	3	3		3	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	4	3
Níveis < 3 2 ^o P	1	3	0		1	0	0	2	0	0	0	1	0	0	1	0	2	2	1

Na monitorização realizada foi facultada, ao conselho de turma, informação pormenorizada sobre o trabalho desenvolvido, estratégias implementadas, barreiras e facilitadores no processo de aprendizagem, em particular dos alunos supramencionados, tendo sido devidamente preenchidos os documentos de monitorização enviados pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI).

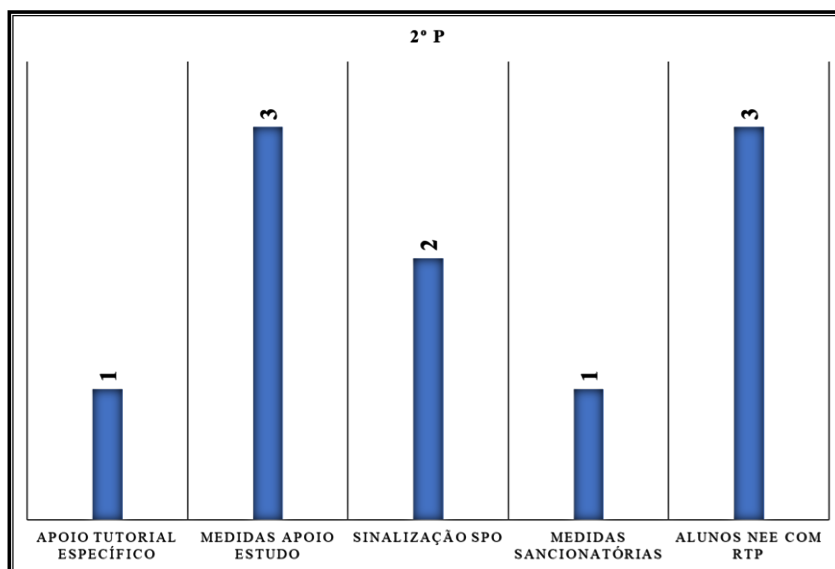


Gráfico 4 – Monitorização realizada no final do 2ºP

O *Apoio Tutorial Específico* constitui-se como um recurso adicional, visando a diminuição das retenções e do abandono escolar precoce e, conseqüentemente, a promoção do sucesso educativo, constituindo-se como um fator importante para a autorregulação das aprendizagens. É seu objetivo incrementar o envolvimento dos alunos nas atividades educativas, nomeadamente, através do planeamento e da monitorização do seu processo de aprendizagem. Esta medida foi proposta para um dos alunos da turma.

O *Apoio Psicopedagógico Especializado*, de âmbito semanal, foi fornecido com o objetivo de desenvolver o treino cognitivo e proporcionar um conjunto de atividades promotoras de um processo de ensino-aprendizagem mais individualizado visando o desenvolvimento de hábitos de estudo e métodos de trabalho autónomo (memória, organização mental da resposta, melhoria da atenção/concentração e raciocínio).

Dando cumprimento ao estipulado no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, foram elaborados os relatórios técnico-pedagógico (RTP) para estes alunos, que fundamentaram a mobilização de medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Quadro 3 – Alunos NEE: medidas de suporte à aprendizagem e inclusão

MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO		
têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória ⁴		
Medidas universais	correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens; são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais ⁵	<ul style="list-style-type: none"> • diferenciação pedagógica; • acomodações curriculares; • intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos
Medidas seletivas	visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais ⁶	<ul style="list-style-type: none"> • adaptações curriculares não significativas; • apoio psicopedagógico; • antecipação e o reforço das aprendizagens
Adaptações no processo de avaliação	as escolas devem assegurar a todos os alunos o direito à participação no processo de avaliação ⁷	<ul style="list-style-type: none"> • diversificação dos instrumentos de recolha de informação; • enunciados em formatos acessíveis; • utilização de produtos de apoio; • leitura de enunciados

As medidas propostas, para responder à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos, foram consideradas ajustadas pelos elementos do conselho de turma pois constatou-se que os alunos apresentaram, na generalidade, uma evolução muito positiva no seu desempenho escolar.

⁴ Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, ponto 1, Artigo 6.º

⁵ *Ibidem*, ponto 1 e 3, Artigo 8.º

⁶ *Ibidem*, ponto 1, Artigo 9.º

⁷ *Ibidem*, ponto 1, Artigo 28.º

UNIDADE DIDÁTICA

1. Reunião inicial

O nosso primeiro encontro com a prof.^a cooperante Adélia Prata ocorreu no dia 17 de setembro de 2019, com a presença de todos os mestrandos.

Um dos objetivos desta reunião foi estabelecer e selecionar os conteúdos a lecionar por cada um de nós durante a Prática de Ensino Supervisionada. Essa escolha foi ditada pelo nosso gosto pessoal e teve a concordância da prof.^a cooperante.

Selecionámos o **Domínio** (Tema): *A Europa e o mundo no limiar do século XX*, **Subdomínio**: *As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra*. De acordo com os Documentos curriculares de referência, Metas Curriculares de História e Programa de História para o 3º Ciclo do Ensino Básico, em vigor, foram definidos conteúdos fundamentais, atualizados cientificamente, para a concretização das planificações, num total de catorze aulas lecionadas.

Quadro 4 – Metas curriculares de História, 3º Ciclo do Ensino Básico: Domínio A Europa e o Mundo no limiar do século XX

Domínio	A Europa e o Mundo no limiar do século XX
Subdomínio	As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra
Objetivos Gerais	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Conhecer as transformações geopolíticas decorrentes da 1.ª Grande Guerra</i> 2. <i>Conhecer e compreender as transformações económicas do após guerra</i> 3. <i>Conhecer e compreender a Revolução Soviética</i> 4. <i>Conhecer e compreender as transformações socioculturais das primeiras décadas do século XX</i>

No decorrer da reunião foi abordada a possibilidade de participação nas reuniões intercalares que iriam ocorrer a meio do período, de modo a contactarmos com os professores do conselho de turma. Estas reuniões visam a organização, o

acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos, pelo que se nos afigurou de extrema pertinência estarmos presentes.

A seleção da turma por cada um dos mestrados resultou de uma análise cuidada, consideradas as características dos alunos, de acordo com o relato e informações gentilmente prestadas pela prof.^a cooperante, decorrentes da sua experiência em contexto de aula com as turmas, e também a natureza do trabalho a desenvolver por cada um dos mestrados no que concerne ao Tema do Relatório de Mestrado.

2. Observação de aula da Docente Cooperante

No dia 23 de setembro de 2019 voltámos à escola. Assim havíamos combinado para procedermos à observação da aula da prof.^a cooperante Adélia Prata. No entanto, a nossa presença na aula, ao invés de meros observadores não participantes, acabou por se revelar como uma presença ativa e interventiva, por sugestão da prof.^a cooperante, momentos antes da aula começar. Prontamente aceitámos o desafio. A prof.^a acabou por dividir a turma em três grupos cabendo a cada um dos mestrados um dos grupos. A prof.^a cooperante ficou responsável por um conjunto de alunos por impossibilidade de comparência de um dos colegas.

Foi-nos solicitado pela prof.^a cooperante proceder à análise das páginas 10 e 11 do manual⁸ com os alunos.

⁸ Manual escolar de História, Hora H9, Raiz Editora

Vamos recordar o século XIX...

Quais foram as principais alterações na sociedade?

As revoluções liberais, a industrialização e a urbanização provocaram profundas alterações sociais. A agricultura mecanizou e, com a progressiva industrialização, aumentaram o número de operários, a classe média e os serviços. A sociedade de ordens, onde o privilégio derivava da origem social, cedeu lugar à **sociedade de classes**, na qual o principal fator de diferenciação assentava na posse de bens ou dinheiro. Neste enquadramento, a **burguesia** detentora de **poder econômico** foi assumindo um **papel social e político dominante**. As condições de vida da burguesia eram muito diferentes das da maioria da população. A situação de **miséria, de exploração no trabalho** e de **desproteção social** em que vivia o **proletariado** levou ao aparecimento dos **sindicatos** e contribuiu para o desenvolvimento das **doutrinas socialistas e comunistas**.

Como se caracterizou a evolução cultural?

A Revolução Industrial confirmou a **importância dos progressos científicos e tecnológicos** e, por isso, enalteceu-se o **valor da ciência** que preparava as sociedades um crescente progresso e felicidade. A industrialização permitiu **arquitetura soluções inovadoras** com recurso a materiais como o ferro, o aço, o cimento, o vidro e o tijolo. As correntes literárias e artísticas refletiram os problemas do seu tempo: o **romantismo** exaltou o sentimento e procurou inspiração no passado histórico **medieval**, em busca das raízes nacionais e culturais; o **realismo** procurou retratar a realidade tal qual ela era, procurando que a arte e a literatura tentassem alcançar o rigor perseguido pela ciência.

ROMANTISMO (Início do século XIX)

- Valorização do individualismo e do sentimento.
- Regresso à Natureza e ao passado histórico medieval.

REALISMO (Meados do século XIX)

- Procura de objetividade.
- Valorização da realidade social através, por exemplo, da representação do quotidiano dos trabalhadores.

Antigo Regime → **Sociedade de ordens**

Civilização Industrial → **SOCIEDADE DE CLASSES**

Alta burguesia
Detentora de grandes fortunas, controlava o comércio, a banca e a grande indústria e influenciava os governos e o poder político.

Classe média
Situada entre a alta burguesia e o proletariado, foi ganhando importância política com o alargamento do direito de voto e o aumento da sua influência junto da empresa.

Proletariado
Formado pelos operários, camponeses e outros trabalhadores pouco qualificados. Tinha miseráveis condições de vida e de trabalho.

Aparecimento dos sindicatos e desenvolvimento das doutrinas socialistas.

1832 Fundação do Reino Unido, dos Estados Unidos e da Alemanha.
1848 Revolução de 1848.
1851 Revolução Industrial.
1871 Revolução de 1871.
1889 Revolução de 1889.

1827 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1828 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1829 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1830 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1831 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1832 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1833 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1834 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1835 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1836 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1837 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1838 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1839 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1840 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1841 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1842 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1843 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1844 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1845 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1846 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1847 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1848 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1849 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1850 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1851 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1852 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1853 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1854 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1855 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1856 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1857 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1858 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1859 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1860 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1861 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1862 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1863 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1864 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1865 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1866 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1867 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1868 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1869 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1870 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1871 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1872 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1873 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1874 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1875 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1876 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1877 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1878 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1879 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1880 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1881 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1882 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1883 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1884 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1885 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1886 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1887 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1888 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1889 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.
1890 Revolução Industrial e o tempo da ciência: a revolução científica.

Operários em greve (Início do século XIX)

Saída de chá frequentado pela burguesia, (Início do século XIX)

Francisco Goya, O fuzilamento de 3 de maio de 1808, 1814

Gustave Courbet, Rom do St Courbet, 1854

Figura 3 – Manual escolar do 9º ano, pp. 10-11

As páginas iniciais do manual foram compiladas pelos autores com o objetivo de possibilitar aos estudantes recordar os principais acontecimentos históricos já estudados em anos anteriores e permitir a ligação ao objeto de estudo durante o ano letivo que haviam iniciado. Neste contexto, os autores do manual apresentam aos alunos um conjunto de páginas que intitularam “*Vamos recordar os séculos XVII e XIX...*”.

Começamos por abordar questões relacionadas com as alterações ocorridas na sociedade e as suas desigualdades, analisámos os documentos iconográficos detalhadamente, conversámos sobre a importância dos progressos científicos e tecnológicos e as consequências da industrialização. Relembrámos as correntes literárias, o romantismo e o realismo.

Terminada esta primeira aula, e no decorrer do intervalo, partilhámos opiniões e refletimos sobre o momento que acabámos de vivenciar. Esta troca de experiências foi muito salutar e importante e permitiu ajustar procedimentos e incorporar novas metodologias quando, no momento seguinte, chegamos à sala da segunda turma. Realizámos com estes alunos o mesmo exercício integrando algumas das ideias que surgiram da partilha efetuada, nomeadamente, sobre o Antigo Regime.

A observação de aulas oferece-nos a possibilidade de melhorar e/ou corrigir alguns aspetos na nossa prática letiva, ainda tão ténue. Configura-se de extrema pertinência assistir às aulas dos colegas. Constatar que cada um tem o seu estilo próprio de ensinar e que isso não significa estar certo ou errado, significa tão somente que somos diferentes. Foi extremamente profícuo visualizar *in loco* diferentes metodologias e estratégias, até na abordagem dos mesmos conteúdos. Ficou perceptível, após esta experiência, o motivo da prática recorrente, em algumas escolas, da *Intervisão* entre os docentes. Configura-se, efetivamente, como uma mais valia para todos os intervenientes.

3. Intervenção Letiva - Prática de Ensino Supervisionada

No período de tempo correspondente à lecionação da unidade didática no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada foram lecionadas 14 aulas de 50 minutos, durante o período compreendido entre o dia 22 de outubro e 21 de novembro, dando cumprimento às orientações recebidas e em conformidade com o estabelecido com a docente cooperante.

Organizámos os pontos que a seguir se expõem com uma apresentação sucinta de cada uma das aulas lecionadas, refletindo sobre a experiência vivenciada, com uma apresentação sumária dos aspetos que devem ser melhorados, apresentando os pontos fortes e mencionando aspetos menos bem conseguidos.

Na apresentação de cada aula remetemos para o anexo correspondente todos os materiais elaborados e utilizados no âmbito da lecionação, sejam eles os *PowerPoints* explorados em contexto de aula, as fichas de trabalho organizadas ou outros materiais produzidos, não obstante a integração de algumas imagens que consideramos pertinentes para ilustrar estratégias e/ou metodologias que justificam as opções tomadas para a concretização dos objetivos a atingir em cada aula.

A prática letiva operacionaliza o eixo central da profissão docente e envolve três vertentes fundamentais: planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens, assente num conhecimento científico e pedagógico-didático profundo e rigoroso. As planificações foram elaboradas de acordo com as finalidades, aprendizagens e objetivos previstos no currículo, incorporando uma reflexão profunda

sobre as estratégias, materiais e instrumentos de avaliação que se afiguraram mais adequados tendo em conta a diversidade de alunos, as suas necessidades e contextos, não obstante a necessidade de eventuais ajustes ao previamente estipulado, assumindo-se que uma planificação é sempre um documento aberto e flexível, podendo e devendo ser adequado ao desenrolar das dinâmicas e às necessidades do momento demonstradas por cada aluno, partindo do pressuposto que o processo é para todos e cada um.

As estratégias, metodologias e recursos utilizados foram diversos visando favorecer a integração das dimensões teórica e prática dos saberes, fomentando o trabalho cooperativo alicerçado no gosto pela investigação e pela descoberta e geradores de autonomia intelectual e cívica, desenvolvendo atitudes de responsabilização pessoal e social nos alunos, na constituição dos seus itinerários e projetos de vida, sob uma perspetiva de formação para a cidadania participada, para a aprendizagem ao longo da vida e para a promoção de um espírito empreendedor.

Com regularidade utilizámos a aprendizagem cooperativa, que exige que os alunos, organizados em pequenos grupos, trabalhem juntos nas tarefas escolares. Neste modelo, o ambiente de aprendizagem caracteriza-se pela utilização de processos democráticos, em que os alunos assumem um papel ativo e se responsabilizam pela sua própria aprendizagem, sob a orientação atenta do professor. O desenvolvimento de estratégias diversificadas e motivadoras promovem melhores aprendizagens e contribuem para o aumento do sucesso educativo, tendo em conta a diversidade de saberes e culturas dos alunos.

A prestação de apoio às aprendizagens dos alunos através do esclarecimento de dúvidas e o apoio individualizado em sala de aula, sempre que possível, foram uma constante.

É um facto que as tecnologias, nos dias de hoje, desempenham um papel fundamental, educativo até, se pensarmos nas aplicações que foram sucessivamente colocadas à disposição dos utilizadores e através das quais os alunos podem, efetivamente, aprender e os professores podem, facilmente, organizar atividades apelativas para os alunos, que rapidamente as realizam utilizando um telemóvel, computador ou tablet. A criatividade do professor pode ser posta em prática com a utilização da Tecnologia Educacional (TE) nas suas aulas, não sem antes fazer um

levantamento prévio de quantos dos seus alunos têm estes dispositivos e encontrar estratégias, igualmente eficazes e promotoras de equidade, para os que os não têm.

Consideramos que a promoção de um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e desenvolvimento afetivo, emocional e social dos alunos, que extravasa a sala de aula, pautado pela empatia, amizade e respeito mútuo são facilitadores do processo de ensino e aprendizagem. No âmbito disciplinar procurámos manter as regras estabelecidas no início do ano letivo e reforçámos com frequência a necessidade de as respeitar. Utilizámos uma abordagem pró-ativa e preventiva de modo a evitar problemas neste foro.

O manual escolar adotado pela escola, “Hora H 9”, serviu de base à preparação e planificação das aulas, sem esquecer, contudo, que, de acordo com Monteiro (2001) um manual é apenas um livro de referência, sem dúvida muito importante para os alunos, mas que não se deve constituir como o único livro de apoio do professor.

3.1. Primeira aula

A primeira aula lecionada decorreu no dia 22 de outubro de 2019, pelas 11:20h e terminou às 12:10h.

Para consulta da planificação da aula, *vide* Anexo A e para verificação do *PowerPoint* explorado em aula, *vide* Anexo A1.

Quadro 5 – Plano Aula 1

<p>Ano: 9º</p> <hr/> <p>Data: 22.10.2019</p> <p>Tempo: 50 minutos</p> <p>Mestranda: Rita Patrício</p> <p>Professora cooperante: Adélia Prata</p>	<hr/> <p>Domínio (Tema): A Europa e o mundo no limiar do século XX</p> <p>Subdomínio: As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra</p> <p>Objetivo Geral: 1. Conhecer as transformações geopolíticas decorrentes da 1ª guerra</p> <p>Sumário: Transformações políticas do após guerra: o tratado de Versalhes; novo mapa político europeu e sociedade das nações.</p>
---	--

Chegámos à escola por volta da 10h para procedermos à organização do espaço na sala de aula. A sala 15, onde iria decorrer a aula não estava livre pelo que nos deslocámos para a sala de professores. A prof.^a cooperante Adélia Prata chegou pouco depois, e por alguns instantes, conferenciámos sobre o modo como a aula havia sido organizada dando conta da integração no *PowerPoint* que iria ser explorado, o feedback gentilmente recebido da prof.^a, aquando do envio prévio dos materiais elaborados para a aula, procedimento concertado. Com a antecedência devida enviámos os materiais, para que pudessem ser alvo de análise e, eventualmente, procedermos a reformulações, atempadamente. Tendo em conta o feedback recebido, incluímos no *PowerPoint*, no diapositivo sobre o tratado de Versalhes (*vide* diapositivo 3, Anexo A1), as medidas impostas, uma vez que a prof.^a Adélia considerou que seria benéfico para os alunos visualizarem na projeção ao invés de apenas ouvirem a explicação oral, não obstante ter sido colocado no diapositivo um documento para análise em contexto de aula. A prof.^a fez referência ao facto de considerar que seria uma experiência interessante a exploração que iria ser realizada em aula, relativamente à análise do mapa apresentado no diapositivo 7, uma vez que se pretendia, também, que o comparassem com a atualidade.

Pouco faltava para o intervalo quando nos dirigimos ao pavilhão e, após a saída da prof.^a que terminara a aula, com a sala vaga, preparámos, com a ajuda de uma assistente operacional, a sala de modo a facilitar a circulação, livremente, por entre as mesas dos alunos. Foram efetuados, ainda, ajustes organizacionais na mesa do professor, local onde se encontra o computador, uma vez ser necessário mais espaço para que ocupássemos o lugar. Também colocámos o “apresentador *PowerPoint* a laser”, para permitir o distanciamento do computador, a circulação pela sala, o controle da passagem dos diapositivos e a utilização do apontador laser, para destacar algo na projeção. Sem esta ferramenta teria sido mais difícil contornar estes obstáculos. Estes procedimentos foram repetidos no início de todas as aulas lecionadas.

A ansiedade e o nervosismo marcaram este primeiro dia acompanhados por um enorme entusiasmo. Assim que a campainha soou, os alunos começaram a entrar, cumprimentando e sendo correspondidos no cumprimento.

O sumário, “*Transformações políticas do após guerra: o tratado de Versalhes, novo mapa político europeu e sociedade das nações*”, marcou o início da aula.

Certificado que todos haviam escrito o sumário demos início à aula com a exploração de uma imagem representativa das trincheiras, do caos, morte e destruição, acompanhada da frase:” *Somente aqueles que nunca deram um tiro, nem ouviram os gritos e os gemidos dos feridos, é que clamam por sangue, vingança e mais desolação. A guerra é o inferno.*” (Gen. William T. Sherman).



Figura 4 – Diapositivo 1 do Anexo A1

A imagem projetada serviu de mote para solicitar a colaboração ativa dos alunos prendendo a sua atenção. Devidamente orientados os objetivos foram atingidos. No que concerne à participação oral do aluno com necessidades educativas específicas que utilizava para comunicar o dispositivo de Comunicação Alternativa e Aumentativa, foi-lhe concedida particular atenção, uma vez que voluntariamente a sua participação era menor. Não obstante ser um aluno trabalhador e cognitivamente sem comprometimentos, para ultrapassar esse constrangimento, amiúde fazíamos incursões pelo seu local de trabalho, reorganizado para conter o dispositivo auxiliar de marcha, no sentido de estimular a sua participação ativa na aula, fazendo-se ouvir através da ferramenta “texto para voz”.

Avançámos para o diapositivo seguinte que continha um quadro denominado “*Tríptico A Grande Cidade (1927-1928)*”, do artista alemão Otto Dix, imagem que se encontra no manual, p. 32. Salienta-se o facto de se ter transposto para os diapositivos

elaborados no âmbito das atividades letivas programadas, os documentos iconográficos e escritos representadas no manual, alvo de análise e reflexão em contexto de aula. Recorreu-se a esta estratégia com o intuito de permitir a todos os alunos a visualização dos documentos de uma forma mais nítida, permitindo abordagens mais ativas, mas sobretudo para permitir que o aluno com restrições na fala, pudesse, sempre que solicitada a resposta escrita no caderno diário, fazê-lo no seu computador visualizando, em simultâneo os documentos em análise. Mais se acrescenta que o aluno acedia aos manuais escolares digitais no seu PC, pelo que, ou visualizava o manual ou escrevia as respostas. Esta foi a forma que encontramos de contornar este constrangimento permitindo o usufruto pleno da aula pelo aluno.

Uma vez que o quadro está dividido em partes (apesar de apenas duas delas figurarem) os alunos foram incitados a fazer a leitura da primeira parte do mesmo, ao que acederam prontamente. Mencionaram termos como “*os inválidos de guerra, a pobreza, miséria, morte...*”. O reforço positivo foi uma constante e foi solicitado o mesmo procedimento para a segunda imagem do quadro. Desta feita as suas respostas foram menos completas no contexto pretendido, pelo que, para ultrapassarem as dificuldades manifestadas em completarem a resposta, foi solicitado que focassem a sua atenção nas figuras representadas no quadro. Direcionando e conduzindo o seu olhar foi possível atingir os objetivos. Avançámos para a exploração do terceiro diapositivo onde abordámos o Tratado de Versalhes, não sem antes nos certificarmos não restarem dúvidas por esclarecer, procedimento executado amiúde no decorrer das aulas.

De modo a tornar a aula ainda mais dinâmica foi solicitada a colaboração voluntária dos alunos para a leitura de cada um dos artigos do documento projetado, que fomos sequencialmente analisando. O primeiro artigo não levantou grandes dificuldades de interpretação e análise, mas o segundo artigo foi mais difícil de interpretar pelo aluno que se havia voluntariado. A expressão “possessões ultramarinas”, era desconhecida para eles. Foi solicitado que analisassem a expressão palavra por palavra, e desta forma, fizeram a relação com as colónias. Prosseguimos com a leitura e análise dos restantes artigos. Seguindo a sugestão da prof.^a cooperante Adélia Prata, depois da análise do documento, em grande grupo, realizada oralmente, foi projetado no *PowerPoint*, ponto por ponto o que havíamos abordado durante o debate.

O diapositivo seguinte continha dois mapas, representativos das alterações geopolíticas na Europa após a guerra. O objetivo pretendido com esta análise seria alcançado com a resposta a uma questão colocada num exercício do manual. A questão apresentada foi baseada na pergunta 2 da p. 35 do manual, mas foi reformulada para cumprir o propósito da aula, pelo que foi solicitado aos alunos que passassem a questão para o caderno. Uma vez que as imagens se encontram plasmadas em páginas distantes do manual, foram colocadas lado a lado no diapositivo para uma análise mais fácil por parte dos discentes.

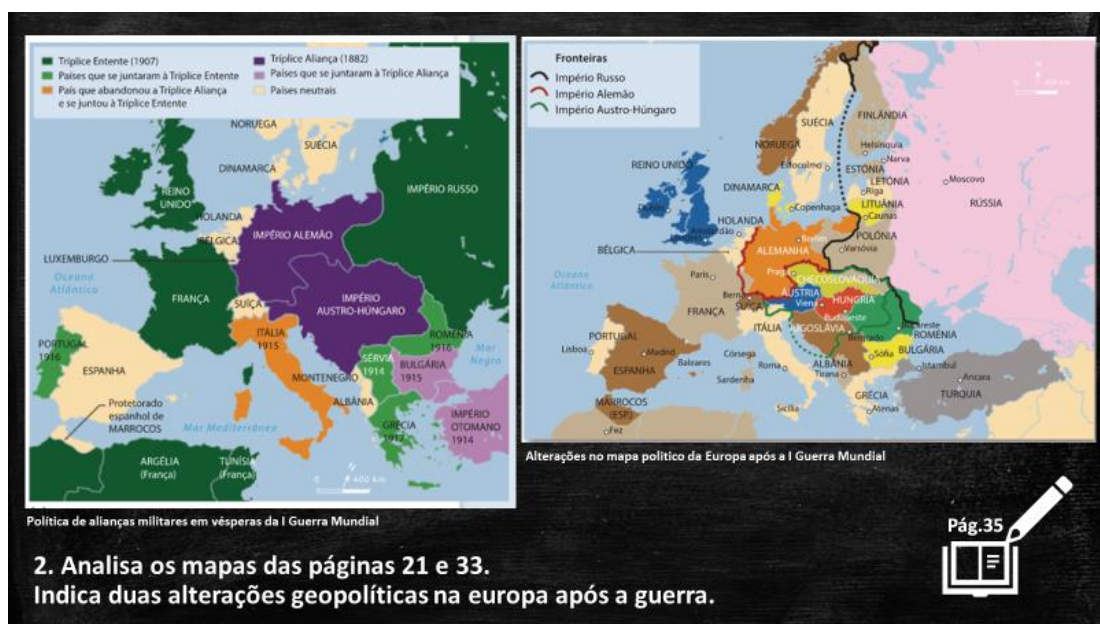


Figura 5 – Diapositivo 4 do Anexo A1

Durante a concretização desta tarefa a circulação pela sala de aula foi uma constante permitindo o esclarecimento de dúvidas individualmente, apoiando os alunos na concretização da atividade, dando especial atenção aos alunos com necessidades educativas específicas. Manteve-se uma atenção constante ao desenrolar das atividades e às tarefas executadas neste contexto, no entanto, sempre que precisavam de um esclarecimento ou ajuda adicional, solicitavam a presença da docente.

Avançámos para a correção em plenário, com a projeção do diapositivo seguinte, não sem antes ser solicitado a diferentes alunos que dessem a conhecer a

resposta elaborada que, conjugada com uma pequena explicação adicional sobre o conceito de império supranacional, permitiu concluir este exercício.

O penúltimo diapositivo continha uma imagem da sede da SDN acrescida da expressão “Criada para gerir, pacificamente, os diferendos entre os países-membros”. Foram os alunos inquiridos no sentido de percebermos se se recordavam de alguma instituição atual que desempenhasse funções similares. Foram lançadas algumas hipóteses, entre as quais, “União Europeia”, mas não conseguiram indicar a ONU. Não obstante, quando mencionada, e de novo questionados sobre as funções desempenhas por esta instituição, foram capazes de se aproximar na resposta, aditando funções semelhantes às desempenhadas pela SDN. Foi um momento interessante de debate.

Para o término da aula selecionámos o mapa expresso no Doc. 4 da p. 35 do manual, que projetámos. Este mapa foi analisado apenas oralmente aditando uma questão à sua análise: *Este mapa ainda se mantém atual nos dias de hoje?*. Pretendíamos estabelecer uma ponte de comparação com a atualidade. Ficou claro que os alunos apresentam, na generalidade, bastantes dificuldades neste tipo de análise e reflexão, pelo que será dada continuidade e particular atenção à exploração de exercícios similares. Não obstante terem respondido “*não*”, quando solicitados para justificar, a resposta obtida foi o silêncio. Foram auxiliados na procura da explicação, com a colocação de questões adicionais, relativas a alguns dos países evidenciados no mapa, como a Turquia ou a Rússia (países indicados no mapa com regimes monárquicos e que na atualidade deixaram de o ser, à qual, com alguma ajuda, responderam Turquia, dizendo ser uma república; relativamente à Rússia se continuava um regime comunista como indicado no mapa, ao que responderam não, apesar de não conseguirem identificar o atual regime, república federal; outras questões colocadas relativas a países abordados durante a aula foram bem respondidas pelos alunos) e interpelação no sentido de lerem e analisarem a legenda do mapa, fundamental para a compreensão do documento, tendo sido constatado que raramente o fazem.

Concluída a planificação proposta para a aula, constatámos sobrar ainda algum tempo (dois ou três minutos), pelo que resolvemos, tendo em conta a dificuldade manifestada em aula, falar-lhes da importância da leitura atenta e cuidada da legenda que acompanha os documentos, para que os analisem corretamente.

A aula decorreu sem incidentes, de acordo com o previsto e com a clara convicção que os alunos acompanharam a aula atentamente e com a concentração devida. A docente cooperante exprimiu o seu contento pela forma como decorrerá o que se revelou motivador para a aula seguinte.

3.2. Segunda e terceira aulas

No dia 24 de outubro de 2019, pelas nove horas, chegávamos à escola; nesse dia lecionaríamos as 2ª e 3ª aulas, no horário compreendido entre as 10:20h e as 12:10h.

Para consulta da planificação da aula, *vide* Anexo B e para verificação do *PowerPoint* explorado em aula, *vide* Anexo B1.

Quadro 6 – Plano Aulas 2 e 3

<p>Ano: 9º</p> <hr/> <p>Data: 24.10.2019</p> <p>Tempo: 50 + 50 minutos</p> <p>Mestranda: Rita Patrício</p> <p>Professor cooperante: Adélia Prata</p>	<hr/> <p>Domínio (Tema): A Europa e o mundo no limiar do século XX</p> <p>Subdomínio: As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra</p> <p>Objetivo Geral: 2. Conhecer e compreender as transformações económicas do após guerra</p> <p>Sumário: Transformações económicas e sociais do após guerra.</p>
---	--

Na sala de professores, aguardando o início da aula, folheámos o manual da para uma última revisão. Racionalmente percebemos não fazer qualquer diferença, mas emocionalmente confere alguma tranquilidade antes da aula. Pouco depois a prof.ª cooperante Adélia Prata junta-se a nós. Seguem-se duas colegas para abordarem com a prof.ª alguns dos problemas existentes na escola no momento. Desculpam-se por interromper a conversa, mas a prof.ª cooperante retorquiu dizendo ser benéfico ouvir, pois começávamos, desde logo, a perceber alguns dos problemas com os quais as escolas e os seus intervenientes se deparam. Com efeito, é extremamente relevante a abordagem à escola nos seus diferentes domínios. Uma escola não é somente o

espaço de sala de aula, não se reduz à relação pedagógica professor-aluno, a escola é uma rede intrincada de relações, interações e dinâmicas, formais, informais e não formais. Nestas redes, articulam-se estratégias e equacionam-se problemáticas, aqui, os atores são diversos e assumem papéis multifacetados.

Chegado o intervalo, deslocámo-nos para a sala que, desta feita, se encontrava preparada para as deslocações. O toque da campainha marca o momento para a entrada dos alunos que rápida e ordeiramente se sentaram. No momento seguinte um dos alunos pergunta pelo sumário da aula, pelo que, considerámos a interpelação como uma vontade expressa de ter a aula de História.

Ditado o sumário, “*Situação económica e social da Europa no após guerra*” e certos que todos o haviam escrito no caderno diário (tal como acontecera na primeira aula, o sumário foi projetado) demos início à aula interpelando a turma no sentido de apresentarem consequências resultantes da participação de uma nação numa guerra, para introdução da matéria em estudo. De imediato foram apresentadas um conjunto de respostas, pertinentes no seu raciocínio, pelo que avançámos para a projeção do diapositivo 2 do Anexo B1, que focava precisamente um dos aspetos referidos pelos alunos, acrescidas de uma explicação para o papel mais ativo das mulheres no mercado de trabalho, como consequência da elevada mortalidade na população masculina, em virtude da sua participação nas frentes de guerra. A aula prosseguiu contextualizando as restantes consequências, solicitando a participação ativa dos alunos através da colocação de questões e orientação do seu raciocínio no âmbito da problemática em estudo. Salientamos o facto de os *PowerPoint* elaborados terem sido animados pelo que, só após a análise dos documentos e em momento considerado oportuno, surgiram no écran eventuais explicações.

Foi analisado o Doc. 1 da p. 36 do manual, mais uma vez projetado, para explicar o aumento da dívida externa, no contexto do endividamento dos países europeus devido à necessidade de reconstrução da economia. Na prossecução da aula foi notória a existência de algumas lacunas na aquisição de determinados conceitos pelo que foi necessária uma abordagem mais direcionada. Após um pequeno debate sobre o assunto, que nos permitiu a certificação de que tudo havia sido compreendido pelos alunos prosseguimos com a planificação.

Com o diapositivo 5 do Anexo B1, explorámos o fim da supremacia europeia e a ascensão hegemónica dos EUA como potência mundial, explicando os motivos que levaram a esses acontecimentos, recorrendo, ainda, à análise do Doc. 6 da p. 37. Congratulámo-nos com o facto de os alunos terem sido capazes de uma análise correta. Foram, neste contexto, alertados para a situação da França, de exceção, onde se assistiu a um aumento da produção industrial.

Foram de seguida interpelados com uma questão “*Analisa atentamente os documentos 4 e 5. Refere as razões que justificam a ascensão dos EUA como principal potência económica mundial*” plasmada nos diapositivos 6 e 7, do Anexo B1. Foram projetados os dois documentos para simplificar a logística aos alunos. Contudo, ao contrário do esperado, os alunos solicitaram que permanecesse o Doc. 5 projetado na tela, e não o Doc. 4 como havíamos inferido. Respondemos positivamente ao apelo e solicitámos, desta feita, que de forma autónoma, respondessem à questão no seu caderno diário. Não obstante, fomos circulando pela sala auxiliando um ou outro aluno que solicitou ajuda para completar a sua resposta. Foi-lhes concedido cerca de 15 minutos para resolver a questão, tempo suficiente para todos, sem exceção, tivessem oportunidade de construir a sua resposta.

The slide features a dark background with a blue vertical bar on the left containing the text "Transformações económicas e sociais do após guerra". At the top, the main question is "Como se explica o reforço da afirmação dos EUA como principal potência económica mundial?". Below this, a blue bar says "VAMOS APLICAR". The main text of the slide is a numbered question: "3. Analisa atentamente os documentos 4 e 5. Refere as razões que justificam a ascensão dos EUA como principal potência económica mundial." This is followed by a sub-question: "(4) Quais foram os efeitos da guerra na situação económica da Europa e na dos EUA?". The sub-question is followed by a block of text in Portuguese: "«Quando se pensa nas consequências da I Guerra Mundial [...] pode perguntar-se se a estrela da Europa não empalideceu e se [...] não começou para ela uma crise vital que pressagia a decadência. [...] Durante a guerra, os EUA fizeram enormes financiamentos aos países da Entente. Daí resultou que a sua balança comercial demonstrasse uma grande superioridade das exportações. Durante os 51 meses de guerra, o excedente das exportações sobre as importações atingiu 10,9 milhares de milhão de dólares [...]. Esta poderosa corrente de exportações teve por consequência um enorme afluxo de ouro. No início de 1919, o stock de ouro dos EUA era de cerca de 3 biliões de dólares, ou seja, mais ou menos um terço do stock mundial. [...] Os EUA tornaram-se os credores do mundo. A guerra fez dos americanos os grandes senhores do capital.»". At the bottom right, it is attributed to "A. Demangeon, O declínio da Europa, 1920". There is also a small icon of a magnifying glass over a document labeled "Pág. 37".

Figura 6 – Diapositivo 6 do Anexo B1

Transformações econômicas e sociais do após guerra

Como se explica o reforço da afirmação dos EUA como principal potência econômica mundial?

VAMOS APLICAR

3. Analisa atentamente os documentos 4 e 5. Refere as razões que justificam a ascensão dos EUA como principal potência econômica mundial.

Pág. 37

	1913	1920
Ferro	31	36
Petróleo	33	62

	1913	1921
	3,5	6,5

	1913	1921
	0,7	2,5

Figura 7 – Diapositivo 7 do Anexo B1

Após o intervalo procedemos à correção do exercício, finalizado com a projeção de um cenário de resposta para que mais facilmente aferissem as suas (*vide* diapositivo 8, Anexo B1). Neste contexto, discorreremos sobre a importância de procurar nos documentos em análise, trechos que justifiquem as nossas respostas. No que concerne ao primeiro tópico de resposta, encontraríamos uma citação no Doc. 4 mas não encontraríamos nenhuma evidência no Doc. 5, por exemplo. Alguns alunos haviam chegado a esta conclusão, percepção adquirida aquando da circulação pela sala.

Transformações econômicas e sociais do após guerra

Como se explica o reforço da afirmação dos EUA como principal potência econômica mundial?

1. A diminuição da produção industrial na Europa provocou uma quebra no comércio externo com os tradicionais mercados dos países europeus.
2. O enfraquecimento econômico da Europa, no após guerra, beneficiou a posição dos Estados Unidos no mundo.
3. Aumentaram a sua produção industrial e desenvolveram o seu comércio externo (aplicaram o seu capital numa Europa que precisava da sua ajuda para se reconstruir)

“... começou para ela [Europa] uma crise vital que pressagia a decadência”

“... o stock de ouro dos EUA era [...] mais ou menos um terço do stock mundial.”

	1913	1921
	0,7	2,5

“... o excedente das exportações sobre as importações atingiu 10,9 milhares de milhão de dólares”

	1913	1921
	3,5	6,5

Figura 8 – Diapositivo 8 do Anexo B1

Dando consecução à planificação elaborada debruçámo-nos sobre os novos métodos de organização do trabalho (relacionando com os EUA) focando a atenção no Taylorismo e Fordismo. Descontextualizada surge a intervenção de um dos alunos da turma fazendo referência ao automóveis projetados na imagem, como “*é o popó*”. Para evitar a dispersão da turma e a risota geral, de imediato incorporámos a expressão utilizada pelo discente para prosseguir com a explicação iniciada, travando a, provável, perturbação da aula.

O próximo diapositivo foi elaborado com o objetivo de fazer um ponto de situação (um resumo), relativamente aos conteúdos abordados e, dessa forma, nos certificarmos que os alunos haviam compreendido o que havia sido explorado, desta vez de forma mais sistematizada. Esta estratégia foi posta em prática, também com o intuito de fornecer meios auxiliares aos alunos com necessidades educativas específicas no sentido de lhes proporcionar uma sistematização dos conteúdos lecionados.

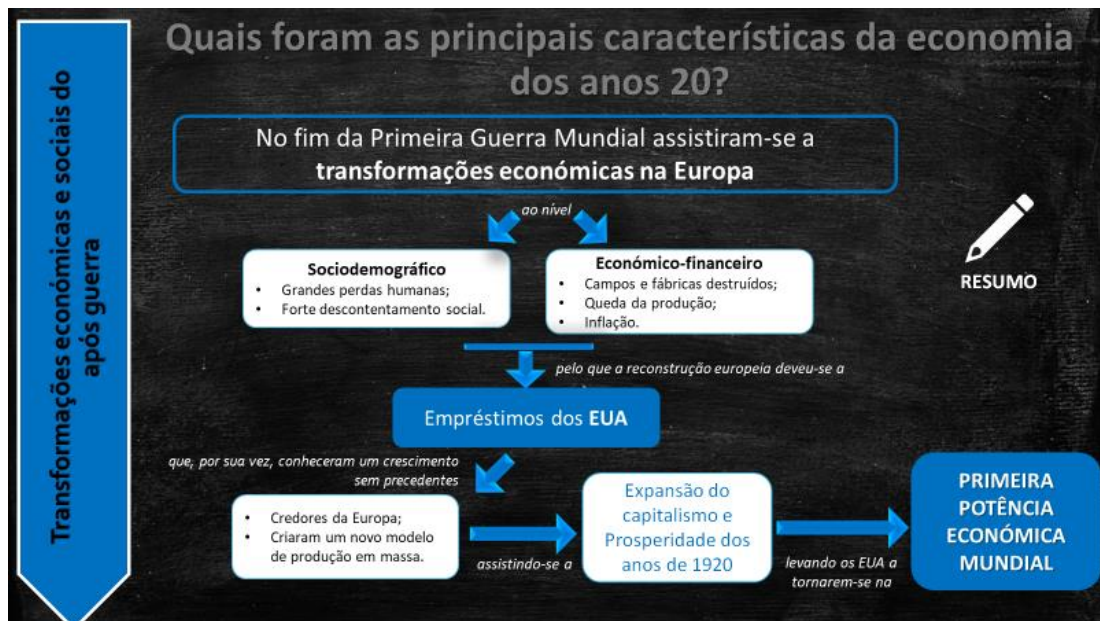


Figura 9 – Diapositivo 10 do Anexo B1

Indagados sobre a persistência de dúvidas no que respeitava ao quadro-resumo responderam negativamente. Avançámos com a planificação, projetando outra questão para que seja respondida no caderno, “Refere os indicadores de debilidade da economia norte-americana.” (vide diapositivo 11, Anexo B1). É-lhes conferido o

tempo necessário para que possam refletir e escrever a resposta. Alguns alunos solicitam a presença do professor afirmando que encontraram a resposta no manual, pelo que perguntam se a devem “copiar”. Obtêm uma resposta negativa, sendo alertados para o procedimento a adotar em situações similares: os tópicos a abordar na resposta devem ser apreendidos e reescritos pelas suas próprias palavras, reforçando a mensagem do valor que tem para a aprendizagem a reflexão e o espírito crítico de cada um.

Durante a resolução do exercício proposto, foi necessário intervir para chamar à atenção de duas alunas que conversavam sobre algo desconexo à aula, ameaçando separá-las. A advertência surtiu efeito e pediram desculpa. Foi necessário, também, ir solicitando silêncio durante a consecução da atividade para que se concentrassem na elaboração da resposta. É de referir que, uma vez mais, a resposta à questão colocada só foi projetada após o término da tarefa por todos os alunos. A correção foi bastante rápida pois, praticamente todos os alunos, foram capazes de elaborar corretamente a resposta.

Na parte final da aula foi abordada a questão da dívida da Europa aos EUA. Os alunos foram capazes de analisar corretamente o Doc. 2 da p. 38 do manual, que se encontrava projetado. Foi selecionado, com o ponteiro, um determinado país e os alunos, sem dificuldades, fizeram a análise de acordo com a legenda fornecida, sem dificuldades.

Aproximando-nos do final da aula, com algum tempo ainda disponível (no planeamento e preparação das aulas está sempre considerada uma situação final, por prevenção), foi solicitado aos alunos que realizassem as perguntas 1 e 2 da p. 39 do manual. “Questão 1. *Identifica alguns aspetos da organização empresarial e da produção que justificam o desenvolvimento industrial norte americano* (docs. 1, 3, e 5)” e “Questão 2. *Quais foram os setores da indústria norte-americana que mais se desenvolveram* (docs. 3 e 5)?”. Foram informados que, caso não terminassem em aula, as questões deveriam ser respondidas como trabalho de casa.

A campanha sinalizou a saída pelo que os alunos, de imediato, começaram a arrumar os seus pertences e a levantar-se. Nesse momento foi necessário intervir, projetando a voz, o que causou o retorno à calma dos discentes, para tranquilamente lembrar “*não se esqueçam do trabalho de casa*”, dando a aula por terminada.

3.3. Quarta aula

No dia 29 de outubro de 2019, a chegada à escola ocorreu mais cedo do que era hábito para lecionar a 4ª aula. A estada na sala de professores foi aproveitada para revisão da planificação. A aula decorreria entre as 11:20h e as 12:10h.

Para consulta da planificação da aula, *vide* Anexo C, para verificação do *PowerPoint* explorado em aula, *vide* Anexo C1 e para visualização do Documentário “*Tensões políticas-sociais-rússia-czarista*”, *vide* Anexo C2.

Quadro 7 – Plano Aula 4

Ano: 9º	
Data: 29.10.2019	Domínio (Tema):
Tempo: 50 minutos	A Europa e o mundo no limiar do século XX
Mestranda: Rita Patrício	Subdomínio:
Professor cooperante: Adélia Prata	As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra
	Objetivo Geral:
	3. Conhecer e compreender a revolução soviética
	Sumário:
	Correção do trabalho de casa. Os antecedentes da revolução soviética.

Como habitualmente, no intervalo anterior à aula, dirigimo-nos para a sala com o objetivo de preparar os materiais. A sala já se encontrava adaptada para utilização uma vez que já havia lecionado naquele espaço e a prof.^a cooperante, gentilmente, solicitou aos colegas que aí lecionavam, que não alterassem a disposição das mesas, uma vez que, durante as próximas semanas, a leção na turma 9ºC, estaria a cargo da mestranda.

Soou a campainha e os alunos entraram na sala. Sentaram-se e, de imediato, iniciámos a aula com a leitura do sumário que já se encontrava projetado “Correção do trabalho de casa. Os antecedentes da revolução soviética.”

Certificada a transcrição do sumário demos início às atividades interpelando os discentes sobre a realização do trabalho de casa. Apenas alguns responderam

afirmativamente, sendo que a maioria dos alunos não o haviam realizado. Utilizámos uma parte da aula para lhes lembrar a importância do trabalho que é solicitado realizar em casa, no que concerne à consolidação dos conteúdos trabalhados em aula pelo que, sempre que o professor solicitar esse trabalho o deverão realizar. Após este contratempo procedemos à correção das questões, verificando que os alunos que realizaram o trabalho de casa, de uma maneira geral, foram assertivos nas respostas. Havia, contudo, alguns tópicos de resposta em falta pelo que foram auxiliados para que as completassem. Verificámos que na segunda questão “*Quais foram os setores da indústria norte-americana que mais se desenvolveram (docs.3 e 5)?*”, os alunos haviam centrado a sua resposta no Fordismo. Não estando errada, na medida em que uma das indústrias que mais se desenvolveu foi a indústria automóvel, foram alertados para o facto de não deverem restringir o âmbito da pergunta, que solicitava setores, no plural, portanto. Manifestaram alguma dificuldade em recuperar informação para identificar um segundo setor, pelo que foram orientados no sentido de identificarem o setor da “construção civil”.

A aula prosseguiu com a projeção de uma imagem do Czar Nicolau II, que serviu de mote para introduzir questões relacionadas com o Império Russo nos princípios do séc. XX ao que se deveria seguir a visualização do documentário “*Tensões políticas e sociais na Rússia czarista*” que evidenciava os problemas decorrentes do governo czarista e os aspetos culminaram na primeira, revolução de fevereiro (*vide* Anexo C2). Neste momento a hiperligação colocada no *PowerPoint* não funcionou. Por precaução, e porque são sempre possíveis imprevistos, o documentário havia sido descarregado para uma *pendrive*. Rapidamente foi perceptível que se tratava de um problema com o computador (situação que se resolveu posteriormente). Na impossibilidade de visualizarem o documentário foi realizada uma abordagem mais expositiva, caracterizando, a diferentes níveis, a Rússia czarista, para que compreendessem os motivos que levaram aos acontecimentos posteriores.

A projeção de uma imagem que retratava a sociedade russa no tempo do czar (*vide* diapositivo 4, Anexo C1) permitiu a interação com os alunos ao solicitar-se a análise da caricatura. Não relacionaram de imediato o indivíduo retratado na imagem com o czar no entanto, logo que estabeleceram essa relação mostraram-se capazes de enunciar algumas características: concentração de poder, identificação da nobreza e alto clero como suportes do poder do rei, e o terceiro estado, a população mais pobre, se

bem que, apenas com orientação chegaram ao termo operariado. Analisámos também a presença na imagem do chicote, símbolo representativo da opressão. As condições de vida das classes mais pobres e a elevada mortalidade também foram tratados.

A derrota sofrida pela Rússia perante o Japão, considerada humilhante para os russos, que agudizou os problemas económicos e sociais da Rússia foram abordados de seguida.

Foi solicitada a leitura da “*Petição dos Operários ao Czar*”, documento que consta da p. 41 do manual, por um dos alunos. A súplica do documento só foi projetada após debate estabelecido em grande grupo, para que expusessem as suas opiniões, fundamentadas, resultado da análise efetuada do documento. Foi dado reforço positivo aos alunos por terem conseguido concretizar o solicitado.

No diapositivo seguinte (*vide* diapositivo 7, Anexo C1) era visível uma representação do *domingo sangrento* (Doc. 5 da p. 41 do manual). Os alunos analisaram e comentaram a imagem revelando termos relacionados com a mortalidade expressa. Foi-lhes explicado o contexto da imagem, que representava o protesto popular ocorrido em São Petersburgo, em 1905, no qual foi pedido ao czar melhores condições de vida e que havia sido violentamente reprimido, pelo que ficara conhecido historicamente como “*domingo sangrento*”.

Como podemos caracterizar a Rússia czarista ao nível político, económico-social e militar?

A REVOLUÇÃO SOVIÉTICA

O protesto ocorrido em São Petersburgo em 1905 por melhores condições de vida e de trabalho foi violentamente reprimido

Domingo Sangrento



Pág.41

[5] A 19 de janeiro de 1905 as tropas do czar abriram fogo, matando dezenas de manifestantes que pediam melhores condições de vida. A notícia deste massacre, que ficou conhecido como «Domingo Sangrento», aumentou a instabilidade social com a eclosão de tumultos e greves por toda a Rússia.

Figura 10 – Diapositivo 7 do Anexo C1

Abordámos, de seguida, as consequências da permanência da Rússia na primeira guerra mundial. Os alunos facilmente chegaram a algumas destas consequências após lhes ter sido colocada a questão “*se a Rússia permanecia ainda na 1.ª guerra mundial qual o impacto que pode ter tido no país?*”. Focaram as suas respostas na questão das perdas humanas, ponto de partida para chegarmos aos restantes tópicos. Facilmente se perceberam da contestação de que o czar Nicolau II era alvo e a, conseqüente, exigência da retirada da Rússia do conflito mundial.

A revolução ocorrida em fevereiro de 1917, onde as tropas do czar se depararam com uma manifestação que não conseguiram dispersar e que acabou por culminar com a abdicação do czar, foi referenciada de seguida, suportada por imagens significativas e reais, que retrataram as manifestações. Seguiram-se os acontecimentos que ocorreram após a deposição do czar, nomeadamente, a formação do governo provisório, retratado pelas fotografias dos primeiros dirigentes, Lvov e depois Kerensky. Apesar dos discentes terem manifestado expressamente ter entendido o ocorrido na revolução de fevereiro, foi, neste momento desencadeada uma pausa na prossecução da aula para solicitar que, por palavras suas, explicassem o que aconteceu na referida revolução. Dirigida a questão, começaram por referir a criação do governo provisório tendo sido capazes de sintetizar os acontecimentos.

O diapositivo seguinte serviu de base para a explicação do ocorrido na Rússia em outubro de 1917. Foi-lhes claramente explanado que a permanência da Rússia na I guerra mundial, a manutenção da crise económica, bem como o controlo pelos bolcheviques (fação do partido operário liderada por Lenine, que defendia mudanças radicais) da maioria dos soviets, explicaram que a 25 de outubro de 1917 se desencadeasse uma nova revolução: o governo provisório foi obrigado a demitir-se e os bolcheviques ocuparam o poder; que o novo governo liderado por Lenine alterou o sistema político instituindo a ditadura do proletariado, cujo significado tentei que alcançassem. Por uma questão de organização, de modo a facilitar o acompanhamento da matéria pelos alunos, foram sistematizadas as medidas tomadas neste contexto.

Em jeito de reflexão, ficámos convictos que, por algum motivo, e não propositadamente, o ritmo impresso no decorrer da aula foi mais acelerado do que

vinha sendo hábito. Não obstante, certificámo-nos amiúde, através da participação ativa em aula em resposta às questões que foram sendo colocadas, que o grupo turma acompanhou os conteúdos lecionados. A prof.^a cooperante, Adélia Prata, indagada sobre o assunto, transmitiu tranquilidade afirmando ser absolutamente normal acontecer, ainda mais para quem agora iniciava a carreira, estando ainda em fase de adaptação.

3.4 Quinta e sexta aulas

No dia 31 de outubro foram lecionados 100 minutos, das 10:20h às 12:10h. Foram as aulas números cinco e seis.

Para consulta da planificação da aula, *vide* Anexo D, para verificação do *PowerPoint* explorado em aula, *vide* Anexo C1, para consulta das Fichas de Trabalho sobre a Revolução Russa, *vide* Anexo D1 e D2 e para consulta da correção da Ficha de Trabalho, *vide* Anexo D3

Quadro 8 – Plano Aulas 5 e 6

<p>Ano: 9º</p> <p>Data: 31/10/2019</p> <p>Tempo: 50 + 50 minutos</p> <p>Mestranda: Rita Patrício</p> <p>Professor cooperante: Adélia Prata</p>	<p>Domínio (Tema): A Europa e o mundo no limiar do século XX</p> <p>Subdomínio: As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra</p> <p>Objetivo Geral: 3. Conhecer e compreender a revolução soviética</p> <p>Sumário: A revolução soviética. Realização de uma ficha formativa.</p>
--	--

A chegada à escola decorre dentro da normalidade e antecedência já comum. De acordo com os procedimentos instituídos foram enviados os matérias para o email da prof.^a cooperante, incluindo a ficha de trabalho elaborada para que fosse impressa na reprografia, de acordo com as normas em vigor na escola e com a devida antecedência. Com a chegada da prof.^a cooperante chegaram também as fichas que fora buscar, momentos antes, à reprografia. Foi elaborada uma ficha adaptada para um

dos alunos com necessidades educativas específicas, que lhe fora enviada no dia anterior, ao final do dia. Não foi enviada mais cedo para que o aluno não iniciasse a resolução da ficha em casa, mas apenas no decorrer da aula, em equidade com os seus colegas. A ficha foi adaptada para que o aluno acesse no seu computador pessoal ao instrumento de avaliação formativa, em tempo útil e em simultâneo com os restantes colegas. As adaptações realizadas foram executadas no sentido de permitir ao aluno elaborar as respostas, em caixas de texto previamente formatadas, de acordo com as suas necessidades (*vide* Anexo D2). Desta feita não se considerou necessária a elaboração de fichas adaptadas para os outros dois alunos, em resultado da articulação com a prof.^a cooperante, pela natureza e dimensão do instrumento aplicado.

À hora marcada os alunos começaram a entrar na sala e, como sempre, a aula teve início com a leitura do sumário: “*A Revolução soviética. Realização de uma ficha formativa*”.

A aula foi retomada no ponto em que havíamos terminado a aula anterior, dando continuidade à explanação sobre a revolução de outubro de 1917. Claramente se transmitiu que outra prioridade para Lenine foi retirar a Rússia da guerra. Nesse contexto, em 1918 foi assinado o tratado de Brest-Litovsk que levou a Rússia a perder muitos territórios, tendo, por esse motivo, sido considerada por Lenine uma paz desastrosa, mas necessária, longe da “*paz justa e democrática*” reclamada pelos Bolcheviques. Foi analisado, com atenção, o Doc. 5 da p. 43 do manual (um mapa), onde constam os territórios perdidos pela Rússia.

Abordámos, em seguida, a situação da Rússia pós tratado. A tomada de poder pelos bolcheviques e as medidas do governo suscitaram uma violenta oposição dos setores conservadores e moderados da sociedade que não concordavam com o radicalismo revolucionário, o que fez eclodir uma violenta guerra civil entre 1918-1920. Questionados sobre quais eram os setores mais conservadores da sociedade identificaram-nos como “as classes mais ricas”. No diapositivo 14, do Anexo C1, foi colocada uma imagem representativa da guerra civil russa. Indagados sobre o que essa imagem representava para eles, no contexto histórico, responderam “*uma luta, fações opostas*”. Novamente após reforço positivo pela participação ativa e empenhada foi explicada a luta entre o exército branco e vermelho e as medidas adotadas por Lenine face a este clima de insatisfação, conhecidas por comunismo de guerra: suspensão das liberdades individuais e o estabelecimento da censura com a criação da polícia política,

a tcheca. Este termo causou alguma estranheza, pelo que teve de ser repetido diversas vezes.

A REVOLUÇÃO SOVIÉTICA

Como evoluiu a situação russa entre 1917 e 1921?

As medidas do governo e a tomada de poder pelos bolcheviques suscitaram uma violenta oposição dos setores conservadores da sociedade que não concordavam com o radicalismo das medidas tomadas por Lenine.

Além disso, a Rússia vivia ainda numa profunda crise económica.

VIOLENTA GUERRA CIVIL ENTRE 1918-1920

A luta entre o **EXÉRCITO BRANCO** (opositores ao regime bolchevique, formado pelas camadas mais altas da sociedade e auxiliadas por tropas estrangeiras - franceses, japoneses e norte-americanos) e o **EXÉRCITO VERMELHO** (formado por Bolcheviques)

Figura 11 – Diapositivo 14 do Anexo C1

Antes de procedermos à análise do diapositivo seguinte foi elaborada uma pequena introdução ao documento, e posteriormente solicitada a sua análise no que respeita à produção agrícola e industrial na Rússia durante o tempo da guerra civil (este documento corresponde ao Doc. 2 da p. 44 do manual). Responderam corretamente ao solicitado, tendo sido constatada a melhoria, de aula para aula, no que concerne à análise de documentos.

Seguidamente foi introduzida a NEP (Nova política económica). Um dos alunos interveio colocando uma pergunta interessantíssima demonstrativa da atenção com que seguia a aula. “Se nós a designávamos de Nova Política Económica e a sigla é NEP, não faz sentido” retorquia o aluno. Satisfazendo a sua inquietação foi-lhe respondido que a sua intervenção tinha todo o sentido mas foi-lhe explicado que a sigla – NEP – corresponde às iniciais mas da expressão quando lida na língua inglesa “*New Economic Policy*”. Depois de respondida a interpelação prosseguimos com as medias implementadas neste âmbito.

Continuámos com a análise de um mapa relativo à constituição da URSS entre 1922 e 1940, dando relevo ao facto de Lenine ter procurado que alguns desses territórios aderissem à ideologia bolchevique. Direccionámos a atenção dos alunos para a exploração atenta do conteúdo do mapa, sem esquecer a interpretação da legenda.

Relativamente ao impacto da revolução soviética no mundo, várias imagens foram projetadas (*vide* diapositivo 19, Anexo C1), tendo-lhes sido pedido que tentassem explicar o que, no seu ponto de vista e no contexto, representavam.

A REVOLUÇÃO SOVIÉTICA

Qual foi o impacto da Revolução Soviética na Europa ocidental e no mundo?

A Revolução Bolchevique teve um grande impacto na sociedade da época, suscitando o apoio à revolução proletária no mundo.



Cartaz russo com o slogan: "Proletários de todo o mundo, uni-vos!"

Caricatura russa de 1917 onde se vê Lenine a varrer do mundo o sistema capitalista e o imperialismo

Cartaz alemão de 1919, intitulado "Deutschlands ideale Zukunft unter der Herrschaft der Bolschewisten"

Figura 12 – Diapositivo 19 do Anexo C1

Fez-se silêncio na aula. Foram incitados a analisar a imagem central auxiliados por algumas questões que foram sendo colocadas: “o que é que o senhor está a varrer?”, “reis...”, “e mais?”, “os capitalistas...”, “e na terceira imagem o que vemos?”, “Piromania...”, “sim, mas como é que o senhor está vestido, o que pode significar?”, “classe mais pobre...”, “e na primeira imagem o que diz a legenda?”. Um dos alunos lê em voz alta “proletários de todo o mundo uni-vos”, “exatamente então a que é que eles apelam?”, “à união de todos os proletários...”. Se no início o silêncio imperara, neste momento quase todos queriam participar, dando a sua opinião para interpretar as imagens que rapidamente relacionaram com a ditadura do proletariado defendida por Lenine.

Concluída esta análise avançámos para o diapositivo seguinte. Fez-se referência ao facto de, por um lado ter havido quem aderisse e se juntasse a essa causa, por outro lado, com receio do comunismo, houve países que apoiaram partidos de extrema direita. Questionados sobre as imagens projetadas neste contexto (*vide* diapositivo 20, Anexo C1) um aluno respondeu “o nazismo”. Analisando em conjunto a outra imagem permitimos que chegassem ao partido fascista italiano, com Mussolini. Mais se acrescentou, serem partidos que fomentaram a discriminação, geraram enorme mortandade com enormes atrocidades cometidas.

Para finalizar, à semelhança do que já havíamos feito, e se constituiu como uma mais valia para os alunos, foi projetado um pequeno resumo, para sistematização da matéria (*vide* diapositivo 21, Anexo C1).

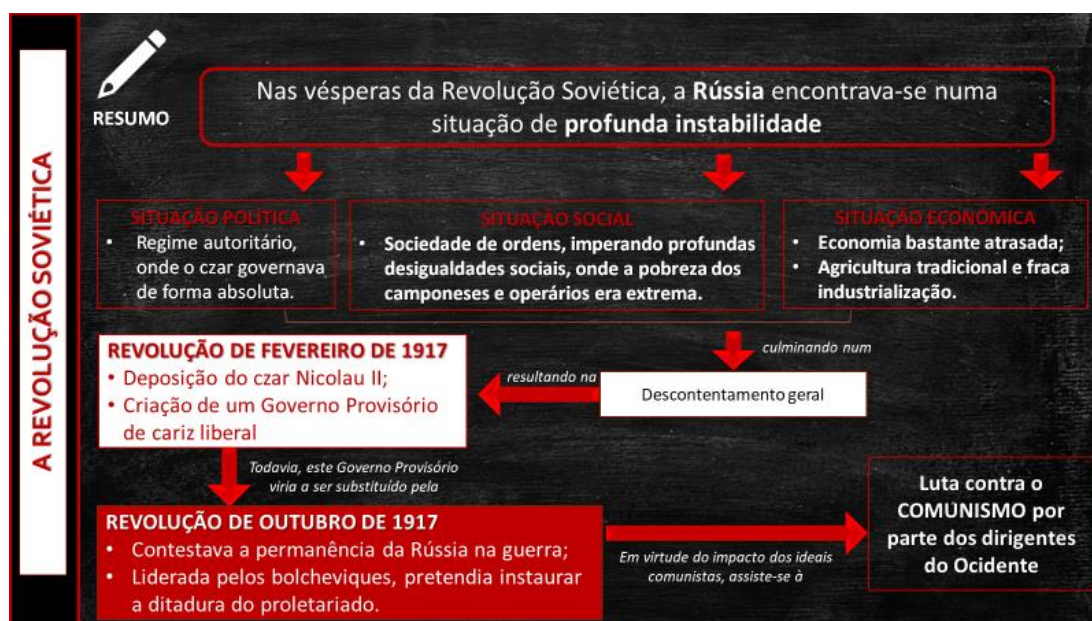


Figura 13 – Diapositivo 21 do Anexo C1

Após ser garantido que todas as dúvidas ficaram esclarecidas começaram a realização dos exercícios que haviam sido preparados para consolidação da matéria. O primeiro deles consistia de uma questão onde era solicitado que caracterizassem a Rússia no tempo do Czar Nicolau II. As respostas deveriam ser escritas no caderno diário, ou no computador, e enquanto circulávamos pela sala íamos esclarecendo dúvidas e contornando as dificuldades que foram surgindo, dando atenção particularmente aos alunos com necessidades específicas, monitorizando e orientando,

amiúde, o seu trabalho com o intuito de serem proporcionadas oportunidades para concluírem a tarefa com sucesso. Esta tipologia de questões, resposta extensa, é, sem dúvida, onde apresentam mais dificuldades.

Durante a realização da tarefa a campainha soou e os alunos deslocaram-se para o intervalo. Na volta prosseguiram e mal terminaram procedemos à sua correção em grande grupo.

Chegara ao momento de realizarem a ficha formativa que havia sido preparada, relativa à Revolução Russa (*vide* Anexo D1). Neste momento foi solicitado ao aluno que realizaria a ficha no seu computador que abrisse o documento.

Para a distribuição das fichas foi solicitada ajuda a um dos alunos e de imediato começaram a sua resolução, não sem antes questionarem se a deviam resolver a caneta ou a lápis. Foi-lhes dada a indicação para utilizarem o lápis, uma vez que seria mais fácil proceder a eventuais correções. Foram, pontualmente, prestados alguns esclarecimentos mas, a maioria dos alunos respondeu acertadamente e de forma clara às questões. Não obstante, foi necessário, pontualmente, chamar à atenção alguns alunos que, pelo contrário, não estavam a ser objetivos nas respostas elaboradas, que deviam limitar-se a responder ao solicitado na pergunta, sem se desviarem da resposta. Foi mantido o cuidado em circular pela sala, de forma a confirmar que todos os alunos tinham a oportunidade de solicitar ajuda, se assim o entendessem fazer.

Decidido que lhes fora concedido o tempo suficiente para concluir a ficha, avançámos para a correção. Desta feita o procedimento foi diferente. Foram interpelados diferentes alunos solicitando que contribuíssem para a resposta com um tópico apenas. Todos foram colaborando até formar a resposta completa. No final, sistematizámos cada uma das respostas para garantir que quem, eventualmente, não tivesse conseguido tomar nota da resposta completa ou tivesse necessitado de a reescrever, o pudesse fazer. Desta forma, certificámo-nos que todos os alunos participaram ativamente na correção da ficha.

Na preparação da aula, e porque a realização da ficha poderia demorar mais ou menos tempo, o que não pode ser previamente calculado com exatidão, foram acrescentados no *PowerPoint* alguns exercícios extra, em caso de necessidade. No entanto, a aula terminou pouco depois de concluída a correção, pelo que não foram utilizados em aula. São, contudo, apresentados no *PowerPoint* (*vide* Anexo C1).

3.5. Sétima aula

A 7ª aula, de 50 minutos, teve lugar no dia 5 de novembro de 2019, das 11:20h às 12:10h.

Para consulta da planificação da aula, *vide* Anexo E, para verificação do *PowerPoint* explorado em aula, *vide* Anexo E1 e para visualização do Documentário “*Obra expressionista: Rua de Berlim, de Ernst Ludwig Kirchner*”, *vide* Anexo E2.

Quadro 9 – Plano Aula 7

<p>Ano: 9º</p> <p>Data: 05.11.2019</p> <p>Tempo: 50 minutos</p> <p>Mestranda: Rita Patrício</p> <p>Professor cooperante: Adélia Prata</p>	<p>Domínio (Tema): A Europa e o mundo no limiar do século XX</p> <p>Subdomínio: As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra</p> <p>Objetivo Geral: 4. Conhecer e compreender as transformações socioculturais das primeiras décadas do século XX</p> <p>Sumário: Transformações sociais e culturais do após guerra: as principais correntes estéticas da arte moderna.</p>
---	--

Em conversa mantida com a prof.^a cooperante antes da atividade letiva, foi sugerido que, logo no início da aula, fossem informados os alunos que se havia procedido a uma alteração na ordem pela qual os conteúdos seriam lecionados. Durante a reunião informal que ocorreu, invariavelmente, antes (e também, após) de cada aula, a docente cooperante demonstrou alguma preocupação com a quantidade de materiais que havia sido enviado, uma vez que seguiram todos os materiais elaborados no âmbito deste conteúdo, ou seja, para as três aulas dedicadas à análise das principais correntes estéticas da arte moderna. Como este facto, por lapso, não foi mencionado, a prof.^a deduziu que seriam para explorar apenas numa única aula de 50 minutos. Esclarecido o equívoco, momento caricato, seguimos em direção à sala.

Chegada a hora da aula, com tudo preparado, os alunos foram entrando na sala, desta feita de uma forma mais desordeira, pelo que foi necessário intervir para repor a ordem, reavivando estarem na sala de aula, pelo que o seu comportamento deveria estar em conformidade com o local.

A chamada de atenção foi acatada pelo que se sentaram permitindo que a aula se iniciasse com a leitura e projeção do sumário: “*Transformações sociais e culturais do após guerra: as principais correntes estéticas da arte moderna*”.

Foi seguida a sugestão da prof.^a cooperante pelo que os alunos foram informados da alteração na ordem dos conteúdos, relativamente ao manual escolar: regressaríamos ao estudo da emancipação feminina e cultura de massas após as aulas sobre as principais correntes estéticas da arte moderna.

A aula teve início com a referência ao facto de as transformações ocorridas nas primeiras décadas do séc. XX, não se terem verificado apenas no campo social e das mentalidades, mas também ao nível das artes. Explicámos que os horrores vividos na guerra, se constituíram como fonte de inspiração, com artistas a recusar os cânones do passado e os valores burgueses dando origem a uma revolução no mundo das artes, colocando Paris no centro deste movimento vanguardista denominado Modernismo, onde o realismo foi abandonado e exploradas outras dimensões.

Abordámos, neste contexto, a utilização na pintura de cores e formas de maneira plenamente inovadora, sem qualquer preocupação pela representação da realidade, contextualizada com a atualidade, pelo que foi referenciado o exemplo de um retrato, que, queremos, seja o mais fiel possível à realidade. Se assim não for, consideramos que o “artista”, nas suas palavras, terá pouco jeito para a pintura. Contrastando com esta perspetiva, um retrato executado por um qualquer pintor no âmbito de algumas destas correntes, não corresponderia à realidade, nem na forma, nem na cor. A exploração de outras dimensões, a dimensão do mundo interior, das emoções, do inconsciente, dos sonhos, também foi abordada. Previamente à análise detalhada de cada uma das correntes, foram-lhes dadas a conhecer todas as correntes sobre as quais iríamos refletir e explorar em aula, apresentando, desde logo, algumas obras que surgiam em cada clique (*vide* diapositivo 4, Anexo E1).

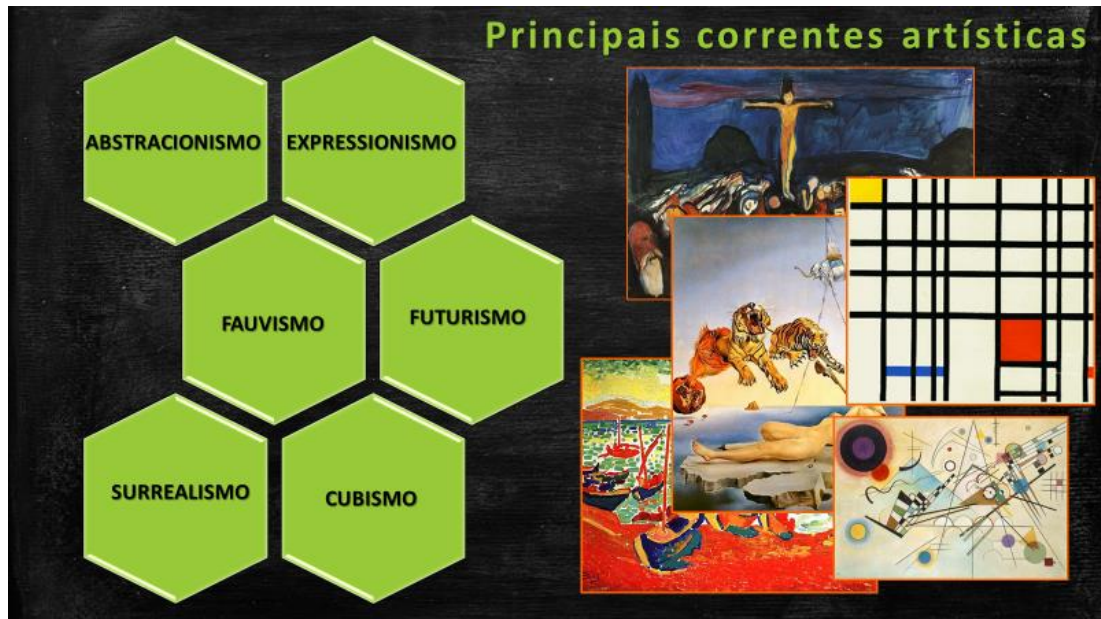


Figura 14 – Diapositivo 4 do Anexo E1

Para promover a interação e suscitar a sua participação bem como a compreensão de cada uma das correntes foi solicitado que verbalizassem o que lhes era sugerido pela designação da corrente, estratégia que se revelou eficaz. Desde logo foram aventadas algumas características de cada uma das correntes ao estilo de um *brainstorming*. Relativamente ao termo “Expressionismo” facilmente chegaram a “expressão”, “como é que conseguem dizer se um colega vosso está triste ou cansado?”, “pela expressão facial...”, e “Abstracionismo? O que vos traz à ideia?”, “abstrato”, “Futurismo?”, “futuro”, “e quando falamos de futuro as coisas mantêm-se na mesma ou progridem?”, “progridem...”, “então podemos falar de...”, “progresso” referiu um dos alunos. “Surrealismo?” “*Surreal*”, “e uma coisa surreal acontece na vida real?”, “pode acontecer...” pode acontecer, mas as probabilidades de acontecer são quase nulas...”; “cubismo?”, faz lembrar “*cubos*”... As obras selecionadas foram surgindo no ecrã enquanto se associavam às correntes artísticas.

Seguiu-se a exploração mais aprofundada de cada uma das correntes. Na elaboração do *PowerPoint* foi preocupação animar os diapositivos de modo a poder ser solicitada a participação ativa dos alunos, integrando os seus contributos no decorrer da aula. De acordo com este pressuposto fez-se aparecer primeiro o nome da corrente e só posteriormente o quadro, devidamente referenciado. A partir da análise dos elementos presentes em cada uma das obras, sempre com a sua colaboração, auxiliados por um conjunto de questões que permitiram orientar a sua atenção para

que se focassem em determinados pormenores, foram sendo projetadas as características da corrente em estudo. Foi estabelecida uma dinâmica de aula que se configurou muito interessante e apelativa com a participação ativa dos alunos, num tema que, de acordo com a referência da prof.^a cooperante, não costuma ser de fácil entendimento pelos alunos. Para concluir esta análise foi-lhes dado a conhecer outros pintores para além do referenciado na obra em análise, em cada uma das correntes, como plasmado no diapositivo que se apresenta.



Figura 15 – Diapositivo 7 do Anexo E1

O documentário utilizado sobre o expressionismo retratava a crítica social à prostituição (*vide* Anexo E2). Momentos antes, um dos alunos manifestou um comportamento incorreto ao atirar uma bola de papel para os colegas da frente, o que obrigou a uma ação no sentido de repúdio desse comportamento. O aluno foi instigado a apanhar a bola de papel, a deitá-la para o lixo, e foi convidado a sentar-se no único lugar vago na fila da frente. Manifestou algum queixume mas cumpriu, de forma ordeira, o solicitado.

Terminada a projeção do documentário um dos alunos interveio questionando “*se apenas pelas roupas podiam ser, as mulheres retratadas no vídeo, identificadas como prostitutas*” e “*se isso significava que qualquer pessoa que se vestisse assim, na atualidade, também seria considerada uma prostituta*”. A resposta seguiu-se com

veemência. O que transparece no documentário que sugere que se trata de uma prostituta é o cenário no qual estava envolvida, todo o conjunto apresentado e não apenas o que vestia. A mensagem foi claramente transmitida.

A última corrente explorada nesta aula foi o cubismo. Salientamos neste contexto, a intervenção de uma aluna da turma, que surpreendentemente interveio para mencionar uma das características, que eventualmente lhes poderia ser mais difícil de alcançar, expressando-se com palavras suas “*o facto de o artista pintar como se ele se movesse em torno dos objetos, vendo-os sobre todos os ângulos ao mesmo tempo.*” Os colegas riram-se com a sua intervenção, comportamento desde logo contestado e validado por um elogio ao raciocínio.

Seguidamente o abstracionismo seria abordado mas o som da campainha ditou o término da aula.

Recordamos a intervenção da prof.^a cooperante, Adélia Prata, ao afirmar ter gostado bastante da aula, uma vez se captou, claramente, a atenção dos alunos pela forma como fora conduzida, instigando a sua participação ativa e constante, verificando-se que corresponderam de uma forma correta às várias solicitações. Mais afirmou, dizendo que as intervenções em termos disciplinares foram assertivas tendo realçado, em particular, o reforço positivo à intervenção da aluna.

3.6. Oitava e nona aulas

As aulas 8 e 9, 100 minutos com intervalo, ocorreram no dia 7 de novembro de 2019, das 10:20h às 12:10h.

Para consulta da planificação da aula, *vide* Anexo F, para verificação do *PowerPoint* explorado em aula, *vide* Anexo E1, para visualização do Documentário “*Obra abstracionista: Paisagem com Manchas Vermelhas, de Kandinsky*”, *vide* Anexo F1, para visualização dos quadros utilizados no trabalho de grupo, *vide* Anexo F2, para consulta da análise dos quadros utilizados no trabalho de grupo, *vide* Anexo F3, para visualização do Documentário “*A nova arquitetura*”, *vide* Anexo F4, para visualização do Documentário “*Modernismo em Portugal*”, *vide* Anexo F5 e para consulta das Fichas de Trabalho sobre Arte Moderna, *vide* Anexo F6, F7 e F8.

Quadro 10 – Plano Aulas 8 e 9

Ano: 9º Data: 07.11.2019 Tempo: 50 + 50 minutos Mestranda: Rita Patrício Professor cooperante: Adélia Prata	Domínio (Tema): A Europa e o mundo no limiar do século XX Subdomínio: As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra Objetivo Geral: 4. Conhecer e compreender as transformações socioculturais das primeiras décadas do século XX Sumário: Continuação do estudo das principais correntes estéticas da arte moderna. Realização de uma atividade em grupo – análise de obras de arte. Realização de uma ficha formativa.
--	---

Chegada a hora, e com os alunos já sentados, a leitura do sumário ditou o início da aula “*Continuação do estudo das principais correntes estéticas da arte moderna. Realização de uma atividade em grupo – análise de obras de arte. Realização de uma ficha formativa.*”

Retomámos a aula no abstracionismo, projetando o respetivo diapositivo para prossecução da análise. Relembrada a questão que havia sido colocada na aula anterior relativa à designação da corrente foram instigados a proceder de igual modo no sentido de identificarem as características da corrente em estudo. O documentário projetado de seguida permitiu concluir o estudo desta corrente (*vide* Anexo F1).

Dando continuidade à planificação seguiu-se o Futurismo tendo seguido a mesma linha de ação para o estudo desta corrente que rejeita o passado e enaltece o futuro. Foi-lhes explicado que esta corrente sofreu influências do cubismo e abstracionismo e procura retratar a civilização industrial. Na análise da obra mostraram, desta feita, mais dificuldade em visualizarem “a ideia de movimento” que caracteriza esta corrente. Foi necessário uma orientação mais precisa para que conseguissem perceber as sequências do movimento.

Numa primeira abordagem ao surrealismo partimos, novamente, da nomenclatura. A primeira palavra referida foi surreal. Começámos por explicar que esta corrente retrata o mundo dos sonhos, do irracional e do imaginário. Um aluno

pede a palavra para dizer que “*pode não ser sempre assim, que pode acontecer achamos que algo é surreal e, ainda assim, isso acontecer na nossa vida real*”. A inferência do aluno reportava-se a acontecimentos da vida que gostaríamos que não acontecessem, pelo que encaminhámos o seu raciocínio novamente para a análise do obra projetada (Salvador Dali, *Sonho provocado pelo voo de uma abelha em torno de uma romã um segundo antes de acordar*, 1944), perguntando-lhe “se seria possível, na vida real, ver um peixe a sair de uma peça de fruta, um tigre a sair da boca de um peixe ou um tigre a sair da boca de outro tigre?”. Percebendo o contexto retratado, responde negativamente à questão. Focámo-nos nos restantes tópicos como sejam a representação de figuras estranhas em ambientes bizarros e a influência de Freud nesta corrente.

Concluída a análise de todas as correntes era chegada a altura de avançar com a realização da atividade de grupo programada, pelo que se procedeu à explicação do modo como iria ser organizado o trabalho. Foi solicitado aos alunos que se sentassem de acordo com a planta da sala o que causou alguma perturbação, não obstante acabarem por cumprir as indicações.

Organizados os grupos foi-lhes atribuído um quadro para análise, previamente mandados plastificar de modo a evitar a sua deterioração pelo manuseamento (*vide Anexo F2*). Projetado encontrava-se o diapositivo onde constavam as duas questões a que tinham de responder: *Identificar as características da obra e identificar a corrente a que pertencia*.



Figura 16 – Quadro de Vladimir Kush, *Sonata Africana*, 2009, Anexo F2

Durante a realização da atividade manteve-se o cuidado em circular pela sala, com o objetivo de prestar apoio, sempre que necessário. Os alunos mostraram-se muito empolgados com a tarefa dinamizada e realizaram-na com entusiasmo. O aluno com mobilidade reduzida, realizou a atividade com um colega apenas, por uma questão logística de organização da sala, e o quadro fora-lhe previamente enviado para o seu computador para que pudesse, mais uma vez, realizar a análise do mesmo aquando dos restantes colegas.

Soou a campainha a anunciar o intervalo e os alunos saíram da sala. Na volta, foi-lhes concedido mais alguns minutos para finalizarem a atividade, procedendo-se, de imediato, à sua verificação. Com esse propósito em mente foi solicitado a cada um dos grupo formados, que o porta-voz do grupo mostrasse o quadro trabalhado aos restantes colegas e fizesse referência às características que haviam identificado na obra, bem como à identificação da corrente. Sempre que alguma das caraterísticas a

nomear não tivesse sido assinalada pelos elementos do grupo, foi solicitada a colaboração dos restantes alunos para completar a informação. Com conteúdo fazemos um balanço muito positivo desta atividade, que teve resultados muito positivos.

Prosseguimos a aula com a projeção de um vídeo explicativo da nova arquitetura, com o objetivo de caracterizar o modernismo arquitetónico (*vide* Anexo F4), enriquecido com uma explicação apoiada na exploração dos diapositivos do *PowerPoint* elaborado (*vide* Anexo E1).



Figura 17 – Diapositivo 15 do Anexo E1

O modernismo português foi abordado através da visualização de um vídeo explicativo (*vide* Anexo F5), dando a conhecer alguns artistas que se deixaram influenciar pelas correntes vanguardistas em voga, a saber, Santa-Rita Pintor, Amadeo de Souza-Cardoso e Almada Negreiros, não obstante as representações fiéis de cenas de costumes, retratando a realidade tal e qual como ela é, serem ainda uma realidade.

Com o intuito de encerrar este capítulo, foi organizada uma ficha formativa para verificação de aprendizagens e sistematização e consolidação de conteúdos (*vide* Anexo F6). Para o aluno com mobilidade reduzida havia sido elaborada obedecendo às características já anteriormente mencionadas, tendo em conta as especificidades condicionantes de escrita do aluno em questão, e previamente enviada por e-mail (*vide* Anexo F7). Desta feita, e uma vez que a ficha era extensa, foi elaborada para os

restantes alunos da turma com necessidades específicas (dois alunos) uma ficha adaptada (*vide* Anexo F8) onde se diminuiu o nº de questões apresentadas, de acordo com as medidas aplicadas pelo conselho de turma, para que, à semelhança dos seus colegas, tivessem a oportunidade de terminar a sua realização em tempo de aula. Ressalva-se o facto de, apesar da redução do nº de questões, não foi comprometida a regulação das aprendizagens. Estes alunos, apesar de possuírem adaptações no processo de avaliação não possuem currículo específico. Esta medida teve como princípios orientadores a personalização do planeamento educativo, centrado no aluno, de modo a que as medidas foram decididas de acordo com as suas necessidades e decorrentes da monitorização da avaliação e da eficácia das medidas, na resposta a essas necessidades, e equidade, garantindo de que todos os alunos tiveram acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento. Garantiu-se o direito de todos os alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos.

Não obstante, aquando da distribuição das fichas pelos alunos aconteceu algo bastante inusitado. Um dos alunos com necessidades específicas, interveio dizendo que não queria resolver a ficha adaptada mas antes a ficha que havia sido distribuída aos restantes colegas. A prof.^a cooperante, manifestando surpresa, anuiu, transmitindo-nos essa indicação de consentimento, pelo que foi distribuída ao aluno a ficha.

Foram dadas indicações no sentido de que não deveriam consultar o manual durante a realização do primeiro exercício, onde era solicitado aos alunos que associassem as obras dos artistas ao movimento de vanguarda correspondente. Prevendo que as imagens, porque reduzidas, poderiam não ser facilmente interpretadas pelos alunos, foram colocadas no *PowerPoint* e projetadas na tela, para que os alunos conseguissem analisá-las mais facilmente (*vide* diapositivo 22, Anexo E1).

Enquanto percorríamos a sala de aula, retirando eventuais dúvidas, acercámo-nos de um dos alunos, o que havia solicitado realizar a ficha sem adaptações, que havia solicitado auxílio. Nesse momento, um outro aluno, algo inquieto, interveio dizendo que estava à espera há algum tempo para retirar uma dúvida. Solicitámos a sua compreensão para que aguardasse um pouco mais. Surpreendentemente, uma vez que nunca havia acontecido, o aluno começou a “gozar” com o colega pelo que este respondeu da mesma forma. Foram chamados à atenção pelo comportamento inadequado que manifestaram. Um deles foi abordado no sentido que deveria saber

aguardar pela sua vez, não podendo, em nenhuma circunstância ofender o colega e o outro foi alertado para o facto de, em caso algum, poder escarnecer do colega, replicando que “*se ele goza comigo eu também gozo com ele*”. Aproveitou-se a oportunidade para lhes recordar que não devem, nem podem, gozar uns com os outros, ao invés, devem sim, ajudar-se uns aos outros, uma vez que estão todos a trabalhar para o mesmo objetivo, por isso a entreatajuda deve ser a norma, em vez de se tentarem prejudicar uns aos outros. Após a chamada de atenção, esta questão ficou resolvida. Os alunos continuaram a desenvolver o seu trabalho e a solicitar ajuda.

Foi dedicada especial atenção ao trabalho realizado pelo aluno com necessidades educativas específicas que, com orientação mais atenta, conseguiu acompanhar os restantes colegas na realização da tarefa, pelo que esse feedback lhe fora transmitido. Considerámos deveras importante para a autoestima e motivação do aluno o facto de conseguir concretizar a atividade. A relação de empatia que se conseguiu estabelecer com todos os alunos, particularmente, com os alunos com necessidades educativas, foi impulsionadora do seu desempenho dentro da sala de aula, na concretização das tarefas em diferentes situações de aprendizagem.

Uma vez que a tarefa não ficou concluída durante o tempo da aula foi-lhes dada a indicação para a terminarem como trabalho de casa.

Para terminar o bloco didático, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, faltava apenas lecionar a aula que seria observada, também, pelo Professor Doutor Miguel Monteiro. Em conversa mantida com a prof.^a cooperante, ficou acordado que no dia 14 de novembro, aula após a realização do teste, se procederia à correção da ficha agora iniciada.

3.7. Décima e décima primeira aulas

No dia 14 de novembro de 2019, foram lecionadas as aulas 10 e 11, 50 + 50 minutos, das 10:20h às 12:10h.

Para consulta da planificação da aula, *vide* Anexo G e para consulta da correção da Ficha de Trabalho sobre Arte Moderna, *vide* Anexo G1.

Quadro 11 – Plano Aulas 10 e 11

Ano: 9º Data: 14/11/2019 Tempo: 50 + 50 minutos Mestranda: Rita Patrício Professor cooperante: Adélia Prata	Domínio (Tema): A Europa e o mundo no limiar do século XX Subdomínio: As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra Objetivo Geral: 4. Conhecer e compreender as transformações socioculturais das primeiras décadas do século XX Sumário: Correção do TPC (ficha formativa) Realização de uma ficha do caderno de atividades.
--	--

Após o interregno que correspondeu à realização do teste, é chegado o dia em que se iria corrigir a ficha de trabalho realizada parcialmente em casa pelos alunos.

Como era hábito chegámos bem mais cedo à sala de professores. No intervalo foi preparado o material que iria ser utilizado. A campainha ditou a entrada dos alunos que se foram autonomamente sentando. A aula iniciou-se com a leitura do sumário, “*Correção do TPC (ficha formativa). Realização de uma ficha do caderno de atividades*”.

Garantido que todos haviam escrito o sumário, foram interpelados no sentido de averiguar quem tinha realizado o trabalho de casa e todos, sem exceção, colocaram o braço no ar, facto que nos deu regozijo. Uma das alunas interveio para pedir desculpa pelo facto de não ter trazido para a aula a ficha, apesar de a ter terminado em casa. Obteve como resposta que deveria passar para o seu caderno diário as correções. A aluna agradeceu e procedeu como havia sido indicado.

Dando cumprimento ao estipulado na planificação de imediato procedemos à correção. Adotamos como estratégia ir interpelando diferentes alunos para proporem as suas respostas e posteriormente dar feedback ao aluno, fazendo o reforço positivo sempre que esta estava correta, completando a sua resposta ou corrigindo a mesma. Neste processo foi permitido a todos os alunos efetuarem as correções, calmamente, para conseguirem, caso necessário, reescrever as respostas. Certificámo-nos desta forma que todos ficaram com a correção da ficha, em igualdade de circunstâncias.

No decorrer deste processo, em circulação pela sala, a prof.^a cooperante Adélia Prata, foi questionada no sentido de percebermos o tempo que disporíamos para efetivar a correção, uma vez que esta aula foi por ela amavelmente cedida.

Terminada a correção e faltando alguns minutos para o intervalo, foram colocadas algumas questões oralmente em jeito de verificação de aprendizagens no sentido de validar os conhecimentos adquiridos. O toque determinou a saída dos alunos para o intervalo, não obstante a permanência de uns quantos na sala.

Em conversa com a prof.^a cooperante durante o intervalo, aferimos procedimentos para os restantes 50 minutos de aula. Uma vez terminada a correção da ficha, a prof.^a tinha estabelecido realizar com os alunos um conjunto de exercícios sobre a matéria explorada, apresentando a proposta de podermos continuar a trabalhar com os alunos, permanecendo a prof.^a como observadora. A proposta foi de imediato aceite.

De regresso à sala, de imediato perguntaram o que iriam fazer. Foi-lhes respondido que iriam realizar exercícios para consolidação da matéria dada. Foi-lhes solicitado que abrissem os manuais na página 62 para realizarem os exercícios constantes “*Na Hora H...será que já sei?*”. No final de cada subdomínio o manual apresenta, em duas páginas, um conjunto de questões para testar conhecimentos e capacidades. Procedemos como habitualmente, circulando pela sala, retirando dúvidas aos alunos, corrigindo e completando as suas respostas. Desta feita o aluno com mobilidade reduzida teve mais dificuldade na realização da tarefa uma vez que foi necessário a alternar a imagem no computador entre o manual digital e o documento em word para registar as respostas, mas a tarefa foi concretizada.

Aquando do toque para a saída damos a aula por terminada.

A próxima aula seria a aula observada pelo Professor Doutor Miguel Monteiro e pelos colegas Rosário e Marco, no dia 18 de novembro de 2019.

3.8. Décima segunda aula

No dia 18 de novembro de 2019, foi lecionada a aula 12, 50 minutos, das 11:20h às 12:10h.

Para consulta da planificação da aula, *vide* Anexo H, para verificação do *PowerPoint* explorado em aula, *vide* Anexo H1, para visualização do Documentário

“*Os loucos anos 20*”, vide Anexo H2, para visualização do Documentário “*A emancipação feminina*”, vide Anexo H3, para visualização do Trailer do filme “*Modern Times*”, vide Anexo H4 e para visualização do Documentário “*A cultura de massas*”, vide Anexo H5.

Quadro 12 – Plano Aula 12

Ano: 9º	
Data: 18/11/2019	Domínio (Tema):
Tempo: 50 minutos	A Europa e o mundo no limiar do século XX
Mestranda: Rita Patrício	Subdomínio:
Professor cooperante: Adélia Prata	As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra
	Objetivo Geral:
	4. Conhecer e compreender as transformações socioculturais das primeiras décadas do século XX
	Sumário:
	Transformações sociais e culturais do após guerra: os loucos anos 20 e a emancipação feminina.

A chegada à escola ocorreu por volta das 8 horas da manhã. Na sala de professores já se encontrava o Professor Doutor Miguel Monteiro acompanhado da colega de mestrado Rosário. A conversa fluiu até à chegada da prof.^a Adélia Prata e do colega Marco. Este dia configura-se diferente, porquanto serão observadas aulas de todos os mestrados.

Aquando do toque os alunos entraram na sala, sentaram-se e procedeu-se à apresentação dos convidados tendo sido os alunos elucidados do motivo da sua presença. Previamente havia sido entregue a planificação da aula ao Professor Doutor Miguel Monteiro, à prof.^a cooperante Adélia Prata e aos meus colegas Rosária e Marco.

A aula iniciou-se com a leitura do sumário, “*Transformações sociais e culturais do após guerra: os loucos anos 20 e a emancipação feminina*”, projetado, também, na tela. Foi projetado o primeiro diapositivo que deu o mote para os conteúdos a explorar durante a aula.

Com o diapositivo seguinte foi abordada a temática com uma caracterização da sociedade europeia nas duas primeiras décadas do século XX. Iniciámos a exposição com a burguesia, dando conta que as mulheres não tinham direito à propriedade dos

seus bens, à tutela dos seus filhos e estavam confinadas à vida doméstica, o operariado e as classes médias, explicando o seu estatuto.

Julgamos ter ficado claro para os alunos que devido ao desenvolvimento da industrialização e do setor dos serviços se verificou uma tendência de crescimento da população urbana, tendo como resultado a expansão das classes médias. O aumento do poder de compra da classe média permitiu-lhe acesso a novos bens de consumo como o automóvel, o telefone, os eletrodomésticos, o cinema. Ficou perceptível que a classe média era influente na opinião pública e teve um papel fundamental na vida política.

Continuámos explicando que a grande burguesia continuava a impor-se na economia controlando a indústria, o comércio e a banca e na política exercia influência junto dos governos. Que entre a grande burguesia e os mais pobres, como o operariado, existiam vincados contrastes sociais e de condições de vida, mas que, contudo, a partir desta altura, foram verificadas algumas melhorias nas condições de vida do operariado e que, para essa mudança, muito contribuiu a ação dos sindicatos que fizeram com que o governo criasse legislação que assegurou melhores condições de vida e de trabalho.

Solicitámos a intervenção dos alunos para a leitura do documento plasmado no diapositivo 3 do *PowerPoint* (vide Anexo H1). Vários candidatos se voluntariaram, pelo que foi selecionado um dos alunos que leu o documento. Responderam em seguida à questão apresentada, enunciando alguns aspetos de forma correta pelo que o seu esforço e participação foram reconhecidos. Após a análise do documento escrito foi-lhes solicitado que analisassem o documento iconográfico que o ladeava, a que prontamente acederam.

No quarto diapositivo desta apresentação estabelecemos uma confrontação entre o estado de espírito da população aquando da I guerra mundial (sofrimento, angústia, miséria) e o estado de espírito após o término da guerra (desejo de viver a vida ao máximo, diversão). Que a I guerra mundial teve consequências no modo de vida e na maneira de pensar e de sentir das populações, sobretudo na Europa e que, a população, consciente da fragilidade da existência humana, tinha agora o desejo de gozar a vida. Perceberam desta forma, que estavam então reunidas as condições para o desenvolvimento da vida noturna (os cabarés, os *nightclubs* e outras casas de espetáculo aumentavam em nº), de novos hábitos de lazer, como a frequência dos cafés e dos cinemas, as viagens e até a prática de desporto.

Ficou perceptível na explanação, que a mulher da classe média, que frequentemente trabalhava fora de casa, modificou o seu comportamento, praticando costumes que até então só os homens poderiam ter, tais como, o consumo de tabaco, bebidas alcoólicas e diversão em espaços noturnos.

Na década de 20, com a prosperidade económica, surgiram novos tipos de música e dança, tais como, o jazz, a rumba e o tango. Foram apostadas no *PowerPoint*, um conjunto de imagens, acompanhadas de música da época para dar corpo a esta mensagem (*vide* diapositivo 4, Anexo H1).

De seguida foi projetado um vídeo explicativo dos loucos anos 20 para consolidação do que havia sido explicado de uma forma mais expositiva (*vide* Anexo H2), mas que, inexplicavelmente não funcionou. Como já havia acontecido anteriormente, e receando que o mesmo pudesse acontecer, havia sido gravado o vídeo na *pendrive*, tentativa que também se revelou infrutífera, o problema estava novamente no computador. Tentámos minorar este contratempo, explicando aos alunos o conteúdo do vídeo com a plena noção de que o objetivo não foi conseguido.

Percebemos, mesmo com a pouca experiência adquirida, que nem sempre a aula decorre de acordo com o que preparámos e planificámos, sendo que neste caso em particular, a resolução do problema ultrapassa as nossas competências. Contudo, a prática docente, na sua essência, tem muito de capacidade de adaptação ao imprevisto e de improviso em momentos em que os materiais e/ou equipamentos não correspondem ao que é esperado. Foi com base nestes pressupostos que nos reinventámos em contexto de aula e prosseguimos não derrotados pelos imprevistos.

Demos continuidade à aula conversando com os alunos sobre a emancipação feminina. Foi referenciada a mulher como símbolo de mudança nesta época e que a primeira guerra mundial acelerou esse processo. Esta explicação foi acompanhada de um conjunto de imagens que comprovam essa evolução e que serviu de mote para a exploração dos diapositivos seguintes.

Foram exploradas, em conversa partilhada, as reivindicações dos movimentos de feministas que foram surgindo e os direitos que pretendiam alcançar. Foi mantida a preocupação em questionar amiúde os alunos para ser perceptível o seu grau de envolvimento na aula e se acompanhavam a evolução dos conteúdos abordados.

EMANCIPAÇÃO FEMININA

Desde os finais do século XIX que nas sociedades ocidentais os movimentos de feministas reivindicavam a libertação da mulher da dependência do homem

No início do século XX as associações de **SUFAGISTAS** exigiam o voto feminino

- através do seu ingresso no mercado de trabalho
- através do acesso à educação
- através do acesso à propriedade dos seus bens
- através do acesso à tutela dos filhos

Annie Kenney e Christabel Pankhurst, duas ativistas em favor do voto feminino

Figura 18 – Diapositivo 7 do Anexo H1

Acrescentámos os motivos pelos quais a guerra foi decisiva na emancipação feminina e de que modo os factos se alteraram: passaram a sustentar a família e a exercer a autoridade em casa e a ocupar profissões que dantes eram exclusivamente masculinas, o que lhes permitiu ganhar independência financeira e um estatuto mais elevado conquistando, dessa forma, o tão ansiado direito ao voto e acesso a carreiras profissionais prestigiadas. Manteve-se o cuidado de acompanhar a explicação por imagens demonstrativas de algumas destas mudanças que foram sucessivamente projetadas. selecionadas com o cuidado devido de modo a serem explícitas na mensagem a transmitir. Projetada a segunda imagem do diapositivo 9 (*vide* Anexo H1) foi feita referência ao facto de esta pertencer a uma capa de revista da altura. Configurou-se-nos importante os alunos perceberem que as imagens utilizadas em contexto de aula são fiáveis e têm significado em termos históricos. Pretendíamos mostrar o contraste entre o comportamento, neste contexto, de mulheres presas ainda aos valores tradicionais e o das mulheres que defendiam a sua emancipação. Foi feita referência aos novos cortes de cabelo, os cabelos à *Garçonne*, à maquilhagem exuberante, à utilização de grandes peças de joalharia e ao facto de começarem a fumar e a beber publicamente. Prosseguimos aditando que, agora, as mulheres já podiam conduzir, participar em desportos enérgicos, viajar sozinhas e até frequentar clubes noturnos para ouvir música e dançar.

Não obstante, foi-lhes claramente explicado que estes novos costumes, apesar de serem abraçados pelas mulheres mais jovens, eram contestados pelas mulheres mais velhas e tradicionais, que estes novos hábitos escandalizavam estas últimas e que condenavam o novo estilo de vida das mais jovens.

Dando seguimento à aula foi projetado um vídeo que resumia tudo aquilo que havia sido explorado até ao momento acerca da emancipação feminina (*vide Anexo H3*). Desta feita, o vídeo, funcionou sem problemas, pelo que se constituiu como uma mais valia nas aprendizagens dos alunos. No final do vídeo expunham-se alguns comentários sobre a atualidade relacionadas com as desigualdades ainda existentes no mundo de hoje. Aproveitámos, em contexto de aula, a oportunidade para questionar os alunos, indagando se concordavam com a opinião expressa de que ainda existiam desigualdades no mundo atual. As opiniões manifestadas foram conducentes com o esperado civicamente.

A aula prosseguiu com uma abordagem à questão das sufragistas. Como se constata no diapositivo 13 (*vide Anexo H1*), abaixo, foi colocado um trecho da reclamação da senhora Carolina Beatriz Ângelo ao tribunal.

A CAPITAL

As sufragistas para os tribunales

Deu hoje entrada na Boa-Hora a reclamação da sr^a D. Carolina Beatriz Ângelo, uma das delegadas das sufragistas portuguesas, cobrando em nome do Juizamento do Juiz, da 1.^a Vara alvala.

O recurso é do tenor seguinte:

Exmo. Sr. Juiz - D. Carolina Beatriz Ângelo, viúva, médica, [...]

A reclamante requereu a sua inserção no recenseamento eleitoral [...]

A reclamante tem capacidade tem capacidade eleitoral: sabe ler e escrever, é chefe de família, é cidadão português [...]

Carolina Beatriz Ângelo

Figura 19 – Diapositivo 13 do Anexo H1

Foi solicitada a participação de um aluno para que lesse o documento projetado na tela e explicasse o que pretendia a D. Carolina, de modo a garantir que entenderam

a mensagem relatada no texto. A resposta foi clara, “o voto”. Continuando a análise do documento, nova questão se afigurou pertinente, “*quais foram os argumentos que apresentou para convencer o tribunal?*”, tendo-se obtido como resposta “*sabe ler e escrever, é chefe de família, é cidadã portuguesa*”. Concluiu-se que estavam a acompanhar com atenção o decorrer da aula e a analisar de forma correta o documento. “*E o seu pedido foi aprovado?*”, inquirimos. Nesse momento a sala cobriu-se de silêncio. Solicitei que observassem cuidadosamente a imagem pelo que, nesse momento perceberam a mensagem e responderam afirmativamente.

Com o intuito de que compreendessem mais facilmente que se viviam tempos conturbados, com diferenças efetivas de mentalidades, foram selecionados dois documentos, que foram projetados (*vide* diapositivo 14 e 15, Anexo H1), com perspetivas completamente opostas relativamente à posição que a mulher devia ocupar na sociedade de então. No primeiro texto, estava apostada a defesa da emancipação das mulheres e, nesse contexto, uma mudança de mentalidades, contraposta com a defendida no segundo documento, as mulheres devem permanecer em casa.

Solicitando voluntários para a leitura dos documentos, diversos alunos colocaram o braço no ar. Selecionámos um dos alunos e, nesse processo, fomos retirando dúvidas de vocabulário. Com o término da leitura foram colocadas questões para aferir se a mensagem foi entendida.

De acordo com as respostas obtidas, facilmente percebemos que a mensagem foi corretamente interpretada. No primeiro caso, “*defende que as mulheres devam poder trabalhar, ganhar o seu dinheiro, defende que devem ter direito à educação*”. Foi elogiado o desempenho. Acrescentámos que a autora, neste texto, expressa a sua opinião em defesa da emancipação feminina. Defende que o desempenho de uma profissão pela mulher, a entrada da mulher no mercado de trabalho, constitui a chave para a sua emancipação. Que a mulher tem os mesmos direitos que os homens, considerando que ser feminista é defender os direitos das mulheres.

O mesmo procedimento foi encetado relativamente ao documento dois, “*Diz que as mulheres só trabalham para conseguir luxos, que roubam o emprego aos homens, que devem trabalhar em casa*”. Acrescentámos que, efetivamente, neste texto, manifesta-se uma total oposição ao desempenho de uma profissão pela mulher

dado que o autor, só lhes reconhece uma função útil nas atividades domésticas, defendendo a desigualdade jurídica e social entre homens e mulheres.

Questionada de novo a turma com o objetivo de percebermos com qual das posições estão mais de acordo. Foi unânime a resposta. Todos concordaram com a posição espelhada por Ana de Castro Osório. “*A segunda é machista*”, acrescenta uma aluna. Perante esta posição da aluna chamamos a sua atenção para o facto de este não ter sido escrito na atualidade. Se escrito nos dias de hoje poderíamos considerar o texto machista, mas, no caso, não podemos nem devemos fazê-lo por ser um texto da época. Foi-lhes claramente transmitida a ideia de que não devem permitir que as conceções atuais interfiram na análise de um texto de época.

Prosseguimos com a aula abordando a cultura de massas auxiliados pelas imagens apostas no *PowerPoint*. Dialogámos sobre a imprensa de massas que se desenvolveu com o aparecimento de novos géneros que usavam uma linguagem mais acessível, destinada a diferentes tipos de público, exemplificando com os romances policiais, os filmes de animação/banda desenhada e o futebol. Deambulámos pela rádio e cinema e debatemos a sua importância. Foi dado especial relevo à rádio, uma vez que era o principal meio de entretenimento na época. Constituíam-se, também, como o principal meio de difusão política. Para introduzir a questão do cinema foram inquiridos do motivo pelo qual iam ao cinema relacionando as suas respostas com o facto de se ter posicionado como a maior atração da época, uma vez que permitia um escape à rotina e aos problemas quotidianos, apelando ao sonho e à fantasia.

O diapositivo seguinte (*vide* diapositivo 19, Anexo H1), à semelhança de outros, foi preparado para solicitar a participação ativa dos alunos. A informação nele contida não aparece de imediato projetada. Assim, com o aparecimento da imagem, foi solicitado aos alunos que identificassem alguma das personagens e imediatamente responderam “*Charlie Chaplin*”. Foi gratificante ver que possuíam alguma cultura cinematográfica. Foi transmitido um pequeno vídeo do *Trailer* do filme “*Tempos Modernos*” (*vide* Anexo H4). Foi um momento de descontração, muito divertido. Momentos como este também são importantes, utilizados com bom senso, nas atividades letivas.

Pouco depois da visualização do *trailer* soou a campainha que dava por terminada a aula. Desta feita a planificação não foi integralmente cumprida, por uma

deficiente gestão do tempo ou por termos sido demasiado ambiciosos com todos os materiais que foi nossa intenção fazer uso na aula.

3.9. Décima terceira e décima quarta aulas

As aulas 13 e 14, 100 minutos com intervalo, ocorreram no dia 21 de novembro de 2019, das 10:20h às 12:10h.

Para consulta da planificação da aula, *vide* Anexo I e para verificação do *PowerPoint* explorado em aula, *vide* Anexo II.

Quadro 13 – Plano Aulas 13 e 14

<p>Ano: 9º</p> <p>Data: 21/11/2019</p> <p>Tempo: 50 + 50 minutos</p> <p>Mestranda: Rita Patrício</p> <p>Professor cooperante: Adélia Prata</p>	<p>Domínio (Tema): A Europa e o mundo no limiar do século XX</p> <p>Subdomínio: As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra</p> <p>Objetivo Geral: 4. Conhecer e compreender as transformações socioculturais das primeiras décadas do século XX</p> <p>Sumário: Sociedade e cultura nas primeiras décadas do século XX: os novos caminhos da ciência. Realização dos exercícios do manual páginas 62 e 63.</p>
--	---

Estas aulas foram lecionadas por solicitação da mestranda uma vez que não havia tido a oportunidade de se despedir da turma. Esta solicitação foi concedida pela prof.^a cooperante à qual agradecemos.

Com a chegada da prof.^a iniciámos um diálogo sobre o modo como iria decorrer a aula. A docente referiu, divertida, ser mais provável que os alunos atentassem nas curiosidades do que nos acontecimentos descritos no manual.

À hora da aula os alunos entraram na sala e o sumário foi ditado: “*Sociedade e cultura nas primeiras décadas do século XX: os novos caminhos da ciência. Realização dos exercícios do manual páginas 62 e 63*”.

Foram informados que na aula de hoje iriam ser analisados alguns dos progressos científicos ocorridos após a I grande guerra, que se mostraram responsáveis pela transformação que revolucionou a vida humana.

No que concerne às Ciências Físicas (*vide* diapositivo 3, Anexo II), foram selecionadas algumas das áreas mais relevantes tendo sido destacados alguns cientistas, com ação mais relevante. Deixámos claro que mostraram que o conhecimento científico é provisório e pode ser revisto (o que hoje é verdade pode não ser amanhã...).

O mesmo raciocínio foi seguido nas Ciências Humanas (*vide* diapositivo 4, Anexo II), que estudam o comportamento do indivíduo e a sua relação com a sociedade e se afirmaram no panorama científico. Explico o seu objeto de ação a título de curiosidade. Neste contexto explorámos um pouco mais a História, enquanto ciência, uma vez que estamos numa aula de História.

Foi explicado aos alunos que o positivismo foi substituído pelo relativismo, o novo modo de ver a ciência, que implicava uma revisão e atualização permanente, uma vez que recusa a existência de verdades absolutas e imutáveis. Considera que o conhecimento é uma construção do sujeito que é influenciado pelas condições da época e pelo local onde vive. Para esta nova abordagem contribuíram inúmeros progressos, que foram abordados, de forma sucinta, com a exploração dos diapositivos seguintes. Conversámos sobre a teoria da relatividade formulada por Einstein, a teoria quântica desenvolvida por Max Planck e a teoria do Big-bang desenvolvida por Georges Lemaître.

Neste âmbito foi elaborada uma cronologia, metodologicamente importante no contexto da História, com uma lista de personalidades e as suas principais descobertas. Não sendo obrigatório os alunos conhecerem todas estas datas, foi interessante a análise a título de curiosidade.

OS NOVOS CAMINHOS DA CIÊNCIA - CRONOLOGIA		
1905	<i>Albert Einstein</i>	Teoria da relatividade
1906	<i>Lee de Forest</i>	Primeiras transmissões de rádio - EUA
1915	<i>Alfred Wegener</i>	Teoria da Deriva continental
1917	<i>Sigmund Freud</i>	Psicanálise
1924	<i>Edwin Hubble</i>	Descoberta de que a Via Láctea é apenas uma das muitas galáxias
1927	<i>Georges Lemaître</i>	Teoria do <i>Big Bang</i>
1928	<i>Alexander Fleming</i>	Descoberta da fórmula da <i>penicilina</i> , o primeiro antibiótico do mundo

Figura 20 – Diapositivo 9 do Anexo II

Tendo por finalidade estimular a curiosidade dos alunos, uma vez que o manual dá pouca ênfase aos progressos científicos, foram preparados um conjunto de diapositivos com o intuito lhes dar a conhecer alguns dos principais avanços tecnológicos e grandes invenções do século XX.

Depois de todos estes exemplos de grandes invenções e avanços tecnológicos é chegada a altura de realizarmos alguns exercícios, desta feita, da página 63 do manual, que são projetados para que todos possam acompanhar. Procedemos à reformulação de uma das questões apresentadas no manual uma vez que surgia algo confusa, e modificámos uma outra questão para que se tornasse mais objetiva. Acrescentámos ainda uma questão na análise de um dos documentos. Solicitámos, como habitual, aos alunos que escrevessem as respostas no caderno, circulando pela sala com o intuito de ir esclarecendo dúvidas, melhorando respostas e corrigindo as respostas de quem já havia terminado. Os alunos manifestaram empenho e interesse na realização da tarefa.

Entretanto soa a campainha. Antes de dar a aula por terminada, os alunos são informados que esta acabara de ser última aula lecionada. Fizemos questão de lhes comunicar que foi um prazer trabalhar com a turma, que a aprendizagem foi mútua. Responderam quase em unísono “obrigada”. Foram ouvidos alguns “ooohhs”. Despedidas feitas demos a aula por terminada. Os alunos saíram.

4. Reunião com a Docente Cooperante

Não obstante os inúmeros contactos, presencialmente ou através de correio eletrónico, estabelecidos formal e informalmente com a prof.^a Adélia Prata, durante todo o período letivo, para revisão de planificações, concertação e aferição de metodologias e estratégias e para receção de feedback imediato das aulas observadas, registamos uma das reuniões de carácter mais formal, decorrida no dia 31 de outubro de 2019.

Decorreu da conversa uma reflexão sobre a planificação das aulas seguintes e uma análise das que já haviam sido lecionadas. A troca de ideias sobre metodologias e técnicas de ensino e sobre algumas das estratégias colocadas em prática nas seis aulas já lecionadas constituíram-se como uma fonte de aprendizagem de extrema relevância. A análise cuidada, rigorosa e profissional foi ladeada por uma atitude gentil e afável que norteou sempre a sua ação enquanto orientadora. As suas sugestões, sempre enquadradas no âmbito da formação inicial de professores, conduziram à melhoria de desempenho em sala de aula, constituíram-se como encorajadoras do percurso trilhado e motivadoras na continuidade da aplicação de estratégias de ensino que haviam obtido bons resultados na leção e condução das atividades letivas. Foram claramente identificados os aspetos positivos, a manter e sugeridos, de acordo com a sua vasta experiência no ensino, pautada por um rigoroso cumprimento dos procedimentos disciplinares e conhecimento científico de excelência, percursos possíveis enquadrados no perfil de turma que poderiam aperfeiçoar a experiência dentro e fora da sala de aula.

Foi atribuída especial atenção ao aluno 2 que utiliza um auxiliar de marcha. O conhecimento sobre a problemática deste aluno era, ainda, muito ténue, e os receios acrescidos. Imperativo garantir que se proporcionaria a este aluno igualdade de oportunidades em termos de aprendizagem. Foi, desde logo, solicitado à prof.^a informação adicional sobre o aluno em questão para pudesse ser acompanhado devidamente e auxiliado de forma eficaz na sala de aula. Foram aferidos procedimentos para os outros dois discentes com necessidades específicas.

Abordámos ainda algumas questões logísticas relativas à movimentação dentro da sala de aula, incidindo sobre aspetos que poderíamos melhorar tendo em conta a experiência já ocorrida, e na resolução de algumas dificuldades com que nos

deparámos nesta área. Refiram-se factos tão básicos como acender ou apagar as luzes, uma vez que não tínhamos acesso ao interruptor. A prof.^a Adélia, com a sua postura descontraída e assertiva, que facilmente se propagou, sugeriu que fosse solicitada a colaboração dos alunos para a realização dessas pequenas tarefas. O mesmo procedimento deveria ser adotado com a distribuição de material durante as atividades letivas. No término da reunião foi abordado o tema sobre o qual incidiria o Relatório da Prática de Ensino Supervisionada.

5. Reunião com o Professor Doutor Miguel Monteiro

Este encontro decorreu a 18 de novembro, dia acordado para a deslocação à escola do Professor Doutor Miguel Monteiro. Após a observação de aulas dos mestrados, a que se seguiu um almoço gentilmente oferecido pela Senhora Diretora do Agrupamento, a reunião contou com a presença de todos os elementos do núcleo.

O Professor Doutor Miguel Monteiro deu início à reunião começando a sua intervenção pela análise das aulas dos meus colegas de mestrado.

As observações proferidas pelo Professor, no que concerne à elaboração das planificações, foram amplamente empregues para reflexão pessoal e em sede formação. Foi referenciado o facto de se ter iniciado a aula com a apresentação dos elementos convidados e dado especial destaque ao conhecimento científico demonstrado, considerado pelo Professor “*de nível académico*”. Como nos refere Monteiro (2001), “(...) é fundamental assegurar o equilíbrio entre a formação científica que deve ser rigorosa e as competências pedagógico didáticas (...)”. Os conteúdos terem sido muito bem explicados aos alunos e a colocação de questões, orientadoras da aprendizagem, ter sido pertinente e demonstrativa da preocupação constante relativa à aferição da compreensão da matéria pelos alunos foram referenciados. O cuidado demonstrado amiúde para aferir se persistiam dúvidas, o facto de permitir que os discentes dispusessem do tempo necessário para responder assertivamente e o respeito demonstrado pelos alunos, foram salientados.

Em termos didáticos foram consideradas pertinentes as relações estabelecidas entre o passado e o presente e consideradas excelentes escolhas para exploração em

contexto de aula os textos de Ana C. Osório e de Corticeiro. Foram elogiadas a execução muito equilibrada da aula e o seu bom planeamento.

Foram indicadas pequenas sugestões de melhoria, devidamente fundamentadas, e fomos lembrados que não se deve insistir em prosseguir com a aula planificada, em “cima do toque”, uma vez que os alunos já perderam a concentração e já não estão a ouvir. Observações que serão de extrema utilidade na nossa atividade profissional, que agora iniciamos. Este é um processo de permanente aprendizagem, as observações e a reflexão conjunta foram muito relevantes e instigadoras da melhoria das práticas. Ficaram gravadas na memória e a elas recorreremos.

ANÁLISE E REFLEXÃO

O desenvolvimento do ensino e da aprendizagem operacionaliza o eixo central da profissão docente envolvendo três vertentes fundamentais, a planificação, a operacionalização e a regulação do ensino e das aprendizagens, que devem assentar num conhecimento científico e pedagógico-didático profundo e rigoroso. A preparação recebida nos últimos anos foi essencial para a consecução destas atividades.

Analisando o percurso trilhado durante a experiência proporcionada pela Prática de Ensino Supervisionada e refletindo sobre o trabalho realizado, temporalmente curto, mas farto de vivências, podemos afirmar que se tratou de uma prova ultrapassada de uma forma muito positiva, que tentámos deixar transparecer neste relatório. A oportunidade que nos foi dada em experienciar, neste semestre, a lecionação de um bloco didático foi extremamente gratificante e enriquecedora. Não obstante a inquietação inicial, entendida como preocupação em realizar este percurso de forma eficaz conducente ao sucesso dos discentes com os quais iríamos trabalhar, a experiência configurou-se como significativamente relevante, com uma consecução plena dos objetivos apostos nas planificações, exceção feita a uma das aulas ministradas, e sem quaisquer erros de natureza científica. A explanação dos conteúdos a explorar em aula foram contextualizados e articulados tendo em conta a faixa etária dos alunos e o perfil da turma.

No que concerne à preparação e organização das atividades letivas, elaborámos as planificações de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no programa da disciplina e nas Metas Curriculares (as Aprendizagens Essenciais não se aplicavam ao o 9º ano), procedendo a uma reflexão séria sobre as estratégias e materiais mais adequados, tendo sempre em conta a diversidade de alunos da turma e as suas necessidades e contextos de que, desde cedo, nos inteirámos, conquanto pudessem ter sido elaboradas sem plasmar o real desenrolar das atividades letivas, de acordo com a apreciação do Professor Doutor Miguel Monteiro. Doravante merecerão particular atenção e nelas serão integrados os contributos recebidos aquando da análise efetuada.

Monitorizámos amiúde o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, nomeadamente, recorrendo com frequência à participação oral em situação de debate, apelando à participação ativa dos alunos com sistemática interpelação. Atribuir ao aluno um papel ativo no processo de aprendizagem não significa que como professores tenhamos um papel menos importante (Monteiro, 2018). Recorreu-se, igualmente, à aplicação de dinâmicas de grupo, uso frequente do manual para a realização de exercícios e interpretação de documentos, metodologia recorrente na aula de História, e à realização de fichas formativas para melhor adequação das metodologias a seguir, procedendo a adaptações sempre que necessário. A experiência permitiu-nos constatar que devemos estar sempre preparados para alterar e/ou reajustar o caminho traçado, se se afigurar mais conveniente e benéfico para o sucesso dos alunos. O que se afigura relevante e essencial é que os objetivos da aula sejam plenamente alcançados por todos e cada um dos discentes.

Neste processo dispensámos particular atenção aos alunos com necessidades específicas, não apenas por imperativo legal, mas sobretudo pelo profissionalismo que deve estar presente em cada docente, na sua responsabilidade de garantir a equidade em todos os contextos de aprendizagem, independentemente das características de cada aluno. É o respeito pela individualidade do aluno, pela sua singularidade, que deve nortear o exercício da profissão docente, diversificando, adaptando instrumentos, metodologias e materiais, garantindo que os processos sejam acessíveis a todos e cada um. O desafio da escola inclusiva não se centra no aluno, nas suas incapacidades ou debilidades, mas sim nas barreiras intrínsecas à própria escola e que os seus profissionais conseguem derrubar, as deficiências sistémicas que conseguem ser debeladas. Efetuado o levantamento de necessidades, foram identificadas as estratégias que se nos afiguraram mais eficazes e concebidos os materiais que suportaram a sua participação plena em contexto de sala de aula.

A reflexão permanente para melhoria das práticas foi sempre uma constante. Implementaram-se estratégias diversificadas e pedagogicamente relevantes, adequadas às características dos alunos da turma e que, francamente, contribuíram para o aumento do sucesso educativo. O apoio permanentemente prestado às aprendizagens, através do esclarecimento de dúvidas de forma oportuna e do apoio individualizado em sala de aula, sem esquecer o desenvolvimento pessoal e cívico dos

alunos, fazendo cumprir a ordem em termos disciplinares, reforçaram esse sucesso. O processo de ensino e aprendizagem foi conduzido tendo o aluno como figura central.

A preparação cuidada na área científica e o bom domínio na área das tecnologias educativas (TE) constituíram-se como agentes facilitadores na preparação de materiais apelativos para exploração em sala de aula e incitadores de uma postura disciplinarmente conducente a um clima favorável ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Acresce a relação pedagógica estabelecida, desde o primeiro momento com os alunos, que consideramos ter sido promotora e facilitadora no processo, uma vez pautada pela empatia e respeito mútuo, que extravasou a sala de aula, não obstante a necessária, apesar de pontual, intervenção neste contexto.

As aulas a que tivemos a oportunidade de assistir configuraram-se, também, como lições valiosas que nos acompanharam na sala de aula. Através das observações e reuniões iniciais começámos a sentir a escola e a personificar os alunos. Foi-nos permitido adquirir e perspetivar novos planos de ação através das metodologias que observámos a serem executadas.

Finalizamos, em jeito de súpula, fazendo referência ao facto de que o momento em que entramos na sala de aula para, perante a turma, concretizarmos o que previamente havíamos planificado, constitui-se como o término de um longo trabalho prévio. A preparação científica, que se quer irrepreensível, uma vez que o erro não pode ter lugar na sala de aula. O “caminho” pelo qual queremos conduzir os alunos no percurso que traçámos para a aula. Decifrar e prever todas as dificuldades que se poderão afigurar como impeditivas da sua progressão ao longo do trilho traçado. A definição de estratégias facilitadoras da aprendizagem nos diferentes contextos. Foram inúmeras as interrogações que se nos colocaram aquando da preparação de cada uma das aulas. E a etapa seguinte não se configurou mais simples, a preparação de todos os materiais que consolidam a planificação. Materiais que se querem eficazes mas também apelativos para todos os alunos.

Neste processo, a orientação da prof.^a cooperante e o apoio prestado pelo Professor Miguel Monteiro, foram deveras inspiradoras e impulsionadoras de uma concretização plena da prática pedagógica. Foram traduzidos em observações, apreciações e sugestões que se configuraram muito positivas, constituindo-se como

encorajadoras perspetivando um crescimento profissional assente em pedras basilares sólidas.

OUTRAS ATIVIDADES

No que concerne a outras atividades desenvolvidas no âmbito escolar ao longo do período temporal ocorrido durante a Prática de Ensino supervisionada, fazemos referência às reuniões formais e informais com a prof.^a cooperante, que ocorriam, invariavelmente, antes e após cada uma das aulas supervisionadas. Acresce a participação, por sugestão da prof.^a cooperante, numa reunião do Departamento de Ciências Sociais e Humanas e na reunião intercalar do 1º período. A nossa experiência foi enriquecida pela oportunidade de participar nestas atividades que fazem parte da vivência normal na escola.

Durante o período temporal a que se refere este relatório fomos convidados para uma palestra na Escola Secundária Dr. José Afonso, no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento que prontamente foi aceite.

1. Reunião de Departamento

A reunião de departamento ocorreu a 15 de outubro de 2019 e nela participámos como observadores. O objetivo, tomar contacto com a forma de organização das escolas e os temas que, normalmente, são abordados no início do ano letivo, de modo a permitirem o seu pleno funcionamento.

No Agrupamento de Escolas António Augusto Louro a gestão e articulação curricular são asseguradas por cinco departamentos. Os departamentos curriculares são estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica que têm como objetivo a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e das orientações curriculares e programáticas definidas a nível nacional, assim como, o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas. A área disciplinar de História (3º ciclo) integra o Departamento de Ciências Sociais e Humanas.⁹

⁹ Consultado na página eletrónica do Agrupamento de Escolas A.A.L.

Na ordem de trabalhos da reunião foram abordados assuntos de extrema relevância para o processo de ensino, tais como, os critérios de avaliação dos alunos e o plano anual de atividades, as atividades que cada uma das áreas disciplinares se propunha desenvolver com as turmas no âmbito do processo de ensino e aprendizagem.

2. Reunião de Conselho de Turma Intercalar

No dia 28 de outubro de 2019 assistimos à reunião do 9ºC, turma onde iria lecionar a unidade supervisionada. A reunião foi presidida pela docente de Ciências Naturais e teve a presença de todos os docentes que lecionam na turma e, ainda, um Representante dos Pais e Encarregados de Educação, eleito para o desempenho desta função em reunião prévia, e um Representante dos Alunos, a subdelegada de turma. A sua presença decorre apenas nos momentos iniciais da reunião. Nesta turma em particular, participou, também, da reunião uma outra aluna, a aluna Giovanna, responsável por dar a conhecer o *Projeto YouthLab4Inclusion*, desenvolvido pela APCAS - Associação de Paralisia Cerebral de Almada Seixal, da qual sou utente.

Participam neste projeto várias escolas da Península de Setúbal, incluindo a Escola António Augusto Louro. Este projeto é cofinanciado pela Secretaria de Estado para a Cidadania e Igualdade e visa a promoção da cidadania e inclusão como direitos universais, fomentando a participação ativa dos jovens, com e sem deficiência, entre os 12 e os 23 anos, na promoção do processo inclusivo e de condições de igualdade de oportunidades. São objetivos deste projeto, a promoção da participação ativa da comunidade na promoção da cidadania e inclusão como direitos universais, contribuindo para uma sociedade mais justa e no desenvolvimento de uma Rede Comunitária para a Inclusão. Discutido em Assembleia de turma e no âmbito do projeto, a barreira arquitetónica que a turma se propôs eliminar foi a ausência de acessibilidade à biblioteca da escola por todos os alunos. Foi apresentada a proposta elaborada pela turma no sentido de ser colocado um elevador de acesso para o referido espaço. Foi comunicado ao Conselho de Turma que no âmbito do encerramento do projeto as escolas participantes far-se-ão representar na *Conferência de Encerramento*, no Montijo, dia 13 de dezembro. Mais informou que a Câmara Municipal do Seixal e

a Fundação Benfica constituem-se como entidades financiadores, mas para cobrir todas as despesas inerentes é necessário dispor de mais cerca de 10 mil euros.

Foi fornecida, ainda, informação relativa à viagem de finalistas tendo já sido tomadas diligências no sentido da sua preparação. A Representante dos Encarregados de Educação referiu, a este respeito, a ocorrência de “*atritos na turma*”, com mensagens trocados entre vários elementos. Os alunos presentes fizeram referência à melhoria das relações entre eles não obstante o “*clima na turma continuar pesado*”. Os professores do conselho de turma, tendo em conta o rumo da conversa, chamaram a atenção dos alunos para o facto de se estarem a dispersar do que na realidade é importante, a angariação de fundos para cobrir as despesas relacionadas com a colocação do elevador de acesso à biblioteca, projeto a que solicitamente aderiram.

Seguidamente foi abordado o comportamento da turma em sala de aula. De acordo com o referido por uma das professoras presentes, os alunos apresentam poucos hábitos de trabalho, manifestando-se de forma infantil com “*amuos*” frequentes. De acordo com a opinião desta docente, a suspensão das atividades letivas, como medida disciplinar, não se constitui como um problema para alguns alunos na turma, pelo que não resolve esta situação comportamental. A representante dos encarregados de educação reiterou esta opinião. A suspensão não se afigura como um verdadeiro castigo para a maioria dos alunos, “*realizar trabalho comunitário seria muito mais produtivo*”, considerou. Uma das docentes do conselho de turma atribuiu o comportamento impróprio, em permanentemente “*em ebulição*”, que alguns alunos manifestam em sala de aula, ao facto de estarem numa idade difícil, “*na idade do armário*”.

Acrescem outros tópicos abordados na reunião, como a utilização indevida dos telemóveis pelos alunos, a existência de uma aluna que se recusa a trabalhar em determinadas disciplinas, alunos que conversam imenso nas aulas. Os docentes expressaram preocupação pela situação de um aluno em particular, uma vez que é sua convicção que se isola demasiado, andando permanentemente sozinho.

Perante este quadro, no que concerne às características da turma, constatámos desde logo a importância da planificação das atividades letivas, por forma a captar a sua atenção, evitando aulas demasiado expositivas e solicitando o mais possível o seu contributo na aula, colocando-os perante situações de aprendizagem que exigissem o

seu envolvimento ativo, de modo a evitar que dispersassem a sua atenção, mantendo a sua concentração no desenrolar das atividades.

Para tentar minorar os problemas de comportamento na turma, os professores consideraram elaborar uma planta da sala de modo a que os alunos se sentem de forma mais equilibrada, na tentativa de evitar a existência de focos de perturbação.

Relativamente ao aproveitamento, com poucos elementos ainda disponíveis, foi dado especial ênfase à situação de um dos alunos da turma que, neste momento, se encontra com uma avaliação inferior ao nível três a quatro disciplinas. No âmbito da aplicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que “*estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa*”¹⁰, estão a ser aplicadas medidas universais¹¹ a três dos alunos da turma. Estas medidas universais correspondem às respostas que a escola mobiliza para todos os alunos de forma a promover a participação e a melhoria das suas aprendizagens.

Dando consecução à ordem de trabalhos foi abordado o plano de atividades da turma. Foram enunciadas algumas das atividades já previstas realizar: o projeto “*10 minutos de leitura*”, inserido no âmbito do Plano Nacional de Leitura, a que a turma aderiu, e que teve início nesse mesmo dia, para estimular a criação de uma rotina de leitura, ou seja, instituir no quotidiano dos alunos a atividade diária da leitura por prazer; o corta-mato que foi agendada para 15 de abril e a deslocação dos alunos ao exterior para assistir à peça de teatro “*Auto da barca do inferno*”.

3. Palestra dinamizada na Escola Secundária Dr. José Afonso

No dia 5 de dezembro de 2019 marcámos presença na Escola Secundária Dr. José Afonso (ESJA), a convite da prof.^a Antónia Fradinho, docente de Português na unidade orgânica e professora da mestranda durante o seu percurso académico no

¹⁰ Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, n.º 1 do Art.º 1.º

¹¹ *Ibidem*, Art.º 8.º

ensino secundário. O convite, no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, domínio “Direitos Humanos”, foi prontamente aceite.

Quando endereçado o convite foi solicitada a sensibilização dos alunos, do 11.ºA e representantes das restantes turmas do 11.º ano (eleitos pelos colegas), para a “defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos” e “para a educação para o respeito pela diferença”. As áreas de competências do Perfil dos Alunos a desenvolver foram definidas *a priori* (*vide* Quadro 14).

A dinamização de palestras, exposição de um tema abordado de acordo com uma visão particular, na área da inclusão, configura-se como uma oportunidade de crescimento em termos profissionais, e de transmissão e partilha desse conhecimento por força das condições físicas da mestrandia. Esses momentos de partilha permitem, não raras vezes, uma mudança de perspetiva e entendimento da relação com pessoas com necessidades educativas específicas ou, de uma forma mais abrangente no que concerne aos direitos humanos consagrados, mas nem sempre respeitados. A participação em eventos desta natureza ganha uma dimensão significativa no apuramento de dinâmicas e comportamentos, traduzindo-se *a posteriori* em benefícios que podem ser incorporados na preparação e condução das atividades letivas, constituindo-se como fontes de aprendizagem. Experimentar estes momentos permitiu uma visão mais objetiva do modo como os jovens encaram estas questões, muitas vezes estigmatizadas, sendo uma oportunidade de mudança de mentalidades.

No planeamento da atividade foram propostas como áreas a desenvolver no âmbito do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* as plasmadas no quadro 14 (*vide* Quadro 14). Este documento afirma-se, “(...) como documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular e (...) respeita o caráter inclusivo e multifacetado da escola.”¹²

¹² Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, p. 8

Quadro 14 – Áreas de competências do perfil dos alunos a desenvolver

ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS		
A	Linguagens e textos	As competências na área de Linguagens e textos remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber
B	Informação e comunicação	As competências na área de Informação e comunicação dizem respeito à seleção, análise, produção e divulgação de produtos, de experiências e de conhecimento, em diferentes formatos
D	Pensamento crítico e pensamento criativo	As competências na área de Pensamento crítico requerem observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis
E	Relacionamento interpessoal	As competências na área de Relacionamento interpessoal dizem respeito à interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais. Permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais
F	Desenvolvimento pessoal e autonomia	As competências na área de Desenvolvimento pessoal e autonomia dizem respeito aos processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente

A palestra revelou-se como um momento de aprendizagem muito construtivo tendo sido avaliada pelos participantes após resposta a um questionário de satisfação cujos resultados a seguir se apresentam.

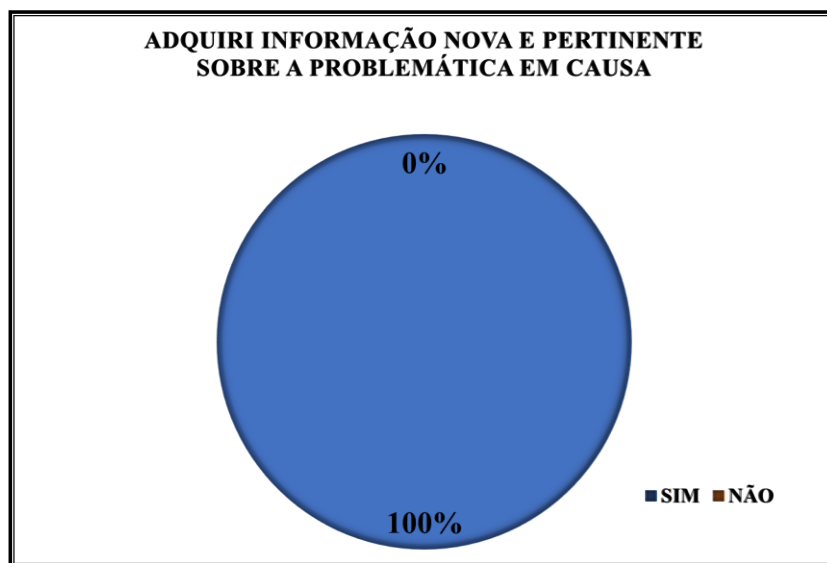


Gráfico 5 – Pergunta 1 do Questionário de Avaliação da Palestra

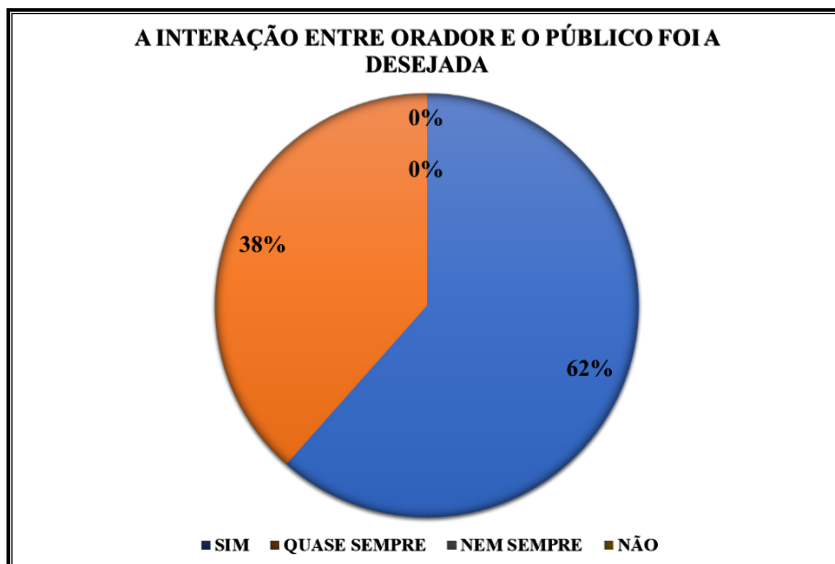


Gráfico 6 – Pergunta 2 do Questionário de Avaliação da Palestra



Gráfico 7 – Pergunta 3 do Questionário de Avaliação da Palestra

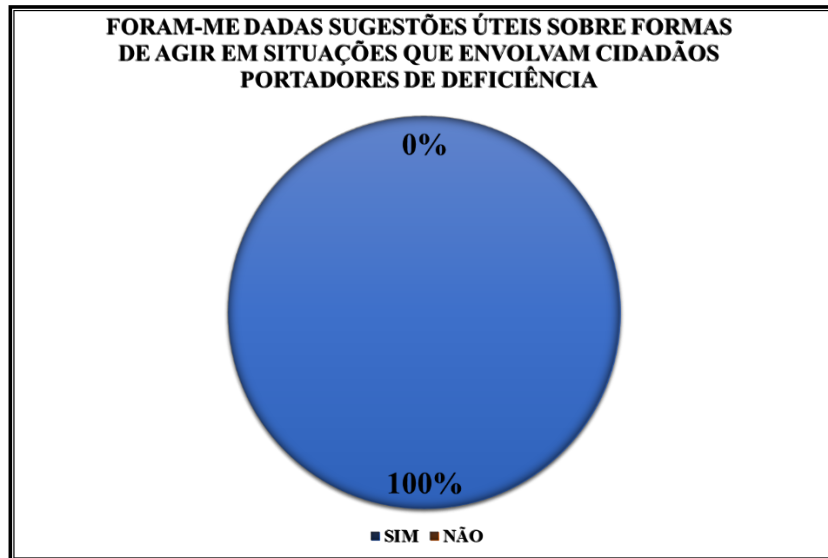


Gráfico 8 – Pergunta 4 do Questionário de Avaliação da Palestra

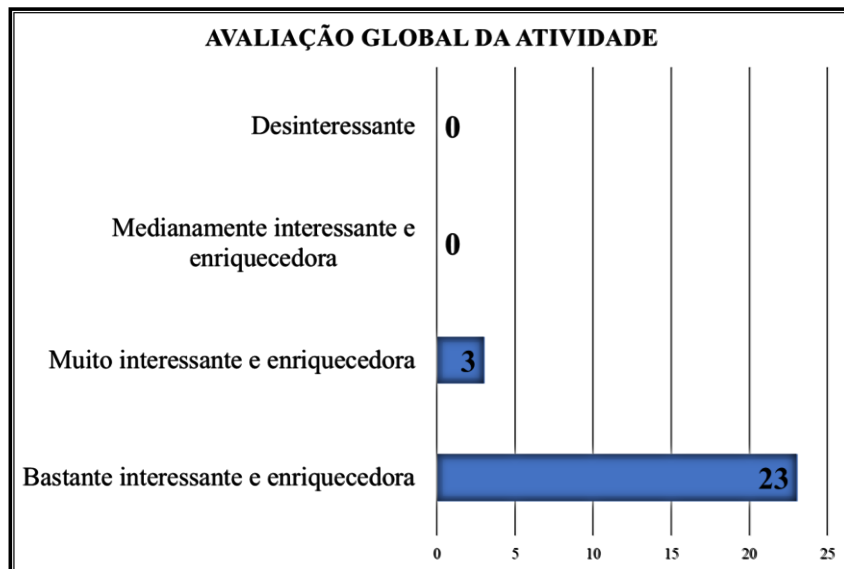


Gráfico 9 – Pergunta 5 do Questionário de Avaliação da Palestra

OUTRAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS

Numa perspectiva de aquisição, no momento inicial da formação, de uma melhor percepção das medidas aplicadas em diferentes estabelecimentos de ensino, procurando alargar o leque de abordagens metodológicas e de soluções implementadas, numa perspectiva de ensino diferenciado e individualizado, indagámos junto da Direção da ESJA, escola frequentada pela mestranda aquando da sua incursão pelo ensino secundário, o modo como adaptaram a sua prática letiva a alunos com necessidades educativas específicas, entre outros, numa perspectiva de escola inclusiva. Esta abordagem, planificada de modo a ser mais abrangente, com aplicação de questionários aos docentes que lecionam a disciplina de História, com o intuito de averiguar sobre práticas específicas no decurso das atividades letivas, foi impossibilitada de concretização por força da suspensão das atividades presenciais.

Não obstante, e neste âmbito, tomámos conhecimento que a partir da reflexão sobre as práticas letivas e organizacionais e da cultura escolar, a ESJA sentiu a necessidade de dar resposta ao desafio de melhorar a qualidade das aprendizagens e o sucesso dos alunos, alocando os recursos já existentes numa lógica de prevenção do insucesso escolar e, por outro, rentabilizar os recursos humanos e materiais existentes. Foi neste contexto que implementaram o Projeto Zeca+, que resultou de uma forte motivação em proporcionar condições para que os alunos tivessem a oportunidade de efetuar aprendizagens e consolidar saberes. Mais do que combater o insucesso, foi sua preocupação qualificar esse sucesso, dando-lhe novas dimensões e horizontes de sustentabilidade. O desafio exigiu determinação, rigor e trabalho de equipa, onde alunos, professores e pais se comprometeram. Assentou num modelo organizacional de escola que permitiu dar um apoio mais personalizado aos alunos.

Tentou responder à generalidade dos alunos em duas vertentes: beneficiando as aprendizagens dos alunos que, num determinado momento do seu percurso escolar, apresentavam dificuldades, mas também estimulou as aprendizagens de alunos com maior nível de proficiência, promovendo a excelência. De uma forma geral, pretenderam apoiar grupos de alunos com ritmos de aprendizagem diferentes, através de ajustes nas práticas letivas, promotoras de uma atividade mais intensa dos alunos e

de processos de comunicação na sala de aula mais diversificados, aumentando, ainda, as práticas de trabalho colaborativo entre professores.

A partir da convicção de que é necessário instaurar um clima de rigor e exigência relativamente à qualidade das aprendizagens, que não permita deixar para trás os alunos que encontram dificuldades ao longo do seu percurso escolar e eleve o nível geral da qualidade das aprendizagens, procuraram, para cada área de melhoria identificada, as fragilidades que estão na sua base e definiram o objetivo a atingir e o âmbito de aplicação, tendo em vista uma atuação tão precoce quanto possível.¹³

Sistematizando o modo como colocaram em prática o projeto apresentam-se as medidas. Para consulta do Projeto na íntegra *vide* Anexo J.

Quadro 15 – Medidas aplicadas no âmbito do Projeto Zeca+

Medida 1 COADJUVAÇÃO (em sala ou fora da sala de aula)	Medida 2 OFICINA ZECA+	Medida 3 OFICINA PROVA+
Fragilidade: <ul style="list-style-type: none"> • Transição com défice de conteúdos nucleares 	Fragilidade: <ul style="list-style-type: none"> • Consolidação/Aplicação das aprendizagens 	Fragilidade: <ul style="list-style-type: none"> • Aplicação das aprendizagens em contexto de avaliação externa
Âmbito de aplicação: <ul style="list-style-type: none"> • 3º Ciclo (disciplinas com maior insucesso) • 10º ano 	Âmbito de aplicação: <ul style="list-style-type: none"> • 3º Ciclo • Ensino Secundário 	Âmbito de aplicação: <ul style="list-style-type: none"> • Ensino Secundário (11º e 12º ano) – disciplinas sujeitas a exame nacional
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Melhorar o sucesso escolar dos alunos • Promover o potencial máximo de cada aluno, considerando os diferentes ritmos de aprendizagem, criando grupos de menor dimensão (Grupos ZECA+ de recuperação e desenvolvimento) 	Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Consolidar as aprendizagens 	Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Consolidar as aprendizagens, nas disciplinas sujeitas a exame nacional, com o objetivo de aproximar a classificação interna da classificação de exame

¹³ ESJA – Projeto Zeca+, p.4

Referências

- Azevedo, M. A., Tavares, A. M. B. N., Maia, S. C. F. & Queiroz, M. A. (2014). *Indicadores para a qualidade social em educação de jovens e adultos no contexto da diversidade: horizontes e adversidades*. *Holos*, Ano 30, Vol. 6, 175-189
- Bertrand, Y. (2019). *Teorias Contemporâneas da Educação* (3ª edição). Lisboa, Portugal: Edições Piaget.
- Candeias, A. A. (2009). *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Universidade de Évora.
- Lagartixa, C., Sardinha, H., Gomes, J. & Lopes, P. C. (2015). *Hora H9*. (1ª ed.) Lisboa: Raiz Editora.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2017). *Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação*. In J. Machado & J. Alves (Orgs.), *Equidade e justiça em educação: Desafios de uma escola bem-sucedida com todos* (51-64). Porto, Portugal: Universidade Católica Editora
- Ministério da Educação (1991). *Programa de História – 3º ciclo*. In *Organização curricular e programas – 3º Ciclo do Ensino Básico*. Vol. I. Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básicos e Secundário.
- Ministério da Educação (1991a). *Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem - Programa de História – 3º ciclo do Ensino Básico*. Vol. II. Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básicos e Secundário.
- Ministério da Educação e Ciência (2013). *Metas Curriculares de História – 3º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa.
- Monteiro, M. C. (2001). *Didáctica da História - Teorização e Prática: algumas reflexões*. Lisboa, Portugal: Plátano Edições Técnicas.
- Monteiro, M. C. (2003). *O Ensino da História numa Escola em Transformação*. Lisboa, Portugal: Plátano Edições Técnicas.

- Paz, M. (2017). *A capacidade jurídica na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. In J. Miguel (Dir.), *Direitos das Pessoas com Deficiência* (33-75). Lisboa, Portugal: Centro de Estudos Judiciários.
- Ribeiro, S., Santos, S., Lima-Rodrigues, L. M. & Rodrigues, D. (2016). Equidade e educação: apoios e vias alternativas. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol. 16, N.º 1, 458–461. doi: 10.1111/1471-3802.12172
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo, Brasil: Summus Editorial.
- Santos, L. F. (2000). *O Ensino da História e a Educação para a Cidadania - Concepções e práticas de professores*. (Ciências da Educação, 37). Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.
- Veiga, F. H. (coord.) (2018). *O Ensino na Escola de Hoje - Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa, Portugal: Climepsi Editores.
- Brites, I. (2011). Necessidades educativas especiais: emergência do conceito. *Entretextos*. 43, 1-45. Retrived from:
<http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/8968>
- Fernandes, P. (2013). Políticas de educação especial em Portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu. *Acta Scientiarum Education*. v. 35, n. 2, 201-211. Retrived from:
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21042>
- Morgado, E. M. G., Silva, L. L. F., Conceição, M. B. L., Cardoso, M. A. & Rodrigues, J. B. (2018). Evolução conceptual da educação especial: um olhar centrado no quadro normativo em Portugal. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*. v.11, n.3, Jul.-Sep., 416-426. Retrived from:
<https://pdfs.semanticscholar.org/5c45/28a36442544753f730f767886a7e9deecaf.pdf>

Rebello, M. C. A. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais* (Dissertação de Mestrado em Educação Especial). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal. Retrived from:

<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/122>

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*. 8, 63-83. Retrived from:

<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>

Santos, M. F. P. (2008). *As Atitudes de Professores do ensino Básico, face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula* (Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal. Retrived from: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/898>

Seco, G., Filipe, L., Pereira, P. & Alves, S. (2014). Necessidades Educativas Especiais, Manual de Apoio Docentes. *Instituto Politécnico de Leiria – SAPE*. Retrived from:

<https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1210/1/manual-docentes.pdf>

Silva, M. D. O., Ribeiro, C. & Carvalho, A. (2013). Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista portuguesa de pedagogia*. Ano 47-I, 53-73. Retrived from: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1796>

Sofiato, C. G. & Angelucci, C. B. (2017). Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. *Educação e Pesquisa, São Paulo*. V. 43, n. 1, 281-295. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022017430100201>