

**Avaliação formativa numa abordagem de diferenciação pedagógica.  
Implementando estratégias para o ensino e as aprendizagens.**

**Beatriz Rodrigues Cabral**

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

**Setembro, 2020**

Relatório de estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob orientação científica da Professora Raquel Pereira Henriques e sob coorientação da Professora Mariana de Jesus Serrano Lagarto.

A supervisão da prática de ensino foi da responsabilidade da Professora Filomena Maria Mendes Cardoso, professora na Escola Secundária Seomara da Costa Primo.

“[...] a avaliação não é uma disciplina exata  
[...] a avaliação que se *faz* no dia-a-dia nas salas de aula  
[...] não é uma mera questão técnica,  
não é uma mera questão de construção e de utilização de instrumentos,  
nem um complicado exercício de encaixar  
conhecimentos, capacidades, atitudes e motivações dos alunos  
numa qualquer categoria de uma qualquer taxonomia.

[...]. Não, a avaliação é uma construção social,  
é um processo desenvolvido *por e para* seres humanos,  
que envolve valores morais e éticos, juízos e questões  
de natureza sociocultural, psicológica e também política.

Todo o tempo é pouco para que os professores se possam dedicar ao essencial:  
ajudar os alunos a desenvolver as suas aprendizagens.”

(Nóvoa em Fernandes, 2005, 71)

## Agradecimentos

Quero reconhecer em cada pessoa aquilo que me ofereceu de mais importante para a realização do estágio e para a elaboração do relatório.

O discurso realista e pragmático da Professora Raquel Pereira Henriques, marcado pela sua paixão pela profissão docente, conquistou-me ao longo do primeiro ano de mestrado. Apesar das suas múltiplas responsabilidades, aceitou orientar-me neste relatório. Pude também contar com a orientação da Professora Mariana Lagarto, que me sugeriu leituras interessantes e partilhou comigo as suas experiências de avaliação formativa. Agradeço às duas a disponibilidade e o zelo com que leram e releram este relatório bem como as sugestões que me foram dando para aperfeiçoá-lo.

Tive também a sorte de escolher uma escola fantástica para realizar o meu estágio, onde fui orientada pela Professora Filomena Cardoso. Se tive a sorte de realizar um estágio tão harmonioso e enriquecedor foi graças à sua preocupada e constante orientação, bem como ao incentivo que me deu para ser criativa e experimentar coisas diferentes. Agradeço tanto a ela como a todos os meus alunos o facto do meu quotidiano escolar ter sido muito feliz. Terei sempre boas recordações deste estágio.

O quotidiano dos primeiros meses de estágio foram partilhados com a minha colega estagiária Helena Valente. Não posso deixar de lhe agradecer pela sua companhia.

A principal atividade que pus em prática no estágio nasceu curiosamente de uma conversa informal com a minha colega de turma Ana Rita Vieira, no primeiro ano de mestrado. Sem ela não teria concebido o Diário Gráfico da História. Por essa razão, agradeço-lhe as conversas frutíferas que tivemos ao longo desse primeiro ano.

Outra das atividades que implementei no estágio, os jogos no *Kahoot*, também não se teriam tornado uma opção para mim se o meu namorado Filipe não me tivesse falado no *Kahoot*. Porém, preciso mais ainda de lhe agradecer por me ter ouvido falar diariamente nas minhas dificuldades e sucessos na escola, o que não terá sido tarefa fácil.

Agradeço igualmente aos meus pais que acompanharam diariamente o meu percurso, escutando-me e animando-me pelo telemóvel, desde além-mar, dos Açores.

*Avaliação formativa numa abordagem de diferenciação pedagógica.  
Implementando estratégias para o ensino e as aprendizagens em História.*

## **Resumo**

O presente relatório de estágio resulta da conceção e implementação de estratégias e atividades que articulam dois conceitos estruturantes: a avaliação formativa e a diferenciação pedagógica. São dois conceitos cujos entendimentos e práticas continuam a sofrer ambiguidades e a gerar confusões. A abordagem desenvolvida assentou na visão de que a avaliação formativa e a diferenciação pedagógica são complementares e, ainda, na convicção que tal abordagem ganha um maior sentido se for realizada num contexto de aprendizagem ativa. É realçada a avaliação formativa de regulação interativa e a diferenciação pedagógica concretizada através da diversificação de oportunidades de aprendizagem.

São exploradas, neste relatório, três atividades que podem e devem ser analisadas conjugadamente, como um percurso estratégico e flexível de ensino-aprendizagem. Elas são: o trabalho cooperativo de análise documental com vista à produção, visualização e exploração de vídeos como forma de explorar na íntegra uma subunidade; os jogos *online* no *Kahoot* como forma de reexplorar e consolidar conteúdos já lecionados e o diário gráfico da História como modalidade de trabalho de casa autónoma, flexível e criativa dos alunos, cujas produções foram alvo de avaliação formativa em aula. Tais atividades investiram sobretudo: na diversificação de recursos e conhecimentos; na flexibilidade de abordagens de trabalho; na autonomia individual e de grupo; na cooperação em tarefas e na construção do conhecimento e, também, e na interação reguladora entre professor e alunos e entre pares.

Concluiu-se que avaliar e diferenciar podem e devem ser dimensões intrínsecas do processo de ensino e aprendizagem. A interação entre pares e entre professor e alunos afirmou-se como um catalisador das aprendizagens e do enriquecimento mútuo. O uso das produções dos alunos como recurso didático para toda a turma revelou-se capaz de motivar substancialmente os alunos a trabalhar e a aprender, pois fá-los sentir que o seu trabalho tem uma utilidade prática e que é valorizado pelo professor e pelos colegas.

**Palavras-chave:** Avaliação formativa; Diferenciação pedagógica; Estratégias; Interação; Aprendizagens.

*Formative assessment following an approach of differentiated instruction.  
Implementing strategies for teaching and learning in History.*

**Abstract**

This internship report is the result of the design and implementation of strategies and activities that combine two structuring concepts: formative assessment and differentiated instruction. These concepts continue to have ambiguous meanings and to accept different practices. The approach developed was based on the understanding that formative assessment and differentiated instruction are complementary and also on the conviction that such an approach could have better results if developed in an active learning context. Emphasis is placed on the formative assessment of interactive regulation and the differentiated instruction achieved through the diversification of learning opportunities.

This report presents three activities that can and should be analysed together as a strategic and flexible teaching-learning path. These are: the cooperative work of documentary analysis for the production, viewing and exploration of videos as a way of fully exploring a sub-unit; online games on *Kahoot* as a way to re-explore and consolidate content already taught; and the graphic diary of History as an autonomous, flexible and creative mode of homework for the students, whose productions were subject to formative assessment in class. Such activities were focused on: diversification of resources and knowledge; flexibility of working approaches; individual and group autonomy; cooperation in tasks and knowledge building; and regulatory interaction between teacher and students and between peers.

It was concluded that assessing and differentiating can and should have intrinsic dimensions of the teaching and learning process. The interaction between peers and between teacher and students has proved to be a catalyst for learning and mutual enrichment. The use of the students' work as a didactic resource for the whole class has proved to be able to substantially motivate students to work and learn, as it makes them feel that their work has a practical use and is valued by the teacher and their peers.

**Key-words:** Formative assessment; Differentiated instruction; Strategies; Interaction; Learning.

## Índice

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>3</b>
1.1 – A AVALIAÇÃO FORMATIVA ATRAVÉS DA REGULAÇÃO INTERATIVA .....	3
1.2 – A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA ATRAVÉS DA DIVERSIFICAÇÃO DE OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM .....	12
1.3 – AVALIAÇÃO FORMATIVA E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA – ENTRE A LEGISLAÇÃO E A PRÁTICA .....	18
<b>2 – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA – EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES</b> .....	<b>22</b>
2.1 – CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA SECUNDÁRIA SEOMARA DA COSTA PRIMO .....	23
2.2 – CARATERIZAÇÃO DAS TURMAS .....	23
2.2.1 – TURMA 11º 4.....	23
2.2.2 – TURMA 10º4.....	24
2.2.3 – AS PREFERÊNCIAS DOS ALUNOS SOBRE AVALIAÇÃO FORMATIVA E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA .....	24
2.3 – CARATERIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA E REGISTO DE INFORMAÇÃO .....	25
2.4 – CONCEÇÃO, DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS .....	26
2.4.1 – TRABALHO COOPERATIVO PARA A PRODUÇÃO DE VÍDEOS .....	26
2.4.1.1 – A apresentação do trabalho cooperativo e a adesão dos alunos:.....	26
2.4.1.2 – O trabalho cooperativo de análise de documentos e produção de vídeos: .....	28
2.4.1.3 – A visualização e exploração dos vídeos pela turma:.....	31
2.4.1.4 – Caso concreto de desenvolvimento da tarefa por um dos grupos:.....	33
2.4.1.4 – As impressões dos alunos sobre o trabalho cooperativo: .....	35
2.4.2 – OS JOGOS NO <i>KAHOOT</i> .....	36
2.4.2.1 – A apresentação dos jogos e a adesão dos alunos: .....	36
2.4.2.2 – A execução dos jogos: .....	37
2.4.2.3 – As impressões dos alunos sobre os jogos no Kahoot: .....	39
2.4.3 – O DIÁRIO GRÁFICO DA HISTÓRIA .....	39
2.4.3.1 – A apresentação da proposta e a produção dos diários gráficos:.....	39
2.4.3.2 – A recolha fotográfica dos trabalhos dos diários gráficos:.....	41
2.4.3.3 – A adesão dos alunos ao diário gráfico a longo prazo:.....	42
2.4.3.4 – A caracterização dos trabalhos dos diários gráficos: .....	43
2.4.3.4 – A elaboração dos PowerPoints para a exploração formativa em aula:.....	44
2.4.3.5 – A exploração formativa dos diários gráficos em aula: .....	45
2.4.3.6 – As impressões dos alunos sobre o diário gráfico:.....	48
<b>CONCLUSÕES FINAIS</b> .....	<b>49</b>
<b>DOCUMENTO LEGAIS E NORMATIVOS</b> .....	<b>54</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>56</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>59</b>
<b>ANEXO 1 – GUIÃO DE AULA – GEOMETRIA NA ARTE</b> .....	<b>60</b>

ANEXO 2 – 11 <sup>ª</sup> – PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE 4 DO MÓDULO 5 .....	66
ANEXO 3 – 11 <sup>ª</sup> – MATRIZ, TESTE DE AVALIAÇÃO ESCRITA E CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO.....	68
ANEXO 4 – 10 <sup>ª</sup> – PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE 3 DO MÓDULO 2 .....	82
ANEXO 5 – 10 <sup>ª</sup> – MATRIZ, TESTE DE AVALIAÇÃO ESCRITA E CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO.....	84
ANEXO 6 – QUESTIONÁRIO DE CARATERIZAÇÃO DOS ALUNOS .....	98
ANEXO 7 – DADOS ESTATÍSTICOS RELATIVOS À CARATERIZAÇÃO DAS TURMAS.....	104
ANEXO 8 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA.....	105
ANEXO 9 – DIÁRIO DE BORDO PESSOAL .....	106
ANEXO 10 – 11 <sup>ª</sup> – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA.....	107
ANEXO 11 – 11 <sup>ª</sup> – RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA .....	109
ANEXO 12 – 10 <sup>ª</sup> – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA.....	111
ANEXO 13 – 10 <sup>ª</sup> – RESPOSTAS DOS ALUNOS AO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA .....	113
ANEXO 14 – DADOS ESTATÍSTICOS RELATIVOS ÀS IMPRESSÕES DOS ALUNOS SOBRE AS 3 ATIVIDADES ABORDADAS NO RELATÓRIO .....	115
ANEXO 15 – 11 <sup>ª</sup> – PLANIFICAÇÃO E GUIÃO DA AULA 2.....	117
ANEXO 16 – 11 <sup>ª</sup> – 8 FICHAS DO TRABALHO COOPERATIVO.....	122
ANEXO 17 – 10 <sup>ª</sup> – PLANIFICAÇÃO E GUIÃO DA AULA 7.....	138
ANEXO 18 – 10 <sup>ª</sup> – 8 FICHAS DE TRABALHO COOPERATIVO .....	141
ANEXO 19 – 11 <sup>ª</sup> – GRELHA DE AVALIAÇÃO DO TRABALHO COOPERATIVO .....	149
ANEXO 20 – 10 <sup>ª</sup> – GRELHA DE AVALIAÇÃO DO TRABALHO COOPERATIVO .....	150
ANEXO 21 – 11 <sup>ª</sup> – PLANIFICAÇÃO E GUIÃO DA AULA 3.....	151
ANEXO 22 – 11 <sup>ª</sup> – TABELA DE EXPLORAÇÃO DOS 8 VÍDEOS.....	153
ANEXO 23 – 10 <sup>ª</sup> – PLANIFICAÇÃO E GUIÃO DA AULA 7.....	154
ANEXO 24 – 10 <sup>ª</sup> – TABELA DE EXPLORAÇÃO DOS 8 VÍDEOS.....	156
ANEXO 25 – 11 <sup>ª</sup> – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DA TABELA DE EXPLORAÇÃO DOS 8 VÍDEOS.....	157
ANEXO 26 – 10 <sup>ª</sup> – PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DA TABELA DE EXPLORAÇÃO DOS 8 VÍDEOS.....	158
ANEXO 27 – 10 <sup>ª</sup> – SÍNTESE NO QUADRO RELATIVA À EXPLORAÇÃO DOS 8 VÍDEOS.....	159
ANEXO 28 – ORIENTAÇÕES PARA OS ALUNOS SOBRE O DIÁRIO GRÁFICO DA HISTÓRIA.....	160
ANEXO 29 – CAPAS DE DIÁRIO GRÁFICO PERSONALIZADAS .....	161
ANEXO 30 – 11 <sup>ª</sup> – APRESENTAÇÃO EM <i>POWERPOINT</i> UTILIZADA NA EXPLORAÇÃO FORMATIVA DOS DIÁRIOS GRÁFICOS NO 2º PERÍODO PRESENCIAL .....	162
ANEXO 31 – 11 <sup>ª</sup> – APRESENTAÇÃO EM <i>POWERPOINT</i> UTILIZADA NA EXPLORAÇÃO FORMATIVA DOS DIÁRIOS GRÁFICOS NO 2º PERÍODO À DISTÂNCIA.....	165
ANEXO 32 – 10 <sup>ª</sup> – APRESENTAÇÃO EM <i>POWERPOINT</i> UTILIZADA NA EXPLORAÇÃO FORMATIVA DOS DIÁRIOS GRÁFICOS NO 2º PERÍODO PRESENCIAL .....	171
ANEXO 33 – 10 <sup>ª</sup> – APRESENTAÇÃO EM <i>POWERPOINT</i> UTILIZADA NA EXPLORAÇÃO FORMATIVA DOS DIÁRIOS GRÁFICOS NO 2º PERÍODO À DISTÂNCIA.....	175

## Introdução

Este relatório, *Avaliação formativa numa abordagem de diferenciação pedagógica. Implementando estratégias para o ensino e as aprendizagens em História*, é fruto das práticas desenvolvidas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada que realizei na Escola Secundária Seomara da Costa Primo, na Amadora, onde lecionei a disciplina de História a duas turmas do ensino secundário, do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades.

Motivada por leituras, conversas, reflexões e preocupações, fui circunscrevendo a temática a desenvolver neste relatório e que, portanto, nortearia as minhas práticas docentes. Assim, propus-me conceber e implementar estratégias e atividades cujas práticas articulassem dois conceitos estruturantes: a avaliação formativa e a diferenciação pedagógica. A articulação de dois conceitos que continuam a gerar confusões tornou mais trabalhosa a investigação bem como o delineamento de uma perspetiva pessoal na qual apoiar as minhas práticas.

Embora muitos encarem a avaliação como propósito da aprendizagem, reconheci que, ao invés, a aprendizagem é que é a finalidade da avaliação. A avaliação formativa, nomeadamente a de regulação interativa, pareceu-me uma modalidade especialmente frutífera para potenciar as aprendizagens e, por essa razão, decidi apostar nela. Também reconheci que os alunos, para além do cumprimento de objetivos essenciais de aprendizagem, fazem aprendizagens diferentes, em momentos e situações diferentes, de maneiras diferentes. Isso levou-me a querer proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagem que aliassem conteúdos, materiais, tarefas, modalidades de trabalho e formas de expressar a aprendizagem diversificadas e flexíveis. Esta abordagem assentou estruturalmente na visão de que a avaliação formativa e a diferenciação pedagógica são complementares, e ainda, na convicção que tal abordagem ganha um maior sentido se for realizada num contexto de aprendizagem ativa. Consequentemente, as atividades abordadas neste relatório investiram: na diversificação de recursos e conhecimentos; na flexibilidade de abordagens de trabalho; na autonomia individual e de grupo; na cooperação em tarefas e na construção do conhecimento histórico e, por fim, na interação reguladora entre professor e alunos e entre pares.

Para orientar o meu estudo, parti de três questões, às quais espero conseguir responder:

*Em que medida as práticas de avaliação formativa e de diferenciação pedagógica motivam os alunos a aprender e potenciam as aprendizagens?*

*Em que medida a avaliação formativa e a diferenciação pedagógica são úteis para um professor conhecer o modo como os alunos estão a aprender e orientá-los na sua progressão?*

*Poderá a avaliação formativa ajudar a diferenciar o ensino e a aprendizagem?*

No encaço destas questões, outras se foram colocando. Destaco as duas seguintes:

*Poderá a interação entre pares e entre professor e alunos ser um catalisador das aprendizagens e do enriquecimento mútuo?*

*Poderá o uso dos trabalhos realizados pelos alunos motivá-los substancialmente a trabalhar e a aprender?*

Para responder às questões enunciadas, circunscrevi-me a três atividades realizadas no estágio, que podem e devem ser analisadas conjugadamente, como um percurso estratégico e flexível de ensino-aprendizagem. Elas seguiram um fio condutor e complementaram-se para que os conteúdos fossem explorados e as aprendizagens ajustadas de forma contínua e diversificada. Privilegiei a realização de tarefas cooperativas, que fomentassem a descoberta do conhecimento pelos alunos. Tudo o que foi explorado por essa via, foi depois reexplorado e ajustado através de tarefas essencialmente construtivistas, mas com uma roupagem lúdica.

No primeiro capítulo deste relatório explicita-se a amplitude e a ambiguidade de entendimentos e práticas associadas aos conceitos de avaliação formativa e diferenciação pedagógica. É realçada a dimensão de regulação interativa da avaliação formativa, assim como a dimensão de diversificação de oportunidades de aprendizagem da diferenciação pedagógica. A par da exploração dos conceitos, vou expressando a minha visão pessoal, sustentando-a com bibliografia específica. Concluo o capítulo traçando a evolução legislativa das práticas inerentes aos dois conceitos em Portugal, a partir da análise de alguns diplomas legais.

No segundo capítulo, começo por caracterizar brevemente a escola onde estagiei, as duas turmas a que lecionei e os instrumentos de recolha e registo de informação que utilizei. Em seguida, partilho informação acerca das três atividades que escolhi aprofundar neste relatório. Tanto apresento o modo como as concebi em teoria como descrevo o modo como elas decorreram na prática e como eu e os meus alunos nos comportámos durante o seu desenvolvimento. Procuo também ir refletindo sobre alguns aspetos que me foram chamando a atenção nesse contexto de ensino e de aprendizagem que muito privilegiou a interação.

As três atividades que exploro são: o trabalho cooperativo de análise documental com vista à produção, visualização e exploração de vídeos como forma de explorar na íntegra uma subunidade; os jogos *online* no *Kahoot* como forma de reexplorar e consolidar conteúdos já lecionados; e o diário gráfico da História como modalidade de trabalho de casa autónoma, flexível e criativa dos alunos, cujas produções foram alvo de avaliação formativa em aula.

Concluo esta minha primeira experiência prática como professora com o sentimento de que toda a minha dedicação e esforço valeram a pena, tanto para mim como para os meus alunos. O percurso que fiz, com todas as suas dificuldades e sucessos, foi de desafio, descoberta, superação e satisfação. Foi inquestionavelmente um percurso de aprendizagem.

## 1 – Enquadramento teórico

Fazer os alunos aprender. Esse é o principal objetivo dos professores, para o qual trabalham, cada um à sua maneira, recorrendo a múltiplas estratégias, atividades e materiais. Perante um futuro profissional como professora, entendi que o meu sucesso profissional só seria possível através do sucesso dos meus alunos. Face ao desafio, António Nóvoa adverte:

“não é fácil encontrar os processos mais adequados para que as aprendizagens tenham *efetivamente* lugar, para que os alunos tenham *verdadeiramente* sucesso. Não basta escrever meia dúzia de banalidades e de frases feitas para que o problema se resolva. É preciso refletir, investigar, trabalhar. É preciso ter a capacidade e a coragem de formular as perguntas certas. É preciso esforço, rigor e muita determinação para ir inventando e reinventando as respostas necessárias” (Nóvoa in Fernandes, 2005, 13).

A avaliação é a temática geral deste estudo devido à minha preocupação, estimulada por várias leituras, conversas e reflexões, em ser capaz de fazer os meus alunos aprender. Este relatório alicerça-se em dois conceitos estruturantes – a avaliação formativa e a diferenciação pedagógica. Ambos encerram, contudo, uma vasta diversidade de significados e de práticas válidas que nos fazem, por vezes, escorregar para um campo de ambiguidades. Foi preciso reconhecer essas várias perspetivas e, nesse âmbito, definir a minha própria perspetiva para estruturar este estudo e conceber as minhas práticas pedagógicas no estágio.

A presente abordagem vai ao encontro da perspetiva de Perrenoud que advoga: “Para se tornar uma prática realmente nova, seria necessário, entretanto, que a avaliação formativa fosse a regra e se integrasse a um dispositivo de pedagogia diferenciada” (Perrenoud, 1999, 14). Mais assertivamente, declara: “Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada” (Perrenoud, 1999, 15). Propus-me, por isso, empreender experiências pedagógicas que articulassem a avaliação formativa e a diferenciação pedagógica com vista a potenciar as aprendizagens e o sucesso dos alunos na disciplina de História, num contexto de aprendizagem ativa, em que os alunos descobrissem a informação e construíssem o seu próprio conhecimento através da resolução autónoma de tarefas. Mais do que técnicas, atitudes ou atividades, a articulação da avaliação formativa e da diferenciação pedagógica constitui um modo de estar, trabalhar, ensinar e aprender. Ambas complementam-se na medida em que avaliar ajuda a diferenciar e diferenciar ajuda a avaliar.

### 1.1 – A avaliação formativa através da regulação interativa

“Avaliar” é uma ação constitutiva do ato de aprender (Abrecht, 1994, 47), cujo termo deriva da expressão latina *a-valere*, que significa dar valor a algo (Lagarto, 2017, 50). No

âmbito da avaliação das aprendizagens, considera-se comumente que avaliar implica três ações: a recolha e a interpretação sistemática de informação relativa às aprendizagens que estão a ser feitas pelos alunos, através da interação com eles; a formulação de juízos ou apreciações sobre a informação recolhida, inclusivamente sobre o mérito dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos; e a tomada de decisões que conduzam à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, para que os alunos aprendam da melhor forma possível.

Avaliar aprendizagens constitui, nas palavras de Maria do Céu Roldão, um conjunto organizado de processos, muitas vezes informais, que têm como objetivo o acompanhamento regulador das aprendizagens pretendidas e a verificação da sua consecução através de mecanismos de acompanhamento do processo de aprendizagem para o ir entendendo, ajustando e reorientando no sentido desejado (Roldão, 2003, 41). A avaliação é, portanto, uma ação simultânea de acompanhamento, verificação, orientação e aperfeiçoamento das aprendizagens e para as aprendizagens. Ela deve ter em conta os conhecimentos, os desempenhos, as capacidades, as atitudes, os procedimentos e os processos de pensamento dos alunos, privilegiadamente observáveis quando estes estão em ação (Fernandes, 2005, 16).

Ao longo do século XX, sucederam-se quatro gerações que conceberam e praticaram a avaliação de formas distintas. A primeira, mas cujos traços fundamentais continuam a caracterizar a avaliação nos nossos dias, foi a Geração da Medida, teorizada por Rice, Simon e Binet. Encarou a avaliação como uma medição de resultados e atribuiu-lhe as funções de classificação, seleção e certificação. Seguiu-se a Geração da Descrição, representada por Tyler. Propôs a segmentação dos conteúdos em objetivos descritivos para que a avaliação se realizasse através da medição do seu grau de consecução. A terceira foi a Geração da Formulação de Juízos, preconizada pelos Neo-Tylerianos, por Stake, Scriven e Bloom. Criou testes referenciados por critérios de modo a poder julgar o mérito dos objetos avaliados e o progresso dos alunos. Guba e Lincoln estabeleceram a quarta e última geração, a Geração da Negociação e da Construção. Esta, em ruptura com as anteriores, advogou a autonomia dos alunos na construção do seu saber, bem como a negociação dos critérios de avaliação com eles, recusando a existência de respostas únicas e privilegiando a avaliação qualitativa à quantitativa (Fernandes, 2005, 56-62; Lagarto, 2017, 51-66).

Herdeiro destas várias gerações de avaliação, o sistema de ensino atual sobrevaloriza a função classificativa da avaliação, que compara e hierarquiza os alunos (Black e Wiliam, 1998, 4-6). Gerou-se uma verdadeira “cultura noto-dependente”, que carece de qualquer intenção ou ação reguladora das aprendizagens (Roldão, 2003, 40). Neste contexto, os exames ocupam um lugar de peso no imaginário social, que professores, famílias, decisores políticos e alunos colocam no centro das suas preocupações. Continuam, assim, a prevalecer os modelos de

avaliação pouco integrados no ensino e na aprendizagem, mais orientados para classificar os alunos do que para analisar o que estes sabem e fazem, compreender as suas dificuldades e ajudar a superá-las (Fernandes, 2005, 11, 15). Este problema agrava-se no ensino secundário (Perrenoud, 1992, 163).

Atualmente, há quem entenda a avaliação como a finalidade da aprendizagem em vez de entender a aprendizagem como a finalidade da avaliação, esquecendo que a avaliação não é um fim, mas sim um meio para o alcançar (Abrecht, 1994, 20). O sentido de avaliar aprendizagens precisa ser reponderado com a ambição de utilizar a avaliação, em primeiro lugar, para melhor aprender e melhor ensinar, sem o jugo de medir, classificar e certificar aprendizagens. Com este propósito, a avaliação formativa adquire um papel central, pois é aquela que, segundo Perrenoud, corresponde mais plenamente a “uma avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” (Perrenoud, 1992, 155-156).

No lugar de favorecer uma avaliação sumativa, focada nos resultados finais das aprendizagens, é preciso favorecer uma avaliação formativa construtivista, focada nos processos de aprendizagem. Contudo, esta avaliação formativa não corresponde à aplicação de fichas, ditas formativas, realizada por muitos professores, porquanto estas não são utilizadas para acompanhar o trabalho do aluno, identificar as suas dificuldades nem orientar a sua aprendizagem. Também não servem qualquer reflexão sobre o trabalho do professor para ajustar as suas estratégias às necessidades dos alunos (Roldão, 2003, 43-44).

O conceito “avaliação formativa” é bem acolhido no discurso dos professores, que concordam que se trata de uma avaliação que ocorre em qualquer momento do ensino com uma finalidade essencialmente formativa e não seletiva. Porém, ele continua a suscitar confusões na comunidade educativa, porque é utilizado no âmbito de concepções de avaliação e de aprendizagem bastante diferentes e integra nessa sua amplitude conceptual práticas diversificadas. Um dos maiores problemas que se coloca é que a avaliação formativa “ao basear-se em condições gerais e equívocas, pode, no entanto, conduzir à defesa de algo que não se sabe muito bem o que é, mas com que todos concordam e em cujos benefícios acreditam” (Serpa, 2010, 16). Esta pluralidade de sentidos provoca ambiguidades e dá lugar a práticas avaliativas diversas, que, por vezes, em vez de terem um efeito formativo, possuem apenas uma intenção formativa (Serpa, 2010, 16, 20, 32; Lagarto, 2017, 63, 67, 85).

O termo “avaliação formativa” foi utilizado pela primeira vez por Scriven, em 1967, no artigo *The methodology of evaluation*, a propósito da reforma do sistema educativo americano. Propunha que a avaliação dos currículos, programas, métodos de ensino e manuais que estavam a ser experimentados deveria ser realizada ao longo da experiência e não somente no seu final. No entanto, Cronbach, sem utilizar o termo, já veiculara em 1963 a ideia de que a

avaliação deveria servir para melhorar e não apenas para verificar o cumprimento dos objetivos do programa. Foi apenas em 1971 que Bloom, Hastings e Madaus transpuseram o termo para a avaliação das aprendizagens. Na sua obra *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, estabeleceram como objetivos da avaliação formativa:

“determinar o grau em que o aprendiz dominou determinada tarefa de aprendizagem e detetar a parcela da tarefa que não foi dominada [...]. Seu objetivo não consiste em atribuir nota ou um certificado para o aluno, mas ajudar tanto ao professor como ao aluno a se deter na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria” (Bloom, Hastings e Madaus, 1983, 67).

Os três autores propuseram que a avaliação formativa deveria ser realizada ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem, através da observação rigorosa de objetivos comportamentais, hierarquizados segundo o seu grau de complexidade na aprendizagem. Dessa forma, seria feita a verificação regular do seu cumprimento, com vista a retomar e a aperfeiçoar o que não fora alcançado. Também especificaram que a avaliação formativa deveria ser realizada durante a fase de formação e utilizada para aperfeiçoar o processo de formação (Bloom, Hastings e Madaus, 1983, 100, 130).

Na perspetiva bloomiana, a avaliação era ainda um instrumento independente de regulação da aprendizagem, somente aplicado no momento prévio ao final de cada unidade, através da utilização de listas de verificação de conteúdos e de fichas com questões sequenciadas segundo diferentes operações cognitivas. Após esta verificação, propunham-se apenas atividades de recuperação com vista a melhorar as aprendizagens. Este primeiro tipo de avaliação formativa, disseminada em educação através da taxonomia de Bloom, revelou limitações, decorrentes da metodologia de ensino em que estava enquadrada. O aluno desempenhava um papel passivo e a regulação do ensino e da aprendizagem, a partir de *feedback* por parte do professor, ocorria tardiamente. A avaliação formativa ainda não estava adaptada à metodologia ativa (Ferreira, 2007, 53-59; Lagarto, 2017, 63).

Só à luz das teorias construtivistas e socioconstrutivistas do ensino, que colocaram o aluno no centro das preocupações da ação pedagógica e lhe deram um papel de interveniente ativo nas aulas e na construção do seu conhecimento, a avaliação foi concebida de forma diferente. Partindo do princípio que o aluno precisava estar ativo para aprender, tornou-se fundamental avaliar não só os produtos realizados pelos alunos mas, sobretudo, os seus processos de aprendizagem (Ferreira, 2007, 14). A avaliação formativa numa perspetiva construtivista exigiu, portanto, que o professor observasse os alunos em ação, realizando tarefas, e que recolhesse de forma contínua e sistemática informação sobre os seus progressos e dificuldades em atingir os objetivos propostos. Tornou-se igualmente imperativo dar *feedback* aos alunos durante a realização das tarefas e não tardiamente, de modo a que este pudesse de

facto ser útil para orientar os alunos no aperfeiçoamento do seu desempenho e das suas aprendizagens (Lagarto, 2017, 65-67). Sem esta dimensão reguladora dos processos de aprendizagem, a avaliação não poderia ser considerada formativa (Perrenoud, 1992, 159).

Guba e Lincoln assumiram em 1989 esta nova visão da avaliação, ao defenderem que só a pedagogia construtivista permitia fazer uma avaliação devidamente multiperspetivada e contextualizada. Verificou-se, tal como Mariana Lagarto assinala, que as experiências de aprendizagem não são experiências de laboratório, em que perante as mesmas condições se obtêm os mesmos resultados, o que implica que um professor não pode generalizar os resultados que obteve a todos os alunos como se fosse uma lei científica (Lagarto, 2017, 65).

Em vez de ser concebida como um instrumento independente, pontual e retroativo de regulação das aprendizagens, a avaliação formativa foi então pensada como um processo integrado, contínuo e interativo de regulação das aprendizagens. Desta forma, o processo de avaliação deixou de poder ser dissociado do processo de aprendizagem, conquanto ambos decorrem em conjunto, estimulando-se mutuamente (Ferreira, 2007, 14).

Embora Black e William reconheçam o predomínio da função classificativa da avaliação, ambos defendam o uso da avaliação formativa como “coração da aprendizagem”. Por outro lado, Clarke considera que: “A aprendizagem ativa é o coração da avaliação formativa” (Clarke, 2008, 2). Concordamos que é no contexto da aprendizagem ativa e da pedagogia construtivista que a avaliação formativa pode ser concretizada de forma mais plena e levar os alunos a alcançar um maior sucesso nas suas aprendizagens. Para desenharmos os contornos de uma avaliação formativa neste contexto, recorreremos às cinco orientações para a avaliação formativa de Dylan Wiliam: clarificar e compreender os objetivos para o sucesso; engendrar discussões, questões e tarefas que evidenciem as aprendizagens; dar *feedback* que ajude os alunos a avançar; levar os alunos a serem recursos para a aprendizagem uns dos outros; e tornar os alunos construtores das suas próprias aprendizagens (Clarke, 2008, 10).

Uma avaliação formativa num contexto de aprendizagem ativa, implica, logo à partida, uma atitude e uma prática diferente quer ao nível do ensino e da aprendizagem quer ao nível da própria relação pedagógica. Afinal, ela implica que se abandone a pedagogia de reprodução e se institua a pedagogia de construção, de conhecimento, do saber e do saber-fazer (Pinto, 1994, 98). Ela também exige que o professor obtenha continuamente informações pertinentes e úteis sobre os processos de aprendizagem dos alunos, as interprete corretamente no exato momento em que as deteta e conceba imediatamente intervenções apropriadas com vista a orientar o processo de maneira eficaz (Allal, 1986, 178, 191; Valadares, 1998, 44; Perrenoud, 1999, 80). Linda Allal esclarece que qualquer regulação com fins formativos “tem de ocorrer,

necessariamente durante o tempo consagrado a uma unidade de aprendizagem [...] muito antes de decidir qual a nota a atribuir” (Allal, 1986, 177).

A avaliação formativa deve, portanto, ser concebida e praticada como um processo contínuo e sistemático integrado no processo de ensino e aprendizagem. Meirieu assinala: “Dans un tel cadre, l'évaluation formative n'est pas une opération supplémentaire; elle est une dimension de l'apprentissage; en permettant l'ajustement progressif de la démarche à l'objectif, elle est au coeur de l'acte d'apprendre” (Meirieu, 1985, 133). Neste processo, as tarefas de aprendizagem dos alunos deverão constituir simultaneamente atividades de ensino, de aprendizagem e de avaliação de como aquela decorre, cuidadosamente preparadas e diversificadas, representativas dos domínios estruturantes do currículo e ativadoras de processos complexos do pensamento (Valadares, 1998, 43; Fernandes, 2005, 68-69).

De acordo com Carlos Ferreira: “é a avaliação do processo de resolução das tarefas que os alunos realizam que possibilita, por um lado, a deteção das dificuldades no momento em que surgem e o diagnóstico das causas dessas dificuldades” (Ferreira, 2007, 59). Para além da sua utilidade para o professor, oferece ao aluno a oportunidade de se tornar mais consciente sobre o que está a fazer e a aprender. Essa consciência pode ser determinante para melhorar a eficácia da sua ação, uma vez que pode fazer com que o aluno sinta que é ele que está a produzir a sua aprendizagem, em vez de “engolir” o que lhe deram (Abrecht, 1994, 128).

Segundo Domingos Fernandes, para progredir, os alunos precisam de avaliações sistemáticas sobre o seu desempenho e a qualidade dos seus trabalhos. Estas devem ser sempre acompanhadas de orientações que os ajudem a melhorar e os motivem para aprender, mesmo que seja necessário dar indicações precisas sobre as práticas que devem adotar para esse fim. Afinal, de que serve diagnosticar um problema se não resultar do diagnóstico uma ação apropriada para resolvê-lo? Não há, pois, avaliação formativa sem que resulte do diagnóstico sobre os processos de aprendizagem dos alunos uma intervenção reguladora dos mesmos. É através da interação, da troca de *feedbacks* orais ou escritos, que esta intervenção reguladora se realiza (Perrenoud, 1999, 15; Fernandes, 2005, 83).

Perrenoud não terá exagerado ao afirmar: “Não há avaliação sem comunicação” (Perrenoud, 1999, 129). Em virtude do que foi atrás exposto, considera-se que avaliação formativa se apresenta “antes de mais nada, sob a forma de uma regulação interativa, isto é, de uma observação e de uma intervenção em tempo real, praticamente indissociáveis das interações didáticas propriamente ditas” (Perrenoud, 1999, 101). Esta regulação de caráter contextualizado e imediato integra todos os momentos de interação entre o professor, o aluno e os colegas, aproveitados como momentos flexíveis de avaliação ou de autoavaliação, sendo mais vantajosa do que a regulação retroativa, de remediação tardia, para promover o ensino e

as aprendizagens (Allal, 1986, 191; Abrecht, 1994, 46, 129; Ferreira, 2007, 103). No âmbito da aprendizagem ativa, a regulação interativa é a mais adequada e deve ser constante enquanto houver interação entre alunos e professores (Fernandes, 2005, 68-69).

Margarida Serpa realça que “se for dada mais atenção à avaliação que decorre durante a interação, podem obter-se consideráveis ganhos ao nível da aquisição de conhecimentos, comportamentos e atitudes por parte dos alunos”. O processo de ensino, aprendizagem e avaliação deve, por isso, assegurar que os alunos falem, investiguem, reflitam, criem e experimentem ativamente. Se eles não intervirem nem produzirem durante as aulas o professor perderá um conjunto de indícios, sem os quais não conseguirá intervir junto dos alunos de acordo com as suas diversas necessidades (Serpa, 2010, 50).

Embora o aluno tome um lugar central no ensino construtivista, pois tem uma atitude ativa e interventiva, o professor não deixa de ter um papel relevante. Este aliás torna-se mais complexo e exigente, pois cabe a ele, em primeiro lugar, construir contextos de aprendizagem adequados aos alunos, com situações desafiantes e exigentes, a partir das quais se possam realizar aprendizagens (Santos, 2010, 12). Consequentemente, o professor que quer avaliar formativamente precisa adotar quotidianamente uma atitude de:

“agente propiciador da mudança conceptual, promotor de estratégias diversificadas [...] para facilitar a progressão de todos através de um processo de auto-consciencialização da aprendizagem [...] um desafiador da aprendizagem que procede à exploração das ideias prévias dos alunos sobre conceitos e conteúdos, cujo sentido deve ser esclarecido, para que as aprendizagens a construir sejam significativas e as mudanças conceptuais coerentes” (Lagarto, 2017, 66).

No âmbito da avaliação formativa, a vontade de conhecer os alunos assume um lugar importante, porque são múltiplos os fatores que podem influenciá-los e, por conseguinte, a forma como aprendem. O professor deve esforçar-se por conhecer, em primeiro lugar, os estilos de aprendizagem dos seus alunos (Boal, 1996, 39). Mais ganhará se procurar conhecer igualmente aspetos diversos da sua personalidade, do seu funcionamento mental e da sua vida quotidiana. Interessa ao professor tudo o que possa, direta ou indiretamente, esclarecer os processos de aprendizagem e favorecer a sua regulação (Perrenoud, 1999, 131-132). Para realizar esse conhecimento, a observação e a comunicação são práticas fundamentais.

A informação sobre os alunos pode ser apreendida a partir de diversos elementos, muitos dos quais ultrapassam as palavras pronunciadas. Já Bloom, Hastings e Madaus consideravam importante que os professores, ao longo das aulas, prestassem atenção às expressões faciais dos alunos, ao seu tom de voz, às mudanças na sua postura, às respostas dadas a uma pergunta. Argumentam que estes comportamentos observáveis podem ser interpretados pelos professores e aproveitados para orientar o ensino e as aprendizagens (Bloom, 1983, 271). Ferreira atribui importância a outros comportamentos como as expressões

de tédio ou de interesse dos alunos, as suas intervenções, perguntas e burburinhos, os seus silêncios e ainda as suas atitudes espontâneas. Considera que a análise do comportamento dos alunos, nomeadamente das suas ações durante a realização de tarefas, é indispensável à avaliação formativa (Ferreira, 2007, 88). Todos estes indícios dão a conhecer melhor um aluno, não só como ele é, mas também como pensa e se sente. Podem, por isso, ser interpretados e aproveitados pelo professor para transformar num melhor sentido o que não está a funcionar para o aluno de modo a que ele consiga ultrapassar os obstáculos.

É a partir do ato de conhecer os alunos que o ato de intervir decorre. A intervenção reguladora é talvez o traço mais distintivo da avaliação formativa, uma vez que, como já foi referido, observar, acompanhar e conhecer de nada serviria se não visasse a regulação das aprendizagens. O professor precisa necessariamente de combinar estas duas dimensões, conhecimento e intervenção, para realizar uma avaliação verdadeiramente formativa para as aprendizagens. Na gestão das atividades de sala de aula, sugere-se, portanto, que desempenhe junto dos alunos um papel de “observador-animador” (Allal, 1986, 191-192).

Na prática, um professor para avaliar formativamente deve começar por propor aos alunos tarefas para serem realizadas, individualmente ou em grupos. Em seguida, enquanto os alunos trabalham, o professor vai circular pela sala, como “observador-animador”. Desta forma, pode observar, dialogar, questionar e orientar os alunos com vista a potenciar e a melhorar o seu desempenho e as suas aprendizagens. Deve, por isso, estar atento ao modo como os alunos trabalham e resolvem os problemas com o objetivo de avaliar processos e produtos de aprendizagem. A partir daí, a intervenção reguladora deve ser feita através de pequenos toques, no momento em que o aluno está às voltas com uma dificuldade concreta.

Na sua intervenção reguladora, o professor deve questionar os alunos sobre como entendem o que é solicitado na tarefa, as dificuldades que estão a ter, o que está a condicioná-los e porquê, com o objetivo de identificar o melhor possível o que está a bloquear o aluno. Deve, como *feedback*, dar pistas e sugestões de reponderação, pesquisa e incitamento sobre o assunto que está a ser explorado. Deve explicar por outras palavras o que foi solicitado na tarefa, o vocabulário que esta inclui ou alguma outra informação cuja incompreensão esteja a inviabilizar o avanço do aluno. Deve transmitir informação útil que o aluno terá que interpretar e organizar. Deve prestar esclarecimentos e fazer inclusivamente exposições orais sempre que for necessário. Deve recorrer a outros materiais e reorganizar as atividades se as circunstâncias assim o exigirem. Deve, adicionalmente, fazer registos sobre o que os alunos dizem e sobre como se comportam sozinhos ou em grupo (Allal, 1986, 191; Boal, 1996, 52; Perrenoud, 1999, 82, 85; Ferreira, 2007, 60, 104-105). Por vezes, simples palavras de incitamento para envolver

o aluno e motivá-lo para uma determinada ação, a par de pistas sobre os passos que deverá dar, podem fazer a diferença para ter sucesso (Santos, 2010, 64).

Neste processo de regulação das aprendizagens, o erro cometido pelo aluno pode ser compreendido como uma oportunidade para aprender em vez de ser compreendido como algo que merece ser castigado. A avaliação formativa valoriza a riqueza de informação por detrás do erro, que esconde as representações que o aluno construiu sobre o que lhe foi apresentado ou solicitado bem como sobre os processos mentais que elaborou para chegar aos seus resultados. Por isso, privilegia uma intervenção pedagógica por parte do professor que explore e esclareça o erro e as ideias que a ele levaram, através da reconstituição orientada de raciocínios e da reorientação do processo de ensino e de aprendizagem (Allal, 1986, 182; Abrecht, 1994, 133-135; Valadares, 1998, 47; Ferreira, 2007, 28, 62; Santos, 2010, 61-62).

Para ser eficaz, toda a interação entre alunos e professor precisa de veicular *feedback* no momento certo, através de questões, estímulos, hipóteses e argumentos que alimentem o funcionamento cognitivo de uns e de outros e que permitam regulações contínuas e pertinentes dos processos de aprendizagem (Perrenoud, 1999, 127). Uma das limitações que se coloca à prática da avaliação formativa, muito especialmente à de regulação interativa, é que o professor não consegue dar resposta a todos os alunos ao mesmo tempo, enquanto estão a realizar as tarefas. Torna-se, pois, necessário recorrer a meios complementares para assegurá-la. Uma das soluções mais profícuas é desenvolver formas de colaboração e de interação entre os alunos (Allal, 1986, 191-192; Cardinet, 1986, 303). Enquanto os alunos trabalham em grupos e regulam as suas aprendizagens de forma interativa, o professor fica disponível para o trabalho de observação e de acompanhamento que lhe é exigido (Santos, 2010, 12).

Complementarmente a esta regulação interativa, o professor pode recorrer a instrumentos de recolha de dados sobre as capacidades, competências, atitudes e valores demonstrados pelos alunos nas aulas. Pode até registar informação precisa sobre o trabalho desenvolvido por eles, os seus avanços e recuos, apreciações e reflexões. Esse registo, apenas possível através de uma observação atenta dos alunos em ação, deve valorizar a participação, a cooperação e a autonomia demonstrada pelos alunos (Boal, 1996, 39). Além disto, o professor pode solicitar tarefas escritas aos alunos, cujos produtos pode ler em casa, de modo a identificar dificuldades não detetadas durante as aulas (Allal, 1986, 193).

A avaliação formativa é especialmente útil para os alunos com maiores dificuldades. O facto dela apostar no fornecimento de informação clara e construtiva, através de *feedback*, sobre o que não está bem num processo ou num produto de aprendizagem e sobre o que se pode fazer para aperfeiçoá-lo, constitui um estímulo. Aliás, o *feedback* nunca deve restringir-se nem focar-se nos aspetos negativos. Para que o *feedback* seja bem aceite e útil, deve

reconhecer os aspetos mais bem conseguidos pelos alunos e dar sugestões de aperfeiçoamento. Esse tipo de *feedback* ajuda a promover a autoestima e a motivação dos alunos, algo decisivo para terem sucesso (Black and Wiliam, 1998, 7).

É curioso constatar que a avaliação formativa assenta numa visão muito otimista do ensino e das aprendizagens. Por um lado, assenta na convicção de que todos os alunos são capazes de aprender (Fernandes, 2005, 23, 68-69). Foi Bloom que, num estudo, averiguou que 95% dos alunos tem capacidade para aprender o que a escola tem a ensinar, desde que existam certas condições potenciadoras do sucesso educativo (Leite, 1993, 19; Ferreira, 2007, 55). Por outro lado, assenta na convicção de que todos os alunos querem aprender e querem ser ajudados nesse sentido, estando dispostos a revelar as suas dúvidas, lacunas e dificuldades nas tarefas que realizam. Perrenoud compara o professor que avalia formativamente a um médico que espera que o paciente não lhe esconda nada e lhe dê toda a informação necessária para que possa fazer um diagnóstico do problema e solucioná-lo (Perrenoud, 1992, 163).

## **1.2 – A diferenciação pedagógica através da diversificação de oportunidades de aprendizagem**

“Diferenciação pedagógica” ou “pedagogia diferenciada” são conceitos que, à semelhança da “avaliação formativa”, geram confusões na comunidade educativa, porque não são definidos de maneira consensual e são utilizados para designar práticas diversas. Parece, porém, aceite que não se trata de um método pedagógico nem de uma estratégia de ensino. Boal considera que se trata de um processo de construção e formação global do indivíduo na escola (Boal, 1996, 19). Tomlinson entende-o como “uma forma de estar na sala de aula” (Tomlinson, 2008, 20). Independentemente da sua definição, a diferenciação pedagógica é implementada para potenciar aprendizagens e promover o sucesso escolar dos alunos. Quanto à variedade de práticas que se integram no conceito, tanto se pode diferenciar de formas mais técnicas, recorrendo à definição e verificação de objetivos e critérios precisos, como através de formas enquadradas numa pedagogia ativa, tirando partido da autonomia dos alunos, da autoavaliação e do trabalho de projeto (Perrenoud, 2001, 28).

No entanto, a diferenciação pedagógica implementada nas escolas é sobretudo de natureza compensatória, realizada através de apoios pedagógicos ou de turmas de currículo alternativo, que funcionam como complementos ou alternativas para compensar carências e remediar situações. Tais medidas, correspondentes a uma diferenciação externa, poucos efeitos surtem na promoção das aprendizagens. A diferenciação precisa, primeiramente, de ser desenvolvida internamente, pelos professores nas suas aulas (Cadima, 1997, 13; Santos, 2010,

12). Neste âmbito, será mais proveitosa se realizada num contexto de aprendizagem ativa. Para evidenciar melhor a pertinência da diferenciação pedagógica interna no contexto de uma aprendizagem ativa, recorro a duas analogias que expressam a ideia que, perante a heterogeneidade de um grupo de alunos, uma situação uniformemente proposta ou imposta a todos é inadequada para uma parte deles (Perrenoud, 2001, 26).

Perrenoud explica que os alunos se comportam de maneira diferente face aos objetivos definidos para as tarefas e às aprendizagens que devem desenvolver. Para ilustrar essa situação compara os alunos que estão a aprender a pessoas que estão a subir uma montanha. Uns não conseguem ou não querem ir sozinhos, precisando de um guia que os oriente e motive. Outros sobem de forma autónoma e motivada, sem que seja preciso dar qualquer ajuda ou incentivo. Uns caminham rápido e chegam primeiro ao topo, outros ficam rapidamente cansados e talvez acabem por nunca lá chegar (Perrenoud, 2001, 21).

Tomlinson afirma que, quando vamos a uma loja, temos à nossa disposição uma grande variedade de roupas, de diferentes tamanhos e estilos. Essa variedade permite que cada um escolha a roupa em que se sente mais confortável e que se ajusta mais à sua maneira de ser. Considera que a diferenciação pedagógica funciona de forma semelhante, para que cada um se sinta confortável, empenhado e interessado para aprender, apesar da diversidade dos níveis de preparação e dos interesses dos alunos. Parte do princípio, portanto, que um tipo de ensino “pronto a vestir – tamanho único” não irá servir (Tomlinson, 2008, 9).

A pertinência da diferenciação pedagógica radica na necessidade de adequar o ensino e as aprendizagens à forte heterogeneidade social e cultural que caracteriza as escolas. Porém, outras diferenças começaram a ser tidas em conta para que cada um possa aprender da melhor forma possível. Cada aluno é um indivíduo com características pessoais específicas, com potencialidades, interesses, necessidades e estilos de aprendizagens distintos. Sobressai, assim, a ideia de que é preciso ultrapassar a uniformidade e concretizar a diferenciação através de métodos e práticas, encarando a diversidade como um aspeto enriquecedor (Cadima, 1997, 13; Gomes, 2011, 47; Grave-Resendes, 2002, 19). A pedagogia diferenciada assenta no princípio de que não pode haver indiferença à diferença (Boal, 1996 19).

No que diz respeito aos diferentes perfis de aprendizagem, é pertinente reconhecer as aptidões das múltiplas inteligências, estudadas por Howard Gardner, nos anos 80. Alguns seres humanos têm inteligências mais desenvolvidas do que outras, as quais funcionam complementarmente para que se realize o conhecimento da realidade. Todavia, há sempre uma que se evidencia sobre as outras. Os oito tipos de inteligência da teoria das inteligências múltiplas de Gardner são: a verbal-linguística (privilegia o significado das palavras, a persuasão, a explicação, o sentido de humor, a memorização); a lógico-matemática (privilegia

padrões abstratos, o raciocínio dedutivo-indutivo, as conexões); a visual-espacial (privilegia a visualização espacial dos objetos); a musical-rítmica (privilegia a sensibilidade aos sons, melodias e ritmos); a corporal-cinestésica (privilegia o mimetismo, a conexão entre o corpo e a mente, o controlo de movimentos); a interpessoal (privilegia a cooperação, a comunicação verbal e não verbal, a sensibilidade sobre os estados emocionais); a intrapessoal (privilegia a autorreflexão, a meta cognição, a percepção de sentimentos, a concentração avançada, a intuição); a naturalista (privilegia a classificação de objetos naturais).

Num ensino uniforme, as estratégias de ensino e de aprendizagem não vão ao encontro das especificidades de cada aluno. Alguns respondem melhor a estímulos auditivos, outros a visuais, outros a cinéticos. Uns precisam de interação, outros de tranquilidade. Uns preferem começar por uma visão geral, outros pelos pormenores (Tomlinson, 2008, 30). Porém, a maioria das estratégias só costuma trabalhar a inteligência verbal e lógico-matemática. Contra esta tendência, torna-se imperativo promover formas de ensinar e de aprender que ofereçam oportunidades de aprendizagem para as várias inteligências (Grave-Resendes, 2002, 19; Clarke, 2005, 14; Tomlinson, 2008, 101-103). Não é benéfico querer ensinar e fazer aprender todos da mesma forma como se fossem um só (Cadima, 1997, 13).

Entenda-se, portanto, a diferenciação pedagógica como um ambiente de ensino e de aprendizagem em que: se organizam “as interações e as atividades de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele” (Perrenoud, 2001, 27); se proporcionam “diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008, 13); e se emprega “um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de *savoir-faire* heterogéneos, [...] atingir, por vias diferentes, objetivos comuns” (Gomes, 2011, 46).

A aposta na diversificação e na flexibilidade sobressai na caracterização da diferenciação pedagógica. Afinal de contas, nem todos os alunos acham uma determinada forma de ensino e de aprendizagem igualmente envolvente, relevante e interessante (Tomlinson, 2008, 18). Cabe, portanto, ao professor criar e acompanhar um número razoável de diferentes abordagens ou de situações didáticas para que a maior parte dos alunos consiga ir encontrando oportunidades de aprendizagem significativas (Abrecht, 1994, 130; Perrenoud, 2001, 36, 53, 141; Tomlinson, 2008, 35; Gomes, 2011, 46). As várias abordagens podem ser implementadas, ao mesmo tempo, por alunos diferentes ou, sequencialmente, por todos. Adota-se um pouco a postura de “o que não for hoje, vai amanhã”, através de alguma das abordagens empreendidas, pensando-

se na aprendizagem como uma construção pessoal que se faz gradualmente, de maneiras diversas e com constantes retoques (Perrenoud, 2001, 27).

A prática da diferenciação pedagógica pode orientar-se, à partida, por três vetores: a preparação prévia dos alunos, os seus interesses e os seus perfis de aprendizagem. Sabe-se que os alunos aprendem melhor se as tarefas corresponderem ao nível das suas capacidades e de compreensão, se despertarem a sua curiosidade ou paixão e se os encorajarem a trabalhar da sua maneira preferida. É com estas condições que o professor pode estrategicamente jogar para fazer os alunos aprender proveitosamente (Tomlinson, 2008, 79, 108).

Como não existem receitas para a diferenciação pedagógica e cada professor pode realizá-la através de práticas muito diversas, sugere-se que cada um crie o seu próprio sistema de diferenciação, ajustado à sua personalidade e aos perfis de aprendizagem dos seus alunos (Boal, 1996, 45; Tomlinson, 2008, 51). Contudo, não pode ceder à tentação de querer fazer tudo ao mesmo tempo e de resolver todos os problemas. Essa ambição levará à falta de motivação e ao abandono do projeto. Para trabalhar de forma exequível, é aconselhável que se estabeleçam objetivos razoáveis, se limitem as ambições e não se assumam na mesma medidas as dificuldades de todos os alunos (Boal, 1996, 44-45; Perrenoud, 2001, 47).

Para diferenciar, o professor tem, assim, muita margem de manobra. Pode elaborar tarefas diversificadas para serem realizadas pelos alunos, individualmente ou em grupos, umas de pesquisa, outras de aplicação de conhecimentos, outras de partilha de resultados. Pode incentivar o uso de materiais diversos pelos alunos. Pode permitir que uns realizem tarefas diferentes dos outros ou que trabalhem a diferentes ritmos. Pode deixá-los a trabalhar com grande autonomia ou orientá-los de forma mais próxima. Pode individualizar as informações e explicações em função das necessidades dos alunos. Espontaneamente, no decorrer das interações, pode concretizar a diferenciação através das perguntas, conselhos, ajudas, encorajamentos e repreensões que dirige a cada aluno. Caso reconheça que um aluno está a debater-se com um determinado problema, pode adicionalmente pensar em soluções específicas e aplicá-las. Todas as formas de diferenciação situam-se, portanto, entre as reações imediatas na aula e os planos bem pensados sobre os problemas, duas dimensões igualmente importantes (Perrenoud, 2001, 27, 33, 38-39; Boal, 1996, 44).

É muito ilustrativo recorrer à “valsa-hesitação” descrita por Perrenoud para visualizar, na prática, o que é diferenciar o ensino e a aprendizagem:

“uma etapa de apoio intensivo aos alunos em dificuldade, enquanto os ‘bons alunos’ são convidados a ‘se ocupar de forma inteligente’; depois, uma etapa de ‘pesquisa’ aproveitada apenas pelos melhores, já que os outros não conseguem compreender nada do que é dito; uma fase de desaceleração da progressão para que todos compreendam; uma fase de aceleração para não desfavorecer os melhores” (Perrenoud, 2001, 53).

Uma conceção mais estrita da diferenciação levaria à crescente individualização das intervenções e das atividades (Perrenoud, 2001, 36). Como a escola tende a solicitar que se ensine todos da mesma maneira como se fossem um só, a contestação desta prática, por vezes, cai no extremo oposto, exigindo que se ensine cada um de maneira diferente (Santos, 2010, 12). Contudo, a diferenciação não pode corresponder a uma total individualização do ensino. Um professor não consegue fazer atividades específicas para cada aluno nem consegue dar a atenção necessária a todos ao mesmo tempo nem consegue trabalhar continuamente com cada um de forma individualizada (Perrenoud, 2001, 33-34). Não se pode pressupor que um professor tenha que preparar para cada aluno uma situação ou material que corresponda à sua pessoa e perfil de aprendizagem. Se assim fosse, os alunos ficariam limitados a trabalhar dentro de um determinado formato e acabariam por não desenvolver capacidades de adaptação, tolerância e resolução (Meirieu, 1985, 122). Já os professores ficariam exaustos e as suas boas intenções frustradas, com consequências nefastas para os alunos (Tomlinson, 2008, 14).

Também não é aceitável tomar o professor como única fonte de aprendizagem dentro de uma sala de aula. Ao invés, a diferenciação aposta muito no trabalho cooperativo e no ensino mútuo entre alunos perante situações de aprendizagem significativas, mobilizadoras e diversificadas (Perrenoud, 2001, 36). Se numa relação mais individualizada entre professor e aluno se pode estimular melhor o gosto, o afeto, a sensibilidade e a comunicação, também é verdade que, nos trabalhos em grupo se podem revelar potencialidades dos alunos até então não manifestadas, nomeadamente relativas à comunicação, sociabilidade, cooperação, organização, liderança e competição (Perrenoud, 2001, 33-34). As tarefas que promovem a interação permitem que cada aluno seja uma fonte de saber, de análise e enriquecimento, que partilha com os outros o que tem e o que sabe (Cadima, 1997, 14; Grave-Resendes, 2002, 19, 31; Gomes, 2011, 46). Considera-se que a formação de grupos heterogéneos, com diferentes níveis de competências, é preferível, pois ajuda os alunos com maiores dificuldades a desenvolver as suas aprendizagens, sem implicar a quebra do ritmo de aprendizagem dos melhores. A interação é o factor que melhor promove a aprendizagem nesta situação, servindo de catalisador do desenvolvimento pessoal dos alunos (Boal, 1996, 20; Ferreira, 2007, 71).

No entanto, quando se aposta na interação entre os alunos, enfrentam-se riscos. Por um lado, o professor não pode comunicar com todos ao mesmo tempo, um problema já levantado a propósito da avaliação formativa. Ao comunicar diretamente com um determinado aluno ou um grupo, o professor perde de vista os restantes, o que pode acarretar situações de distração e indisciplina. Perante este problema, importa garantir ao máximo que os alunos estejam ativa e autonomamente envolvidos nas suas tarefas. Por outro lado, quando o professor comunica com um determinado aluno ou grupo fá-lo com uma postura mais próxima e envolvida do que se

estivesse a falar com toda a turma. Durante esta interação, torna-se difícil que estes alunos se distraiam ou se finjam atentos (Perrenoud, 1999, 135-136).

Alguns professores, para que se possam concentrar e realizar a sua exposição, põem fim e penalizam qualquer burburinho que escutam dos alunos. Não percebem que os alunos precisam de falar nem tiram partido disso (Perrenoud, 1999, 132, 142). Essa atitude não é coerente com a aprendizagem ativa. Em vez de aulas de silêncio, ambicionam-se aulas de interação, nas quais a voz, desde que utilizada com respeito, é vital para aprender. A avaliação formativa e a diferenciação pedagógica não só se acomodam a uma certa desordem, como beneficiam dela para potenciar aprendizagens (Perrenoud, 2001, 141).

Há igualmente que ultrapassar a visão de que todos os alunos têm que aprender o mesmo. A diferenciação, quer vise ou não o domínio de um mesmo currículo final, abraça a diversidade de percursos e de conteúdos de aprendizagem. É, portanto, útil estabelecer os menores denominadores comuns, ou seja, objetivos indispensáveis que guiam os processos de ensino e aprendizagem e estruturam o currículo obrigatório. Esta dinâmica dá margem para que, a par desses objetivos, cada um desenvolva as aprendizagens plurais que para si são mais significativas (De Ketele, 1986, 214; Boal, 1996, 30; Perrenoud, 2001, 43).

A diferenciação também não se pode limitar à solicitação de quantidades diferentes de tarefas ou de tarefas com diferentes níveis de complexidade. Não é por terem dificuldades que se vai solicitar a certos alunos tarefas de baixo nível, que exigem apenas memorização de informação e compreensão mínima. Mesmo que não atinjam os objetivos na totalidade, todos os alunos se devem esforçar por atingi-los, recorrendo a outros materiais e ajudas se for necessário. Facilitar as tarefas ou ser condescendente na avaliação será benéfico a longo prazo (Tomlinson, 2008, 15-16, 39). As tarefas devem ser exigentes para todos, de preferência com um nível de dificuldade superior ao adequado ou então enquadrando vários níveis, de um mais básico a um mais desafiador. Os alunos tentarão resolver o que lhe for proposto, desafiando-se e aprendendo no processo de resolução (Tomlinson, 2008, 29; Dodge, 2009, 7).

É ainda preciso atenuar a obrigação de um professor ter que responder a cada aluno conforme o que este pede e de ter que dar a mesma quantidade de *feedback* a todos. A verdade é que os vários alunos têm necessidades distintas, que manifestam de formas diversas, o que torna impossível tal intento. Além disso, uns precisam de mais acompanhamento e orientação do que outros, embora sejam os mais bem-sucedidos a solicitar com maior frequência a intervenção do professor. É fulcral que o professor esteja atento e intervenha junto daqueles que sentem maiores dificuldades. A diferenciação impele, precisamente, a dar mais atenção a uns do que a outros, a propor situações ou a dar informações diferentes, a julgar cada um segundo exigências proporcionais ao que consegue fazer ou não (Perrenoud, 2001, 51).

Em suma, a diferenciação começa com o investimento na observação e na interpretação dos processos e produtos de aprendizagem dos alunos bem como dos seus conhecimentos, potencialidades e dificuldades, para que seja possível intervir de forma diferenciada e mais adequada junto de cada aluno (Boal, 1996, 50; Perrenoud, 1999, 123). Em segundo lugar, ela concretiza-se na diversidade e na flexibilidade do leque de didáticas e estratégias de ensino e de aprendizagem oferecidas pelo professor aos alunos, com o intuito de que cada um encontre e aproveite a oportunidade que melhor potencia a sua aprendizagem (Boal, 1996, 30; Tomlinson, 2008, 103). Em terceiro lugar, ela não exige a individualização do ensino, mas sim a gestão mais individualizada dos processos de aprendizagem dos alunos, a partir do acompanhamento e da orientação das tarefas propostas (Perrenoud, 2001, 27). Por último, a diferenciação só poderá funcionar se partirmos do princípio que não podemos nem temos que dar a todos os alunos a mesma dose de avaliação formativa (Perrenoud, 1999, 123).

### **1.3 – Avaliação formativa e diferenciação pedagógica – entre a legislação e a prática**

Os documentos legais que abordam a avaliação formativa aludem também, na sua maioria, à diferenciação pedagógica. Isso não é de estranhar, já que “o modo de avaliação e o grau de diferenciação do ensino são precisamente componentes de um mesmo sistema” (Perrenoud, 1986, 28). Contudo, existe alguma imprecisão e incoerência de conteúdo sobre ambos os temas que pode conduzir à indefinição dos conceitos e à confusão das práticas.

A avaliação formativa foi introduzida em Portugal pelo Despacho nº 162/91, que assumiu um conjunto de princípios e orientações de inspiração construtivista. Este foi substituído pelos Despachos Normativos nº 98-A/92 e nº 338/93 para a avaliação no ensino básico e no ensino secundário, considerados progressistas porque, ao definirem as finalidades da avaliação, instituíram uma conceção essencialmente formativa, na qual o processo de aprendizagem foi especialmente valorizado. O Decreto-Lei nº 6/2001, que reporta apenas ao ensino básico, conservou a avaliação formativa de tipo construtivista na avaliação das aprendizagens (Fernandes, 2005, 117-119; Lagarto, 2017, 83-84). Para além de colocar em evidência a avaliação como “processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno” (art.º 12, 3), explicita que:

“a avaliação formativa assume um carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem” (Decreto-Lei nº 6/2016, art.º 13, 3).

Estas ideias estarão presentes nos diplomas subsequentes. No mesmo artigo 12, também as estratégias de diferenciação pedagógica foram reconhecidas como úteis para a superação das dificuldades dos alunos, para a sua integração escolar e para o apoio à orientação escolar e vocacional. Surgem, porém, articuladas à avaliação diagnóstica e não à formativa.

O Despacho Normativo nº 30/2001 veio sintetizar e clarificar todos os documentos anteriores, no que toca ao ensino básico. Explicita, aliás, algo que só fora dado a entender por meio de orientações. Logo na introdução ao despacho, explica-se: “retomam-se e reforçam-se princípios já expressos no Despacho Normativo nº 98-A/92, como a ênfase no caráter formativo da avaliação”. Na Parte II, esclarece-se que “A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico” e que esta “inclui uma vertente de diagnóstico tendo em vista a elaboração e adequação do projeto curricular de turma e conduzindo à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica”. Fica, assim, instituído um vínculo entre a avaliação formativa e a diferenciação pedagógica. Posteriormente, os Despachos Normativos nº 1/2005 e nº 14/2011 reiteraram a avaliação formativa como modalidade principal da avaliação e como geradora de medidas de diferenciação pedagógica adequadas aos alunos.

Orientações semelhantes às atrás mencionadas para o ensino secundário só foram dadas no Despacho Normativo nº 21/2002. No entanto, este não deu à avaliação formativa a primazia que lhe fora consagrada no ensino básico. Com o Decreto-Lei nº 74/2004, a avaliação formativa foi ainda mais desvalorizada no âmbito do ensino secundário, sendo-lhe atribuída uma função dita diagnóstica, destinada a ajustar processos e estratégias. Refere-se ainda que é a avaliação formativa que “determina a adoção de medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver” (Art.º 12, 1).

O Decreto-Lei 139/2012, referente tanto ao ensino básico como ao secundário, constituiu, por sua vez, um passo atrás para a instituição de uma avaliação essencialmente construtivista no ensino básico (Moreira, 2012, 50-51). A avaliação formativa perdeu a sua primazia assim como o seu vínculo com a diferenciação pedagógica. O artigo 23 revela uma preocupação maior com o ensino do que com a aprendizagem, maior com a verificação dos conhecimentos do que com o processo realizado para aprendê-los e maior com a avaliação sumativa do que com a formativa. Já o Decreto-Lei nº 17/2016 marcou a revalorização da avaliação formativa tanto para o ensino básico como para o secundário e ainda do vínculo entre este tipo de avaliação e a diferenciação pedagógica. Contudo, nunca se esclarece com rigor em que consiste a diferenciação pedagógica. A introdução ao decreto explica:

“Tendo presente a dimensão eminentemente formativa da avaliação e considerando que um modelo de avaliação é tanto mais exigente quanto contemple mecanismos de introdução de uma maior qualidade no ensino e na aprendizagem, na medida em que fornece pistas claras para conduzir a uma melhoria progressiva das práticas a desenvolver e dos desempenhos de cada

aluno, defende-se que o rigor e a exigência se constroem pela diferenciação pedagógica assente numa intervenção precoce no percurso das aprendizagens” (Introdução ao Decreto-Lei nº 17/2016).

A diferenciação pedagógica é tratada com maior pormenor, embora fortemente articulada com a Educação Especial, no Decreto-Lei nº 54/2018. Nele declara-se benéfica a concessão de percursos diferenciados para que todos os alunos possam aprender e alcançar o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. O diploma realça:

“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” (Introdução ao Decreto-Lei nº 55/2018).

As orientações mais recentes sobre avaliação das aprendizagens, que transparecem um cariz mais construtivista, constam no Decreto-Lei nº 55/2018. A avaliação formativa é apresentada de forma mais desenvolvida, clara e assertiva. O diploma revela que, hoje, se quer privilegiar uma avaliação fundamentalmente formativa, continuamente integrada no processo de ensino-aprendizagem, ao serviço da regulação do ensino e das aprendizagens e apoiada pela diferenciação pedagógica para potenciar oportunidades de aprendizagem mais diversificadas, adequadas e fecundas para um maior número de alunos. O documento orienta:

“Art.º 22:

1 – A avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica (...).

2 – Enquanto processo regulador do ensino e da aprendizagem, a avaliação orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas (...). (...)

Art.º 24:

1 – A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem.

2 – A informação recolhida com finalidade formativa fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, (...), permitindo (...) obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias. (...)

5 – A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação (...)

(Decreto-Lei nº 55/2018).

A concretização quotidiana de práticas de avaliação formativa e de diferenciação pedagógica esbarra em vários obstáculos. O primeiro é a confusão inerente aos próprios conceitos devido à sua utilização no âmbito de conceções de ensino e aprendizagem diferentes e cujas linguagens teóricas nem sempre são claras. Esta confusão é acentuada pelo carácter fragmentado, descontextualizado e impreciso dos textos legislativos e reformas educativas que, por vezes, geram maiores ambiguidades em vez de as resolver. Esta situação conduz à incompreensão dos conceitos e à mistura de práticas com funções diversas.

É também de assinalar que muitos professores consideram que as orientações dadas para a avaliação formativa e a diferenciação pedagógica são irrealistas e impraticáveis. No primeiro caso, o problema estará nos modelos demasiado complexos ou insuficientes, que carecem de um equilíbrio entre a intuição e a instrumentação para que a avaliação formativa seja exequível. No segundo caso, o problema advirá de muitos entenderem a diferenciação pedagógica como individualização estrita do trabalho escolar. Ao reconhecerem que jamais conseguirão preparar atividades e materiais específicos para cada aluno, renunciam à diferenciação pedagógica. O efeito bloqueador destas circunstâncias é aprofundado pelo facto destes serem assuntos pouco abordados na formação inicial e contínua de professores.

A tudo isto junta-se a preocupação dos professores em cumprir o programa e preparar os alunos para os exames. Recusam, por isso, dar mais tempo aos alunos para o trabalho cooperativo e autónomo. Entra também em jogo o peso excessivo atribuído a testes, exames e notas, que parecem orientar toda a vivência escolar de professores, pais e alunos. Neste âmbito, outra limitação que se impõe é a preocupação dos alunos com as suas notas. Muitos não se empenham nas tarefas que sabem que não vão ter um peso significativo na sua nota.

Outra condicionante é a grande dimensão das turmas. Para muitos professores, a avaliação formativa e a diferenciação pedagógica não se coadunam com turmas grandes devido à incorreta interpretação que fazem dos conceitos, por exemplo entendendo diferenciação como individualização. Por outro lado, muitos acreditam que situações de aprendizagem assentes nesses dois conceitos a turmas grandes conduzem à indisciplina. Também não abona a seu favor o excesso de tempo e de energia exigido aos professores, que têm que produzir e adaptar materiais didáticos diversificados, gerir e acompanhar as atividades para que decorram conforme pretendem e ainda dar *feedback* imediato aos alunos. Se os alunos não apreciarem as suas atividades, surge ainda outro fator desmotivante para os professores (Perrenoud, 1992, 160; Abrecht, 1994, 77; Pinto, 1994, 88; Cadima, 1997, 64-65; Perrenoud, 1999, 15, 69, 116; Grave-Resendes, 2002, 19, 29; Fernandes, 2005, 70; Ferreira, 2007, 78; Lagarto, 2017, 69, 85).

Todos estes fatores exercem uma grande influência nas opções pedagógicas tomadas pelos professores, afastando-os das práticas de avaliação formativa e de diferenciação pedagógica. Porém, a mudança começa na cabeça de cada professor, nos seus sonhos e reflexões, os quais, de alguma forma, se refletem nas suas experiências quotidianas (Boal, 1996, 44). Além disso, é interagindo com os alunos que nos tornamos verdadeiramente conscientes das nossas práticas e das suas consequências e que somos levados a refletir melhor sobre elas e a aperfeiçoá-las. Contudo, na passagem do pensamento à prática, “a intencionalidade é absolutamente necessária, é o ponto de partida” (Santos, 2010, 12).

## 2 – Prática de Ensino Supervisionada – experiências e reflexões

Desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária Seomara da Costa Primo, onde acompanhei duas turmas do ensino secundário, do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, o 10º 4 e o 11º 4. Assisti a quase todas as suas aulas de História no 1º e 2º períodos e acompanhei o processo de ensino-aprendizagem à distância no 3º período, implementado devido à pandemia de Covid-19. A minha intervenção prática presencial junto das turmas dividiu-se em três momentos. Optei por me concentrar nas práticas desenvolvidas no 2º período, concebidas no âmbito do enquadramento teórico traçado no primeiro capítulo.

### **Momento 1:**

No 1º período, lecionei ao 10º4, em codocência com outra estagiária, o módulo 0, *Estudar / Aprender História*, e alguns conteúdos do módulo 1, *Raízes mediterrânicas da civilização europeia. Cidade, cidadania e império na Antiguidade Clássica*. Estas aulas foram úteis para ter uma primeira experiência como professora, para criar e aperfeiçoar grelhas, planificações e guiões para as aulas e, ainda, para refletir sobre a prática pedagógica.

Neste contexto, saliento uma aula interdisciplinar que lecionei, intitulada *Geometria na Arte*, cujo objetivo era articular a História, a Arte e a Matemática. A aula foi concretizada com duas turmas juntas, o 10º 4 e uma turma de Ciências e Tecnologias. Implicou um grande esforço de preparação, dada a inclusão de informação que à partida não dominava. Esta aula foi uma fonte de inspiração para mim, pois nela realizei, pela primeira vez, atividades que exigiam dos alunos uma atitude bastante ativa e cooperativa, nas quais estiveram bastante envolvidos<sup>1</sup>.

### **Momento 2:**

Lecionei ao 11º 4 a unidade 4, *A implantação do Liberalismo em Portugal*, do módulo 5, *O Liberalismo - Ideologia e revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX*. Estas onze aulas decorreram entre 20 de janeiro e 12 de fevereiro. Posteriormente, apliquei um teste de avaliação escrita à turma. Foi-me possível cumprir na íntegra tudo o que tinha planificado para a turma, o que tornou este segundo momento o mais frutífero para a obtenção de informação para este relatório. Por outro lado, toda a experiência realizada com o 11º 4 permitiu-me aperfeiçoar e adaptar melhor as estratégias e atividades para o 10º 4<sup>2</sup>.

### **Momento 3:**

Lecionei ao 10º 4 a unidade 3, *Valores, vivências e quotidiano*, do módulo 2, *Dinamismo civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII a XIV - Espaços, poderes e vivências*. Estas seis aulas decorreram entre 19 de fevereiro e 11 de março. Posteriormente,

---

<sup>1</sup> Consultar o [Anexo 1](#) (Guião de aula - Geometria na Arte), pp. 60-65.

<sup>2</sup> Consultar o [Anexo 2](#) (11º 4 - Planificação da Unidade 4 do Módulo 5), pp. 66-67, e o [Anexo 3](#) (11º 4 – Matriz, teste de avaliação escrita e critérios de classificação), pp. 68-81.

apliquei um teste de avaliação escrita à turma, feito porém à distância, devido à pandemia de Covid-19. O reduzido número de aulas dadas e o não cumprimento de alguns dos objetivos traçados para esta turma impediram a recolha de mais informação útil para este relatório<sup>3</sup>.

## 2.1 – Caracterização da Escola Secundária Seomara da Costa Primo

A Escola Seomara da Costa Primo, situada na freguesia da Venteira, no concelho da Amadora, iniciou a sua atividade em 1980. Desde 2013 está integrada no Agrupamento de Escolas de Amadora Oeste, do qual é sede, e faz parte do Programa TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Ela oferece os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais do ensino secundário, cursos vocacionais do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário e ainda cursos de qualificação e formação profissional para adultos. Estes últimos funcionam no polo do Centro de Qualificação e Ensino Profissional que a escola acolhe. Esta envolve-se ainda em várias iniciativas extracurriculares que mobilizam uma ativa participação da comunidade educativa. A população discente do agrupamento manifesta uma grande diversidade linguística e cultural. Em 2015-2016, 27% dos seus alunos correspondiam a 28 nacionalidades estrangeiras. Os países dos quais provinha um maior número de alunos eram a Guiné-Bissau, Cabo Verde, Brasil, Angola e São Tomé e Príncipe<sup>4</sup>.

## 2.2 – Caracterização das turmas

Utilizando dados obtidos através de um questionário aplicado às duas turmas, caracterizo-as, em seguida, de forma sucinta<sup>5</sup>.

### 2.2.1 – Turma 11º 4

Esta turma é composta por 27 alunos, 20 raparigas e 7 rapazes, com idades entre os 16 e os 19 anos, moradores nos concelhos da Amadora e de Sintra. Uma maior homogeneidade sociocultural nesta turma advém da maioria ser de naturalidade portuguesa. Apenas 6 nasceram

---

<sup>3</sup> Consultar o [Anexo 4](#) (10º 4 - Planificação da Unidade 3 do Módulo 2), pp. 82-83, e o [Anexo 5](#) (10º 4 – Matriz, teste de avaliação escrita e critérios de classificação), pp. 84-97.

<sup>4</sup> *Projeto Educativo de Agrupamento (2015-2018)*, disponível em: [https://aeamadoraoeste.edu.pt/images/PDF/Doc\\_Estruturantes/pea\\_aeao\\_2015\\_2018.pdf](https://aeamadoraoeste.edu.pt/images/PDF/Doc_Estruturantes/pea_aeao_2015_2018.pdf); *Projeto Curricular do Agrupamento*, anexo ao Projeto Educativo do Agrupamento (2015-2016), disponível em: [https://aeamadoraoeste.edu.pt/images/PDF/Doc\\_Estruturantes/pca\\_aeao\\_2015\\_2016.pdf](https://aeamadoraoeste.edu.pt/images/PDF/Doc_Estruturantes/pca_aeao_2015_2016.pdf). (acesso em junho de 2020).

<sup>5</sup> Consultar o [Anexo 6](#) (Questionário de caracterização dos alunos), pp. 98-103, e o [Anexo 7](#) (Dados estatísticos relativos à caracterização das turmas), p. 104.

no estrangeiro, em Angola, Brasil e Cabo Verde. Dos 21 nascidos em Portugal, destaque-se que 2 têm pai e mãe de nacionalidade angolana.

Os alunos revelam possuir competências e conhecimentos que facilitam a aprendizagem e conseguem trabalhar de forma bastante autónoma na resolução de tarefas, não solicitando uma constante orientação e aprovação por parte do professor. A turma integra poucos alunos com dificuldades na língua portuguesa. Só 1 aluno está abrangido pelo Decreto-Lei nº 54/2018, beneficiando de medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão. A turma forma um grupo trabalhador e participativo, mas também inquieto e distraído. Há animosidades entre certos alunos.

### **2.2.2 – Turma 10ª4**

Esta turma é composta por 30 alunos, 17 raparigas e 13 rapazes, com idades entre os 15 e os 18 anos, moradores nos concelhos da Amadora e de Sintra. A significativa diversidade sociocultural desta turma é atestada pelo largo número de alunos de nacionalidade estrangeira. São 16 no total, provenientes da Guiné-Bissau, Cabo Verde, Brasil, Angola e África do Sul. Destes, 5 indicaram como língua materna o crioulo e 1 o fula. Alguns residem em Portugal há menos de 2 anos. Contam-se apenas 14 alunos nascidos em Portugal.

Os alunos conseguem trabalhar com alguma autonomia na resolução de tarefas, mas muitos solicitam frequentemente orientação e aprovação por parte do professor. A turma integra vários alunos com dificuldades na língua portuguesa. Estão abrangidos pelo Decreto-Lei nº 54/2018 6 alunos, dos quais 5 beneficiam de medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão e 1 de medidas seletivas, o qual não frequentou as aulas devido à sua saúde frágil. A turma constitui um grupo bastante harmonioso, trabalhador e sereno.

### **2.2.3 – As preferências dos alunos sobre avaliação formativa e diferenciação pedagógica**

Sendo minha intenção desenvolver práticas de avaliação formativa e de diferenciação pedagógica num contexto de aprendizagem ativa, que a meu ver poderia ser potenciada pela diversificação de materiais didáticos e de abordagens de trabalho, pelo trabalho cooperativo e autónomo dos alunos e pela dinâmica interativa de orientação conduzida pelo professor, considerei pertinente conhecer, à partida, as preferências dos alunos sobre estes modos de estar, trabalhar e aprender nas aulas. Por essa razão, incluí no questionário de caracterização dos alunos algumas questões concretas sobre esse assunto.

A partir das respostas dadas a cinco dessas questões, averigui que a larga maioria dos alunos prefere que os professores: 1) proponham atividades de aprendizagem flexíveis e permitam diferentes abordagens de trabalho; 2) dialoguem com os alunos e lhes proponham tarefas para realizar; 3) acompanhem, comentem e orientem o trabalho que vão fazendo; 4) circulem pela sala durante as aulas; 5) diversifiquem os materiais de trabalho. No 11º 4, apenas 4 alunos discordaram do primeiro ponto, 2 do segundo, 4 do terceiro, 6 do quarto e 4 do quinto. Raramente um mesmo aluno discordou de mais do que duas das situações acima referidas. No 10º 4, só 4 alunos discordaram do primeiro ponto, 2 do segundo, 1 do terceiro, 2 do quarto e 1 do quinto. Nenhum aluno respondeu negativamente a mais do que duas das cinco questões.

### 2.3 – Caracterização dos instrumentos de recolha e registo de informação

Conforme já foi explicitado, as turmas responderam a um questionário de caracterização por mim concebido. Este permitiu-me recolher informação para caracterizar as turmas socioculturalmente e dispor de dados que me ajudaram a planificar as aulas de forma mais adequada ao perfil dos alunos, aproveitando e potenciando os seus interesses e capacidades<sup>6</sup>.

Porém, foi necessário conceber instrumentos para recolher regularmente informação, mormente qualitativa, sobre as atitudes dos alunos e o decorrer das estratégias planificadas. Nesse sentido, criei e utilizei cinco instrumentos principais: 1) uma grelha de observação de aula<sup>7</sup>; 2) grelhas de avaliação para trabalhos cooperativos e individuais<sup>8</sup>; 3) um diário de bordo<sup>9</sup>; 4) vídeos produzidos pelos alunos e fotografias de alguns dos seus trabalhos escritos<sup>10</sup>; 5) um questionário aos alunos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas<sup>11</sup>. Pela sua importância para a elaboração deste relatório, saliento dois destes instrumentos:

O diário de bordo serviu para um registo bastante pormenorizado do quotidiano letivo. Nele tomei nota de como as aulas decorreram, de aspetos relevantes que observei no comportamento dos alunos, de expressões, reações e comentários destes sobre as minhas

---

<sup>6</sup> Consultar o [Anexo 6](#) (Questionário de caracterização dos alunos), pp. 98-103, e o [Anexo 7](#) (Dados estatísticos relativos à caracterização das turmas), p. 104.

<sup>7</sup> Consultar o [Anexo 8](#) (Grelha de observação de aula), p. 105.

<sup>8</sup> Consultar o [Anexo 19](#) (11º 4 - Grelha de avaliação do trabalho cooperativo), p. 149, e o [Anexo 20](#) (10º 4 - Grelha de avaliação do trabalho cooperativo), p. 150.

<sup>9</sup> Consultar o [Anexo 9](#) (Diário de bordo pessoal), p. 106.

<sup>10</sup> Irei remeter para vídeos produzidos pelos alunos (trabalho cooperativo) e para fotografias dos seus trabalhos escritos (diários gráficos da História), quando for oportuno.

<sup>11</sup> Consultar o [Anexo 10](#) (11º 4 - Questionário de avaliação das práticas pedagógicas da professora), pp. 107-108, e o [Anexo 11](#) (11º 4 - Respostas dos alunos ao questionário de avaliação das práticas pedagógicas da professora), pp. 109-110, bem como o [Anexo 12](#) (10º 4 - Questionário de avaliação das práticas pedagógicas da professora), pp. 111-112 e o [Anexo 13](#) (10º 4 - Respostas dos alunos ao questionário de avaliação das práticas pedagógicas da professora), pp. 113-114. Ver ainda o [Anexo 14](#) (Dados estatísticos relativos às impressões dos alunos sobre as 3 atividades abordadas no relatório), pp. 115-116.

práticas, de reflexões pessoais sobre as potencialidades e limitações das estratégias que desenvolvi e sobre o meu próprio procedimento. Essas anotações foram de grande utilidade pois permitiram-me guardar memória de situações e ideias que de outra forma teria esquecido.

Já o questionário que apliquei aos alunos, no final da unidade, teve como objetivo perceber até que ponto gostaram das diferentes atividades realizadas e até que ponto elas foram úteis para a sua aprendizagem. Permitiu-me ainda recolher informação sobre a minha prática. As suas respostas demonstram que a maioria gostou das atividades experimentadas e as considerou úteis para a sua aprendizagem.

## **2.4 – Conceção, desenvolvimento e análise das estratégias didáticas**

Com vista a desenvolver práticas de avaliação formativa, de regulação interativa, e de diferenciação pedagógica, num contexto de aprendizagem ativa, de acordo com a visão traçada no primeiro capítulo, concebi e experimentei várias estratégias didáticas. Procurei que as atividades conjugadas seguissem um fio condutor e se complementassem, para que os conteúdos fossem explorados e as aprendizagens ajustadas de forma contínua e diversificada. Privilegiei a realização de tarefas cooperativas, a pares ou em grupos, que fomentassem a descoberta do conhecimento pelos alunos. Tudo o que foi explorado por essa via, foi depois reexplorado e ajustado através de tarefas mais lúdicas, mas construtivas.

Neste relatório, circunscrevi-me a três atividades que podem e devem ser analisadas conjuntamente, como um percurso estratégico e flexível de ensino-aprendizagem. Elas investiram especialmente: na diversificação de recursos e conhecimentos; na flexibilidade de abordagens de trabalho; na autonomia individual e de grupo; na cooperação em tarefas e na construção do conhecimento histórico; e na interação reguladora entre professor e alunos e entre pares. Começarei por abordar o trabalho cooperativo de análise documental com vista à produção de vídeos. Prosseguirei com os jogos realizados *online* no *Kahoot*. Versarei, por último, sobre uma modalidade de trabalho de casa que implementei, os diários gráficos da História, cujas produções eram alvo de avaliação formativa em aula.

### **2.4.1 – Trabalho cooperativo para a produção de vídeos**

#### **2.4.1.1 – A apresentação do trabalho cooperativo e a adesão dos alunos:**

Ambicionava trabalhar uma subunidade, na íntegra, através de uma estratégia didática que privilegiasse a aprendizagem ativa, na qual fosse o aluno a descobrir a informação e a

construir o seu conhecimento através da resolução autónoma de tarefas, e que também potenciase a avaliação formativa e a diferenciação pedagógica. Por isso, preparei para cada turma um trabalho cooperativo, a ser realizado em oito grupos de três ou de quatro alunos.

A cada grupo foi atribuído, por sorteio, um tópico diferente, mas relativo à mesma subunidade, o que tornava os vários tópicos complementares para o desenvolvimento integral da subunidade. A cada tópico correspondeu uma ficha de trabalho com uma seleção particular de três a quatro documentos escritos. Cada grupo teve como tarefa analisar os documentos selecionados e, a partir destes, produzir um vídeo informativo sobre o tópico que havia sido atribuído. Solicitou-se que os vídeos tivessem uma duração entre 1 minuto e 1 minuto e meio. O formato ficou ao critério dos alunos, que deveriam ser criativos na sua produção. A este trabalho cooperativo seguir-se-ia a visualização e exploração dos vídeos.

Toda a estratégia envolveu, portanto, momentos de análise documental, de síntese escrita, de troca de ideias em grupo, de síntese oral e de visualização de vídeos. Essa diversidade tanto promoveu um ambiente contínuo de avaliação formativa de regulação interativa como oportunidades diversificadas de aprendizagem. No caso do 11º 4, trabalhou-se desta forma a subunidade *4.1.1. As invasões francesas e a dominação inglesa* e, no caso do 10º 4, a subunidade *3.1.3. A expansão do ensino elementar; a fundação de Universidades*<sup>12</sup>.

De acordo com o modelo de aprendizagem ativa, assumi que as minhas funções como professora seriam preparar previamente as várias fases de trabalho e todos os materiais necessários; e nas aulas, acompanhar, estimular e orientar os alunos no sentido da execução das tarefas, do desenvolvimento de competências e da consecução de aprendizagens, atuando como “observadora-animadora” tal como explicitado no primeiro capítulo (Allal, 1986, 191-192).

No 11º 4, apresentei esta proposta de trabalho de forma menos estruturada e sem um recurso visual que sintetizasse as instruções para a sua realização. Além disso, as instruções escritas nas fichas de trabalho revelaram-se insuficientes. Os alunos colocaram dúvidas ao longo da aula sobre orientações que deveriam ter ficado esclarecidas desde o princípio. Consegui corrigir essa falha com o 10º 4, ao apresentar a proposta de forma mais estruturada, com recurso a um diapositivo em *PowerPoint*, sendo igualmente mais minuciosa nas instruções dadas nas fichas de trabalho. Após explicar os passos para o desenvolvimento da tarefa, apresentei os seus critérios de avaliação bem como a composição dos oito grupos de trabalho, que os alunos logo formaram. Só depois sorteei os tópicos de trabalho para cada grupo, e distribuí as fichas de trabalho com os documentos a analisar.

---

<sup>12</sup> Consultar o [Anexo 15](#) (11º 4 – Planificação e guião da aula 2), pp. 117-121, e o [Anexo 16](#) (11º 4 – 8 fichas de trabalho cooperativo), pp. 122-137, assim como o [Anexo 17](#) (10º 4 – Planificação e guião da aula 6), 138-140, e o [Anexo 18](#) (10º 4 – 8 fichas de trabalho cooperativo), pp. 141-148.

Organizei os grupos seguindo alguns critérios. No questionário aplicado, pedi que indicassem a frequência com que realizavam certas práticas de entretenimento, a sua preferência sobre certas práticas de estudo e a sua percepção sobre as dificuldades que tinham na disciplina. Intencionalmente, questionei-os sobre a frequência com que fotografavam, faziam vídeos e utilizavam programas de edição de imagem e de vídeo. Comecei por selecionar oito alunos que costumavam filmar frequentemente, para garantir que todos os grupos teriam um aluno especialmente motivado. Depois, juntei a cada um deles, um aluno que preferisse a expressão oral à escrita. Em seguida, distribuí por cada grupo um aluno com aptidão para analisar documentos, sintetizar ideias ou escrever textos. Os alunos com maiores dificuldades, os menos empenhados e os mais distraídos foram estrategicamente colocados. Na generalidade, os grupos funcionaram muito bem, até porque respeitei as suas afinidades.

Nas duas turmas, quando expliquei que iríamos desenvolver um trabalho de grupo com o objetivo de, a partir da análise de fontes históricas, produzir vídeos informativos com o telemóvel, a primeira reação dos alunos, visível pelas suas expressões faciais, foi a mesma: estupefação e incredulidade. No 11º 4, houve mesmo uma aluna que indagou: “É para fazer um vídeo? Mas nunca fizemos isso!”. A surpresa, por um lado, deixou os alunos desorientados perante uma proposta que nunca lhes havia sido feita. Por outro, fez com que se empenhassem bastante, por se tratar de algo diferente, cujo produto final seria visto pelos colegas. Alguns alunos comentaram que a atividade era “diferente” e que poderia ser “boa” e “fixe”.

#### ***2.4.1.2 – O trabalho cooperativo de análise de documentos e produção de vídeos:***

Apesar de todas as inseguranças em desenvolver um trabalho diferente, assim que os alunos meteram mãos à obra foi notável o seu grau de envolvimento e de motivação. Tanto o seu empenho e autonomia no desenvolvimento da tarefa como os produtos finais superaram as minhas expectativas nas duas turmas. Creio que basta visualizar alguns dos vídeos que fizeram para chegar a essa conclusão<sup>13</sup>. Importa também salientar que, antes dos alunos desenvolverem o trabalho cooperativo, não fiz qualquer exposição teórica sobre os tópicos a serem explorados, o que me leva a valorizar ainda mais os produtos finais. Pela forma como os alunos trabalharam, concluí que não careceram de tal exposição, mostrando-se capazes de pesquisar, de descobrir, de explorar e de comunicar a informação por si mesmos.

Enquanto os grupos iam trabalhando, assumi o papel de “observadora-animadora”. Circulei pela sala para os acompanhar, estimular e orientar. Comecei por seguir um determinado circuito, mas depois fui sendo chamada por vários grupos, aos quais me fui

---

<sup>13</sup> Os 8 vídeos produzidos pelo [11º4](#) e pelo [10º4](#) podem ser visualizados no CD igualmente entregue.

dirigindo. Procurei estar mais presente dos grupos em que identifiquei maiores dificuldades na resolução das tarefas e na compreensão das ideias. Durante o processo fui tomando notas numa grelha de avaliação que compus para este trabalho cooperativo<sup>14</sup>. Os grupos chamavam-me por vários motivos: para explicar o significado de uma palavra; para explicitar uma ideia que não estavam a perceber; para se aconselharem sobre a informação que deveriam selecionar; para ouvirem a minha opinião sobre o que estavam a fazer. Enquanto alguns raramente me chamaram, outros chamaram-me frequentemente. Percebi que muitos só precisavam de palavras de aprovação, porque se limitavam a perguntar: “Está bom assim, professora?”.

A minha intervenção oral tomou a forma de sugestões, comentários, pistas e questões que objetivavam induzir os alunos a novas ponderações e encaminhá-los para o esclarecimento autónomo das suas dúvidas, a correção dos seus erros e o apuramento do seu trabalho. Eu dizia, por exemplo: “Será que é mesmo isso?”, “Acho que algo vos está a escapar. Releiam esta linha do documento”, “A resposta à tua pergunta está nesse documento. Ora lê esta parte”, “Experimentem pesquisar esta ideia na internet. Talvez vos ajude a perceber melhor”. Após a minha intervenção, obtive quase sempre *feedback* imediato dos alunos. Respondiam-me com uma nova resposta, com uma nova pergunta ou então continuavam a trocar ideias entre si.

No 11º 4, identifiquei porém duas situações inesperadas que me levaram a refletir. A partir de certa altura, dois grupos começaram a trocar ideias sobre os seus tópicos, com toda a naturalidade. Tentei acompanhar este processo de quase fusão entre grupos. Noutro momento, o grupo que estava a trabalhar o tópico 6 (As consequências políticas e económicas das invasões francesas para Portugal), colocou-me uma questão pertinente: “Porque razão os franceses invadiram Portugal?”. Optei então por fazer esta pergunta em voz alta à turma, solicitando uma resposta ao grupo responsável pelo tópico 1 (Os motivos que levaram os franceses a invadir Portugal), pois sabia que já tinham lido os seus documentos e que estavam a realizar a tarefa com grande desenvoltura. Tal como esperava, o grupo logo forneceu a resposta com clareza. O grupo que fizera a pergunta afirmou estar esclarecido<sup>15</sup>.

Desde então, estimulei esta dinâmica de *feedback* entre pares, ora dirigindo a questão à turma ora a um aluno específico. Verifiquei que havia sempre algum aluno com informação útil para partilhar e que, através da exploração da informação partilhada por diferentes alunos, era possível ir construindo as respostas. Esta regulação interativa em turma, por meio de *feedback* oral, afirmou-se como uma alavanca da aprendizagem dos alunos.

---

<sup>14</sup> Consultar o [Anexo 19](#) (11º 4 - Grelha de avaliação do trabalho cooperativo), p. 149, e o [Anexo 20](#) (10º 4 - Grelha de avaliação do trabalho cooperativo), p. 150.

<sup>15</sup> Ver no [Anexo 16](#) (11º 4 - 8 fichas de trabalho cooperativo) as fichas de trabalho do tópico 1 e do tópico 6, respetivamente nas pp. 122-123 e 132-133.

Por norma, evitei oferecer respostas feitas aos alunos, embora ocasionalmente tenha dado explicações precisas, sem as quais a progressão da tarefa poderia ficar inviabilizada. Concentrei-me sobretudo em sugerir caminhos de aprendizagem para responderem aos objetivos propostos. Contudo, alguns alunos, sobretudo no 10º4, resistiram a esse *feedback* de orientação, repetindo a mesma pergunta e insistindo que desse uma resposta clara e não orientações para a sua resolução, com uma expressão de quem não tem vontade de trabalhar. Nesses casos, não cedi ao que pediam.

Pude confirmar o empenho dos alunos através de variadas ações em prol da realização da tarefa. Observei muitos a sublinhar os documentos com várias cores, a tomar notas nas suas margens, a fazer anotações nos cadernos, a delinear esquemas e tópicos, a trocar animadamente ideias sobre a informação a selecionar, a discutir sobre como fariam o vídeo, a folhear páginas do manual em busca de informação, a partilhar dados relevantes encontrados na internet. Alguns até me perguntaram se podiam editar os vídeos, ao que aquiesci, vislumbrando nisso um sinal de motivação. Também os alunos do 10º 4 que habitualmente se limitavam a fazer o mínimo possível nas aulas, cooperaram com o seu grupo. Vi-os a pesquisar no telemóvel e no manual e a partilhar informação com os colegas. Também me colocaram questões que mostraram que haviam lido os documentos e apareceram no vídeo a falar sobre o tópico. Esse foi, para mim, um indicador do sucesso da atividade.

Pude observar ainda que, nos vários grupos, os alunos começaram por pensar e atuar em conjunto para a resolução da tarefa, de forma cooperativa. Porém, alguns começaram progressivamente a dedicar-se a ações diferentes, adotando espontaneamente uma atitude mais colaborativa e diferenciada. Num grupo, os alunos repartiram os documentos entre si para poderem fazer uma análise mais aprofundada. Noutro caso, parte do grupo começou a pensar nos aspetos mais técnicos do vídeo, enquanto o resto do grupo concluía a síntese de ideias. Também se verificou que, enquanto um aluno sublinhava os documentos, outro pesquisava no manual ou na internet alguma informação complementar e outro já organizava ideias no papel, a partir do que o primeiro lhe transmitia. Nunca rejeitei esta modalidade de trabalho, por considerá-la igualmente válida e enriquecedora.

Essa transformação da dinâmica de trabalho, levou-me a ponderar que o trabalho colaborativo permite que os alunos se possam dedicar a algo que gostam mais de fazer ou sabem fazer melhor. Dessa diferenciação creio que pode resultar um maior aproveitamento das potencialidades do grupo e um produto final mais bem conseguido. Pude também concluir das minhas observações que quanto maior é a sensação dos alunos de que o tempo para terminar a tarefa é escasso, maior é a tendência para passarem da cooperação à colaboração. Os alunos optam por dividir decisivamente o trabalho entre si quando percebem que essa é a sua melhor

possibilidade para conseguirem concluir as tarefas a tempo. Embora passem a trabalhar de forma mais individualizada, ajudam-se mutuamente quando precisam.

Como nas duas turmas nem todos conseguiram terminar os vídeos na aula, algo que também já havia previsto, estabeleci uma hora limite, no próprio dia, para que me enviassem os vídeos pelo *WhatsApp*. Esta aplicação já é habitualmente utilizada pela turma. Para preparar adequadamente a exploração dos vídeos, que seria realizada na aula do dia seguinte, precisava visualizá-los antes. Só assim poderia tomar notas que me orientassem para colocar questões pertinentes aos alunos, esclarecer ideias mal explicitadas nos vídeos e enfatizar os aspetos mais importantes neles referidos. Pretendia que os vídeos fossem um material didático para a turma.

Embora tivesse acompanhado a progressão na tarefa e percebido que os alunos eram capazes de analisar os documentos e organizar informação de forma empenhada, interessada, cooperativa e autónoma, o facto de muitos não terem filmado durante a aula deixou-me um pouco apreensiva. Felizmente, os produtos finais confirmaram que, apesar de algumas imprecisões, os alunos trabalharam e aprenderam. Trabalharam de formas diferentes e aprenderam coisas diferentes que depois partilharam e permitiram um enriquecimento mútuo. Alguns foram extremamente criativos, tendo por sua iniciativa optado por soluções que depois me surpreenderam. O vídeo realizado pelo 11<sup>º</sup> 4 sobre o tópico 1, em que o grupo utilizou como pano de fundo para o seu discurso desenhos feitos por si e um anel que simbolizou a aliança luso-britânica, evidencia isso mesmo<sup>16</sup>.

#### **2.4.1.3 – A visualização e exploração dos vídeos pela turma:**

Embora a abordagem didática de exploração dos vídeos tenha sido planificada de forma semelhante para as duas turmas, a forma como ela foi executada diferiu em dois aspetos. No 11<sup>º</sup> 4, alterei a disposição das mesas na sala, passando da formação em quatro filas para a formação em semicírculo. Isso permitiu que todos os alunos se vissem uns aos outros e interagissem facilmente. No entanto, tendendo eu a circular dentro do U para ouvir os alunos e falar com eles, essa disposição implicou que ficasse por vezes de costas para uma parte da turma e que nem sempre todos me conseguissem ouvir. Com o 10<sup>º</sup> 4 mantive a disposição normal da sala para evitar semelhantes situações, o que resultou melhor.

Além disso, com o 11<sup>º</sup> 4 houve problemas técnicos na audição do som a partir do computador, que não permitiram a visualização dos vídeos por essa via. Por isso, os vídeos foram visualizados a partir dos telemóveis dos alunos, a pares ou em grupos. Essa situação

---

<sup>16</sup> Ver no [Anexo 16](#) (11<sup>º</sup> 4 – 8 fichas de trabalho cooperativo) a ficha de trabalho do tópico 1, nas pp. 122-123. Visualizar ainda [o vídeo realizado pelos alunos sobre o tópico 1](#), disponível no CD igualmente entregue.

obrigou a alguma improvisação, gerou desorganização na sala e tornou o processo mais demorado, o que não impediu o cumprimento do que estava planejado. Com o 10º 4, não tendo havido problemas na audição do som, foi possível a turma visualizar os vídeos a partir do computador e do projetor da sala. Por isso, o ambiente manteve-se mais calmo e organizado.

A visualização e exploração dos vídeos durou cerca de uma hora. Afastei a possibilidade de visualizarmos todos os vídeos de uma vez e só depois falarmos sobre eles, por achar que se tornaria monótono e cansativo. Preferi que víssemos cada vídeo, explorando-o e sintetizando-o logo em seguida. Só depois prosseguiríamos para a visualização do vídeo seguinte. Antes de dar início à visualização do primeiro vídeo, expliquei aos alunos qual seria a dinâmica da aula e entreguei-lhes uma ficha de trabalho para a sua exploração.

Esta ficha de trabalho continha uma tabela com oito espaços, correspondentes aos oito tópicos de trabalho e aos oito vídeos. Ela pretendia servir como instrumento individual para o registo autónomo e flexível das ideias essenciais sobre os tópicos. Optei por não dar muitas instruções sobre o seu preenchimento. Quis que cada um escrevesse o que achasse conveniente, da forma que achasse conveniente, a partir da visualização dos vídeos, da discussão oral ou da síntese escrita no quadro<sup>17</sup>.

Na exploração de cada vídeo, orientei-me com o apoio de uma folha com a referida tabela de oito espaços impressa, previamente preenchida por mim com as ideias essenciais de cada tópico. Nas margens dessa tabela fiz anotações relativas aos vídeos dos alunos, que visualizara em casa. Deste modo, essa folha orientou-me no diálogo com os alunos, nos comentários que fiz, nas questões que lhes dirigi, nos aspetos para os quais chamei a sua atenção, nas explicações que dei<sup>18</sup>.

Após a visualização de cada vídeo, eu incentivava e via crescer uma dinâmica de troca de ideias, mais ou menos organizada, na qual os alunos comentavam, completavam ou corrigiam as ideias uns dos outros. Alguns alunos mais interventivos facilmente se envolviam nesta dinâmica. Para que os menos participativos não se limitassem a ouvir, procurei também dirigir-lhes questões e levá-los a interagir comigo e com a turma. Concluí dessa dinâmica que, a partir da interação entre professor e alunos e entre os próprios alunos, é possível construir respostas e sintetizar ideias adequadas sobre o que está a ser estudado. Foi a partir dessa partilha oral de ideias que procedi à síntese escrita no quadro, o qual também dividi em oito partes. Enquanto que a maioria dos alunos do 11º 4 foi tomando notas na tabela ao longo da

---

<sup>17</sup> Consultar o [Anexo 21](#) (11º 4 – Planificação e guião da aula 3), pp. 151-152, e o [Anexo 22](#) (11º 4 – Tabela de exploração dos 8 vídeos), p. 153, bem como o [Anexo 23](#) (11º 4 – Planificação e guião da aula 7), pp. 154-155, e o [Anexo 24](#) (10º 4 – Tabela de exploração dos 8 vídeos), p. 156.

<sup>18</sup> Consultar o [Anexo 25](#) (11º 4 – Proposta de resolução da tabela de exploração dos 8 vídeos), p. 157, e o [Anexo 26](#) (10º 4 – Proposta de resolução da tabela de exploração dos 8 vídeos), p. 158.

aula, sem esperar que eu escrevesse no quadro, muitos alunos do 10º 4 não tiveram a mesma iniciativa, limitando-se a copiar os tópicos que eu escrevia no quadro<sup>19</sup>.

Os vídeos constituíram uma fonte de atenção e de animação para ambas as turmas e a sua visualização imprimiu um ritmo próprio à aula. Quando alguns alunos já se estavam a “desligar” da aula, foram os vídeos intervalados que reconquistaram a sua atenção. Alguns dizeres ou comportamentos espontâneos e engraçados neles incluídos levaram, por vezes, ao riso generalizado, renovando assim os ânimos. A abordagem de temas curiosos relacionados com os tópicos como, por exemplo, a justiça universitária e o comportamento desordeiro dos estudantes na Idade Média, surtiram o mesmo efeito e mobilizaram intervenções.

Contudo, nas duas turmas, verifiquei que alguns alunos, a partir do quarto ou quinto vídeo, começaram a ficar aborrecidos. No 10º 4, dois ou três alunos até baixaram a cabeça, parecendo ensonados. Tal comportamento levou-me a ponderar que, a partir do momento em que uma prática diferente, como foi a visualização e exploração de vídeos feitos pelos alunos, se transformou em rotina, verificou-se a perda de interesse por parte de alguns alunos. Para além disso, alonguei-me na exploração dos primeiros vídeos, o que terá tornado a aula mais cansativa. Felizmente, apercebi-me desse rumo e comecei a sintetizar mais a exploração dos últimos vídeos. Foi possível cumprir o que estava programado e concluir a subunidade.

#### ***2.4.1.4 – Caso concreto de desenvolvimento da tarefa por um dos grupos:***

De modo a explicitar como os grupos realizaram a tarefa, escolhi abordar em particular o grupo que demonstrou maiores dificuldades, que conseguiu em certa medida superar. No 11º 4, o grupo encarregado de trabalhar o tópico 4 (O impacto das invasões francesas na difusão dos ideais revolucionários em Portugal) resistiu inicialmente a realizar a tarefa. Uma das alunas não se sentia confortável face à atividade, que lhe exigia tomar decisões, trabalhar com autonomia e ser criativa. Estava insegura e desmotivada e insistia que não percebia os documentos nem o que era para fazer. Ao rever as respostas que deu ao questionário de caracterização, verifiquei que era uma das poucas alunas que preferia que o professor solicitasse tarefas precisas em vez de dar opções diversificadas e flexíveis<sup>20</sup>.

Esta situação levou-me a refletir sobre a importância dos professores conhecerem bem os seus alunos, não só para prepararem adequadamente as aulas mas, também, para estarem mais bem preparados para situações imprevisíveis que exijam uma intervenção imediata para que tudo corra da melhor forma possível. É preciso que façam um esforço de previsão do que

---

<sup>19</sup> Consultar o [Anexo 27](#) (10º 4 – Síntese no quadro relativa à exploração dos 8 vídeos), p. 159.

<sup>20</sup> Ver no [Anexo 16](#) (11º 4 – 8 fichas de trabalho cooperativo) a ficha de trabalho do tópico 4, na pp. 128-129.

pode acontecer e que pensem em planos alternativos para propor aos alunos. Penso que conhecer as formas de aprender dos alunos pode tranquilizar um professor, pois fá-lo sentir-se mais capaz de lidar com a omnipresente imprevisibilidade das aulas.

Devido ao comportamento desta aluna, os restantes alunos do grupo ficaram à partida desorientados e desmotivados. Também consideraram o seu tópico de trabalho muito difícil e tiveram vergonha de fazer um vídeo. Por estas razões, acabaram por me chamar após alguns minutos de troca de ideias entre si. Decidi então adaptar a sua tarefa, propondo novas opções em que já havia pensado, convicta de que é importante propor, negociar e aceitar caminhos diferentes de trabalho e de aprendizagem. Sugeri-lhes que só se concentrassem em um ou dois documentos da ficha de trabalho e que gravassem um ficheiro áudio em vez de um vídeo.

Sinal de aceitação da proposta negociada foi a atitude dos alunos: leitura atenta dos documentos com o objetivo de selecionar aqueles que compreendiam melhor. Pouco depois, fui ter com eles e perguntei se já tinham pensado que caminho iriam seguir. A aluna que mais resistia à tarefa respondeu-me, com um olhar perdido: “Ainda não sabemos bem. É muito difícil”. Porém, um dos colegas do seu grupo logo acrescentou: “Não estou a perceber o que é isto da Maçonaria e do Sinédrio”. Esta questão serviu como uma pista para eu poder começar a orientá-los melhor. Disse-lhes então: “Estas duas instituições são importantes nesta conjuntura de transição entre a Época Moderna e Contemporânea, por isso, vocês podem concentrar-se só nelas. Comecem por procurar nos documentos a informação sobre as duas e organizem-na”. Depois desta orientação mais precisa, os alunos pareceram-me mais calmos e empenhados.

Pouco depois, chamaram-me novamente para esclarecer dúvidas, o que me deu a entender que tinham lido com atenção os documentos e que queriam compreender melhor o seu conteúdo. Perguntaram-me o que eram lojas maçónicas e pedreiros livres. Expliquei, de forma simples, que as lojas eram as várias unidades ou grupos locais em que os membros da Maçonaria se organizavam e que pedreiros-livres era uma forma de designar esses membros. Sugeri ainda ao grupo que pesquisasse na internet mais informação sobre as duas instituições, o que pareceu motivar um dos alunos, que logo pesquisou no Google a palavra “Sinédrio”. Como o vi interessado no assunto, acrescentei: “No vídeo, podes explicitar a importância do Sinédrio para o Liberalismo em Portugal”. Ele perguntou onde estava essa informação, ao que respondi: “Volta a ler o documento 3 com atenção, porque a resposta está nas últimas linhas. Podes depois desenvolver, se quiseres, com informação complementar que encontres na internet”.

Enquanto falava com este aluno, observei que as suas colegas de grupo estavam concentradas no documento 4, pois já tinham informação nele sublinhada e conversavam sobre os símbolos maçónicos nele referidos e os seus significados, desenhando-os no caderno. Disse-lhes que também podiam procurar mais informação na internet, pois existiam outros símbolos e

rituais maçónicos. Estas alunas, pela primeira vez desde que haviam iniciado a tarefa, sorriram. Acrescentei que essa dimensão ritualística era considerada uma das mais interessantes da instituição. O grupo estava bem encaminhado na tarefa e esteve a trabalhar até ao final da aula.

Como muitos grupos de ambas as turmas, este não avançou para o produto final no tempo de aula. Temendo eu que depois não gravasse nem vídeo nem áudio, foi grande a minha satisfação quando recebi a sua gravação de áudio, embora tenham ficado um pouco aquém do que pretendia. Limitaram-se a reproduzir na gravação o que os documentos diziam sobre a Maçonaria e o Sinédrio. No entanto, como em avaliação formativa o mais importante é o processo e não o produto, o foco de avaliação foi a forma com os alunos superaram as dificuldades e desenvolveram a tarefa. Tinham sido capazes de analisar documentos, pesquisar informação complementar, trocar ideias entre si e organizar um breve discurso sobre o tópico.

Aquando da visualização e exploração da sua gravação na aula, este grupo pediu-me para se levantar e fazer um registo no quadro, o qual acompanharia a audição da gravação. Talvez tenha sentido que, pelo facto de eu lhes ter adaptado a tarefa, tinham feito menos que os outros, e queria compensar essa falta. Enquanto se ouviu falar nos símbolos maçónicos, uma das alunas do grupo desenhou no quadro os três símbolos referidos (compasso, esquadro e triângulo com olho). Após a audição, o aluno que se concentrara no Sinédrio explicou melhor, a meu pedido, a ideia que na gravação ficara vaga de que “esta associação foi criada para trazer definitivamente o Liberalismo para Portugal”. No final, ficou claro que o Sinédrio organizara a Revolução Liberal de 1820, a qual iríamos abordar noutra aula. Aulas depois, os alunos deste grupo foram capazes de voltar a explicar genericamente aos colegas o que era a Maçonaria e o Sinédrio, demonstrando que a aprendizagem havia sido realizada<sup>21</sup>.

#### ***2.4.1.4 – As impressões dos alunos sobre o trabalho cooperativo:***

As minhas observações permitem-me avaliar de forma positiva a adesão dos alunos à proposta de trabalho, assim como o seu procedimento no desenvolvimento das tarefas e na partilha de conhecimentos. Todavia, essa avaliação positiva é mais contundente na fase de produção de vídeos do que na fase de exploração dos mesmos. Com base nas respostas dos alunos ao questionário de avaliação final, pude confrontar as suas impressões sobre esta atividade com as minhas. Entre 85% e 90% dos alunos declararam que gostaram muito ou

---

<sup>21</sup> Ouvir a [gravação áudio feita pelos alunos sobre o tópico 4](#), disponível no CD igualmente entregue.

muitíssimo dela e entre 80% e 85% consideraram que ela contribuiu muito ou muitíssimo para a sua aprendizagem. Contudo, o 10º 4 considerou-a menos útil que o 11º 4<sup>22</sup>.

Na aula em que o 10º 4 desenvolveu este trabalho cooperativo, dois alunos disseram-me que se sentiam mais motivados nas aulas em que “nós aprendemos sozinhos e a professora só explica no fim”. Da realização deste e de outros trabalhos cooperativos com as turmas pude concluir que os alunos são perfeitamente capazes de trabalhar e aprender com motivação, interação e autonomia através de tarefas diversificadas e desafiadoras, dispensando exposições teóricas por parte do professor, que fica incumbido da exaustiva preparação das tarefas e da orientação dos alunos na sua resolução. Trabalhar desta forma com os alunos faz com que a regulação não seja um momento específico da ação pedagógica, mas sim uma componente permanente do processo de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2005, 40).

## 2.4.2 – Os jogos no Kahoot

### 2.4.2.1 – A apresentação dos jogos e a adesão dos alunos:

O Kahoot é uma plataforma *online* que permite preparar jogos personalizados com questões de resposta múltipla que podem ser jogados por uma turma inteira. O professor pode escrever cada questão, bem como as várias possibilidades de resposta, anexar-lhe uma imagem e ainda definir o tempo limite para dar a resposta.

A primeira vez que utilizei o Kahoot foi na aula de Geometria na Arte com o 10º 4<sup>23</sup>. Tendo-se revelado uma experiência didática dinâmica, divertida e sistematizadora e tendo reconhecido nela um grande potencial formativo, decidi investir mais nela. Estes jogos são uma útil ferramenta interativa ao serviço da aquisição e da consolidação das aprendizagens já antes potenciadas por outros meios. Eles facultam perceber o que os alunos sabem e o que lhes gera confusão e erro. São oportunidades para o professor levar os alunos a reexplorar, partilhar e sistematizar ideias e conhecimentos, a esclarecer dúvidas e a corrigir erros.

Ao planificar as unidades, programei um jogo no Kahoot no final de cada subunidade, o que equivaleu a um por semana. Defini que seriam jogos compostos por quinze questões, cada uma com quatro opções de resposta. Previ que durariam cerca de 20 minutos, tempo que

---

<sup>22</sup> Consultar o Ponto 1 do [Anexo 14](#) (Dados estatísticos relativos às impressões dos alunos sobre as 3 atividades abordadas no relatório), pp. 115-116.

<sup>23</sup> Aceder ao jogo realizado com o 10º 4: Geometria na Arte (<https://create.kahoot.it/share/geometria-na-arte/ce22678c-29ad-40c8-9e6b-5c733421713e>).

consegui sempre respeitar. Decidi ainda que se realizariam em grupos de três a cinco alunos, conectados com um só telemóvel.

Realizei três jogos no *Kahoot* com o 11º 4, no âmbito da unidade que lecionei integralmente à turma e respeitando as orientações do parágrafo anterior<sup>24</sup>. O mesmo não aconteceu com o 10º 4. O teste escrito da unidade que lecionei teve que ser antecipado, o que me levou a adiar o jogo para depois do teste. Porém, nessa altura, as escolas fecharam, o teste foi feito à distância e o jogo no *Kahoot* jamais se realizou.

Os jogos no *Kahoot* foram os momentos das aulas em que senti toda a turma realmente envolvida e motivada. Isto ter-se-á devido ao estimulante carácter competitivo e interativo do jogo. A adesão dos alunos foi fortíssima, traduzida num burburinho e numa agitação que caracterizaram estes momentos. Da única vez que realizei um jogo no *Kahoot* com o 10º 4, na aula de Geometria na Arte, apercebi-me que muitos alunos já o conheciam. Ainda antes de falar no jogo, alguns alunos que conseguiam ver o ecrã do computador da sala já estavam com a plataforma *Kahoot* aberta nos seus telemóveis. Já no 11º4, tal era a motivação provocada pelo jogo que, todas as semanas, alguém me perguntava mal entrava na aula: “Hoje vamos jogar ao *Kahoot*?”. Quando respondia que sim, ouvia-se um “Yehhh!” coral. Assim que eu dizia que estava na hora de jogar, os alunos começavam logo a formar animadamente os grupos.

#### **2.4.2.2 – A execução dos jogos:**

Para realizar o jogo, o professor precisa, primeiramente, de abrir na internet do computador da sala o jogo que preparou. As questões e possibilidades de resposta são projetadas para toda a turma a partir desse computador. Para que os alunos possam responder, precisam estar conectados, através da internet dos seus telemóveis àquele mesmo jogo. Para isso, precisam de abrir a página *Kahoot.it*, escrever o código referente ao jogo e registar-se com um nome. Ficam imediatamente sincronizados ao jogo. Em cada questão, as cores que identificam as várias opções de resposta no computador surgem reproduzidas nos telemóveis dos alunos para que estes possam seleccionar uma. No final de cada questão, a resposta correta aparece identificada e o número de respostas erradas é igualmente revelado. São atribuídos pontos aos participantes por cada acerto e pelo tempo de resposta, para que haja um vencedor.

---

<sup>24</sup> Aceder aos três jogos realizados com o 11º 4:

Jogo 1 (<https://create.kahoot.it/share/as-invasoes-francesas-e-a-dominacao-britanica-entre-1806-e-1820/537db8e4-0782-4ba6-8a65-e0c66f1c1949>);

Jogo 2 (<https://create.kahoot.it/share/da-revolucao-liberal-de-1820-ao-final-da-guerra-civil-em-1834/c361e2a0-2a09-4657-9e8a-4aacf0108343>);

Jogo 3 (<https://create.kahoot.it/share/cartismo-setembrismo-e-cabralismo/a30597b2-2f70-494c-b6f9-f2b89debb77d>).

Como já referi, os jogos foram sempre realizados em grupos, formados à escolha dos próprios alunos. Talvez devido a essa liberdade, houve sempre alguma balbúrdia enquanto se procedia à sua formação. O facto do jogo ser jogado em equipas pareceu-me sempre algo vantajoso. Ponderei que, como cada aluno sabe coisas diferentes, se todos partilharem informação entre si haverá uma maior probabilidade do grupo acertar nas respostas e ajustar ideias previamente exploradas. A partir dos resumos de jogo gerados pela plataforma *online*, averigui que, nos três jogos realizados com o 11º 4, a percentagem de respostas erradas dadas pela turma situou-se entre os 24% e os 34%. Constatei também que nunca um grupo respondeu incorretamente a mais do que sete das quinze questões, tendo havido sempre dois ou três grupos que acertaram em praticamente todas.

Tal como eu desejava, durante os jogos os alunos trocaram vivamente ideias entre si, em busca da resposta correta, o que me confirmou que estavam bastante envolvidos. Frequentemente, ouvi discussões semelhantes a esta: “Acho que é a primeira resposta”, “É a terceira! Lembro-me de falarmos nisso”, “Mas então não tinha sido...? Tinha ideia que...”, “Pensando melhor..., acho que foi..., porque...”. Através desta comunicação, os alunos iam regulando o seu conhecimento em grupo.

Quando a resposta correta surgia assinalada na projeção do ecrã do computador, as reações dos alunos divergiam. Uns celebravam euforicamente porque tinham acertado. Outros ficavam surpresos e até desconfiados e logo se manifestavam: “Ah era esta resposta!”, “Já não me lembrava!”, “Mas então não era daquela forma...”, “Mas porque é que a resposta que demos não está certa?”. Alguns dos grupos que erravam intervinham imediatamente para pedir esclarecimentos, demonstrando curiosidade e vontade de aperfeiçoar o seu conhecimento.

O *Kahoot* permite jogar a sequência de questões de duas formas diferentes. Existe uma modalidade em que só é possível passar para a questão seguinte quando o professor clica no computador para esse efeito e outra em que as várias questões se sucedem automaticamente sem que o professor possa clicar para interromper o jogo. Eu optei pela primeira, para poder fazer uma pausa quando achasse conveniente e não ter que adiar o esclarecimento de dúvidas.

Sempre que algum grupo errava na resposta, eu dialogava com os alunos para tentar que eles mesmos contextualizassem o assunto em causa e explicassem o porquê daquela resposta ser a única correta. Como eram conteúdos já trabalhados, vários alunos partilhavam ideias. Se surgissem dúvidas que eles não conseguissem solucionar, procurava eu esclarecê-las, abordando outros assuntos se necessário fosse. Esta dinâmica oferecia novas oportunidades de aprendizagem a partir da exploração e correção dos erros e raciocínios dos alunos. Como as dúvidas de um podem ser as de muitos, seria mais frutuoso esclarecê-las em conjunto.

Devido à excitação que estes jogos provocavam, alguns grupos temporariamente concentravam-se em si próprios e distraíam-se da interação em turma. Os burburinhos chegaram a perturbar o diálogo que estava a fluir, obrigando-me a falar mais alto. Sei que houve momentos em que só parte da turma participou, acompanhou e usufruiu do diálogo, apesar dos meus esforços para atrair as atenções. Senti que a gestão de jogos de competição em equipas não é fácil e que, às vezes, parece que a turma foge do nosso controlo. Ainda assim, acredito que vale a pena fazer jogos, porque neles os alunos estão envolvidos, motivados e animados e, apesar de uma certa balbúrdia, para cada aluno há sempre algo que se relembra, se partilha, se questiona, se esclarece, se corrige, se compreende e se aprende.

#### **2.4.2.3 – As impressões dos alunos sobre os jogos no Kahoot:**

Os jogos no *Kahoot* foram os momentos de maior desordem e barulho das aulas que lecionei, assim como os de maior entusiasmo, envolvimento e interação. Todos os alunos participaram neles com vontade. Quando apliquei o questionário de avaliação final aos alunos do 11º 4, já contava que esta seria a sua atividade preferida. Era o momento mais esperado da semana, aquele que mais quebrava a monotonia e permitia um maior rebuliço. As respostas dos alunos ao questionário não deixam margem para dúvidas, pois 100% afirmou ter gostado muito ou muitíssimo dos jogos e mais de 90% considerou que eles foram úteis para a aprendizagem. O 10º 4 não foi questionado sobre estes jogos, pois não realizou nenhum no 2º período<sup>25</sup>.

#### **2.4.3 – O diário gráfico da História**

##### **2.4.3.1 – A apresentação da proposta e a produção dos diários gráficos:**

O diário gráfico, fisicamente um caderno A5, foi concebido como um instrumento de experimentação, de aprendizagem e de estudo autónomo, flexível, e criativo dos alunos<sup>26</sup>. Pretendia oferecer uma modalidade de trabalho de casa diferente, mais personalizada, estimulante e interessante. A grande diferença desta modalidade é que, em vez de se solicitarem tarefas diárias concretas como a resolução de um exercício do manual, solicita-se que os alunos trabalhem semanalmente os conteúdos lecionados nessa mesma semana, através de abordagens à sua escolha. Defini que deveriam ocupar duas a três páginas por semana.

---

<sup>25</sup> Consultar o Ponto 2 do [Anexo 14](#) (Dados estatísticos relativos às impressões dos alunos sobre as 3 atividades abordadas no relatório), pp. 115-116.

<sup>26</sup> Inspirei-me nos cadernos de escola da minha mãe, dos anos 70, feitos à mão com folhas de cartão e um cordel feito com lã enrolada.

Com o diário gráfico, o prazo de entrega do trabalho de casa foi alargado, permitindo aos alunos uma gestão semanal mais flexível. As abordagens para explorar os conteúdos foram igualmente ampliadas, permitindo que cada um escolhesse as que mais os motivavam a trabalhar ou com que melhor aprendiam. Estabeleci que os alunos deveriam trazer os diários às segundas-feiras para que eu recolhesse fotograficamente as suas produções com o telemóvel.

Porém, esta nova modalidade destinava-se também à avaliação formativa das produções dos alunos. Nesse sentido, comprometi-me a elaborar, todas as semanas, uma apresentação em *PowerPoint* com alguns dos trabalhos dos alunos, para que fossem interativamente explorados na terça ou na quarta-feira seguinte. Considerei que seria contraproducente adiar essa exploração. Ela deveria servir para rever e ajustar as aprendizagens da semana anterior, tentando articulá-las com os novos conteúdos que estavam a ser estudados. Esta foi uma forma de valorizar o trabalho dos alunos e de lhe dar utilidade como recurso didático para a turma.

Com o 11º 4 realizei cinco recolhas presenciais do diário gráfico, enquanto que com o 10º 4 só pude fazer uma, antes do fecho das escolas devido à pandemia de Covid-19. Por isso, o que tenho a expor sobre o diário gráfico refere-se sobretudo ao 11º 4. No 3º período, a professora cooperante e eu optámos por dar continuidade ao diário gráfico, pois considerámo-lo uma ferramenta útil para o ensino a distância.

Os primeiros 45 minutos de aula que tive com cada turma, como introdução à leção integral de uma unidade no 2º período, tiveram como objetivo explicar como iriam funcionar os diários gráficos e ainda como produzir os mesmos. Entreguei aos alunos uma ficha com as principais orientações para o funcionamento da nova modalidade de trabalho de casa. Ao explicitá-las oralmente, sugeri vários exemplos de abordagens de trabalho possíveis e apresentei os seus critérios de avaliação<sup>27</sup>. Em ambas as turmas, assim que concluí a explicação da modalidade, alguns alunos, inclusivamente alguns dos que habitualmente estavam pouco interessados e empenhados, manifestaram a sua adesão, fazendo questões sobre as abordagens de trabalho possíveis, comentários positivos e esboçando sorrisos. A sua motivação e espanto foi bem visível quando mostrei as cartolinas coloridas e o novelo de lã que trouxera para eles produzirem os seus diários. Logo demonstrei como o podiam fazer.

Assim que terminei a demonstração, cedi o novelo de lã e a tesoura à turma para que todos pudessem cortar a quantidade necessária para fazer o cordel. Senti que ficaram contentes quando fui à mesa de cada um com as folhas de cartolina para que escolhessem duas nas cores da sua preferência. Apercebi-me que pequenos gestos de atenção como esses podem ajudar a aproximar um professor de um aluno, a esboçar uma relação de respeito e de confiança,

---

<sup>27</sup> Consultar o [Anexo 28](#) (Orientações para os alunos sobre o Diário Gráfico da História), p. 160.

importante para que as aulas corram bem. Imediatamente os alunos, sem exceção, meteram mãos à obra. Numa e noutra turma o ambiente foi de grande envolvimento, entusiasmo, interação e boa disposição. No seu lugar ou fora dele, muitos alunos trocaram ideias, ajudaram-se mutuamente e falaram comigo à vontade. Até alguns mais tímidos interagiram bastante.

Vários sinais confirmam a adesão imediata dos alunos à proposta. A certo ponto observei, nas duas turmas, que alguns já estavam a decorar as capas dos seus diários, tendo outros vindo pedir-me autorização para isso. Nas semanas seguintes, vi capas decoradas de forma personalizada e criativa<sup>28</sup>. Também me perguntaram se podiam mostrar os diários gráficos a outros professores, o que sei que fizeram. Alguns professores interessaram-se em saber mais sobre a iniciativa. Além disso, quando a aula terminou, vários alunos permaneceram na sala, a terminar os seus diários.

#### **2.4.3.2 – A recolha fotográfica dos trabalhos dos diários gráficos:**

Ficou acordado com os alunos que, todas as segundas-feiras, iria proceder à recolha fotográfica das suas produções de diário gráfico com o meu telemóvel. Da primeira vez que fiz a recolha ao 11º 4, optei por ceder 15 minutos do início da aula só para o efeito, pois poderiam surgir várias dúvidas sobre aquela nova modalidade. Contudo, grande parte da turma ficou desocupada e na conversa. Optei, por isso, por deixar de ceder tempo exclusivamente para a recolha e passei a realizá-la quando os alunos estavam a resolver alguma tarefa. Refleti que só o trabalho ativo e autónomo dos alunos, que exigia de mim acompanhamento e orientação, me daria flexibilidade para ir fazendo a recolha ao longo da aula. Foi uma solução para rentabilizar melhor o tempo. Na fase de ensino a distância, em vez da recolha presencial, os alunos passaram a enviar-me fotografias das suas produções pelo *WhatsApp*.

Para fazer a recolha presencial, optei inicialmente por seguir a planta da sala, que era fixa, percorrendo os alunos numa mesma ordem. Embora lhes tivesse pedido para assinarem as páginas, para que eu pudesse identificar o autor de cada produção, considerei que seguir essa mesma ordem poderia ser útil, caso algum se esquecesse de assinar. A partir do momento em que comecei a fotografar enquanto os alunos já trabalhavam, às vezes sentados noutros lugares, foi muito útil ter as páginas assinadas. Enquanto fotografava, não era comum analisar e comentar os trabalhos, a não ser que algo chamasse a minha atenção. No 11º 4 identifiquei, desde o início, cerca de oito alunos que gostavam de me explicar o que tinham feito. Sem dar azo a dilações, escutava-os, para que o meu desinteresse não provocasse o seu desinteresse.

---

<sup>28</sup> Consultar o [Anexo 29](#) (Capas de diário gráfico personalizadas), p. 161.

#### **2.4.3.3 – A adesão dos alunos ao diário gráfico a longo prazo:**

Embora a maioria dos alunos tenha reagido de forma recetiva e motivada ao diário gráfico, essa adesão foi-se transformando ao longo do tempo. Importa analisar essa dinâmica diacrónica, embora só o possa fazer de forma consistente com o 11º 4. Ao longo das cinco semanas em que o diário gráfico foi solicitado e recolhido presencialmente no 11º 4, verificou-se uma progressiva redução na adesão dos 27 alunos da turma. Se na primeira semana apenas 6 alunos não apresentaram qualquer produção, na semana seguinte, este número aumentou para 9, depois para 11, para 15, e, na última semana, para 18, mais de metade da turma. Ao longo destas semanas, há que destacar, a existência de dois grupos: 7 alunos que apresentaram sempre trabalho feito e 5 alunos que nunca apresentaram qualquer abordagem. Todavia, nesse período, grande parte dos alunos apresentou pelos menos duas vezes alguma produção.

Entre os alunos que, nestas semanas, apresentaram sempre ou quase sempre trabalho feito estão vários cujo empenho já era reconhecido. Porém, o mais curioso reside no facto de duas alunas assaz diferentes terem sempre apresentado trabalho de grande qualidade e criatividade. Por um lado, uma das mais bem sucedidas da turma e, por outro, a que possuía maiores dificuldades no compreensão dos conteúdos.

Quanto aos alunos que nunca apresentaram trabalho de diário gráfico ou que raramente o fizeram, soube pela professora cooperante que alguns já antes não costumavam fazer os trabalhos de casa, o que significa que o problema não estava na nova modalidade. Fazia parte desse grupo uma das melhores alunas da turma, que sempre que se falava no diário gráfico fazia uma expressão de desprezo e tédio. Ponderei que talvez esta aluna sentisse que o diário gráfico não lhe servia para nada, porque já tinha a sua maneira eficaz de estudar. Não o terá entendido como uma oportunidade ou um desafio para ir mais além. Devido à sua atitude, equacionei a pertinência de articular futuramente o diário a outra forma de trabalho de casa mais convencional, que solicitasse uma tarefa concreta, como a resolução de exercícios do manual. O aluno poderia optar por uma das duas possibilidades.

Penso que uma maior adesão nas primeiras duas semanas pode ser também facilmente explicada pelo facto de se tratar de uma atividade diferente, que inicialmente motivava bastante, mas que depois foi perdendo o interesse, por se tornar rotineira. Nas últimas duas semanas de recolha presencial, a falta de adesão teve contudo outra justificação. Alguns alunos argumentaram que se estavam a concentrar no estudo para os vários testes que tinham marcados nessas semanas. A professora cooperante confirmou a situação, que apontou como geradora de stress para os alunos.

No que respeita ao 10º 4, na única semana em que pude realizar a recolha presencial, apenas 6 alunos não trabalharam nos seus diários gráficos. Uma vez que a turma é composta

por 30 alunos, o seu nível de adesão inicial foi ligeiramente superior ao verificado na outra turma. Entre os alunos que não apresentaram qualquer produção estão alguns que habitualmente revelavam pouco interesse e empenho.

Importa ainda acrescentar que, durante a fase de ensino a distância, a adesão dos alunos das duas turmas começou por baixar. Para isso terá contribuído a sua desorientação perante a nova situação e a carência dos recursos tecnológicos necessários. Porém, a adesão voltou a aumentar progressivamente, semana após semana, à medida que os alunos se foram adaptando à nova situação e conseguindo gerir melhor as tarefas solicitadas pelos vários professores. Pelo menos metade da turma passou a apresentar trabalho semanal de diário gráfico, o que já constituía uma conquista tanto para mim como para a professora cooperante.

#### ***2.4.3.4 – A caracterização dos trabalhos dos diários gráficos:***

Como o meu objetivo era que cada aluno encontrasse soluções de trabalho que fossem do seu agrado e o ajudassem a aprender e a estudar, incentivei a que diversificassem as suas abordagens e fossem criativos. O diário gráfico era uma forma de valorizar elementos diferentes na avaliação dos alunos, o que naturalmente beneficiaria mais uns do que outros. Não existindo instrumentos perfeitos nem sendo possível agradar a todos, o ideal é diversificar a avaliação. Nesse sentido, o diário gráfico permitiu que os alunos revelassem um esforço de trabalho e potencialidades até então despercebidos.

Nunca parti do princípio que todos os alunos apresentariam duas a três páginas de trabalho ou seriam inovadores nas suas abordagens. Embora os incentivasse a fazer mais e melhor, nunca me mostrei demasiado exigente e inflexível. Aceitei e procurei valorizar todo o trabalho realizado semanalmente, mesmo que não ultrapassasse meia página. Ao rever as produções entregues pelas turmas quando o ensino era presencial, vejo que a situação mais frequente foi apresentarem duas páginas. Porém, foi também comum apresentarem uma só página ou então três. Muito mais raro foi apresentarem quatro ou mais páginas. Durante a fase de ensino a distância, tornou-se menos frequente receber mais do que uma página por aluno.

Parte significativa das produções dos alunos são abordagens de síntese, sendo às vezes possível perceber que recorreram ao manual e aos materiais fornecidos nas aulas. No 11º 4, a abordagem mais apresentada foi o esquema, seguido pela lista de ideias essenciais. Já no 10º 4, a abordagem mais comum foi a lista de tópicos, seguida pela lista de palavras-chave. A evidente preferência pelas opções de síntese pode ser explicada pela sua utilidade para os alunos estudarem e se prepararem para os testes.

Diferentes alunos, naturalmente, optaram por abordagens de trabalho diversas. Querendo eu potenciar uma diferenciação pedagógica nas turmas, essa diversidade de abordagens foi precisamente ao encontro do que pretendia. Para mim, o diário gráfico revelou-se uma ótima forma para ir conhecendo os alunos, a sua forma de trabalhar, os seus interesses, as suas potencialidades e dificuldades, os seus conhecimentos e incorreções. A certa altura, até já se tornava possível reconhecer o tipo de abordagens preferidas por alguns alunos e imaginar o que iriam apresentar na semana seguinte.

Confesso que me surpreendi com a criatividade, talento e empenho de alguns. No 11º 4, fiquei surpreendida quando uma aluna com grandes dificuldades na compreensão dos conteúdos, devido à barreira linguística, me apresentou um jogo com várias questões de resposta múltipla, uma abordagem que passou a fazer semanalmente, daí em diante, com toda a dedicação. Situação semelhante aconteceu com duas alunas que habitualmente desenhavam.

Para transmitir a diversidade das abordagens experimentadas pelos alunos, saliento as seguintes: definições de conceitos, esquemas ou tabelas de síntese, desenhos ou colagens de imagens com legendas explicativas, cronologias de acontecimentos, questões colocadas com as respetivas respostas, resumos, pesquisas complementares, jogos com respostas múltiplas, sopas de letras, diários ou cartas ficcionais de personagens históricas, listas de ideias essenciais, núcleos de palavras-chave, colagens de *post-its* com palavras-chave por cima e respetivas explicações ocultas por baixo, citações documentais, transcrições documentais e mapas.

#### **2.4.3.4 – A elaboração dos PowerPoints para a exploração formativa em aula:**

Nunca pretendi solicitar o diário gráfico apenas para ser visto por mim e para atribuir uma nota. A minha intenção, desde o início, foi utilizar as produções dos alunos como recurso didático. Queria que fossem estrategicamente exploradas pelas turmas, sob minha orientação, através da interação, para ajustar as aprendizagens. Não queria privilegiar o *feedback* oral dado em particular, muito menos privilegiar o escrito. Acreditei que o *feedback* oral é a mais poderosa forma de *feedback* que um aluno pode receber (Clarke, 2005, 79).

Através de um instrumento potenciador de diferenciação pedagógica, o diário gráfico, concebi uma forma de valorizar o trabalho dos alunos e de o avaliar formativamente na aula com vista à regulação interativa das aprendizagens. Para isso, com a autorização dos alunos, elaborei apresentações em *PowerPoint* com excertos dos seus trabalhos. A sua organização e manipulação nos diapositivos foi pensada estrategicamente, em cada semana, conforme as abordagens de trabalho dos alunos e os conteúdos trabalhados.

Experimentei várias formas de explorar os diários gráficos a partir das apresentações

em *PowerPoint*. Incluí pequenos textos para serem lidos, juntei excertos de vários trabalhos que só ia revelando no diapositivo da apresentação à medida que os alunos iam referindo a informação em causa, ocultei dados de cronologias, desenhos e esquemas para que os alunos os tentassem ir identificando, expus jogos concebidos pelos alunos para a turma resolver, chamei a atenção para determinadas partes, para que os alunos detetassem erros e os corrigissem.

Durante a fase de ensino a distância, compus sobretudo *PowerPoints* de síntese, mais longos, conjugando excertos das produções de quase todos os alunos, organizados segundo um fio condutor que facilitasse a sistematização da matéria. Os *PowerPoints* passaram a ser enviados semanalmente para o grupo de *WhatsApp* de cada turma. A essência da exploração formativa deixou, temporariamente, de estar na interação em turma e passou para o estudo autónomo de cada aluno. Contudo, a professora cooperante, através de videoconferências síncronas com as turmas, começou a explorá-los como eu antes fizera presencialmente<sup>29</sup>.

Tendo em conta que os alunos, nesta fase, passaram a trabalhar de forma autónoma em casa, realizando um conjunto de tarefas solicitadas pela professora, a exploração dos diários gráficos foi ganhando uma nova dinâmica. Numa das videoconferências semanais, os alunos, a partir dos *PowerPoints* por mim compostos, passaram a apresentar aos colegas os excertos dos seus diários gráficos e a comentar os excertos dos colegas, sob moderação da professora. O diário gráfico transformou-se, portanto, num instrumento para os alunos aprenderem interativamente uns com os outros, a distância, a partir da diversidade de abordagens por eles elaboradas. Essa evolução mostrou-me que o diário gráfico continuava a ser apreciado e útil.

Para além deste uso didático do trabalho de casa, também o classifiquei semanalmente, com a finalidade de, no final do período, contabilizar a média dos diários gráficos para a avaliação dos alunos. Era uma oportunidade para subirem as classificações, graças a critérios como o empenho, a criatividade e a comunicação. Porém, se os alunos raramente apresentassem trabalho feito, surtiria o efeito inverso.

#### **2.4.3.5 – A exploração formativa dos diários gráficos em aula:**

A exploração formativa dos diários gráficos na aula com propósitos de regulação interativa tornou-se também uma rotina. Todas as terças ou quartas-feiras, quando os alunos

---

<sup>29</sup> Ver o [Anexo 30](#) (11<sup>º</sup>4 – Apresentação em *PowerPoint* utilizada na exploração formativa dos diários gráficos no 2<sup>º</sup> período presencial), pp. 162-164, e o [Anexo 31](#) (11<sup>º</sup>4 – Apresentação em *PowerPoint* utilizada na exploração formativa dos diários gráficos no 3<sup>º</sup> período à distância), pp. 165-170. Ver igualmente o [Anexo 32](#) (10<sup>º</sup>4 – Apresentação em *PowerPoint* utilizada na exploração formativa dos diários gráficos no 2<sup>º</sup> período presencial), pp. 171-174, e o [Anexo 33](#) (10<sup>º</sup>4 – Apresentação em *PowerPoint* utilizada na exploração formativa dos diários gráficos no 3<sup>º</sup> período à distância), pp. 175-178. Todas as apresentações em *PowerPoint* concebidas, a saber 14 para o 11<sup>º</sup>4 e 9 para o 10<sup>º</sup>4, encontram-se disponíveis no CD igualmente entregue, podendo aí ser visualizadas com os efeitos estrategicamente criados para a exploração formativa.

chegavam à sala, já o primeiro diapositivo da apresentação em *PowerPoint* estava projetado, anunciando que era dia de explorar os diários. Como colocava um trabalho específico como capa da apresentação, gerava-se logo um burburinho de “Uau!”, “Quem foi que fez?”, “Está muito bom!”, a par de sorrisos e risos, o que era propício para iniciar a aula. Comunicava o sumário e iniciava então a exploração formativa, que demorava cerca de 15 minutos.

Não queria que fosse um momento monótono e maçador e, por isso, apostei em explorações breves, informais e sintetizadoras. No 11º 4 comecei por fazer estas explorações às terças-feiras. Na primeira terça em que não fiz, houve alunos que assim que entraram na sala e não viram o habitual diapositivo projetado, me perguntaram se não íamos ver os diários gráficos. Ao responder que só o faríamos no dia seguinte, emitiram um “oh” e o seu rosto exprimiu um certo desconsolo. São pequenos sinais que me mostravam que alguns alunos apreciavam aqueles momentos. No 11º 4, um grupo de cerca de oito alunas mostrava-se sempre muitíssimo entusiasmado e interveniente na exploração formativa dos diários gráficos. A maioria, porém, mostrava-se interessada e atenta. Uns poucos faziam cara de indiferença e de desprezo, ainda que ocasionalmente participassem. Não verifiquei uma diversidade de atitudes tão acentuada quando fiz a exploração formativa com o 10º 4. Quase todos os alunos se mostraram interessados e atentos, sem grande excitação ou desprezo.

Enquanto o ensino foi presencial, elaborei os *PowerPoints* apenas com alguns trabalhos, com abordagens diversificadas e de alunos diferentes. Houve alunos cujos trabalhos raramente incluí devido à sua letra quase ilegível e outros cujos trabalhos apresentei recorrentemente devido à sua fácil utilização didática. Esforcei-me por selecionar partes que estimulassem o interesse, o questionamento, a reflexão e a compreensão de alunos com interesses e perfis de aprendizagem diferentes. Quando fazia essa seleção restrita de produções, nunca houve constrangimentos por parte dos alunos. Na fase de ensino a distância, quando passei a incluir mais trabalhos, alguns começaram a exprimir o seu descontentamento quando as suas produções não eram contempladas. Passei então a incluir todas as produções recebidas.

Durante as explorações formativas em sala de aula, o ambiente era mais informal. Fluía uma interação ora mais planeada, ora mais espontânea entre todos a propósito das produções que iam sendo apresentadas. Não havia intenção de assinalar perante a turma os erros de um ou de outro aluno, mas sim de levar cada um a repensar e a sistematizar ideias já estudadas e a ser confrontado com outras novas. A interação entre todos afirmou-se assim como motor do desenvolvimento e ajustamento das aprendizagens. Seguindo o conselho de Perrenoud, tentei manter alguma ordem na sala, para que não falassem todos ao mesmo tempo, mas dei sempre margem para alguma desordem, para que a interação fluísse e a aprendizagem florescesse (Perrenoud, 2001, 141). Como os alunos não conheciam os trabalhos uns dos outros, quando

mudava de diapositivo na apresentação em *PowerPoint* geravam-se, por vezes, momentos de surpresa e de humor que atraíam a atenção de todos. Também percebi que as abordagens menos convencionais, como desenhos e jogos, chamavam mais a atenção e mobilizavam mais intervenções. Procurei incluí-las sempre nas apresentações.

Apercebi-me que alguns alunos se sentiam agradados e motivados pelo recurso aos seus trabalhos. Um sorriso quando este surgia projetado, um maior empenho no diário gráfico na semana seguinte, um gradual aumento da autoestima, do envolvimento e da participação oral nas aulas. Este progresso foi notório numa aluna do 11º 4, com grandes dificuldades e baixa autoestima. Creio que isso se deveu muito à valorização das suas produções de diário gráfico. Esta aluna entendeu que eu, ao selecionar o jogo feito por ela para ser explorado pela turma e ao elogiar a sua produção, estava a reconhecer o seu esforço e criatividade. Ao perceber que essa atitude dava frutos, continuei a utilizar as suas produções e a dar *feedback* positivo. A aluna continuou a trabalhar no diário gráfico empenhadamente, mais do que muitos colegas. Gradualmente, perdeu o medo de participar oralmente nas aulas, interagiu comigo com um maior à vontade e esteve mais envolvida, motivada e confiante nas tarefas. Tanto eu como a professora cooperante assistimos à sua transformação.

Como me deparei com alunos que espontaneamente intervinham ou pediam a palavra mais vezes, esforcei-me por dirigir-me a outros menos participativos, fosse por desinteresse, timidez ou receio de errar. Por vezes, até pensei previamente em perguntas para determinados alunos. Presumi e depois constatei que os alunos tendem a trabalhar com maior confiança, motivação e empenho quando percebem que já sabem alguma coisa e que são capazes de encontrar as respostas por si mesmos.

Tendo refletido sobre o assunto, se os alunos demonstrassem receio ou dificuldade em formular a resposta, dava-lhes pistas para chegarem a ela, dizia-lhes para trocarem ideias com o colega do lado ou pesquisarem no manual, dava-lhes mais uns segundos para pensarem, tudo isto na expectativa que dessem uma informação que eu pudesse aproveitar. Tentei valorizar e utilizar os grandes e os pequenos contributos como forma de encorajar novos esforços e intervenções por parte dos alunos. Caso a resposta estivesse incorreta ou fosse muito vaga, colocava então questões que levassem a turma a repensá-la e a aperfeiçoá-la.

Este trabalho de reexploração e sistematização de aprendizagens por interação, a partir de trabalhos feitos pelos alunos, conseguiu mobilizar várias intervenções orais. Alguns alunos mais tímidos ou receosos só arriscaram intervir nos momentos de exploração formativa, algo que leva à reflexão. Penso que isso aconteceu porque estes momentos pareceram menos formais e intimidantes aos olhos dos alunos e porque estes se sentiram individualmente mais representados e valorizados pela utilização dos seus trabalhos.

#### **2.4.3.6 – As impressões dos alunos sobre o diário gráfico:**

Percebi, desde o princípio, que o diário gráfico gerava opiniões divergentes. Para alguns, foi mais um trabalho que não valia a pena fazer. Para outros, constituiu um estímulo positivo para estudar e aprender. Para isso, terão contribuído três fatores: podiam trabalhar os conteúdos da forma que preferissem e experimentar abordagens diferentes; sabiam que estavam a produzir algo útil, que seria aproveitado pelo professor nas aulas e por eles mesmos para estudarem para os testes; e sentiam que o seu trabalho era valorizado e avaliado na sua diversidade. A esse propósito, duas alunas disseram-me, um dia, que o diário gráfico lhes era muito útil porque “nos faz trabalhar um bocadinho todas as semanas de forma menos chata e faz com que tenhamos uma síntese à nossa maneira para estudarmos para o teste”.

Para conhecer as opiniões dos alunos sobre o diário gráfico, a aplicação do questionário final foi muito útil. As respostas confirmaram a divergência de opiniões. Uma parte minoritária das turmas manifestou uma opinião negativa sobre ele, mais expressiva no 11º 4. Cerca de 18% desta turma afirmou gostar pouco ou pouquíssimo do diário gráfico como trabalho de casa e 14% declarou que esta modalidade foi pouco ou pouquíssimo útil para a sua aprendizagem. Curiosamente, o 10º 4 teve uma opinião mais positiva do que o 11º 4 sobre o diário gráfico na sua vertente de trabalho de casa, enquanto que o 11º 4 emitiu uma opinião mais positiva do que o 10º 4 na sua vertente de exploração formativa<sup>30</sup>. Talvez isto se deva ao facto do 11º 4 contar com um grupo de alunos que sempre demonstrou desinteresse pela modalidade e do 10º 4 só ter experimentado a exploração formativa presencial dos diários gráficos uma vez.

---

<sup>30</sup> Consultar o Ponto 3 do [Anexo 14](#) (Dados estatísticos relativos às impressões dos alunos sobre as 3 atividades abordadas no relatório), pp. 115-116.

## Conclusões finais

A regulação interativa, através de *feedback* oral entre pares e entre professor e alunos, bem como a diversificação de oportunidades de aprendizagem, através do recurso a conteúdos, materiais, tarefas, modalidades de trabalho e formas de expressar a aprendizagem variados e flexíveis, foram o caminho que privilegiei para a concretização da avaliação formativa e da diferenciação pedagógica, respetivamente. Além disso, neste contexto de aprendizagem ativa, valorizei consideravelmente a cooperação, a autonomia e a criatividade dos alunos.

As atividades desenvolvidas também se complementaram para trabalhar com maior eficácia os conteúdos programáticos e potenciar as aprendizagens. Mais do que atividades isoladas, com objetivos específicos, elas formaram uma estratégia conjunta de ensino e aprendizagem, porquanto permitiram explorar e reexplorar o que se ia aprendendo, a partir de um leque variado de abordagens didáticas, pontos de vista, interações, competências e conhecimentos. Tanto a flexibilidade com que estas atividades foram realizadas como o cruzamento entre elas deu resposta à diversidade dos perfis de aprendizagem dos alunos. Foi possível tirar partido do facto dos alunos irem aprendendo coisas diferentes, em momentos e situações diferentes, de maneiras diferentes. Desde o principio acreditei que conceder espaço à diversidade e à interação seria fomentar a aprendizagem e enriquecimento mútuo.

Embora os alunos se tenham sentido um tanto surpreendidos e desorientados quando lhes propus algumas tarefas, pois eram assaz diferentes daquilo a que estavam habituados, eles estiveram bastante motivados, envolvidos e empenhados nas três atividades exploradas neste relatório. A sua opinião sobre as mesmas foi também positiva, pois, na sua maioria, gostaram de realizá-las e sentiram que elas contribuíram para o desenvolvimento de aprendizagens.

Ao ponderar sobre as principais conclusões a que cheguei neste relatório, começo por afirmar que os alunos são capazes de trabalhar com motivação, autonomia, empenho e criatividade, quando lhes é dada a oportunidade de o fazer de forma cooperativa ou colaborativa, através de tarefas diversificadas e desafiadoras. Nessas situações de aprendizagem, os alunos não carecem de explicações teóricas sobre os conteúdos. Eles são capazes de pesquisar e de descobrir por si mesmos, beneficiando da orientação do professor. Percebi também que os alunos tendem a trabalhar com maior confiança, motivação e empenho quando percebem que têm algum poder de decisão, se sentem capazes de realizar pelo menos uma parte da tarefa e veem reconhecido algum aspeto do que produziram.

Salientei, no presente relatório, que me comportei junto dos alunos como uma “observadora-animadora”, mormente no trabalho cooperativo para a produção de vídeos. Para isso, confiei nas suas capacidades e concedi-lhes uma grande autonomia de trabalho. Dediquei-

me sobretudo a orientá-los e a estimulá-los sugerindo caminhos de aprendizagem adequados às necessidades que fui detetando em cada aluno. Tal atitude foi bem aceite pela maioria dos alunos e mostrou ser válida e eficaz para a sua progressão nas tarefas e nas aprendizagens.

Verifiquei que o *feedback* oral dado na hora é eficaz, pois vai esclarecendo, orientando e desafiando os alunos quando estes realmente precisam, levando-os mais longe na aprendizagem. A atitude de muitos alunos na realização das atividades mostrou que integraram esse *feedback* na aprendizagem. Esforcei-me também por esclarecer as dúvidas quando elas surgiram, a partir do diálogo com toda a turma, para não perpetuar nem acumular erros e confusões. Pude observar igualmente o funcionamento vantajoso do *feedback* entre pares na progressão das tarefas, o que confirmou esse tipo de *feedback* como parte essencial da avaliação formativa. Aliás, incentivar a interação dentro da sala de aula revelou-se extremamente útil para ensinar e aprender, apesar de dar alguma margem à desordem.

Constatei igualmente que os alunos, ao pesquisarem, descobrirem e explorarem informação com autonomia, partilham ideias entre si que se vão ajustando e sistematizando gradualmente. Discerni, no trabalho cooperativo de produção de vídeos, que os grupos que exploram tópicos diferentes de um mesmo tema podem partilhar com grande proveito a sua informação tanto para responder a dúvidas colocadas pelos colegas como para construir um quadro mais aprofundado sobre o tema comum. Também verifiquei que, para responder a questões concretas colocadas a toda a turma, até mesmo informações vagas fornecidas por certos alunos podem conduzir os colegas a intervir complementarmente ou podem ser aproveitadas para construir respostas mais sistematizadas com o contributo de vários alunos.

Cheguei ainda à conclusão que a utilização dos trabalhos feitos pelos alunos como material didático para toda a turma, como aconteceu com os vídeos produzidos pelos alunos e com as produções de diário gráfico, traz muitas vantagens. Por um lado, estes trabalhos encerram um vasto conjunto de formas de compreender, organizar e expressar a informação assim como de erros e confusões que podem ser analisadas e exploradas pela turma com vista a ajustar e sistematizar as aprendizagens. A abordagem de um aluno pode ser uma oportunidade de aprendizagem para os colegas, ao oferecer um olhar diferente sobre os conteúdos.

Por outro lado, esse uso didático demonstrou ser uma fonte de motivação para os alunos. Não me restam dúvidas que essa motivação advém do facto dos alunos sentirem que o seu trabalho tem uma utilidade prática e que não foi feito apenas para o professor ver, corrigir ou classificar. Advém igualmente do facto desse trabalho ser claramente valorizado pelo professor e pelos colegas, tanto mais se for abordagem resultante de uma opção mais pessoal e criativa, como aconteceu com os diários gráficos. Assim, valorizam-se as capacidades e as características do aluno na sua diversidade.

Parece-me razoável reconhecer que o facto de ter lecionado primeiro ao 11<sup>º</sup> e depois ao 10<sup>º</sup> me permitiu aperfeiçoar a preparação das atividades entre uma e outra turma. Todavia, embora faça um balanço bastante positivo do meu estágio, identifico também aspetos que poderiam ser melhorados. Na verdade, talvez por ser uma pessoa com uma natureza muito insatisfeita e imaginativa, tendo a retocar com muita frequência tudo o que concebo.

A melhorar, aponto o momento de visualização e exploração dos vídeos realizados no trabalho cooperativo. Gostaria no futuro de colocar os alunos a visualizar e explorar os vídeos em pequenos grupos, com uma tarefa mais precisa para resolver, abandonando a opção de o fazer em grupo-turma, que a meu ver é mais cansativa e monótona.

Preciso igualmente encontrar soluções para evitar que alguns grupos se distraiam no momento de esclarecer oralmente os erros e confusões suscitados nos jogos do *Kahoot*. Foi, por vezes, difícil gerir a turma e fazer-me ouvir por ela no decorrer do jogo. Creio que o facto de não me poder dirigir fisicamente ao lado da sala oposto ao computador, por ter que estar perto dele para fazer avançar o jogo, agravou essa desordem. Uma das soluções poderá ser realizar as aulas com jogo em regime de codocência, para um professor poder estar junto ao computador e outro circular pela sala. Outra é não ter os grupos tão dispersos pela sala. Na minha imaginação, tanto para a visualização dos vídeos como para os jogos no *Kahoot*, idealizo uma aula com os alunos sentados no chão sobre um tapete e o professor com um *tablet* ligado sem fios ao projetor. Quiçá um dia possa concretizar essa experiência.

Vou alongar-me um pouco mais com o diário gráfico, a iniciativa que sempre pretendi privilegiar neste relatório. Por um lado, ele foi um instrumento para os alunos trabalharem em casa de forma autónoma, diferenciada e criativa, através de abordagens escolhidas pelos mesmos, que constituíssem para eles oportunidades mais agradáveis e eficazes para trabalhar e aprender. Por outro, foi um instrumento de avaliação formativa em sala de aula (presencial ou à distância), através da partilha e exploração estratégica e interativa das suas produções.

Foi através do diário gráfico como trabalho de casa que muitos alunos revelaram novas potencialidades e deram provas do seu empenho na disciplina. Isso levou-me a perceber que dar espaço à diferenciação pedagógica passa por acreditar nas capacidades dos alunos, por valorizar percursos de trabalho e de aprendizagem diferentes e por avaliar de forma mais adequada e justa os alunos na sua diversidade. Os alunos optaram efetivamente por abordagens diferentes e muitos surpreenderam-me com produções criativas e bem conseguidas, como desenhos, esquemas e jogos. Foi ainda nos momentos de exploração formativa dos diários gráficos que alunos mais tímidos ou com receio de errar ousaram intervir oralmente a propósito das produções feitas pelos colegas ou por si mesmos, que eu apresentava a partir de apresentações em *PowerPoint* estrategicamente organizadas. Estou convicta de que foi o

caráter menos formal e intimidante destes momentos de interação, cuja principal finalidade era reexplorar e ajustar as aprendizagens, que mobilizou um maior número de intervenções, feitas com uma maior descontração. Eram momentos de avaliação formativa, em que os alunos não sentiam o jugo da classificação, antes trocavam ideias e aprendiam descontraidamente uns com os outros, a partir das questões, desafios e comentários que eu ia fazendo.

Embora a iniciativa do diário gráfico tenha começado durante o ensino presencial, no 2º período, ela continuou a ser praticada na fase de ensino à distância, justificado pela pandemia de Covid-19, no 3º período. Nesta conjuntura singular, o diário gráfico viu crescer a sua pertinência, uma vez que a distância apostou mais do que nunca no trabalho autónomo dos alunos em casa. Após os alunos realizarem as tarefas solicitadas semanalmente pela professora, os alunos trabalhavam nos diários gráficos. Posteriormente, fazia-se uma aula síncrona no Zoom que se tornou o momento de exploração conjunta dos conteúdos, de troca de ideias e de síntese, a partir das diversas abordagens que cada um fazia por sua iniciativa. Os diários gráficos potenciaram assim uma verdadeira avaliação formativa de regulação interativa.

Sei que alguns alunos trabalharam no diário gráfico de forma extremamente motivada, empenhada e criativa ao longo dos meses em que ele foi solicitado. Sei também que outros nunca aderiram à proposta. Por essa razão, penso que a par da modalidade flexível e criativa do diário gráfico seria vantajoso propor uma modalidade mais convencional e diretiva de trabalho de casa. Assim os alunos poderiam optar por uma das duas.

A preparação e concretização de atividades como as que aqui propus exigem tempo e dedicação para que funcionem da maneira desejada. Por isso, não me parece exequível que possam ser realizadas com uma grande frequência quando um professor tem várias turmas para gerir. A isto junta-se o facto do interesse dos alunos perante uma proposta diferente do habitual ser de curta duração. Rapidamente ela torna-se igualmente uma rotina e deixa de motivar da mesma maneira. Creio que o ideal será ir variando as atividades, dentro do possível, e esperar sempre algum tempo antes de repetir uma mesma abordagem.

Resta-me concluir que avaliar e diferenciar podem e devem ser dimensões intrínsecas do processo de ensino e aprendizagem. Deste estudo sai reforçada a relevância da avaliação formativa e da diferenciação pedagógica para conhecer o modo com os alunos estão a progredir e para orientá-los na sua progressão nas tarefas e aprendizagens. Se há interação entre pares e entre professor e alunos há espaço para o professor, para além de observar, conseguir escutar e conhecer o que um aluno pensa, sente e faz, quais as suas preferências, potencialidades e dificuldades. As características particulares dos alunos revelam-se com maior clareza se o professor lhe der algum espaço para tomar decisões sobre os conteúdos, materiais e formas de organizar e expressar a informação no âmbito das tarefas solicitadas.

Com base nesse conhecimento, o professor poderá dar um *feedback* mais adequado, sugerindo caminhos de aprendizagem que respondam ao que o aluno preferir e necessitar para progredir e aprender. Desse modo, a avaliação formativa ajuda a diferenciar o ensino e a aprendizagem. Além disso, se o aluno receber *feedback* adequado e no momento certo, puder expressar-se e ser escutado e puder ainda tomar decisões que lhe permitam aprender de uma forma que lhe seja agradável e eficaz irá certamente sentir-se mais confortável, orientado, respeitado, valorizado e motivado. Por conseguinte, as aprendizagens serão potenciadas.

Não é demais sublinhar que os dados apresentados neste relatório atestam que a interação entre pares e entre professor e alunos é um catalisador das aprendizagens e do enriquecimento mútuo, exigindo um equilíbrio entre ordem e desordem nem sempre fácil de gerir. Demonstram também que o uso das produções dos alunos como recurso didático para toda a turma motiva substancialmente os alunos a trabalhar e a aprender, pois fá-los sentir que o seu trabalho tem uma utilidade prática e que é valorizado pelo professor e pelos colegas.

Uma vez que este estágio foi a minha primeira experiência como professora e que as atividades que realizei se alinharam com a aprendizagem ativa, reconheço que muitas vezes estive insegura perante a possibilidade de os alunos não aderirem às minhas propostas ou de estas acabarem frustradas. Não tinha experiência prévia na qual ancorar as minhas expectativas, apenas uma grande dose de gosto, vontade e empenho. A relação que fui estabelecendo com os alunos ajudou-me a ter mais confiança e descontração. Aos poucos, as inseguranças e dificuldades foram sendo superadas e tudo correu bem, talvez até melhor do que estava à espera. Como aprendiz de professora, ainda com muito a aprender e a aperfeiçoar, ambiciono nunca mais abandonar a avaliação formativa e a diferenciação pedagógica.

## Documento legais e normativos

Lei nº 46/1986, de 14 de outubro. *Diário da República* nº 237 – 1ª Série. Ministério da Educação - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Despacho nº 162/ME/91, de 28 de março. *Diário da República* nº 73 – 2ª série. Ministério da Educação – Sistema de avaliação dos ensinos básico e secundário.

Despacho Normativo nº 98-A/92, de 20 de junho. *Diário da República* nº 140 – 1ª série- B. Ministério da Educação – Sistema de avaliação dos alunos do ensino básico.

Despacho Normativo nº 338/93, de 10 de outubro. *Diário da República* nº 247 – 1ª série- B. Ministério da Educação – Regime de avaliação dos alunos do ensino secundário.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República* nº 15 – 1ª série- A. Ministério da Educação – Reorganização curricular do ensino básico.

Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de julho de 2001. *Diário da República* nº 166 – 1ª série- B. Ministério da Educação – Princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens do ensino básico.

Despacho Normativo nº 21/2002, de 10 de abril de 2002. *Diário da República* nº 84 – 1ª série- B. Ministério da Educação – Regime de avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino secundário regular, cursos gerais e cursos tecnológicos.

Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março. *Diário da República* nº 73 – 1ª série- A. Ministério da Educação – Princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.

Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de janeiro. *Diário da República* nº 3 – 1ª série- B. Ministério da Educação – Princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico.

Despacho Normativo nº 14/2011, de 18 de novembro. *Diário da República* nº 222 – 2ª série. Ministério da Educação – Alteração ao despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro.

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República* nº 129 – 1ª Série. Ministério da Educação e Ciência – Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril. *Diário da República* nº 65 – 1ª Série. Ministério da Educação e Ciência – Terceira alteração ao Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho.

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República* nº 129 – 1ª Série. Ministério da Educação e Ciência – Regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República* nº 129 – 1ª Série. Ministério da Educação e Ciência – Currículo dos ensinos básico e secundário e princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Lei nº 116/2016, de 13 de setembro. *Diário da República nº 176 – 1ª série*. Ministério da Educação – Primeira alteração ao Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho.

*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017). Ministério da Educação / Direção Geral da Educação. Obtido a 16 de fevereiro de 2020: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

*Projeto Educativo de Agrupamento (2015-2018)*. Agrupamento de Escolas de Amadora Oeste. Obtido a 16 de fevereiro de 2020: [https://www.aeamadoraoeste.edu.pt/images/PDF/Doc\\_Estruturantes/pea\\_aeao\\_2015\\_2018.pdf](https://www.aeamadoraoeste.edu.pt/images/PDF/Doc_Estruturantes/pea_aeao_2015_2018.pdf)

*Projeto Curricular do Agrupamento, anexo ao Projeto Educativo do Agrupamento (2015-2016)*. Obtido a 16 de fevereiro de 2020: [https://aeamadoraoeste.edu.pt/images/PDF/Doc\\_Estruturantes/pca\\_aeao\\_2015\\_2016.pdf](https://aeamadoraoeste.edu.pt/images/PDF/Doc_Estruturantes/pca_aeao_2015_2016.pdf)

## Referências bibliográficas

ABRECHT, Roland (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições Asa.

ALLAL, Linda (1986), Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In Linda Allal, Jean Cardinet, Philippe Perrenoud (eds.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-195). Coimbra: Livraria Almedina.

BARNES, Rob (1999). *Positive teaching, positive learning*. London: Routledge.

BLACK, Paul, HARRISON, Christine, LEE, Clare, MARSHALL, Bethan, WILIAM, Dylan (2003). *Assessment for Learning. Putting it into practice*. Berkshire: Open University Press.

BLACK, Paul, WILIAM, Dylan (1998). *Inside the blackbox: raising standards through classroom assessment*. Obtido a 1 de Dezembro de 2019: <https://www.rdc.udel.edu/wpcontent/uploads/2015/04/InsideBlackBox.pdf>

BLOOM, Benjamin S., HASTINGS, J. Thomas, MADAUS, George F (1983). *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

BOAL, Maria Eduarda, HESPANHA, Maria Cândida, NEVES, Manuela Borrvalho (1996). *Educação para todos. Para uma pedagogia diferenciada*. Programa de educação para todos - Cadernos PEPT 2000. Lisboa: Ministério da Educação.

CADIMA, Cadima, GREGÓRIO, Carmo, PIRES, Teresa, ORTEGA, Cristina, HORTA, Natércia dos Santos (1997). *Diferenciação pedagógica no Ensino Básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CARDINET, Jean (1986). Linhas de desenvolvimento dos trabalhos actuais sobre a avaliação formativa”, In Linda Allal, Jean Cardinet, Philippe Perrenoud (eds.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 289-306). Coimbra: Livraria Almedina.

CLARKE, Shirley (2005). *Formative Assessment in a Secondary Classroom*. London: Hodder Education.

CLARKE, Shirley (2008). *Active learning through formative assessment*. London: Hodder Education.

DE KETELE, Jean-Marie (1986). A propósito das noções de avaliação formativa, de avaliação sumativa, de individualização e de diferenciação. In Linda Allal, Jean Cardinet, Philippe Perrenoud (eds.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 211-219). Coimbra: Livraria Almedina.

DODGE, Judith (2009). *25 quick formative assessments for a differentiated classroom*. USA: Scholastic.

FERNANDES, Domingos (2005). *Avaliação das Aprendizagens. Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores, 2005.

FERREIRA, Carlos Alberto (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

FERREIRA, Marco (2017). *Guia para uma pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula: teorias, práticas e desafios*. Lisboa: Coisas para ler.

GOMES, Mário Henrique (2001). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola para Todos. Conceitos, estratégias e práticas*. Porto: Edições Ecopi.

GRAVE-RESENDES, Lúcia, SOARES, Júlia (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

LAGARTO, Mariana (2009). *Avaliação Formativa e exames nacionais: análise de práticas de ensino e avaliação de uma professora da disciplina de História*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação apresentada à Universidade de Lisboa). Obtido a 1 de dezembro de 2019: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3063>

LAGARTO, Mariana (2017). *Desenvolver e avaliar competências em História: um estudo com professores do 3º ciclo do ensino básico*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação apresentada à Universidade do Minho). Obtido a 1 de dezembro de 2019: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/48700/1/Mariana%20de%20Jesus%20Serrano%20Lagarto.pdf>

LEITE, Carlinda (1993). Um olhar curricular sobre a avaliação. In Carlinda Leite (org.), *Avaliar a Avaliação* (pp. 9-23). Porto: Edições Asa.

LOPES, José, SILVA, Helena Santos (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

MEIRIEU, Philippe (1985). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Issy –les-Moulineaux: RSF éditeur.

MOREIRA, Fernanda Margarida Silva (2016). *Pensar a avaliação de uma maneira diferente! Perceção de alunos do 3º ciclo e de professores de História e de Geografia face à avaliação*. (Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário apresentada à Universidade do Porto). Obtido a 1 de dezembro de 2019: [https://sigarra.up.pt/flup/en/teses.tese?p\\_aluno\\_id=109233&p\\_processo=21480&p\\_lang=0](https://sigarra.up.pt/flup/en/teses.tese?p_aluno_id=109233&p_processo=21480&p_lang=0)

MURPHY, Julia (2007), *100+ Ideas for Teaching History*. S.L.: Bloomsbury.

PACHECO, José Pacheco, MOREIRA, Elisabete (1993). E o 1º ciclo?. In Carlinda Leite (org.), *Avaliar a Avaliação* (27-41). Porto: Edições Asa.

PERRENOUD, Philippe (1986). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In Linda Allal, Jean Cardinet, Philippe Perrenoud (eds.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 27-73). Coimbra: Livraria Almedina.

PERRENOUD, Philippe (1992). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In Albano Estrela e António Nóvoa (orgs.), *Avaliações em Educação: novas perspetivas* (pp. 155-173). Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, Philippe (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

PERRENOUD, Philippe (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

PERRENOUD, Philippe (2001). *Porquê construir competências através da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.

PINTO, Jorge (1994). A avaliação como estratégia de formação. In Ruy d'Espiney, Rui Canário (orgs.), *Uma Escola em Mudança com a Comunidade: Projecto ECO, 1986-1992: Experiências e Reflexões* (pp. 87-103). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

POURTOIS, Jean-Pierre (1986). A avaliação da aprendizagem ou a aprendizagem da avaliação. In Linda Allal, Jean Cardinet, Philippe Perrenoud (eds.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 75-83). Coimbra: Livraria Almedina.

ROLDÃO, Maria do Céu (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

ROLDÃO, Maria do Céu (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

SANTOS, Leonor (org.) (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.

SCHOER, Lowell (1975). *L'évaluation des élèves dans la pratique de la classe*. Vendôme: Presses Universitaires de Frances.

SERPA, Margarida da Silva Damião (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.

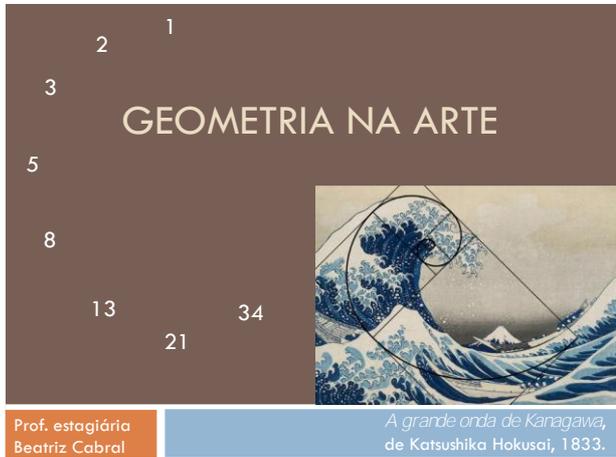
TOMLINSON, Carol Ann (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto: Porto Editora.

TOMLINSON, Carol Ann, ALLAN, Susan Dermirsky (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa.

VALADARES, J. e GRAÇA, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Paralelo Editora.

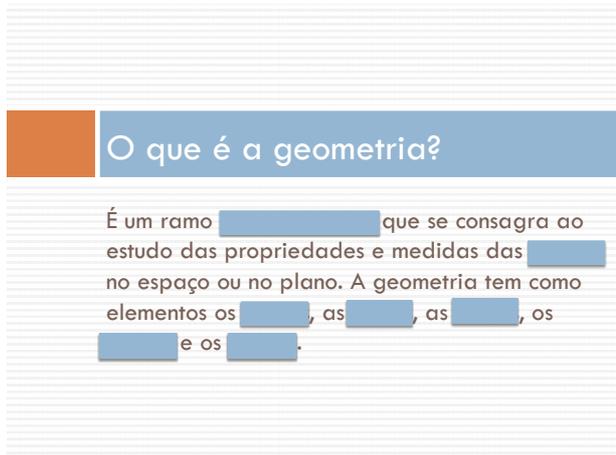
## **ANEXOS**

## Anexo 1 – Guião de aula – Geometria na Arte



Slide 1: (4m)

- ⇒ Explicar aos alunos que a presente aula é uma experiência interdisciplinar e que procura, portanto, **explorar articuladamente** conteúdos de três áreas distintas : a arte, a história e a matemática.

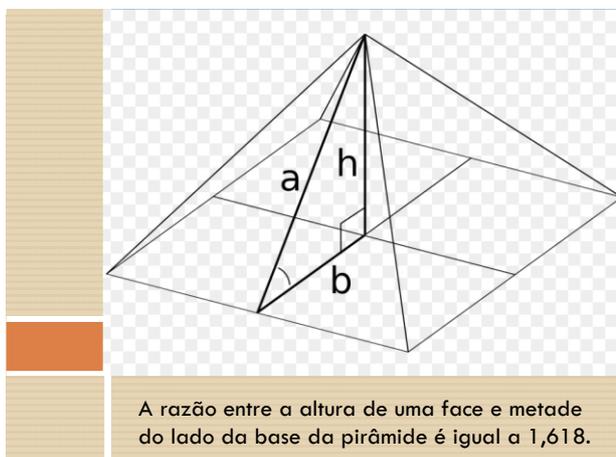


Slide 2: (3m)

- ⇒ Antes de revelar a definição, questionar os alunos: **O que é a geometria? O que estuda a geometria?** Provavelmente, associarão à geometria as formas geométricas e as medidas.
- ⇒ Revelar **definição de geometria**, com alguns espaços por preencher.
- ⇒ A partir do diálogo com os alunos, **preencher os espaços vazios** da definição: matemática; figuras; pontos; retas; curvas; planos; sólidos.
- ⇒ A partir do diálogo com os alunos, explorar diferença entre o espaço (3D) e o plano ou superfície (2D).

(1m)

- ⇒ Questionar os alunos: **Quais os vestígios mais antigos da aplicação da geometria na arte?** Orientar os alunos para que ponderem acerca das civilizações da antiguidade. Provavelmente, referirão os povos da mesopotâmia, os egípcios ou os maias.



Slide 3: (6m)

- ⇒ Visualizar uma fotografia da **Pirâmide de Gizé**.
- ⇒ A partir do diálogo com os alunos, evidenciar que as pirâmides do Egito são o vestígio mais antigo preservado da utilização da geometria na arte.
- ⇒ Questionar os alunos: **Para que serviam as pirâmides construídas pelos egípcios?** Provavelmente, irão reconhecer que a pirâmide tem uma função fúnebre (necrópole), pois era lá que se enterrava o faraó e a sua rainha, ambos embalsamados.
- ⇒ Questionar os alunos: **De que forma a geometria foi aplicada às pirâmides?** Provavelmente, irão responder que a pirâmide é composta por triângulos.
- ⇒ Questionar os alunos: **Será que as medidas da pirâmide foram escolhidas ao acaso?** Provavelmente, uns dirão que sim, outros que não.

**Quando se desenvolveu a geometria como ciência?**

- Grécia Antiga, a partir de VII a.C.
- Geómetras:
  - Tales de Mileto (640 a.C.), Pitágoras (580 a.C.), Eudóximo (408 a.C.), Platão (428 a.C.).
- Pai da Geometria:
  - Euclides

**A fusão da geometria e da arte na Grécia Antiga**

“Segundo o senso comum, julgamos bela uma coisa bem proporcionada. É, portanto, explicável que, desde a antiguidade, se tivesse identificado beleza com a proporção ... Os Gregos percebem nitidamente a identidade entre Forma e Beleza.

Todavia, quem irá afirmar estas coisas de modo explícito, começando por atar num único nó a cosmologia, a matemática, a ciência natural e a estética, será Pitágoras com a sua escola, a partir do século VI a.C.

Pitágoras (que, provavelmente, ao longo das suas viagens teria estado em contato com as reflexões matemáticas dos Egípcios) é o primeiro a defender que o princípio de todas as coisas é o número ... Com Pitágoras nasce uma visão estético-matemática do universo.”

Umberto Eco, História da Beleza, p. 61.

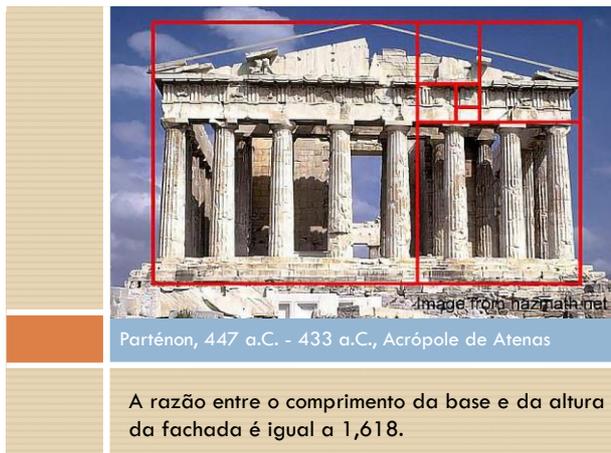
- ⇒ Revelar, sobre a fotografia da pirâmide, uma **segunda imagem**, na qual se salienta o **triângulo** que se forma a partir da reta que une o vértice à base da pirâmide, seccionando-a precisamente a meio de uma das arestas da base.
- ⇒ Revelar a frase incluída no slide e explicar que as medidas com que a pirâmide foi construída foram muito bem pensadas. Os egípcios já aplicavam a geometria, porém de forma ainda pouco teorizada. Por exemplo, se dividirmos a altura de uma das faces da pirâmide pela metade de uma aresta da base, alcançamos o valor 1,618. Além disso, cada bloco da pirâmide é 1,618 vezes maior que o bloco do nível superior. O número pode ser detetado noutros cálculos com as medidas da pirâmide.
- ⇒ **Pedir aos alunos para não esquecerem este número**, pois não é um qualquer.

**Slide 4: (4m)**

- ⇒ Questionar os alunos: **Quando se desenvolveu a geometria como ciência?** Provavelmente, algum aluno indicará que foi na Grécia Antiga.
- ⇒ Revelar o primeiro tópico do slide e explicar que a geometria se desenvolveu na Grécia Antiga, a partir do século VII.
- ⇒ Registrar no quadro e explicar que a própria palavra Geometria provém do grego **geos + metron**, que significa **terra + medida**.
- ⇒ Questionar os alunos: **Dão-me algum exemplo de um geómetra grego?** Provavelmente, algum aluno indicará Pitágoras.
- ⇒ Revelar o segundo tópico do slide e identificar o nome de outros geómetras gregos.
- ⇒ Revelar parcialmente o terceiro tópico do slide e questionar os alunos: **Quem ficou conhecido como o pai da geometria?** É possível que desconheçam.
- ⇒ Pedir aos alunos para **procurarem online, no telemóvel, quem foi o pai da geometria**. Descobrirão que foi Euclides.
- ⇒ Confirmar que o pai da geometria é Euclides, o qual escreveu a obra *Os elementos*, em 13 volumes, recuperados e preservados pelos muçulmanos ibéricos, durante a Idade Média.

**Slide 5: (8m)**

- ⇒ Pedir a 3 alunos para lerem em voz alta um **excerto da obra História da Beleza, de Umberto Eco**.
- ⇒ Questionar aos alunos: **Para os gregos o que é que era necessário para ser belo?** Provavelmente, responderão que para ser belo era preciso **ser proporcional**. Questionar ainda: **E o que é que era necessário para alcançar a proporcionalidade?** É provável que respondam que era necessária a **matemática**. Orientar os alunos para que relacionem **beleza, proporcionalidade e número**.
- ⇒ Explorar o que é a **proporcionalidade**, que é o **efeito visual harmonioso das relações dos vários objetos e espaços que compõem uma estrutura**.
- ⇒ Questionar aos alunos: **Qual foi o contributo de Pitágoras para a arte?** Provavelmente, responderão que Pitágoras uniu a cosmologia, a matemática, a ciência natural e a estética.

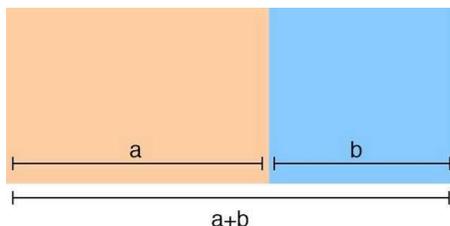


- ⇒ Questionar a outro aluno: **Que influências levaram Pitágoras a articular a estética e a matemática?** É provável que respondam que Pitágoras foi influenciado pelos egípcios.

Slide 6: (8m)

- ⇒ Visualizar uma fotografia do **Parténon**.
- ⇒ Questionar os alunos: **Que edifício é este? Que função tinha?** É provável que os alunos identifiquem o Parténon como um templo, com função religiosa.
- ⇒ Questionar os alunos: **De que forma os gregos aplicaram a geometria no Parténon?** É provável que assinalem a presença de formas geométricas e de regras da proporcionalidade.
- ⇒ Revelar, sobre a fotografia o templo, uma **segunda imagem** com o **retângulo áureo** sobre a fachada.
- ⇒ Revelar a frase incluída no slide e explicar que, **se dividirmos o comprimento da base da fachada do Parténon pela sua altura, obtemos o valor 1,618.**
- ⇒ Questionar os alunos: **Onde foi que já detetamos o valor 1,618 hoje?** Provavelmente os alunos estarão lembrados que o valor surgiu nos cálculos da Pirâmide de Gizé. Perguntar ainda: **Que valor será este?**
- ⇒ Pedir aos alunos para **procurarem online, no telemóvel, que número especial é este.** Vão descobrir que é a proporção áurea.
- ⇒ Registrar no quadro as várias designações: proporção áurea; razão áurea; secção de ouro; secção dourada; número de ouro; proporção divina.
- ⇒ Questionar os alunos: **O que é a proporção áurea?** Algum aluno poderá lembrar-se que, na aula, o valor 1,618 foi sempre alcançado a partir de uma divisão.

## A proporção áurea



$$\frac{a}{b} = \frac{a+b}{a} = 1.618033987 = \phi$$

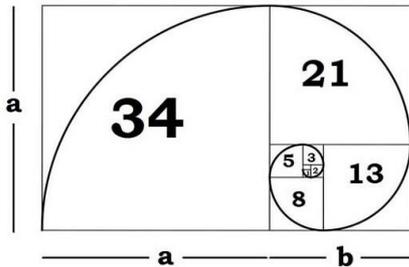
Slide 7: (3m)

- ⇒ Explicar aos alunos que a proporção áurea é a **razão** (relação entre duas grandezas, A está para B) que se alcança quando: tendo um **segmento AB** e **posto nele um ponto de divisão**, A (+longo) esteja para B (+curto) como AB (todo) para A (+longo). Esta razão deverá corresponder a **1,618**. Euclides foi o primeiro a descrever esta razão em *Os elementos*. A partir dela é possível construir figuras geométricas especialmente harmoniosas para a nossa visão.

Slide 8: (8m)

- ⇒ **Visualização de vídeo** explicativo acerca da proporção áurea, “Proporção áurea: ferramenta ou mito”. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=VPS0lvzXd7g> (0:44 a 1:47)
- ⇒ Questionar os alunos: **Que símbolo é utilizado para designar a proporção áurea?** Pedir a um aluno que tenha retido a sua forma para ir desenhar o símbolo ao quadro. Questionar também: **Que símbolo será este?** Talvez algum aluno indique que é uma letra grega.
- ⇒ Questionar os alunos: **Porque razão se escolheu esse símbolo (phi)?** Pedir aos alunos para **pesquisarem online, no telemóvel, porque é que phi designa a proporção áurea.** Descobrirão que foi em homenagem ao arquiteto e escultor do Parténon, Fídias.
- ⇒ Questionar os alunos: **A que é habitualmente associada a proporção áurea?** É provável que refiram a beleza.

## Uma medida de reprodução infinita



- ⇒ Questionar ainda: **Porque razão Fídias construiu o Parténon recorrendo à proporção áurea?** Provavelmente, responderão que o fez para que o edifício fosse belo, pois, para os gregos, a beleza é alcançada através da proporção e da harmonia.

Slide 9: (6m)

- ⇒ **Visualizar a espiral áurea**, uma das formas mais harmoniosas à nossa vista. Explicar que é possível construir retângulos e outras formas geométricas, a partir da proporção áurea.
- ⇒ Questionar os alunos: **Que números são estes inscritos na espiral, habitualmente também associados à proporção áurea? Qual é o raciocínio que está por detrás desta sequência numérica?** Provavelmente, nenhum aluno dará uma resposta imediata, portanto, dar aos alunos algum tempo para refletirem (2m). Escrever os números no quadro para ajudar a reflexão.
- ⇒ A partir do diálogo com os alunos, evidenciar que a sequência Fibonacci é uma sequência em que cada número resulta da soma dos dois anteriores.
- ⇒ Questionar os alunos: **Qual é a relação entre a sequência Fibonacci e a proporção áurea?** Provavelmente, vão associar que alguma divisão feita com os números da sequência irá resultar em 1,618. Dar tempo aos alunos para refletirem.
- ⇒ Explicar que se dividirmos um número da sequência pelo número que lhe antecede vão resultar sempre valores próximos a 1,618 ( $13:8=1,625$ ). Comprovar na calculadora. Quanto maiores forem os valores da sequência, mais próxima será a razão de 1,618.

Slide 10: (4m)

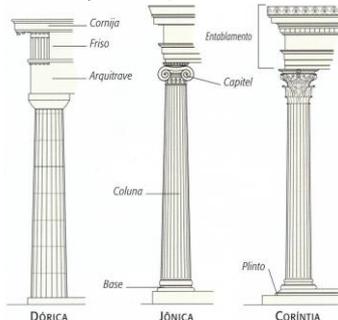
- ⇒ **Visualização de vídeo** sobre a aplicação da proporção áurea ao Parténon, “Parthenon Proportions”. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=oDQPCgutLXU> (0:00 a 2:00).
- ⇒ Questionar os alunos: **Para além da aplicação da proporção áurea, de que outra forma a geometria e a proporcionalidade foram aplicadas ao Parténon?** Provavelmente, os alunos não responderão.

Slide 11: (6m)

- ⇒ **Visualizar imagem das ordens arquitectónicas.**
- ⇒ Questionar os alunos: **Que ordens arquitectónicas existiam na Grécia Antiga?** A partir da imagem, os alunos responderão dórica, jónica e coríntia. Questionar ainda: **Com que ordem arquitectónica foi construído o Parténon?** Talvez algum aluno tenha guardado a imagem das colunas dóricas do Parténon.
- ⇒ Questionar os alunos: **Será que a altura das colunas era escolhida ao acaso?** Provavelmente, dirão que não, pois os gregos prezavam a proporcionalidade.
- ⇒ Revelar, no slide, a informação relativa ao módulo e explicar aos alunos que o diâmetro da base da coluna era a medida padrão para construir a coluna. Essa unidade padrão chama-se módulo.
- ⇒ Questionar os alunos: **Quantos módulos mediam as colunas dóricas, como as do Parténon?** A partir da imagem, dirão que 7 (6 a 7 módulos).
- ⇒ A partir do diálogo com os alunos, **diferenciar as colunas das três ordens** (quanto à grossura e à altura

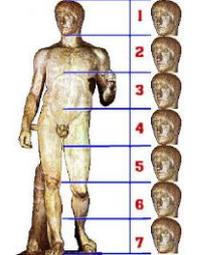
## As ordens arquitectónicas

Módulo – Unidade padrão (diâmetro da base da coluna)



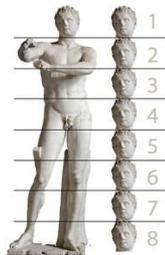
## Os cânones clássicos para o corpo humano

### Cânone de Policleto

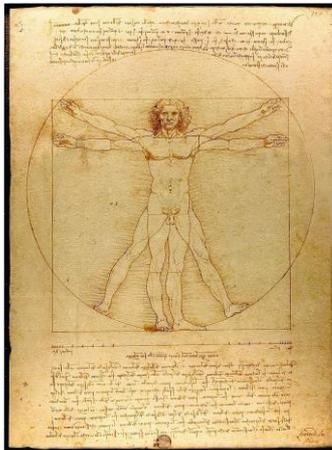


Doríforo (portador de lança), Policleto, 450 a.C.

### Cânone de Lísipo



Apoxímeno (atleta que ergue os braços para se limpar), Lísipo, 330 a.C.



O Homem de Vitrúvio, Leonardo da Vinci, 1490.

## As proporções ideais de Da Vinci

- A altura do corpo inteiro a dividir pela altura do umbigo ao chão;
- A medida do ombro à ponta do dedo a dividir pela medida do cotovelo à ponta do dedo;
- A altura do quadril ao chão a dividir pela medida do joelho ao chão.

=

1,618

Proporção áurea

do fuste e à decoração do capitel simples, com volutas ou com folhas de acanto).

- ⇒ Explicar que a coluna dórica representava o corpo masculino, a jónica o de uma mulher e a coríntia o de uma menina. O corpo humano era a medida para tudo. Slide 12: (4m)
- ⇒ Salientar que não foi só na arquitetura que a geometria foi utilizada na Grécia Antiga. Ela também foi utilizada na representação do corpo humano através da escultura.
- ⇒ Questionar os alunos: **O que é um cânone?** É provável que os alunos indiquem que é um modelo a seguir. Esclarecer que é um modelo a seguir, mas no caso concreto do corpo humano, um modelo de representação com medidas ou proporções definidas.
- ⇒ Revelar as imagens dos Cânones de Policleto e Lísipo.
- ⇒ A partir do diálogo com os alunos, **diferenciar os dois cânones**. Enquanto que o de Policleto mede 7 cabeças, o de Lísipo mede 8. Por essa razão, o primeiro corpo é mais robusto enquanto que o segundo é mais esguio.

Slide 13: (4m)

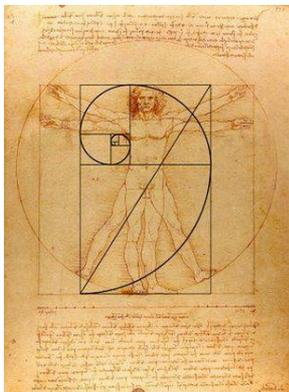
- ⇒ Antes de revelar a imagem, questionar os alunos: **Em que período da História as preferências e cânones clássicos voltaram a ser expressivamente praticados na arte?** É provável que algum aluno refira o Renascimento.
- ⇒ Revelar a imagem, mas não a legenda.
- ⇒ Questionar os alunos: Que obra é esta e quem a desenhou? É possível que algum aluno afirme que se trata do **Homem de Vitrúvio, de Leonardo da Vinci**.
- ⇒ Perguntar ainda: **O que quis Leonardo Da Vinci definir a partir deste desenho, integrado com anotações num dos seus diários?** É possível que os alunos associem ao corpo humano a proporcionalidade. Acrescentar que Da Vinci definiu algumas das proporções ideais para o corpo humano.
- ⇒ Questionar os alunos: **Porque razão este desenho tomou o nome de Homem de Vitrúvio? Porque Vitrúvio?** Provavelmente, não saberão responder.
- ⇒ Pedir aos alunos para **procurarem online, no telemóvel, quem foi Vitrúvio**. Descobrirão que foi um arquiteto romano, do século I ac. Escreveu *De architectura*, onde define o corpo humano como principal fonte para calcular a proporção de tudo.

Slide 14: (4m)

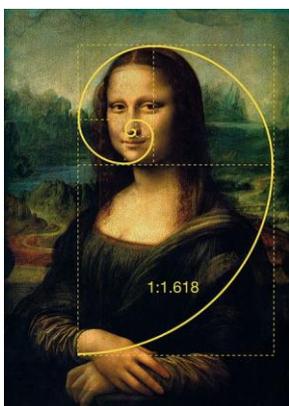
- ⇒ A partir do diálogo com os alunos e revelando a informação do slide por partes, evidenciar que **Da Vinci estabeleceu as proporções ideais de modo a cumprir a proporção áurea**. Segundo ele, num corpo ideal, a razão entre as medidas de determinadas partes do corpo deveria resultar o mais próximo possível de 1,618.
- ⇒ Informar que já medi em mim mesma e em mais uma ou outra cobaia e não bate certo, embora haja uma aproximação relativa (2,01/ 1,92).

Slides 17/18/19/20: (2m)

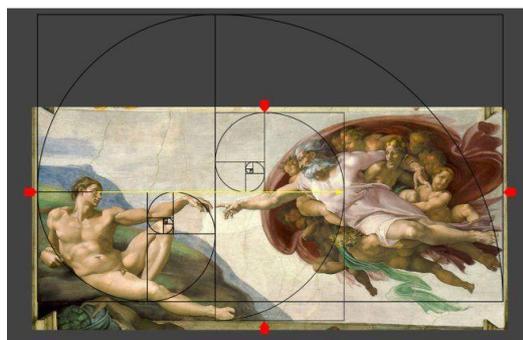
- ⇒ Informar que muitas obras de arte de grandes mestres do Renascimento foram compostas de acordo com a proporção áurea (confirmar espiral).
- ⇒ Visualizar 4 obras de arte com os retângulos e espirais que comprovam a utilização da proporção áurea: O Homem de Vitruvius, Da Vinci; O Nascimento de Vénus, Botticelli; Mona Lisa, Da Vinci; A Criação de Adão, Miguel Ângelo (numa parede da Capela Sistina) .



O Nascimento de Vénus, Botticelli, 1485.



Mona Lisa, Leonardo da Vinci, 1503.



A criação de Adão, Miguel Ângelo, 1511.



Agrupamento de Escolas de Amadora Oeste  
Escola Secundária Seomara da Costa Primo



GEOMETRIA NA ARTE

Trabalho de grupo – Resposta múltipla  
Duração: 5 minutos

1. O pai da geometria é
  - A) Eudóxo.
  - B) Euclides.
  - C) Pitágoras.
2. O matemático grego que aproximou a relação entre a geometria e a arte foi
  - A) Eudóxo.
  - B) Euclides.
  - C) Pitágoras.
3. Os gregos associavam a beleza à
  - A) monumentalidade.
  - B) racionalidade.
  - C) proporcionalidade.
4. A proporção áurea consiste numa
  - A) Divisão entre duas medidas.
  - B) Subtração entre duas medidas.
  - C) Soma entre duas medidas.
5. A proporção áurea é designada
  - A) Phi.
  - B) Pi.
  - C) Chi.
6. A sequência Fibonacci é uma sequência numérica em que
  - A) cada número corresponde à diferença dos dois números anteriores.
  - B) cada número corresponde à soma dos dois números anteriores.
  - C) cada número corresponde ao produto dos dois números anteriores.
7. As colunas do Parténon são
  - A) Jónicas.
  - B) Dóricas.
  - C) Coríntias.
8. O módulo de uma ordem arquitectónica media
  - A) o diâmetro da base da coluna.
  - B) metade do fuste da coluna.
  - C) o raio da base da coluna.
9. Os escultores gregos que definiram cânones para a representação do corpo humano foram
  - A) Fídias e Lisipo.
  - B) Policleto e Fídias.
  - C) Lisipo e Policleto.
10. Leonardo Da Vinci, para a concepção das medidas ideais do corpo humano, inspirou-se em Vitruvius,
  - A) um arquiteto grego.
  - B) um arquiteto romano.
  - C) um arquiteto renascentista.

(12m)

- ⇒ Pedir aos alunos que se organizem em grupos de 4 ou 5 e explicar que vão jogar, em equipas, um jogo online de resposta múltipla.
- ⇒ Explicar que cada grupo pode usar um telemóvel e que deve começar por ir a *Kahoot.it* para se inscrever no jogo.
- ⇒ Explicar que, no jogo, primeiro aparece apenas a questão projetada e, em seguida, aparecem as 4 respostas, cada uma com a sua cor. Em cada telemóvel aparecerem também as cores das respostas, devendo o grupo escolher a que acha correta, dentro de um tempo limite. Só quando todos os grupos responderem ou o tempo limite de resposta terminar é que se passa para a questão seguinte.
- ⇒ Jogar e visualizar os resultados do jogo.
- ⇒ Entregar um prémio (chocolate) ao grupo vencedor. Em caso de empate de resposta certas, vence o que terminou primeiro.

## Anexo 2 – 11ª – Planificação da Unidade 4 do Módulo 5



Conteúdos		Tempo	Conceitos	Objetivos gerais	Estratégias e atividades	Recursos
4. A implementação do Liberalismo em Portugal	Introdução à Unidade 4. <i>PA: A; B; D; H.</i>	90m	Liberalismo Mudança estrutural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir materiais e esclarecer objetivos e modo de avaliação da Unidade 3.</li> <li>• Identificar os atores e acontecimentos que marcaram a primeira metade do século XIX em Portugal.</li> <li>• Refletir sobre as transformações ocorridas no final do Antigo Regime.</li> <li>• Reconhecer a instabilidade política da primeira metade do século XIX.</li> <li>• Distinguir o Liberalismo do início do século XIX do Liberalismo da atualidade.</li> </ul>	<p>Exploração formativa semanal dos diários gráficos dos alunos.</p> <p>Discussão de ideias através do <i>Mentimeter</i>.</p> <p>Realização de jogos no <i>Kahoot</i>.</p>	
	4.1. Antecedentes e conjuntura (1807 a 1820). 4.1.1. As invasões francesas e a dominação inglesa. <i>PA: A; B; C; E; F; I.</i>	2 x 90m		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a manutenção do absolutismo régio e das instituições de repressão social assim como a promoção do progresso científico e dos valores cívicos no reinado de D. Maria I.</li> <li>• Identificar alguns aspetos militares das invasões francesas.</li> <li>• Justificar a invasão francesa a Portugal.</li> <li>• Reconhecer a intervenção da Inglaterra na luta contra os franceses.</li> <li>• Explicitar as consequências políticas e económicas para Portugal e para o Brasil decorrentes da transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro.</li> <li>• Reconhecer a destruição e o sofrimento provocado pelas tropas francesas em Portugal.</li> <li>• Reconhecer a mobilização popular contra os franceses.</li> <li>• Explicitar a ajuda oferecida assim como o domínio imposto pela Inglaterra.</li> <li>• Explicitar as consequências materiais e mentais provocadas pelas invasões francesas.</li> </ul>	<p>Trabalho cooperativo de análise de fontes com vista à produção e exploração de vídeos sobre o período das invasões francesas e da dominação inglesa, entre 1806 e 1820.</p> <p>Visualização e exploração de vídeos informativos ou de síntese, a partir de um guião com questões de resposta múltipla.</p>	<p>Diário gráfico do aluno.</p> <p>Documentos escritos.</p> <p>Documentos iconográficos.</p>
	4.2. A revolução de 1820 e as dificuldades de implantação da ordem liberal (1820-1834): 4.2.1. O vintismo. 4.2.2. A desagregação do império atlântico: a independência do Brasil. <i>PA: A; B; D; H.</i>	2 x 90m	Vintismo Cortes Constituintes Constituição*	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar a conjuntura política, económica e social resultante das invasões francesas e da dominação inglesa com a Revolução Liberal.</li> <li>• <i>Reconhecer na revolução americana e na revolução francesa o paradigma das revoluções liberais e burguesas.</i></li> <li>• Identificar as críticas feitas pelos liberais ao país e as suas aspirações de mudança estrutural.</li> <li>• Explicar porque razão a revolução começou no Porto.</li> <li>• Explicar o processo de implantação do governo vintista.</li> <li>• Contextualizar a publicação da primeira Constituição Portuguesa em 1822.</li> <li>• Explicitar o que é uma constituição.</li> <li>• Analisar as transformações operadas pela legislação vintista com vista a eliminar as estruturas do Antigo Regime.</li> <li>• Explicar o processo de independência do Brasil.</li> <li>• Relacionar a independência do Brasil com a atuação das Cortes Constituintes.</li> <li>• Justificar a outorga da Carta Constitucional de 1826 por D. Pedro e a sua abdicação em favor da filha D. Maria.</li> <li>• Contextualizar a eclosão da Guerra Civil entre liberais e absolutistas;</li> <li>• Diferenciar as duas ideologias em confronto na Guerra Civil, representadas por D. Pedro e por D. Miguel.</li> <li>• Justificar a relevância dos Açores para o triunfo das forças liberais.</li> <li>• Explicitar as dificuldades de implantação da ordem liberal (1820-1834).</li> <li>• <i>Problematizar a revolução de 1820 e as dificuldades de implantação da ordem liberal (1820-1834).</i></li> <li>• <i>Analisar o processo revolucionário português no contexto das invasões napoleónicas, da saída da corte para o Brasil e da desarticulação do sistema económico-financeiro luso-brasileiro.</i></li> </ul>	<p>Produção individual escrita de uma carta, página de diário ou notícia de jornal sobre a conjuntura luso-brasileira, entre 1820 e 1822.</p> <p>Desenvolvimento sequencial de 4 tarefas especializadas, com diferentes abordagens, sobre a resistência ao Liberalismo e a Guerra Civil entre liberais e absolutistas, entre 1823 e 1834.</p> <p>Análise comparativa, a pares, da Constituição de 1822 e da Carta Constitucional de 1826, com vista ao preenchimento de uma tabela.</p>	<p>Apresentações em <i>PowerPoint</i>.</p> <p>Manual.</p> <p>Fichas de trabalho.</p> <p>Quadro branco.</p> <p>Telemóvel.</p> <p>Vídeos.</p> <p>Guião de exploração de vídeo.</p>
	4.2. A revolução de 1820 e as dificuldades de implantação da ordem liberal (1820-1834): 4.2.3. A resistência ao liberalismo. (Adição) As Constituições portuguesas. <i>PA: A; B; C; D; F; H.</i>	2 x 90m	Monarquia Constitucional Cidadania Voto censitário	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Interpretar os princípios fundamentais estabelecidos na Constituição de 1822 e na Carta Constitucional de 1826.</i></li> <li>• Reconhecer o caráter democrático e progressista da Constituição de 1822 e o caráter conservador da Carta Constitucional de 1826.</li> <li>• Distinguir os direitos fundamentais atuais do Estado português e dos seus cidadãos dos estabelecidos pela Constituição de 1822 e pela Carta Constitucional de 1826.</li> <li>• <i>Problematizar a evolução do conceito de cidadania a partir da implantação dos regimes liberais.</i></li> <li>• Valorizar a existência de uma Constituição que seja a base fundamental de toda a legislação de um país, que determine os direitos de deveres dos cidadãos e o funcionamento dos órgãos de governo.</li> </ul>	<p>Trabalho cooperativo de análise rotativa de fontes sobre as reformas liberais com vista ao preenchimento de uma tabela.</p> <p>Análise e interpretação de fontes escritas e iconográficas.</p> <p>Exposição dialogada com o suporte de apresentações em <i>PowerPoint</i>.</p> <p>Pesquisas no telemóvel.</p> <p>Realização de um jogo do bingo de revisões no final da unidade.</p>	<p><i>Kahoot</i>.</p> <p><i>Mentimeter</i>.</p> <p>Cartões do bingo.</p>

<p>4.3. O novo ordenamento político e socioeconómico (1834-1851):</p> <p>4.3.1. A ação reformadora da regência de D. Pedro.</p> <p>4.3.2. Os projetos setembrista e o cabralista.</p> <p>PA: A; B; C; D; E; F.</p>	<p>3 x 90m</p>	<p>Cartismo</p> <p>Setembrismo</p> <p>Cabralismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualizar o estabelecimento do governo cartista sob a regência de D. Pedro, finda a guerra civil.</li> <li>Situar cronologicamente o Cartismo, o Setembrismo e o Cabralismo.</li> <li>Reconhecer a instabilidade política que se sucedeu a 1834.</li> <li>Contextualizar a eclosão da Revolução de Setembro de 1836.</li> <li>Contextualizar a ascensão do governo cabralista e a restauração da Carta Constitucional de 1826.</li> <li>Relacionar a extinção das ordens religiosas com a atual função de vários antigos mosteiros e conventos.</li> <li>Identificar as principais reformas empreendidas pelos governos Cartista, Setembrista e Cabralista.</li> <li>Evidenciar as principais alterações em Portugal ocorridas com a transição entre o Antigo Regime e a Época Contemporânea.</li> <li><i>Reconhecer a importância da legislação de Mouzinho da Silveira e dos projetos setembrista e cabralista para o novo ordenamento político e socioeconómico (1832/34-1851).</i></li> <li>Justificar a ocorrência de motins populares, como a Maria da Fonte e a Patuleia.</li> </ul>		
<p>Conclusão à Unidade 4.</p> <p>PA: B; E.</p>	<p>90m</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Relembrar os conceitos e conteúdos abordados ao longo da unidade 4.</li> </ul>		

\* Conceitos estruturantes.

Legenda:

PA - Perfil do aluno (áreas de competências privilegiadas pelas estratégias a desenvolver).

## Bibliografia:

- Bonifácio, Maria de Fátima (2010). *A Monarquia Constitucional 1807-1910*. 3ª edição, Alfragide: Texto Editores.
- Correia, Rita (2007). “Invasões Francesas: o esgrimir das penas e os papéis incendiários”, em Ciclo de Conferências O “Vício da Liberdade”: Jornais e Panfletos AntiNapoleónicos (1807-1815). 2.ª Conferência (Hemeroteca Municipal de Lisboa, 6 Dezembro 2007). Disponível em: <http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/EFEMERIDES/InvasoesF/Invasoes.pdf> (consultado a 11/01/2011)
- Couto, Célia Pinto do e Rosas, Maria Antónia Monterroso (2010). *Um novo Tempo da História*. Manual de História A - 11º ano, vol. 2. Porto: Porto Editora.
- Lopes, Maria Antónia (2011). “Sofrimentos das populações na terceira invasão francesa. De Gouveia a Pombal”, em Coelho, Adelino Matos, *O Exército Português e as Comemorações dos 200 Anos da Guerra Peninsular*, vol. 3, Lisboa/Parede: Exército Português/Tribuna da História, 2011, pp. 299-323.
- Marques, A. H. de Oliveira (2019). *Breve História de Portugal*. 11ª edição revista e atualizada, Lisboa: Editorial Presença.
- Pinto, Ana Lúcia, Carvalho, Maria Manuela, Neves, Pedro Almiro (2010). *Cadernos de História A5. Tempos, Espaços e Protagonistas*. Manual de História A - 11º ano, vol. 2. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, José Silvestre (1872). *Historia dos estabelecimentos Scientificos, Litterarios e Artisticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarchia*, vol. 2, Lisboa: Academia das Ciências. Disponível em: [http://purl.pt/173/4/hg-7137-v/hg-7137-v\\_item4/hg-7137-v\\_PDF/hg-7137-v\\_PDF\\_24-C-R0150/hg-7137-v\\_0000\\_capa-cap\\_a\\_t24-C-R0150.pdf](http://purl.pt/173/4/hg-7137-v/hg-7137-v_item4/hg-7137-v_PDF/hg-7137-v_PDF_24-C-R0150/hg-7137-v_0000_capa-cap_a_t24-C-R0150.pdf) (consultado a 07/01/2019)
- Tengarrinha, José (2000). “Portugal, Brasil, Inglaterra: o fim de um ciclo”, Revista Camões, nº 11, pp. 34-35.
- Constituição Portuguesa de 1822*, em Faculdade de Direito da UNL: <https://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/7511.pdf>
- Carta Constitucional Portuguesa de 1826*, em Faculdade de Direito da UNL: <https://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/1533.pdf>
- Constituição da República Portuguesa de 1976*, em Assembleia da República: <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP1976.pdf>

## Anexo 3 – 11ª – Matriz, teste de avaliação escrita e critérios de classificação

Conteúdos	Objetivos	Estrutura e Cotações	Recursos Fundamentais	Critérios de Correção (Gerais)
<p>Módulo 5: O Liberalismo - Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX.</p> <p><b>Unidade 4: A implementação do Liberalismo em Portugal.</b></p> <p>4.1 - Antecedentes e conjuntura (1807-1820).  <b>4.1.1 - As invasões francesas e a dominação inglesa.</b></p> <p>4.2 - A revolução de 1820 e as dificuldades de implementação da ordem liberal (1820-1834).  <b>4.2.1 - O vintismo.</b>  <b>4.2.2 - A desagregação do império atlântico: a independência do Brasil.</b>  <b>4.2.3 - A resistência ao liberalismo</b></p> <p>4.3 - O novo ordenamento político e socioeconómico (1834/34-1851).  <b>4.3.1 - A ação reformadora da regência de D. Pedro.</b>  <b>4.3.2 - Os projetos setembrista e cabralista.</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicitar a conjuntura que levou à invasão de Portugal pelos franceses.</li> <li>2. Reconhecer tanto a ajuda prestada pelos ingleses na luta contra os franceses como a dominação britânica imposta a Portugal.</li> <li>3. Explicitar as consequências das invasões francesas para Portugal e para o Brasil.</li> <li>4. Relacionar a conjuntura política, económica e social resultante das invasões francesas e da dominação britânica com a Revolução Liberal.</li> <li>5. Identificar os objetivos da Junta Provisional para Portugal.</li> <li>6. Identificar as principais medidas tomadas pelo governo vintista com vista a eliminar as estruturas do Antigo Regime.</li> <li>7. Reconhecer a importância da promulgação da Constituição Portuguesa de 1822 na transição do regime absolutista para o regime liberal.</li> <li>8. Relacionar a independência do Brasil com atuação legislativa das Cortes Constituintes.</li> <li>9. Identificar os obstáculos que dificultaram a implantação da ordem liberal.</li> <li>10. Justificar a outorga da Carta Constitucional de 1826.</li> <li>11. Justificar a eclosão da Guerra Civil entre liberais e absolutistas.</li> <li>12. Distinguir a Constituição de 1822 e a Carta Constitucional de 1826 quanto à divisão de poderes e ao direito de voto.</li> <li>13. Reconhecer a implementação definitiva do Liberalismo em Portugal em 1834, após a Guerra Civil entre liberais e absolutistas.</li> <li>14. Identificar os documentos constitucionais em vigor durante o Cartismo, o Setembrismo e o Cabralismo.</li> <li>15. Identificar os principais reformadores dos governos cartista, setembrista e cabralista.</li> <li>16. Explicar as principais transformações operadas em Portugal através da legislação de Mouzinho da Silveira e dos projetos setembrista e cabralista.</li> <li>17. Reconhecer a importância das reformas liberais para a construção do Portugal Contemporâneo.</li> <li>18. Reconhecer a instabilidade política que marcou a primeira metade do século XIX em Portugal.</li> </ol>	<p><b>GRUPO I</b> 4 Questões de resposta obrigatória (60 pontos)</p> <p><b>GRUPO III</b> 5 Questões de resposta obrigatória (75 pontos)</p> <p><b>GRUPO III</b> 4 Questões de resposta obrigatória (65 pontos)</p> <p><b>TOTAL = 200 pontos</b></p>	<p><b>MANUAL</b></p> <p><b>CADERNO DIÁRIO</b></p> <p><b>MATERIAIS FORNECIDOS PELA PROFESSORA NAS AULAS</b></p>	<p>Adequação dos aspetos referidos na resposta à questão colocada.</p> <p>Análise e interpretação rigorosa das fontes históricas.</p> <p>Integração de informação pertinente das fontes históricas.</p> <p>Correção na transcrição de excertos documentais.</p> <p>Articulação coerente entre aspetos diversos.</p> <p>Utilização da terminologia específica da disciplina.</p> <p>Explicitação clara e coerente das ideias através do discurso escrito.</p> <p>Domínio da língua portuguesa (ortografia e sintaxe).</p>



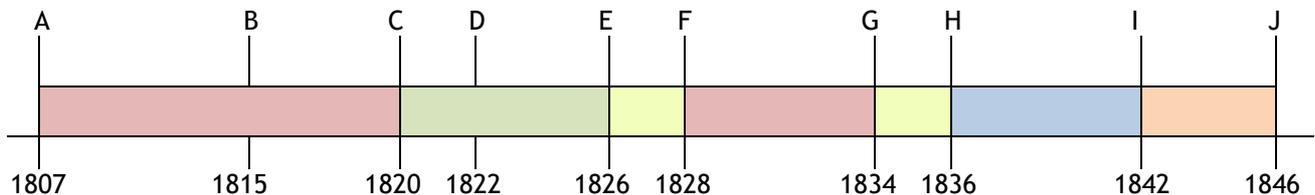
Nome do aluno: \_\_\_\_\_ Classificação: \_\_\_\_\_

### AVALIAÇÃO ESCRITA INDIVIDUAL (02/03/2020)

Para cada resposta, identifica claramente o grupo e o item.  
Todos os itens exigem a análise e o uso das fontes apresentadas.  
Utiliza, de forma adequada, o vocabulário da disciplina.

#### GRUPO I MOMENTOS DA HISTÓRIA DE PORTUGAL NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XIX

Observa a cronologia e as duas listas que estão nesta página.



#### Lista 1

- 1 - Assinatura da Convenção de Évora-Monte.
- 2 - Revolução da Maria da Fonte.
- 3 - Auto-proclamação de D. Miguel como rei absoluto.
- 4 - Partida da família real portuguesa para o Brasil.
- 5 - Revolução Liberal no Porto.
- 6 - Golpe de Estado de Costa Cabral.
- 7 - Elevação do Brasil a reino.
- 8- Revolução de Setembro.
- 9 - Morte de D. João VI.
- 10 - Independência do Brasil.

#### Lista 2

- 1 - Setembrismo
- 2 - Absolutismo
- 3 - Cabralismo
- 4 - Vintismo
- 5 - Cartismo

1 - **Associa** cada uma das **10 letras** colocadas ao longo da Cronologia (**de A a J**) a um dos **10 acontecimentos** enumerados na **Lista 1 (de 1 a 10)**, de maneira a que os acontecimentos fiquem ordenados cronologicamente.

Escreve, na folha de respostas, apenas cada letra da cronologia e o número do acontecimento que lhe está associado.

2 - **Associa** cada uma das **cores** colocadas ao longo da Cronologia (**vermelho, verde, amarelo, azul e laranja**) a um dos **momentos políticos** enumerados na **Lista 2 (de 1 a 5)**, de maneira a que cada momento político fique devidamente associado ao(s) seu(s) período(s) de atividade.

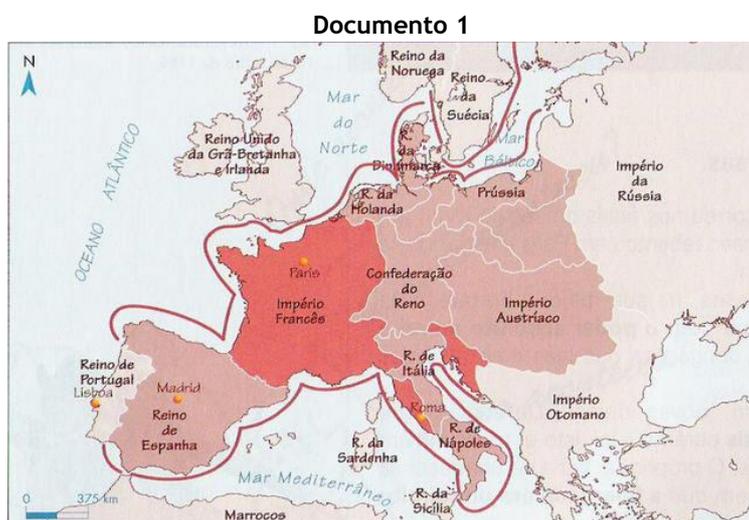
Escreve, na folha de respostas, apenas cada cor da cronologia e o número do governo que lhe está associado.

3. Faz corresponder cada um dos 8 excertos documentais apresentados na Coluna A (de A a H) a apenas uma das 10 ideias expressas na Coluna B (de 1 a 10).

Escreve, na folha de respostas, apenas cada letra e o número que lhe corresponde.

Coluna A	Coluna B
A - “o Senhor Dom Pedro [...] movido pelo desejo de que, quanto antes, termine a efusão de sangue português e se pacifique completamente o reino, outorga [...] : [...] Dom Miguel se obrigará a sair de Portugal no prazo de 15 dias, com a declaração que nunca mais voltará a parte alguma [...] dos domínios portugueses”	1 - Construção das Linhas de Torres
B - “1º Que, desde a publicação desta Carta de Lei, o Estado do Brasil seja elevado à dignidade, preeminência e denominação de Reino do Brasil. 2º Que [...] formem de ora em diante um só e único Reino Unido de Portugal e do Brasil, e dos Algarves.”	2 - Nacionalização do património monástico-conventual
C - “o futuro duque de Wellington, traçou uma estratégia de defesa que consistiu em fortificar pontos colocados no topo de colinas, para controlar os caminhos de acesso à capital de Portugal, reforçando os obstáculos naturais do terreno.”	3 - Convenção de Évora-Monte
D - “Vinde, Portugueses [...] Restabelecer a ordem. Restaurar o Trono legítimo de Minha Augusta filha, e com ela restaurar a Carta Constitucional, que vos dei e vós livremente jurastes [...] Concorrerei pela vossa parte para derrubar a tirania; acabar com os horrores do mais feroz despotismo, estabelecer a Paz [...] e a Liberdade.”	4 - Propósitos dos absolutistas durante a Guerra Civil
E - “se [...] o Príncipe Regente de Portugal não declarar guerra à Inglaterra [...] confiscando as mercadorias inglesas, fechando os seus portos ao comércio inglês, entender-se-á que o Príncipe Regente de Portugal [...] se declara inimigo.”	5 - Ultimato feito pela França
F - “convoquemos as Cortes e esperemos da sua sabedoria e firmeza as medidas que só podem [...] assegurar a nossa existência política [...] haveis de estabelecer outra forma de governo, empregaremos todas as nossas forças para elaborar uma Constituição que segure solidamente os direitos da monarquia e os vossos.”	6 - Elevação ao estatuto de reino
G - “sendo incompatível com os interesses do Império do Brasil e os do Reino de Portugal que eu continue a ser rei de Portugal [...] hei por bem [...] ceder de todos os indisputáveis e inauferíveis direitos que tenho à coroa da monarquia portuguesa e à soberania dos mesmos reinos, na pessoa da minha [...] filha, D. Maria da Glória.”	7 - Abdicação do poder régio
H - “Ficam desde já extintos em Portugal, Algarve, ilhas adjacentes e domínios portugueses todos [...] quaisquer casas de religiosos de todas as Ordens Regulares [...]. Os bens [...] das Ordens Regulares ficam incorporados nos próprios da Fazenda Nacional.”	8 - Propósitos dos liberais durante a Guerra Civil
	9 - Manifesto do Liberalismo Vintista
	10 - Abolição dos morgadios

4 - Nomeia a imposição napoleónica ilustrada por uma linha vermelha no **documento 1** que, não tendo sido cumprida por Portugal, esteve na origem das Invasões Francesas.



## GRUPO II

### A Revolução Liberal e a independência do Brasil

Lê os documentos 1 a 3.

<p><b>Documento 1 - As consequências das invasões francesas para Portugal e para o Brasil.</b></p> <p>“Em Lisboa, a família real, o governo e centenas de pessoas [...] embarcaram para o Brasil em finais de novembro, quando Junot já estava a entrar na cidade [...]. [...] Na América emergia uma nacionalidade nova e a missão do governo joanino, enquanto aí, consistiu em dotá-la do quadro político, administrativo, económico e cultural necessário para o seu nascimento. [...]. Um dos primeiros atos de D. João ao chegar ao Brasil consistiu em abrir os seus portos às nações amigas e a autorizar que fosse levado a efeito comércio internacional [...] Confirmado e precisado pelo Tratado de 1810, este ato marcou o verdadeiro fim do estatuto colonial.</p> <p>De 1808 a 1821, Portugal passou a ser, quer um protetorado inglês quer uma colónia brasileira. O governo central manteve-se no Rio, funcionando em Portugal uma regência somente. O Brasil fora proclamado reino, unido com Portugal. [...] Os portugueses sentiam-se abandonados pelo seu monarca; [...] lamentavam o declínio comercial e o permanente desequilíbrio do orçamento; ressentiam-se da influência britânica no exército e na Regência.</p> <p>[...] Na difusão do liberalismo, a Maçonaria assumiu papel de relevo. [...]. As invasões francesas vieram dar à Maçonaria novo alento. [...] No Porto, vários pedreiros-livres e simpatizantes seus fundaram o chamado Sinédrio (1818), associação secreta que contribuiu de maneira decisiva para a subversão da ordem vigente e que foi a organizadora principal da Revolução de 1820.”</p> <p>A. H. de Oliveira Marques, <i>Breve História de Portugal</i>. Lisboa: Editorial Presença, 2019.</p>	<p><b>Documento 2 - A importância da Revolução Liberal no Porto.</b></p> <p>“Haverá ainda homens tão desprezíveis que, esquecidos de que são cidadãos, de que são portugueses, ousem duvidar da legitimidade com que a parte mais ilustrada desta cidade [do Porto] clamou por uma Constituição política, reuniu as suas forças para fim tão glorioso, e trata de convocar as Cortes, e promover assim um governo representativo, segurar a majestade do povo, a liberdade da Nação [...]?”</p> <p>Empreendo pois (e hei de prová-lo) demonstrar a legitimidade com que o Conselho Militar de 24 de Agosto, convocando Senado, Povo e Autoridades Públicas desta cidade, erigiu a Junta Provisional do Governo Supremo, para que, representando a Nação, e a majestade dela, convocasse as Cortes, para a organização de uma Constituição política da monarquia portuguesa.</p> <p>E quantos meios tinha eu de provar a minha opinião! Descrever os males que sofriamos, <u>o cativo em que jazíamos</u>, [...] o nosso Soberano a faltar à palavra que nos dera de voltar para Portugal? Apresentar os meios indiretos com que arruinavam o nosso comércio, destruíam as nossas fábricas, menosprezavam a nossa agricultura? Enumerar as [...] insuficiências de um governo que, sem fazer um só bem, tantos males causou à desgraçada Pátria? Resgatar a memória [...] de Gomes Freire de Andrade e dos outros mártires da Pátria e da liberdade?”</p> <p>Almeida Garrett, “Já Temos uma Pátria, que nos havia roubado o despotismo”, em <i>Antologia do Pensamento Político Português</i>, volume 1. Porto: Editorial Inova, 1970.</p>
<p><b>Documento 3 - Decretos das Cortes Constituintes.</b></p> <p>“29 de dezembro de 1821</p> <p>1º Ficam extintos todos os Tribunais criados no Rio de Janeiro, desde que El-Rei para ali trasladou a sua Corte em mil oitocentos e oito.</p> <p>2º Todos os negócios que se expandiram por cada um dos referidos Tribunais, serão de ora em diante expedidos como eram antes da sua criação.</p> <p>[...] 9 de abril de 1822</p> <p>1º O comércio entre os reinos de Portugal, Brasil e Algarves será considerado como da província de um mesmo Continente.</p> <p>2º É permitido unicamente a navios nacionais de construção e propriedade portuguesa fazer o comércio de porto a porto em todas as possessões portuguesas.”</p> <p><i>Diários das Cortes Gerais, Extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa, 1821-1822.</i></p>	

1 - **Explica quatro fatores** que levaram à eclosão da Revolução Liberal.

Na tua resposta, deves utilizar informação e/ou excertos dos **documentos 2 e 3**.

Deves também integrar **um excerto** que evidencie, ao mesmo tempo, a situação de Portugal face ao Reino Unido e face ao Brasil.

2 - **Identifica três objetivos** da Junta Provisional do Governo Supremo do Reino.

Na tua resposta, deves utilizar informação do **documento 3**.

3 - **Explicita** a relevância que a atuação legislativa das Cortes Constituintes teve para que o Brasil se tornasse independente em 1822.

Na tua resposta, deves utilizar informação e/ou excertos dos **documentos 2 e 4**.

4 - **Escolhe** a única resposta correta.

De acordo com o **documento 1**, D. João VI, assim que chegou ao Brasil em 1808:

- a) elevou o Brasil de colónia a reino
- b) abriu os portos do Brasil ao comércio internacional
- c) assinou o tratado comercial de 1810
- d) abrir os portos do Brasil ao comércio nacional

5 - **Escolhe** a única resposta correta.

O escritor Almeida Garrett, ao mencionar “o cativo em que jazíamos” está a referir-se (excerto sublinhado no **documento 2**):

- a) aos males causados pelas invasões francesas
- b) ao estatuto colonial que Portugal ganhara face ao Brasil
- c) à dominação britânica consentida pela corte no Brasil
- d) à atuação das Cortes Constituintes após a Revolução Liberal

### GRUPO III

As transformações que a legislação liberal operou em Portugal

Lê os documentos 1 e 2.

Documento 1 - Constituição de 1822.	Documento 2 - Carta Constitucional de 1826.
ART. 12º – Todos os Portugueses podem ser admitidos aos cargos públicos, sem outra distinção que não seja a dos seus talentos e das suas virtudes.	ART. 11º - Os Poderes Políticos reconhecidos pela Constituição do Reino de Portugal são quatro: o Poder Legislativo, o Poder Moderador, o Poder Executivo e o Poder Judicial.
ART. 26º – A soberania reside essencialmente em a Nação. Não pode, porém, ser exercitada senão pelos seus representantes legalmente eleitos.	ART. 12º - Os Representantes da Nação Portuguesa são o Rei e as Cortes Gerais.
ART. 29º – O Governo da Nação Portuguesa é a Monarquia constitucional hereditária, com leis fundamentais, que regulam o exercício dos três poderes políticos.	ART. 13º - O Poder Legislativo compete às Cortes com a Sanção do Rei.
ART. 30º – Estes poderes são legislativos, executivo e judicial. O primeiro reside nas Cortes com dependência da sanção do Rei. O segundo está no Rei e nos Secretários de Estado que o exercitam debaixo da autoridade do mesmo Rei. O terceiro está nos Juizes.	ART. 14º - As Cortes compõem-se de duas Câmaras: Câmara de Pares e Câmara de Deputados.
ART. 33º – Na eleição dos Deputados têm voto os Portugueses, que estiverem no exercício dos direitos de cidadão tendo domicílio, ou pelo menos residência de um ano, em o concelho onde se fizer a eleição.	ART. 67º - Podem ser Eleitores e votar na eleição dos Deputados todos os que podem votar nas Eleições primárias. Exceptuam-se: Os que não tiverem de renda líquida anual duzentos mil réis.
	ART. 68º - Todos os que podem ser Eleitores são hábeis para serem nomeados Deputados. Exceptuam-se: Os que não tiverem quatrocentos mil réis de renda líquida.
	ART. 71º - O Poder Moderador é a chave de toda a organização política, e compete privativamente ao Rei, como Chefe Supremo da Nação, para que incessantemente vele sobre a manutenção da independência, equilíbrio e harmonia dos mais Poderes Políticos.

1 - **Identifica o documento (1 ou 2)** cujos princípios são mais progressistas.

2 - A Constituição de 1822 e a Carta Constitucional de 1826 possuem algumas diferenças significativas.

**Distingue** os princípios estabelecidos nos dois documentos quanto aos **dois tópicos** seguintes:

- a divisão dos poderes do Estado;
- o direito de eleger e de ser eleito dos cidadãos.

Na tua resposta, deves utilizar informação e/ou excertos dos **documentos 1 e 2**.

Observa e lê os documentos 3 a 5.

<p><b>Documento 3 - Mouzinho da Silveira.</b></p> 	<p><b>Documento 4 - A importância de Mouzinho da Silveira para Portugal.</b></p> <p>“Mouzinho foi a personificação de um grande feito social [...] que, mudando a sociedade portuguesa, matou o nosso passado e criou o nosso futuro. [...]. A revolução de Mouzinho não foi apenas económica, ela foi também política e social. Ele e D. Pedro, durante a primeira metade do século, foram os dois homens públicos de Portugal que deixaram um contributo que ninguém poderá apagar.</p> <p>Alexandre Herculano, <i>Opúsculos</i>, tomo II, 1873-1876.</p>
<p><b>Documento 5 - Principais decretos de Mouzinho da Silveira, entre 1832 e 1833.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Abolição dos morgadios cujos rendimentos fossem superiores a 200.000 réis.</li><li>- Criação do Registo Civil.</li><li>- Estabelecimento da Administração Pública.</li><li>- Reforma das justiças.</li><li>- Extinção dos dízimos.</li><li>- Extinção do privilégio exclusivo da Companhia das Vinhas do Alto Douro de vender vinhos e fabricar aguardentes.</li><li>- Extinção dos bens da Coroa; abolição dos forais e doação desses bens.</li><li>- Divisão do território em províncias, comarcas e concelhos.</li></ul> <p><i>Coleção de decretos e regulamentos mandados publicar por S. M. o Regente do Reino...</i>, Lisboa: Imprensa Nacional, 1836.</p>	

3 - **Justifica** a opinião do historiador Alexandre Herculano expressa **no documento 4** acerca do ministro Mouzinho da Silveira.

Na tua resposta, deves utilizar informação do **documento 5**.

Observa e lê os documentos 6 a 9.

<p><b>Documento 6 - As transformações operadas pela legislação liberal em Portugal</b></p> <p>Um decreto de 1833 proibiu os noviciados em qualquer mosteiro, na previsão da extinção gradual das ordens. Por fim, o regente D. Pedro aceitou a proposta do ministro Joaquim António de Aguiar, abolindo todos os mosteiros masculinos e dispersando a sua população (1834). [...]. Os mosteiros femininos não foram dissolvidos, aguardando-se que a extinção dos noviciados levasse ao seu encerramento final. Toda a propriedade dos mosteiros, tanto masculinos como femininos, foi nacionalizada [...] trouxe até benefícios à agricultura e à propriedade. [...]. Deu igualmente à Nação um quinhão apreciável de riqueza em propriedade fundiária e em edifícios. [...]</p> <p>A partir de 1834 [...] a primeira tarefa consistiu em abrir escolas por toda a parte, em preparar um professorado competente e em tentar debelar um analfabetismo que orçava pelos 90% da população. [...] o ministro do Reino Passos Manuel instituiu liceus em todas as capitais de distrito, e dois em Lisboa (1836). Ao mesmo tempo, promulgava-se um plano pormenorizado de estudos secundários. [...]. Em 1836-1837, Passos Manuel extinguiu o Colégio dos Nobres e a Academia Real da Marinha, substituindo-os por uma nova Escola Politécnica. As Escolas de Cirurgia já existentes na duas cidades foram convertidas em Escolas Médico-Cirúrgicas. O quinto estabelecimento [...] foi o Conservatório Geral de Arte Dramática de Lisboa [...] criou ainda Academias de Belas-Artes.”</p> <p>A. H. de Oliveira Marques, <i>Breve História de Portugal</i>. Lisboa: Editorial Presença, 2019</p>
--

<p><b>Documento 7 - Antigo Mosteiro de São Bento da Saúde</b> (extinto em 1833, foi cedido para local de reunião das Cortes Constituintes).</p>	<p><b>Documento 8 - Liceu Nacional de Coimbra</b> (fundado em 1839).</p>	<p><b>Documento 9 - Escola Politécnica de Lisboa</b> (fundada em 1837).</p>
		

4 - As reformas promovidas pelos governos liberais na primeira metade do século XIX transformaram profundamente Portugal, cortando os laços com o Antigo Regime e criando os alicerces para o Portugal em que vivemos hoje.

**Desenvolve** o tema **As transformações operadas pela legislação liberal em Portugal**, abordando os dois tópicos seguintes:

- as reformas relativas às ordens religiosas;
- as reformas relativas ao ensino.

Na tua resposta, deves abordar, pela ordem que entenderes, três dos aspetos de cada um dos tópicos de desenvolvimento.

Deves integrar na resposta, além dos teus conhecimentos, os dados disponíveis nos documentos 6 a 9 e integrar pelo menos um excerto do documento 6.

GRUPO	Item					
	Cotação (em pontos)					
I	1	2	3	4		
	15	15	20	10		60
II	5	6	7	8	9	
	20	15	20	10	10	75
III	10	11	12	13		
	10	20	15	20		65
TOTAL						200



## Critérios de classificação da avaliação escrita individual

### GRUPO I

1. .... 15 pontos

Letras da cronologia	Acontecimentos da Lista 1
A	4
B	7
C	5
D	10
E	9
F	3
G	1
H	8
I	6
J	2

Descritores de desempenho	Pontos
Estabelece corretamente 9 a 10 associações.	15
Estabelece corretamente 7 a 8 associações.	12
Estabelece corretamente 5 a 6 associações.	9
Estabelece corretamente 3 a 4 associações.	6
Estabelece corretamente 1 a 2 associações.	3

2. .... 15 pontos

Cores	Momentos políticos da Linha 2
vermelho	2 - Absolutismo
verde	4 - Vintismo
amarelo	5 - Cartismo
azul	1 - Setembrismo
laranja	3 - Cabralismo

Descritores de desempenho	Pontos
Identifica corretamente 4 ou 5 períodos.	15
Identifica corretamente 2 ou 3 períodos.	9
Identifica corretamente 1 período.	3

3. .... 20 pontos

Coluna A	Coluna B
A	3
B	6
C	1
D	8
E	5
F	9
G	7
H	2

Descritores de desempenho	Pontos
Estabelece corretamente 7 ou 8 correspondências.	20
Estabelece corretamente 5 ou 6 correspondências.	15
Estabelece corretamente 3 ou 4 correspondências.	10
Estabelece corretamente 1 ou 2 correspondências.	5

4. (Bloqueio Continental OU Ultimato francês)..... 10 pontos

## GRUPO II

1. ....20 pontos

### Tópicos de respostas:

- A família real e o governo central permaneciam no Brasil desde as invasões francesas OU a população portuguesa estava descontente porque o rei faltava à palavra que dera de voltar do Brasil para Portugal OU os portugueses sentiam-se abandonados pelo seu monarca que permanecia no Brasil desde as invasões francesas;
- Portugal tinha-se tornado uma colónia do Brasil e o Brasil tinha ganho o estatuto de metrópole OU como a família real estava no Brasil, Portugal perdeu importância passando o Rio de Janeiro a ter o estatuto de capital;
- O domínio britânico, consumado por Beresford, prolongava-se desde o tempo das invasões francesas OU de 1808 a 1821, Portugal passou a ser um protetorado inglês OU os portugueses ressentiam-se da influência britânica no exército e na Regência do reino.
- Os portugueses lamentavam o declínio comercial e o permanente desequilíbrio do orçamento OU o comércio estava a ser arruinado, as fábricas destruídas e a agricultura menosprezada OU Portugal enfrentava graves problemas económicos, acentuados pela atitude desfavorável dos britânicos e do desinteresse da própria família real;
- As ideias liberais/revolucionárias difundiram-se em Portugal através da ação da Maçonaria e do Sinédrio OU as invasões francesas deram novo alento à Maçonaria, a qual assumiu um papel de relevo na difusão do liberalismo OU o Sinédrio contribuiu de maneira decisiva para a organização da Revolução de 1820 e para a subversão da ordem vigente OU na sequência das invasões francesas, alguns maçons fundaram em 1818 o Sinédrio, cujo papel foi decisivo para a instauração do liberalismo em Portugal.
- A execução de Gomes Freire de Andrade, acusado de conspiração contra Beresford, após um processo sumário, acicatou o descontentamento popular.
- Excerto: “De 1808 a 1821, Portugal passou a ser, quer um protetorado inglês quer uma colónia brasileira”.

Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontos
A – Conteúdos	4	- Explica 4 fatores de forma bastante sistematizada, articulando-os entre si.	12
	3	- Explica 4 fatores de forma um pouco fragmentada, mas correta. OU - Explica 3 fatores de forma bastante sistematizada, articulando-os entre si.	10
	2	- Explica 3 fatores de forma um pouco fragmentada, mas correta. OU - Explica 2 fatores de forma bastante sistematizada, articulando-os entre si.	7
	1	- Explica 2 fatores de forma um pouco fragmentada, mas correta. OU - Explica 1 fator.	5
B - Documentos	3	- Utiliza, de forma pertinente e integrada, os documentos apresentados. - Integra, de forma adequada, o excerto solicitado.	4
	2	- Utiliza, de forma pertinente e integrada, os documentos apresentados. - Não integra o excerto solicitado. OU - Utiliza os documentos apresentados. - Integra, de forma adequada, o excerto solicitado.	2
	1	- Não utiliza os documentos.	0
C – Comunicação	3	- Apresenta um discurso claro e coerente. - Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina.	4
	2	- Apresenta um discurso claro e coerente. - Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. OU - Apresenta um discurso pouco claro e coerente. - Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina.	2
	1	- Não utiliza a terminologia específica da disciplina. - Apresenta um discurso muito confuso.	0

2. ....15 pontos

Tópicos de resposta:

- fazer com que o rei regressasse do Brasil para Portugal;
- elaborar uma Constituição política;
- convocar as Cortes OU promover um governo representativo OU segurar a majestade do povo;
- dar a liberdade da Nação OU acabar com o domínio britânico;
- ultrapassar os problemas económicos que os país enfrentava.

Níveis	Descritores de desempenho	Pontos
3	- Identifica 3 objetivos com clareza.	15
2	- Identifica 3 objetivos de forma confusa. OU - Identifica 2 objetivos com clareza.	10
1	- Identifica 2 objetivos de forma confusa. OU - Identifica 1 objetivo.	5

3. ....20 pontos

**Tópicos de resposta:**

- Com a ida da família real e do governo para o Brasil, este país tinha sido extremamente beneficiado: perdeu o seu estatuto colonial, ganhando o de metrópole OU foi elevado a reino OU o governo joanino dotou-o do quadro político, administrativo, económico e cultural necessário para que se tornasse mais autónomo e autossuficiente;
- Após a Revolução Liberal, as Cortes Constituintes tomaram medidas desfavoráveis para o Brasil com vista a obrigar que vários negócios voltassem a ser tratados como antes da Corte ir para o Brasil e a repor o seu estatuto colonial, subjugado a Portugal:  
decretaram a extinção dos tribunais criados no Rio de Janeiro OU decretaram a reposição do seu estatuto de província, fazendo com que perdesse regalias comerciais OU decretaram a restrição da liberdade para fazer comércio em todas as possessões portuguesas apenas aos navios portugueses;
- O retrocesso da situação do Brasil que resultou dos decretos das Cortes estimulou o descontentamento do Brasil face ao governo português e incentivou os ânimos em prol da independência.

Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontos
A – Conteúdos	5	- Explícita a relevância, de forma bastante sistematizada e contextualizada.	12
	4	- Explícita a relevância, de forma um pouco fragmentada e descontextualizada, mas correta.	10
	3	- Explícita a relevância, de forma um pouco confusa e com imprecisões.	7
	2	- Explícita a relevância de forma muito confusa.	5
	1	- Não responde ao que é pedido.	3
B - Documentos	3	- Utiliza, de forma pertinente e integrada, os documentos apresentados.	4
	2	- Utiliza os documentos apresentados.	2
	1	- Não utiliza os documentos.	0
C – Comunicação	3	- Apresenta um discurso claro e coerente. - Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina.	4
	2	- Apresenta um discurso claro e coerente. - Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. OU - Apresenta um discurso pouco claro e coerente. - Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina.	2
	1	- Não utiliza a terminologia específica da disciplina. - Apresenta um discurso muito confuso.	0

4. (B) .....10 pontos

5. (C) .....10 pontos

### GRUPO III

1. (Constituição de 1822).....10 pontos

2. ....20 pontos

**Tópicos de resposta:**

- a Constituição de 1822 estabelecia a divisão dos poderes do estado em três (legislativo, executivo e judicial) e determinava que todos os cidadãos portugueses podiam eleger e ser eleitos para os cargos públicos através do sufrágio, sem outra distinção que não fosse a dos seus talentos e virtudes.
- a Carta Constitucional de 1826 estabelecia a divisão dos poderes do estado em quatro (legislativo, executivo, judicial e moderador), competindo este último ao rei, e impunha o voto censitário, que determinava que só podiam eleger e ser eleitos para os cargos públicos através do sufrágio os cidadãos que possuíam altos rendimentos.

Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontos
A – Conteúdos	4	- Faz as duas distinções, de forma bastante sistematizada.	12
	3	- Faz as duas distinções, de forma um pouco imprecisa, mas correta.	10
	2	- Faz as duas distinções, de forma muito imprecisa. OU - Faz uma das distinções, de forma sistematizada.	7
	1	- Faz uma das distinções, de forma muito imprecisa.	5
B - Documentos	3	- Utiliza, de forma pertinente e integrada, os documentos apresentados.	4
	2	- Utiliza os documentos apresentados.	2
	1	- Não utiliza os documentos.	0
C – Comunicação	3	- Apresenta um discurso claro e coerente. - Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina.	4
	2	- Apresenta um discurso claro e coerente. - Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. OU - Apresenta um discurso pouco claro e coerente. - Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina.	2
	1	- Não utiliza a terminologia específica da disciplina. - Apresenta um discurso muito confuso.	0

3. .... 15 pontos

Tópicos de resposta:

- Alexandre Herculano considerou que Mouzinho da Silveira foi um dos homens públicos do século XIX que deixaram um contributo que ninguém pode apagar OU um dos homens do século XIX que mais contribuiu para a mudança da sociedade portuguesa.
- Várias foram as reformas empreendidas por Mouzinho, entre 1832 e 1834, que justificam a opinião do historiador:  
Mouzinho aboliu os grandes morgadios OU criou o registo civil OU estabeleceu a administração pública OU reformou as justiças OU extinguiu os dízimos OU extinguiu privilégios exclusivos da Companhia das Vinhas do Alto Douro OU extinguiu os bens da Coroa e os forais OU dividiu o território em províncias, comarcas e concelhos (referir 3).

Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontos
A – Conteúdos	4	- Expressa a opinião do autor, de forma bastante precisa. - Justifica essa opinião com dados concretos e pertinentes.	11
	3	- Expressa a opinião do autor, de forma bastante precisa. - Justifica essa opinião com dados pouco concretos e pertinentes. OU - Expressa a opinião do autor, de forma um pouco imprecisa OU não expressa a opinião. - Justifica essa opinião com dados concretos e pertinentes.	9
	2	- Expressa a opinião do autor, de forma um pouco imprecisa OU não expressa a opinião. - Justifica essa opinião com dados pouco concretos ou pertinentes.	6
	1	- Expressa a opinião do autor, de forma um pouco imprecisa OU não expressa a opinião. - Não a justifica.	4
B - Documentos	3	- Utiliza, de forma pertinente e integrada, os documentos apresentados.	2
	2	- Utiliza os documentos apresentados.	1
	1	- Não utiliza os documentos.	0
C – Comunicação	3	- Apresenta um discurso claro e coerente. - Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina.	2
	2	- Apresenta um discurso claro e coerente. - Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. OU - Apresenta um discurso pouco claro e coerente. - Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina.	1
	1	- Não utiliza a terminologia específica da disciplina. - Apresenta um discurso muito confuso.	0

4. ....20 pontos

**Tópicos de resposta:**

- os governos liberais, a partir de vasta legislação, operaram grandes transformações em Portugal, nomeadamente extinguiram as ordens religiosas e promoveram o ensino público no país.
- em 1833, os noviciados foram proibidos OU em 1834, aboliram-se as casas religiosas masculinas OU as instituições religiosas femininas foram-se gradualmente extinguindo devido à supressão dos noviciados OU a propriedade destas instituições foi nacionalizada OU a extinção das ordens religiosas trouxe benefícios para a agricultura e para a propriedade OU a nacionalização da propriedade das ordens deu ao país bastante riqueza em propriedade fundiária e em edifícios OU Joaquim António de Aguiar (Matafrades) extinguiu as ordens religiosas do país OU vários mosteiros e conventos adquiriram novas funções e acolheram novas instituições, por exemplo o antigo Mosteiro de S. Bento da Saúde foi cedido como local de reunião das Cortes Constituintes (documento 12). (referir 3).
- desde 1834, abriram-se escolas por todo o país e prepararam-se professores competentes OU procurou-se combater o analfabetismo OU procurou-se instruir os cidadãos para que pudessem futuramente participar de forma mais ativa na vida política do país OU instituíram-se Liceus em todas as capitais de distrito, nomeadamente o Liceu Nacional de Coimbra (documento 13) OU promulgou-se um novo plano pormenorizado de estudos secundários OU extinguiu-se o Colégio dos Nobres e a Academia Real da Marinha, substituindo-os pela Escola Politécnica de Lisboa (documento 14) OU as Escolas de Cirurgia foram convertidas em Escolas Médico-Cirúrgicas OU fundaram-se escolas artísticas como o Conservatório de Arte Dramática e a Academia de Belas-Artes OU Passos Manuel empenhou-se em criar reformar o ensino, criando novas escolas dos diversos níveis de estudos e reestruturando os planos de estudos. (referir 3)

Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontos
A – Conteúdos	5	- Desenvolve corretamente 6 aspetos no total, de forma bastante sistematizada e contextualizada, articulando-os entre si.	12
	4	- Desenvolve corretamente 6 aspetos no total, mas de forma um pouco fragmentada e descontextualizada.	10
	3	- Desenvolve 3 a 6 aspetos no total, com algumas imprecisões.	7
	2	- Desenvolve 1 ou 2 aspetos no total, com algumas imprecisões.	5
	1	- Não responde ao que é pedido.	3
B - Documentos	3	- Utiliza, de forma pertinente e integrada, os documentos apresentados. - Integra, de forma adequada, um excerto documental.	4
	2	- Utiliza, de forma pertinente e integrada, os documentos apresentados. - Não integra o excerto solicitado. OU - Utiliza os documentos apresentados. - Integra, de forma adequada, o excerto solicitado.	2
	1	- Não utiliza os documentos.	0
C – Comunicação	3	- Apresenta um discurso claro e coerente. - Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina.	4
	2	- Apresenta um discurso claro e coerente. - Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. OU - Apresenta um discurso pouco claro e coerente. - Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina.	2
	1	- Não utiliza a terminologia específica da disciplina. - Apresenta um discurso muito confuso.	0

## Anexo 4 – 10ª – Planificação da Unidade 3 do Módulo 2

Conteúdos	Tempo	Conceitos	Objetivos gerais	Estratégias e atividades	Recursos
Introdução à Unidade 3. <i>PA: A; B; D; H.</i>	45m		<ul style="list-style-type: none"> <li>Produzir materiais e esclarecer objetivos e modo de avaliação da Unidade 3.</li> </ul>	Exploração formativa semanal dos diários gráficos dos alunos.	
3.1. A experiência urbana 3.1.1. Uma nova sensibilidade artística - o gótico <i>PA: A; B; C; F; H.</i>	90m x 2	Arte românica Arte gótica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distinguir a arquitetura românica da gótica quanto às formas estruturais e decorativas e às funções dos edifícios.</li> <li>Identificar as principais inovações técnicas e estéticas da arquitetura gótica.</li> <li>Relacionar o desenvolvimento da arte gótica com o renascimento urbano, o poder dos bispos e o despontar de novas práticas religiosas.</li> <li>Comparar a noção medieval de autoria de uma obra de arte com a atual.</li> <li>Caraterizar o vitral e a iluminura.</li> <li>Reconhecer o caráter didático ou satírico da arte.</li> <li>Identificar algumas particularidades do gótico português.</li> </ul>	<p>Produção de um mural no quadro, no início da unidade, com as referências históricas prévias dos alunos.</p> <p>Discussão de ideias através do <i>Mentimeter</i>.</p> <p>Realização de jogos no <i>Kahoot</i>.</p> <p>Desenvolvimento sequencial de 3 tarefas especializadas, com diferentes abordagens, sobre a arte românica e a arte gótica.</p>	<p>Diário gráfico do aluno.</p> <p>Documentos escritos.</p> <p>Documentos iconográficos.</p> <p>Apresentações em <i>PowerPoint</i>.</p>
3.1. A experiência urbana 3.1.2. As mutações na expressão da religiosidade: ordens mendicantes e confrarias. <i>PA: A; B; D.</i>	45m x 2	Corporação Confraria Ordem mendicante	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar a nova economia urbana e as novas necessidades espirituais dos leigos com a formação de corporações de ofícios, de confrarias e das ordens mendicantes.</li> <li>Diferenciar os valores e as práticas que caracterizavam o quotidiano das corporações de ofícios, as confrarias e as ordens mendicantes.</li> <li>Reconhecer a inovação do ideal de pobreza difundido por Francisco de Assis.</li> <li>Diferenciar monges e frades, vida monástica e vida conventual, mosteiro e convento.</li> <li>Distinguir os valores, as práticas e o vestuário de franciscanos e dominicanos.</li> <li>Justificar o sucesso social e a rápida expansão dos franciscanos.</li> </ul>	<p>Análise comparativa, a pares, de documentos recortados e não legendados relativos às corporações, confrarias e ordens mendicantes, com vista à associar os que dizem respeito a cada instituição e a depois caraterizar cada uma delas em balões de diálogo.</p> <p>Trabalho cooperativo de análise de fontes com vista à produção e exploração de vídeos sobre as instituições de ensino na Idade Média.</p>	<p>Manual.</p> <p>Quadro branco.</p> <p>Telemóvel.</p> <p>Vídeos.</p> <p>Guião de exploração de vídeo.</p>
3.1. A experiência urbana 3.1.3. A expansão do ensino elementar; a fundação de Universidades. <i>PA: A; B; C; E; F; I.</i>	45m + 90m	Universidade Cultura erudita* Cultura popular* Cultura cortesã	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distinguir as escolas paroquiais, episcopais e monásticas.</li> <li>Contextualizar a fundação das primeiras universidades na Europa.</li> <li>Identificar a universidade como uma corporação.</li> <li>Relacionar as universidades com a Igreja.</li> <li>Identificar as instituições de saber mais antigas no mundo, nomeadamente no Norte de África.</li> <li>Reconhecer a preservação do saber e de grandes obras da antiguidade pelos muçulmanos.</li> <li>Justificar a fundação do Estudo Geral de Portugal por D. Dinis.</li> <li>Explicar o processo fundacional do Estudo Geral de Portugal.</li> <li>Explicar a natureza e o funcionamento dos estudos universitários.</li> <li>Caraterizar a vida quotidiana dos estudantes na Idade Média.</li> <li>Comparar os privilégios e problemas da universidade e dos universitários na Idade média com os atuais.</li> <li>Distinguir cultura erudita, cultura cortesã e cultura popular.</li> <li>Refletir sobre algumas questões relativas à vida quotidiana na Idade Média.</li> </ul>	<p>Audição de canto gregoriano e de cantigas trovadorescas.</p> <p>Visualização e exploração de uma reportagem televisiva acerca das peregrinações a Santiago de Compostela na atualidade, a partir de um guião.</p> <p>Análise e interpretação de fontes escritas e iconográficas.</p> <p>Exposição dialogada com o suporte de apresentações em <i>PowerPoint</i>.</p> <p>Pesquisas no telemóvel.</p> <p>Produção individual escrita, no final da unidade, de uma carta, página de diário ou relato de viagem sobre a cultura e a arte na Idade Média.</p>	<p>Fichas de trabalho.</p> <p>Balões de diálogo.</p> <p>Excertos musicais.</p> <p><i>Kahoot</i>.</p> <p><i>Mentimeter</i>.</p>

	<p>3.2. A vivência cortesã e profana nas cortes régias e senhoriais: educação cavaleiresca, amor cortês, culto da memória dos antepassados.</p> <p>PA: A; B; D; H.</p>	90m	<p>Cultura cortesã</p> <p>Amor cortês</p> <p>Educação cavaleiresca</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar diferentes expressões culturais cortesãs: as canções de amor, de amigo, de escárnio e de maldizer; os romances de cavalaria; os nobiliários e livros de linhagens; as crónicas régias.</li> <li>• Caraterizar o amor cortês.</li> <li>• Caraterizar a educação cavaleiresca.</li> <li>• Relacionar a cultura erudita com a centralização do poder régio.</li> <li>• Relacionar o amor cortês e o ideal cavaleiresco com o sistema feudovassálico.</li> <li>• Relacionar os livros de linhagens com a preservação da memória e a legitimação dos interesses nobiliárquicos face ao, cada vez mais forte, poder régio.</li> </ul>		
	<p>3.3. A difusão do gosto e da prática das viagens: peregrinações e romarias; negócio e missões político-diplomáticas.</p> <p>PA: A; B; D.</p>	90m	<p>Cultura popular*</p> <p>Peregrinação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar as razões que levavam as pessoas a viajar na Idade Média e na atualidade.</li> <li>• Relacionar a viagem na Idade Média com a vida universitária, a vida religiosa profana, a diplomacia, a itinerância da corte régia, as rotas comerciais, as feiras, as cruzadas, a guerra, as peregrinações e as romarias.</li> <li>• Explicar a função dos diplomatas e das delegações diplomáticas.</li> <li>• Caraterizar um peregrino.</li> <li>• Identificar as dificuldades e perigos das viagens na Idade Média.</li> <li>• Valorizar o enriquecimento proporcionado pelo contato entre gente de sítios, línguas e culturas distintas.</li> </ul>		

\* Conceitos estruturantes.

Legenda:

PA - Perfil do aluno (áreas de competências privilegiadas pelas estratégias a desenvolver).

As subunidades 3.2 e 3.3, assinaladas em fundo rosa, não foram desenvolvidas por mim em virtude da pandemia de Covid-19.

#### Bibliografia:

- “Segunda Regra de S. Francisco” (versão bulada) de 1223, em OFM, *Escritos de São Francisco*: [http://www.editorialfranciscana.org/files/\\_Escritos\\_4aef8457d0054.pdf](http://www.editorialfranciscana.org/files/_Escritos_4aef8457d0054.pdf) (consultado a 05/01/2019)
- Antunes, Joana (2010). *Uma epopeia entre o sagrado e o profano: o cadeiral de coro do Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Coimbra.
- Braga, Manuela (2005). “A marginlia satírica nos cadeirais do Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra e Sé do Funchal”. *Medievalista*, nº 1, Instituto de Estudos Medievais.
- Carvalho, Rómulo de (2011). *História do Ensino em Portugal*, 5ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Espinosa, Fernanda (1981). *Antologia de textos históricos medievais*. Lisboa: Sá da Costa Editora.
- Gomes, Saul António (1995). “Notas e documentos sobre as confrarias portuguesas entre o fim da Idade Média e o século XVII”, *Lusitania Sacra*, 2ª série, nº 7, pp. 89-150.
- Lampert, Ernâni (1996). “A Universidade: da Idade Média à atual”. *Biblos*, vol. 8. Rio Grande do Sul, pp. 199-210.
- Le Goff, Jacques (1984). *Os intelectuais na Idade Média*. 2ª edição. Lisboa: Gradiva.
- Le Goff, Jacques (2000). *S. Francisco de Assis*. Lisboa: Teorema.
- Marques, A. H. de Oliveira (2010). *A Sociedade Medieval Portuguesa. Aspectos da Vida Quotidiana*. 6ª edição. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Mattoso, José (1995). *Identificação de um País. Ensaio sobre as origens de Portugal (1096-1325)*. 5ª edição, 2 volumes, Lisboa: Editorial Estampa.
- Rodrigues, Manuel Augusto e Veloso, Maria Teresa (1992). *Livro Verde da Universidade de Coimbra. Transcrição*. Coimbra: Arquivo da Universidade de Coimbra.
- Veríssimo, Helena, Lagarto, Mariana e Barros, Miguel (2019). *História em perspetiva*. Manual de História A - 10º ano, vol. 2. S.l.: Asa.

## Anexo 5 – 10º4 – Matriz, teste de avaliação escrita e critérios de classificação

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO					AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AMADORA OESTE - ESCOLA SECUNDÁRIA SEOMARA DA COSTA PRIMO HISTÓRIA A - 10º 4 MATRIZ DE TESTE DE AVALIAÇÃO ESCRITA TESTE - Duração: 90 minutos									
Conteúdos	Objetivos				Estrutura e Cotações	Recursos Fundamentais	Critérios de Correção (Gerais)							
<p>Módulo 2: Dinamismo civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII A XIV - Espaços, poderes e vivências</p> <p><b>Unidade 3: Valores, vivências e quotidianos</b></p> <p>3.1. A experiência urbana</p> <p><b>3.1.1. Uma nova sensibilidade artística - o gótico</b></p> <p><b>3.1.2. As mutações na expressão da religiosidade: ordens mendicantes e confrarias.</b></p> <p><b>3.1.3. A expansão do ensino elementar; a fundação de Universidades.</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Distinguir a arquitetura românica da arquitetura gótica quanto às formas estruturais e decorativas.</li> <li>2. Reconhecer a função defensiva das igrejas românicas.</li> <li>3. Caracterizar uma catedral gótica, quanto às técnicas e à estética.</li> <li>4. Identificar as principais inovações técnicas da arquitetura gótica.</li> <li>5. Relacionar o desenvolvimento da arte gótica com o espaço urbano e com o poder dos bispos.</li> <li>6. Distinguir um vitral de uma iluminura, quanto aos materiais utilizados e às temáticas representadas.</li> <li>7. Reconhecer o caráter didático da pintura medieval, nomeadamente dos vitrais.</li> <li>8. Caracterizar o que são corporações de ofícios, confrarias e ordens mendicantes.</li> <li>9. Relacionar as corporações de ofícios, as confrarias e as ordens mendicantes com a vida urbana.</li> <li>10. Identificar as duas ordens mendicantes fundadas no século XIII e os respetivos fundadores.</li> <li>11. Reconhecer a inovação do ideal de pobreza difundido por Francisco de Assis.</li> <li>12. Diferenciar as ordens monásticas (monges/mosteiros) das ordens mendicantes (frades/conventos).</li> <li>13. Distinguir as escolas monásticas e catedrais.</li> <li>14. Identificar os estudos que compunham as 7 artes liberais.</li> <li>15. Justificar a importância do mundo islâmico para a cultura erudita do Ocidente Medieval.</li> <li>16. Reconhecer a natureza corporativa das universidades.</li> <li>17. Identificar os motivos que levaram à fundação do Estudo Geral de Portugal por D. Dinis.</li> <li>18. Explicar o processo de fundação do Estudo Geral em Portugal.</li> <li>19. Explicar como estavam organizados os estudos universitários.</li> <li>20. Reconhecer a proteção régia dada por D. Dinis aos estudantes.</li> </ol>				<p><b>GRUPO I</b> 7 Questões de resposta obrigatória (85 pontos)</p> <p><b>GRUPO III</b> 4 Questões de resposta obrigatória (45 pontos)</p> <p><b>GRUPO III</b> 5 Questões de resposta obrigatória (70 pontos)</p> <p><b>TOTAL = 200 pontos</b></p>	<p><b>MANUAL</b></p> <p><b>CADERNO DIÁRIO</b></p> <p><b>MATERIAIS FORNECIDOS PELA PROFESSORA NAS AULAS</b></p>	<p>Adequação dos aspetos referidos na resposta à questão colocada.</p> <p>Análise e interpretação rigorosa das fontes históricas.</p> <p>Integração de informação pertinente das fontes históricas.</p> <p>Correção na transcrição de excertos documentais.</p> <p>Articulação coerente entre aspetos diversos.</p> <p>Utilização da terminologia específica da disciplina.</p> <p>Explicitação clara e coerente das ideias através do discurso escrito.</p> <p>Domínio da língua portuguesa (ortografia e sintaxe).</p>							

**AVALIAÇÃO ESCRITA INDIVIDUAL  
(16/03/2020)**

Para cada resposta, identifica claramente o grupo e o item.  
Todos os itens exigem a análise e o uso das fontes apresentadas.  
Utiliza, de forma adequada, o vocabulário da disciplina.

**GRUPO I  
UMA NOVA SENSIBILIDADE ARTÍSTICA - O GÓTICO**

1. Faz corresponder cada uma das 8 imagens apresentados na Coluna A (de A a H) a apenas um dos 10 conceitos enumerados na Coluna B (de 1 a 10).

ESCREVE, NA FOLHA DE RESPOSTAS, APENAS CADA LETRA E O ÚNICO NÚMERO QUE LHE CORRESPONDE.

Coluna A			Coluna B
A	B	C	
			
D	E		
			
F	G	H	
			
			<p>1 - Rosácea</p> <p>2 - Abóbada de berço</p> <p>3 - Marca de pedreiro</p> <p>4 - Coruchéu</p> <p>5 - Iluminura</p> <p>6 - Seteira</p> <p>7 - Pináculo</p> <p>8 - Cadeiral catedralício</p> <p>9 - Torre</p> <p>10 - Abóbada de ogiva</p>

2. Associa cada uma das 8 frases (de 1 a 8) à Arquitetura Românica (letra R) ou à Arquitetura Gótica (letra G).

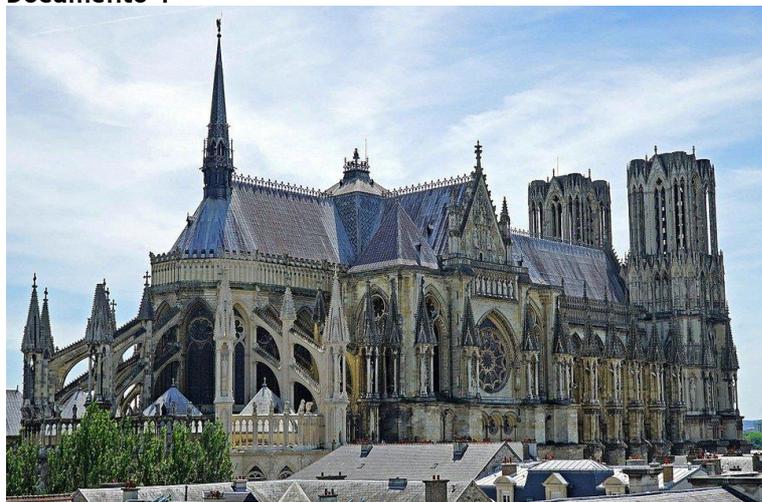
ESCREVE, NA FOLHA DE RESPOSTAS, APENAS O NÚMERO DE CADA FRASE E A LETRA DO ESTILO ARQUITECTÓNICO QUE LHE CORRESPONDE.

1. As paredes eram grossas, quase sem janelas, o que tornava o interior escuro.
2. Integrava coloridos vitrais.
3. Permitia a construção de amplas janelas que inundavam o interior de luz.
4. Caraterizava-se pela horizontalidade e robustez.
5. Possuía uma função defensiva.
6. A decoração exterior era extremamente rica e exuberante.
7. Caraterizava-se pela verticalidade e leveza.
8. Utilizava o arco de volta perfeita para estruturar e cobrir o edifício.

3. Identifica 3 inovações técnicas da Arquitetura Gótica, VISÍVEIS nos documentos 1 e 2.

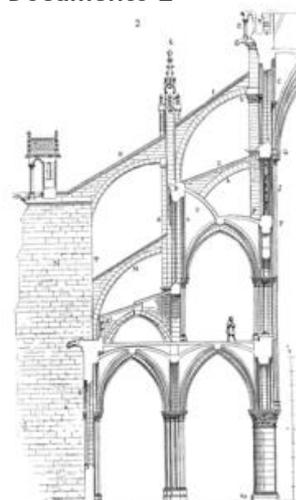
4. Justifica a importância dessas novas técnicas para a construção dos edifícios.

Documento 1



Obtido a 12/03/2020: <https://www.hisour.com/pt/history-and-influences-of-gothic-architecture-29082/>  
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Arquitetura\\_g%C3%B3tica](https://pt.wikipedia.org/wiki/Arquitetura_g%C3%B3tica)

Documento 2



5. Explicita a utilidade do uso de vitrais nas igrejas e catedrais da Idade Média.

Na tua resposta, deves utilizar informação e/ou excertos dos documentos 3 e 4.

#### Documento 3

“O vitral, que desde o século XII já desempenhava um papel na arte monumental, desenvolveu-se no século XIII (...) Guillaume Durant, no século XIII, desenvolveu este pensamento: ‘os vitrais são escrituras divinas que derramam a claridade do verdadeiro sol, isto é, de Deus, na igreja, ou seja, no coração dos fiéis, iluminando-os’.”

Marcel Aubert (1979), *O Gótico no seu apogeu*. Lisboa: Editorial Verbo, pp. 114-116.

#### Documento 4

“À medida em que a luminosidade externa atravessava os vitrais das Catedrais, o interior desses ambientes sagrados era invadido pela luz de Cristo, de Nossa Senhora, dos anjos, dos patriarcas e dos profetas, dos apóstolos e dos mártires. (...) essas Bíblias de luz reafirmavam a cada momento a crença no divino e estabeleciam-se, assim, como metáforas da fé.”

Obtido a 21/02/2020: [http://lounge.obviousmag.org/anna\\_anjos/2013/07/os-vitrais-medievais.html](http://lounge.obviousmag.org/anna_anjos/2013/07/os-vitrais-medievais.html)

**6. Escolhe** a única resposta correta.

Uma sé catedral é um templo cristão onde está sediado o poder de:

- e) Um papa
- f) Um bispo
- g) Um rei
- h) Um cardeal

**7. Escolhe** a única resposta correta.

Em Portugal, a construção gótica mais monumental e exuberante é:

- e) O Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra
- f) O Castelo de São Jorge
- g) O Mosteiro da Batalha
- h) A Sé Velha de Coimbra

## GRUPO II AS MUTAÇÕES NA EXPRESSÃO DA RELIGIOSIDADE

### Documento 1 (Ordens Mendicantes)

“A Regra e Vida dos Irmãos Menores é esta: observar o santo Evangelho de nosso Senhor Jesus Cristo, vivendo em obediência, sem nada próprio e em castidade [...]

Mando firmemente a todos os irmãos que de nenhum modo recebam dinheiro ou pecúnia [...]

Os irmãos a quem o Senhor deu a graça de trabalhar, trabalhem fiel e devotamente, de maneira que afugentem a ociosidade, inimiga da alma, mas não apaguem o espírito da santa oração e devoção [...]

Os irmãos nada tenham de seu, nem casa, nem lugar, nem coisa alguma. E como peregrinos e estrangeiros neste mundo, servindo a Deus em pobreza e humildade, com muita confiança vão pedir esmola [...]

Exorto os meus irmãos a que, nos sermões que fazem, seja seu falar ponderado e casto.” edificante e útil ao povo, denunciando os vícios e inculcando as virtudes, o castigo e a glória em sermões pequenos.”

### Documento 2 (Corporações)

“Ouvido o pedido de Henrique de Herelle, natural do país de Holanda, e segundo o que João de Serain, Ricardo Junel, Guilherme Marchant e Guilherme Poignant, jurados do ofício dos costureiros da cidade de Paris, testemunharam e afirmaram, a saber:

ser o dito Henrique, homem casado, de boa vida e nomeada, instalado em Paris, e ter feito perante eles de maneira acostuada, na presença do procurador do rei, a sua obra-prima:

recebem-lo por mestre e oficial do dito ofício de costura e alfaiate, para o praticar e guardar segundo os regulamentos do dito ofício, pagando 10 soldos de Paris ao rei e o direito dos ditos jurados; depois do que dele recebemos o juramento acostumado.”

### Documento 3 (Confrarias)

“Entre as diversas formas de assistência medieval, merecem especial referência as [...] solidariedades horizontais de oração e caridade entre os vivos e para com os mortos.

A sua finalidade primeira era o amor ao próximo, em vida, na altura do passamento e após a morte. [...]

A assistência aos pobres ou caídos em pobreza, aos doentes e moribundos e o sufrágio das almas esteve na origem de muitas dessas associações voluntárias de cristãos, constituídas por clérigos e leigos, ou apenas leigos, como as [...] de mesterais.

Este conceito de assistência, de acolhimento a necessitados, explicaria a existência de hospitais ou albergarias, anexos às confrarias e destinados a receber os pobres errantes ou enfermos.”

**1. Carateriza apenas duas das seguintes instituições urbanas: Ordens Mendicantes; Corporações; Confrarias.**

Na tua resposta, deves utilizar informação e/ou excertos dos documentos relativos às duas instituições que escolheste caraterizar (**documentos 1, 2 e 3**).

**2. Nomeia** as duas primeiras ordens mendicantes, fundadas no século XIII.

3. **Escolhe** a única resposta correta.

A ordem mendicante fundada por São Francisco de Assis foi inovadora pelo modo como pensou e praticou:

- a) A castidade
- b) A obediência
- c) A pobreza
- d) A humildade

4. **Escolhe** a única resposta correta.

Numa corporação, para um aprendiz passar a mestre, tinha que ser examinado na realização de:

- a) Uma obra-prima
- b) Uma obra-mestra
- c) Uma obra-de-arte
- d) Uma obra-cânone

### GRUPO III

#### A EXPANSÃO DO ENSINO COMPLEMENTAR: A FUNDAÇÃO DAS UNIVERSIDADES

##### Documento 1

“ Quando Fatima Al-Fihri fundou a Universidade Al Quaraouiyine em 859, o mundo muçulmano estava no começo dos cinco séculos da Era de Ouro do Islão. (...) hoje esta é a universidade mais antiga do mundo em funcionamento, entre um labirinto de vielas estreitas na cidade marroquina de Fez. Al Quaraouiyine promoveu avanços na ciência, matemática e filosofia (...), numa época em que a Europa ainda se arrastava para fora da Idade das Trevas. Essa também é uma das únicas universidades do mundo estabelecida por uma mulher, e uma mulher muçulmana.”



Disponível em:

[https://www.vice.com/pt\\_br/article/pgevnv/a-universidade-mais-antiga-do-mundo-foi-fundada-por-uma-mulher-muculmana](https://www.vice.com/pt_br/article/pgevnv/a-universidade-mais-antiga-do-mundo-foi-fundada-por-uma-mulher-muculmana)

1. **Situa no tempo e no espaço** a fundação da **primeira universidade** do mundo.

Na tua resposta, deves integrar um excerto do **documento 1** que expresse a situação do mundo cristão na época em que a primeira universidade do mundo foi criada.

2. **Explicita duas razões** que levaram à **fundação** de um Estudo Geral (Universidade) em Portugal.

Na tua resposta, deves utilizar informação e/ou excertos dos **documentos 2 e 3**.

##### Documento 2

“Juristas e médicos eram elementos de presença permanente junto dos reis e o seu saber constantemente procurado. A boa formação escolar de uns e outros não podia ser obtida em Portugal, dentro das escolas então existentes. Impunha-se a criação de uma Universidade (...) reinava em Portugal D. Dinis.”

Rómulo de Carvalho (2011). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011, pp. 45-50.

##### Documento 3

“ Como a Real Alteza importa ser não só ornada com as armas se não também ornada pelas leis, para que a República possa ser bem governada (...) considerámos ser mui conveniente (...) ter um estudo geral de ciências, por vermos que à falta dele, muitos desejosos de estudar (...) com a falta de despesas e descómodos dos caminhos largos e ainda dos perigos de vida, não ousam e temem ir estudar a outras partes remotas receando estas incomodidades.”

Carta enviada por alguns prelados portugueses ao papa, em 1288, a solicitar o estabelecimento de um Estudo Geral em Portugal - Rómulo de Carvalho (2011). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011, pp. 46-48.

**3. A 1 de março de 1290, sabe-se que um Estudo Geral (Universidade), fundado por D. Dinis, já estava a funcionar em Lisboa, tendo sido transferido para Coimbra poucos anos depois.**

**Desenvolve o tema O Estudo Geral no tempo de D. Dinis, abordando os dois tópicos seguintes:**

- A organização dos estudos universitários;
- A proteção régia e a concessão de privilégios aos estudantes.

Na tua resposta, deves abordar, pela ordem que entenderes, **três aspetos de cada um dos dois tópicos** de desenvolvimento.

Na tua resposta, deves utilizar informação e/ou excertos dos **documentos 4 a 7**.

#### **Documento 4**

“Na Idade Média as matérias ensinadas no Estudo Geral estavam distribuídas por quatro faculdades (...).

(...). Na Faculdade das Artes, estudavam-se as chamadas ‘Artes Liberais’, divididas (...) em dois grupos de disciplinas: o *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética ou Lógica); e o *quadrivium* (Aritmética, Música, Geometria e Astronomia). (...)

Na Faculdade de Direito estudava-se o Direito Civil, temporal, e o Direito Eclesiástico. Os estudantes do primeiro chamavam-se ‘legistas’ porque aí estudavam as leis; os do segundo chamavam-se ‘canonistas’ ou ‘decretistas’ porque era nesse direito que se estudavam os cânones (actas dos concílios) e as decretais (determinações papais).

Na Faculdade de Medicina preparavam-se os médicos, então designados físicos; na de Teologia os teólogos através dos estudos das Sagradas Escrituras.”

Rómulo de Carvalho (2011), *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011, p. 56.

#### **Documento 5**

“Para alcançar o grau de doutor (...) o candidato deveria ser aprovado com brilhantismo em debates. O processo de examinação do candidato ao grau de doutor frequentemente durava uma semana. (...).

Após o processo de examinação, na presença de toda a faculdade, recebia do cancelário o distintivo do seu grau (um anel de ouro ou livro). Depois desse cerimonial, oferecia a todos os assistentes da faculdade um banquete, acompanhado de divertimentos e de presentes. Esse evento era muito dispendioso e endividava o estudante na maioria das vezes.”

Ernâni Lampert (1996). “A Universidade: da Idade Média à atual”. *Biblos*, vol. 8. Rio Grande do Sul, 207-208.

#### **Documento 6**

“Dom Dinis pela Graça de Deus rei de Portugal e do Algarve (...)

faço saber que a universidade dos mestres e dos escolares do meu estudo de Coimbra me enviaram dizer que alguns em vossas vilas e vossos lugares lhes cobram portagem e costumagem das viandas do pão e do vinho e da carne e das outras cousas que mandam trazer e comprar para seu comer (...) e isto não tenho eu por bem se assim é (...)

vos mando que vós não lhes cobreis portagem nem costumagem das ditas coisas em vossas vilas nem em vossos lugares”.

Carta enviada por D. Dinis, em setembro de 1310, a ordenar que não se cobre portagem nem costumagem a os mestres e estudantes - *Livro Verde da Universidade de Coimbra. Transcrição*. Coimbra: AUC, 1992, pp. 30-31.

#### **Documento 7**

“Dom Dinis pela graça de Deus rei de Portugal e do Algarve (...).

Sabede que a universidade do meu estudo desse lugar me disse que alguns têm casas d’aluguer nessa vila da porta da Almedina (freguesia da cidade de Coimbra) acima e que as não querem alugar aos escolares (...)

vos mando constringer todos aqueles que da porta da Almedina acima têm casas para alugar que as aluguem aos escolares antes que a outros quaisquer e que se nisto os donos das casas algum engano fizerem dizendo que as querem morar e morem nelas pouco tempo (...) vós tirai-as e dai-as aos escolares e nesse ano não lhes cobrem aluguer delas”.

Carta enviada por D. Dinis, em maio de 1312, a ordenar a cedência de casas para alugar aos estudantes - *Livro Verde da Universidade de Coimbra. Transcrição*. Coimbra: AUC, 1992, pp 34-35.

**4. Escolhe a única resposta correta.**

A primeira universidade fundada na Europa, nos finais do século XII, foi a Universidade de:

- a) Roma
- b) Oxford
- c) Paris
- d) Bolonha

**5. Escolhe a única resposta correta.**

Uma universidade começou por ser:

- a) Uma confraria
- b) Uma ordem mendicante
- c) Uma corporação
- d) Um mosteiro

GRUPO	Item							
	Cotação (em pontos)							
I	1	2	3	4	5	6	7	
	10	15	10	15	15	10	10	85
II	1	2	3	4				
	15	10	10	10				45
III	1	2	3	4	5			
	15	15	20	10	10			70
TOTAL								200



## Critérios de classificação da avaliação escrita individual

### GRUPO I

1. .... 10 pontos

Imagens	Conceitos
A	6
B	10
C	5
D	8
E	3
F	1
G	7
H	2

Descritores de desempenho	Pontos
Estabelece corretamente 7 a 8 associações.	10
Estabelece corretamente 5 a 6 associações.	8
Estabelece corretamente 3 a 4 associações.	6
Estabelece corretamente 1 a 2 associações.	4

2. .... 15 pontos

Frases	Estilo arquitectónico
1	R
2	G
3	G
4	R
5	R
6	G
7	G
8	R

Descritores de desempenho	Pontos
Estabelece corretamente 7 a 8 associações.	15
Estabelece corretamente 5 a 6 associações.	12
Estabelece corretamente 3 a 4 associações.	8
Estabelece corretamente 1 a 2 associações.	5

3. ....10 pontos

**Tópicos de resposta:**

- Contrafortes;
- Arcobotantes;
- Arco em ogiva OU abóbada em ogiva.

Níveis	Descritores de desempenho	Pontos
3	- Identifica corretamente 3 técnicas.	10
2	- Identifica 3 técnicas com imprecisão. OU - Identifica corretamente 2 técnicas.	7
1	- Identifica 2 técnicas com imprecisão. OU - Identifica corretamente 1 técnica.	4

4. ....10 pontos

**Tópicos de resposta:**

- Estas técnicas, ao permitirem a sustentação de um peso maior, permitiram a construção de edifícios mais altos, com paredes e pilares mais altos e finos, com mais e maiores janelas e, conseqüentemente, com interiores mais amplos e iluminados.

Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontos
A – Conteúdos	3	- Justifica adequadamente a importância das novas técnicas.	8
	2	- Justifica adequadamente a importância das novas técnicas, ainda que de forma um pouco vaga ou com algumas imprecisões.	5
	1	- Justifica a importância das novas técnicas de forma muito vaga ou com muitas imprecisões.	2
C – Comunicação	3	- Apresenta um discurso claro e coerente. - Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina.	2
	2	- Apresenta um discurso claro e coerente. - Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. OU - Apresenta um discurso pouco claro e coerente. - Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina.	1
	1	- Não utiliza a terminologia específica da disciplina. - Apresenta um discurso muito confuso.	0

5. ....15 pontos

**Tópicos de resposta:**

- Os vitrais, ao permitirem a entrada de luz, tornavam o interior das igrejas mais iluminado (função de iluminar).
- Os vitrais amplos e coloridos decoravam o interior das igrejas (função de decorar).
- A luz filtrada pelos vitrais coloridos criava, no interior das igrejas, um ambiente místico, propício à oração e à aproximação dos fiéis a Deus (função de criar ambiente místico).
- Os vitrais narravam cenas da vida de Cristo, dos Apóstolos, Profetas e Santos. Estas cenas visuais cuja mensagem era mais facilmente decodificada pelos fiéis visavam ensinar a palavra de Deus e os valores cristãos de forma compreensível. Tinham, por isso, uma função didática (função didática).

Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontos
A – Conteúdos	3	- Explicita 2 utilidades de forma sistematizada.	11
	2	- Explicita 2 utilidades com algumas imprecisões. OU - Explicita 1 utilidade de forma sistematizada.	8
	1	- Explicita 1 utilidade com algumas imprecisões.	5
B - Documentos	3	- Utiliza, de forma pertinente e integrada, os documentos apresentados.	2
	2	- Utiliza os documentos apresentados.	1
	1	- Não utiliza os documentos.	0
C – Comunicação	3	- Apresenta um discurso claro e coerente. - Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina.	2
	2	- Apresenta um discurso claro e coerente. - Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. OU - Apresenta um discurso pouco claro e coerente. - Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina.	1
	1	- Não utiliza a terminologia específica da disciplina. - Apresenta um discurso muito confuso.	0

6. (B) .....10 pontos

7. (C) .....10 pontos

## GRUPO II

1. .... 15 pontos

### Tópicos de resposta:

- Ordens mendicantes: instituições religiosas aprovadas pelo Papa e integradas na Igreja (por exemplo franciscanos e dominicanos); diferem das ordens monásticas; possuem ramos masculinos e femininos; constroem os seus conventos nas cidades; os seus frades e freiras fazem voto de obediência, pobreza e castidade; vivem de acordo com o Santo Evangelho; têm uma ação religiosa e social que privilegia o contato com a população, a pregação através de sermões simples e acessíveis ao povo, o exemplo prático e quotidiano dos valores cristãos, a mendicância pelas ruas, a oração e o trabalho;
- Corporações: instituições laicas de artesanato e comércio; associações de mesteiros de um determinado ofício (por exemplo uma corporação dos alfaiates); compostas por homens; localizam-se nas cidades; têm por objetivo regulamentar cada ofício; possuem normas para proteção da sua produção e dos seus trabalhadores que devem ser respeitadas por todos aqueles que fazem parte da corporação (preços dos produtos, preparação dos aprendizes, progressão na carreira...); para ser mestre de ofício é preciso o aprendiz passar um exame (produção da obra-prima) e prestar um juramento de obediência ao regulamento corporativo;
- Confrarias: instituições laicas que praticam os valores cristãos; associações voluntárias fiéis e clérigos; compostas por homens; localizam-se nas cidades; têm uma ação religiosa e social que privilegia a caridade, a solidariedade e a assistência social; assistem os mais pobres, os doentes e os moribundos dando alimento, roupa, teto, apoio espiritual; gerem instituições de assistência social como os hospitais e as albergarias.

Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontos
A – Conteúdos	5	- Caracteriza 2 instituições de forma sistematizada. - Refere 3 ou 4 aspetos adequados sobre cada uma das instituições.	11
	4	- Caracteriza 2 instituições com algumas imprecisões e de forma fragmentada. - Refere 2 aspetos adequados sobre cada uma das instituições. OU - Caracteriza 1 só instituição de forma sistematizada. - Refere 3 ou 4 aspetos adequados sobre a instituição.	8
	2	- Caracteriza 2 instituições de forma muito vaga e imprecisa. OU - Caracteriza 1 só instituição com algumas imprecisões e de forma fragmentada. - Refere 2 aspetos adequados sobre a instituição.	5
	1	- Caracteriza só 1 instituição de forma muito vaga e imprecisa.	2
B - Documentos	3	- Utiliza, de forma pertinente e integrada, os documentos apresentados.	2
	2	- Utiliza os documentos apresentados.	1
	1	- Não utiliza os documentos.	0
C – Comunicação	3	- Apresenta um discurso claro e coerente. - Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina.	2
	2	- Apresenta um discurso claro e coerente. - Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. OU - Apresenta um discurso pouco claro e coerente. - Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina.	1
	1	- Não utiliza a terminologia específica da disciplina. - Apresenta um discurso muito confuso.	0

2.(Franciscanos/Ordem dos Frades Menores/Ordem Franciscana e Dominicanos/Ordem dos Frades Pregadores/ Ordem Dominicana)..... 10 pontos

Níveis	Descritores de desempenho	Pontos
4	- Nomeia as duas sem qualquer imprecisão ortográfica.	10
3	- Nomeia as duas com uma ligeira imprecisão dos conceitos.	8
2	- Nomeia apenas uma sem qualquer imprecisão ortográfico.	5
1	- Nomeia apenas uma com uma ligeira imprecisão dos conceitos.	3

3. (C) ..... 10 pontos

4. (A) ..... 10 pontos

### GRUPO III

1. .... 15 pontos

Tópicos de resposta:

- A primeira universidade do mundo foi fundada no ano de 859, no século IX, na cidade de Fez, em Marrocos, que fazia parte do mundo muçulmano;
- Excerto a integrar: Essa universidade foi criada no mundo islâmico “numa época em que a Europa ainda se arrastava para fora da Idade das Trevas”.

Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontos
A – Conteúdos	3	- Situa, de forma completa, tanto no tempo como no espaço.	9
	2	- Situa, de forma ligeiramente incompleta, ou no tempo ou no espaço.	6
	1	- Situa somente ou no tempo ou no espaço.	3
B - Documentos	3	- Integra o excerto solicitado.	4
	2	- Integra outro excerto que não o solicitado.	2
	1	- Não integra qualquer excerto.	0
C – Comunicação	3	- Apresenta um discurso claro e coerente. - Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina.	2
	2	- Apresenta um discurso claro e coerente. - Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. OU - Apresenta um discurso pouco claro e coerente. - Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina.	1
	1	- Não utiliza a terminologia específica da disciplina. - Apresenta um discurso muito confuso.	0

2. ....15 pontos

**Tópicos de resposta:**

- Não havia ainda em Portugal um estabelecimento que oferecesse boa formação e preparasse adequadamente juristas e médicos que pudessem servir os reis OU Fazia falta uma instituição de ensino superior onde se pudessem recrutar funcionários qualificados para o governo, a administração e a justiça do reino.
- Aqueles que desejavam estudar eram obrigados a ir estudar para o estrangeiro ou, por medo dos perigos e por falta de meios de subsistência, optavam por não estudar mais.

Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontos
A – Conteúdos	4	- Explicita 2 razões adequadas, de forma sistematizada.	11
	3	- Explicita 2 razões adequadas, com algumas imprecisões. OU - Explicita 1 razão adequada, de forma sistematizada.	8
	2	- Explicita 1 razão adequada, com algumas imprecisões.	5
	1	- Explicita razões inadequadas.	3
B - Documentos	3	- Utiliza, de forma pertinente e integrada, os documentos apresentados.	2
	2	- Utiliza os documentos apresentados.	1
	1	- Não utiliza os documentos.	0
C – Comunicação	3	- Apresenta um discurso claro e coerente. - Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina.	2
	2	- Apresenta um discurso claro e coerente. - Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. OU - Apresenta um discurso pouco claro e coerente. - Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina.	1
	1	- Não utiliza a terminologia específica da disciplina. - Apresenta um discurso muito confuso.	0

3. ....20 pontos

**Tópico de resposta - 1) A organização dos estudos:**

- as 4 faculdades eram Artes, Direito, Medicina e Teologia;
- os estudantes das 4 faculdades eram os artistas, os legistas e os decretistas/canonistas, os médicos/físicos e os teólogos;
- o estudo das Artes era composto pelo *trivium* e o *quadrivium*; o estudo do Direito eram composto pelo Direito Civil e pelo Direito eclesiástico; em Teologia estudavam-se as Sagradas Escrituras;
- para obter o grau de doutor era preciso realizar exames que duravam uma semana;
- o novo doutor recebia do cancelário um anel de ouro ou livro;
- o novo doutor tinha que oferecer um dispendioso banquete aos mestres.

**Tópicos de resposta - 2) A proteção régia e a concessão de privilégios aos estudantes:**

- D. Dinis, desde a fundação, prometeu proteger os estudantes do seu Estudo Geral e dar-lhes privilégios, com o objetivo de que mais gente se sentisse incentivada a estudar, mesmo tendo que viajar de longe;
- D. Dinis proibiu que as autoridades cobrassem portagem e costumagem aos estudantes do Estudo Geral;
- Portagem e costumagem eram impostos, respetivamente, sobre cada pessoa e mercadoria que entrava na cidade, .
- A isenção do pagamento destes impostos levaria a que os estudantes pudessem circular com maior frequência e liberdade;
- D. Dinis obrigou a população de Coimbra que não estivesse a viver nas suas casas, da porta da Almedina acima, a alugar prioritariamente as suas casas aos estudantes;
- D. Dinis determinou que, caso os donos das casas, não moradores nelas, não as alugassem aos estudantes, as autoridades da cidade as retirassem a seus donos e as alugassem aos estudantes sem cobrar aluguer.

Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontos
A – Conteúdos	5	- Desenvolve corretamente 6 aspetos, de forma bastante sistematizada e contextualizada, articulando-os entre si.	12
	4	- Desenvolve corretamente 4 a 6 aspetos, de forma fragmentada e descontextualizada.	10
	3	- Desenvolve 4 a 6 aspetos, de forma fragmentada e descontextualizada e com algumas imprecisões.	8
	2	- Desenvolve 1 ou 3 aspetos, de forma fragmentada e descontextualizada e com algumas imprecisões.	6
	1	- Refere alguns aspetos, de forma muito vaga e imprecisa.	4
B - Documentos	3	- Utiliza, de forma pertinente e integrada, os documentos apresentados.	4
	2	- Utiliza os documentos apresentados.	2
	1	- Não utiliza os documentos.	0
C – Comunicação	3	- Apresenta um discurso claro e coerente. - Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina.	4
	2	- Apresenta um discurso claro e coerente. - Utiliza a terminologia específica da disciplina com imprecisões. OU - Apresenta um discurso pouco claro e coerente. - Utiliza, de forma adequada, a terminologia específica da disciplina.	2
	1	- Não utiliza a terminologia específica da disciplina. - Apresenta um discurso muito confuso.	0

4. (D) .....10 pontos

5. (C) .....10 pontos

## Anexo 6 – Questionário de caracterização dos alunos



Universidade Nova de Lisboa  
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas  
Mestrado em Ensino da História no 3º Ciclo e no Ensino Secundário



Agrupamento de Escolas de Amadora Oeste  
Escola Secundária Seomara da Costa Primo

Questionário de caracterização dos alunos

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

### PARTE I - CARATERIZAÇÃO GERAL DOS ALUNOS

#### A. Dados pessoais do(a) aluno(a)

1. Nome completo:
2. Sexo: ____ Feminino ____ Masculino
3. Data de nascimento:
4. Local de nascimento:
5. (Se nasceu fora de Portugal) Tempo de residência em Portugal:
6. Língua materna:
7. (Se aplicável) Religião:
8. Freguesia de residência:
9. Concelho de residência:

#### B. Os pais do(a) aluno(a)

1	MÃE DO(A) ALUNO(A)
1.1.	Vive com o aluno: ____ Sim ____ Não
1.2.	Local de nascimento:
1.3.	Língua materna:
1.4.	Profissão:
1.5.	Habilitações literárias (assinale a opção adequada): ____ Não terminou o ensino secundário; ____ Ensino secundário; ____ Bacharelato; ____ Licenciatura; ____ Mestrado; ____ Doutoramento.

2	PAI DO(A) ALUNO(A)
2.1.	Vive com o aluno: ____ Sim ____ Não
2.2.	Local de nascimento:
2.3.	Língua materna:
2.4.	Profissão:
2.5.	Habilitações literárias (assinale a opção adequada): ____ Não terminou o ensino secundário; ____ Ensino secundário; ____ Bacharelato; ____ Licenciatura; ____ Mestrado; ____ Doutoramento.

### C. A relação do aluno com a escola

1. Há quantos anos frequenta a Escola Seomara da Costa Primo?
2. Gosta de frequentar esta escola (assinale a opção que mais se adequa)? ____ Sim; ____ Mais ou menos; ____ Não
3. Qual(ais) a(s) disciplina(s) de que mais gosta?
4. Porque razão gosta mais desta(s) disciplina(s)?
5. Qual(ais) a(s) disciplina(s) de que menos gosta?
6. Porque razão gosta menos desta(s) disciplina(s)?
7. Descreva o que é para si um bom professor.
8. Descreva o que é para si um mau professor.
9. Neste ano letivo, o que mais gosta na disciplina de História?

10. Neste ano letivo, o que menos gosta na disciplina de História?
11. Qual é o seu ponto fraco em História?
12. Qual é o seu ponto forte em História?

## PARTE II - Caracterização dos interesses, do perfil de aprendizagem e das dificuldades dos alunos

### D. Práticas de entretenimento e cultura

Assinale se realiza cada atividade indicada Frequentemente (F), Às vezes (AV), Raramente (R) ou Nunca (N).

Atividades	F	AV	R	N
Escrevo histórias, um diário ou reflexões pessoais.				
Escrevo poesia ou canções.				
Acompanho as notícias nacionais e internacionais.				
Leio romances ou livros de aventura.				
Leio livros científicos ou técnicos.				
Vejo documentários.				
Vejo filmes ou séries de ficção.				
Vejo vídeos de <i>youtubers</i> .				
Utilizo as redes sociais.				
Tiro fotografias.				
Gravo vídeos.				
Ouço música.				
Toco um instrumento musical ou canto.				
Desenho, pinto ou pratico outra arte visual.				
Danço.				
Pratico desporto.				
Faço teatro.				
Procuro informação em livros.				
Procuro informação na internet.				
Procuro informação junto da minha família e amigos.				
Utilizo programas/aplicações de produção ou edição de imagem.				
Utilizo programas/aplicações de produção ou edição de vídeo.				

### E. Práticas de estudo autónomo

Assinale as suas preferências.

1. Costumo estudar para História (assinale apenas 1 opção):

- Apenas no dia antes do teste.
- Apenas na semana antes do teste.
- Uma vez por semana.
- Duas ou três vezes por semana.
- Mais de três vezes por semana.

2. Prefiro estudar (assinale 2 opções):

- Lendo o manual ou os apontamentos.
- Sublinhando o manual e os apontamentos.
- Pesquisando na internet.
- Fazendo resumos.
- Fazendo listas de tópicos ou de palavras-chave.
- Fazendo quadros ou esquemas de síntese.
- Ouvindo alguém explicar a matéria.
- Explicando oralmente a matéria a alguém.

3. Prefiro estudar (assinale apenas 1 opção):

- Sozinho.
- Com amigos ou com o(a) namorado(a).
- Com familiares.

4. Prefiro estudar (assinale apenas 1 opção):

- Ouvindo música com muito ritmo.
- Ouvindo música com pouco ritmo.
- Com algum barulho de fundo (vozes, televisão...).
- Em total silêncio.

5. Prefiro estudar (assinale apenas 1 opção):

- Sentado à secretária.
- Sentado ou deitado no sofá ou na cama.
- Sentado no chão.
- Em pé.

## F. Práticas de trabalho nas aulas

Assinale as suas preferências.

1. Nas aulas, prefiro trabalhar (assinale apenas 1 opção):

- Individualmente.
- A pares.
- Em trios.
- Em grupos com 4 ou mais elementos.

2. Nas aulas, prefiro trabalhar (assinale apenas 1 opção):

- Sentado na minha secretária.
- Circulando pela sala e sentando-me noutros lugares.

3. Nas aulas, prefiro (assinale apenas 1 opção):

- Realizar atividades e exercícios flexíveis, que me permitam escolher uma abordagem entre várias possíveis, com a orientação do professor.
- Realizar atividades e exercícios rigorosamente definidos, que me forneçam uma única possibilidade de abordagem previamente determinada pelo professor.

4. Nas aulas, prefiro que o professor (assinale apenas 1 opção):

- Explique a matéria, sem pedir a intervenção oral dos alunos e sem lhes dar tarefas para desenvolver.
- Explique a matéria, dialogando com os alunos e incentivando que participem ativamente.

5. Nas aulas, prefiro que o professor (assinale apenas 1 opção):

- Acompanhe sempre o que estou a fazer e me diga o que estou a fazer bem assim como o que devo fazer para melhorar o que estiver menos bem.
- Não veja o que estou a fazer nem faça qualquer comentário sobre o estado do meu trabalho.

6. Nas aulas, prefiro que o professor (assinale apenas 1 opção):

- Circule por toda a sala.
- Se mantenha estático.

7. Nas aulas, prefiro que o professor (assinale apenas 1 opção):

- Faça sempre o mesmo tipo de atividades e utilize o tipo de materiais.
- Faça atividades diferentes e utilize materiais variados.

8. Nas aulas, para aprender melhor, prefiro que sejam utilizados(as) (assinale 2 opções):

- apresentações em *PowerPoint*.
- vídeos.
- jogos interativos.
- documentos iconográficos.
- documentos escritos.
- resumos.
- esquemas.
- listas de tópicos.
- cronologias.
- o manual.
- gráficos e tabelas.
- fichas com exercícios.
- diálogos orais.
- trabalhos e respostas produzidos pelos alunos.

### G. Dificuldades do aluno em História.

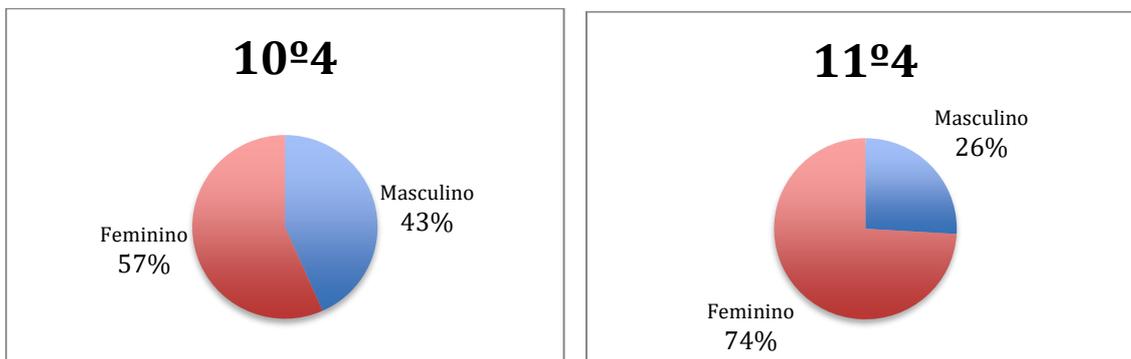
Assinale de 1 (Muito fácil) a 4 (Muito difícil) o nível de dificuldade que sente em cada uma das seguintes tarefas.

Tarefas	1	2	3	4
Situar um facto histórico no tempo.				
Situar um facto histórico no espaço.				
Contextualizar os acontecimentos históricos.				
Organizar cronologicamente os conteúdos lecionados.				
Identificar as causas e os efeitos dos factos históricos.				
Analisar e interpretar um mapa.				
Analisar e interpretar um gráfico.				
Analisar e interpretar um documento escrito.				
Analisar e interpretar um documento iconográfico.				
Selecionar a informação essencial de um documento.				
Articular informação retirada de documentos diferentes.				
Perceber o vocabulário que os textos contêm.				
Identificar as ideias principais e palavras-chave de um texto.				
Produzir uma síntese sobre os conteúdos lecionados.				
Relacionar os documentos escritos com os conteúdos lecionados.				
Relacionar gráficos e tabelas com os conteúdos lecionados.				
Relacionar os documentos iconográficos com os conteúdos lecionados.				
Relacionar a informação de um vídeo com os conteúdos lecionados.				
Identificar as figuras históricas relevantes de um determinado período histórico.				
Identificar as datas relevantes de um determinado período histórico.				
Identificar os acontecimentos relevantes de um determinado período histórico.				
Identificar as obras de arte ou objetos relevantes de um determinado período histórico.				
Expressar, por escrito, as minhas ideias.				
Expressar, oralmente, as minhas ideias.				
Expressar, através de um esquema, tabela ou lista as minhas ideias.				
Expressar, através de um desenho, as minhas ideias.				
Expressar-me, por escrito e/ou oralmente, na língua portuguesa.				

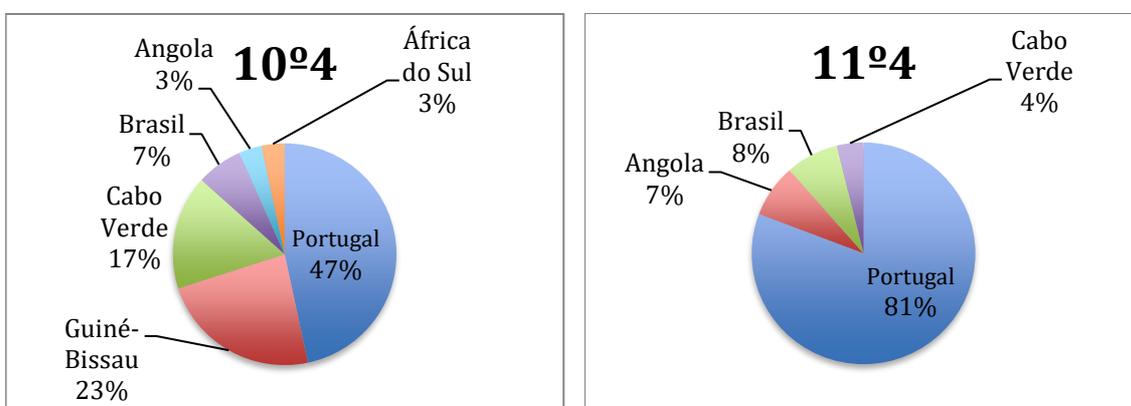
## Anexo 7 – Dados estatísticos relativos à caracterização das turmas

### Dados estatísticos para a caracterização genérica das turmas

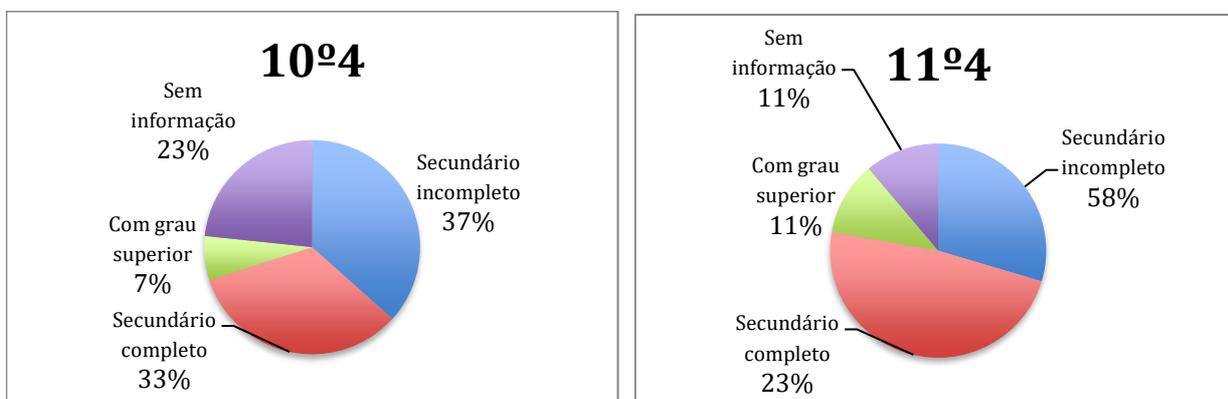
#### Distribuição por sexos



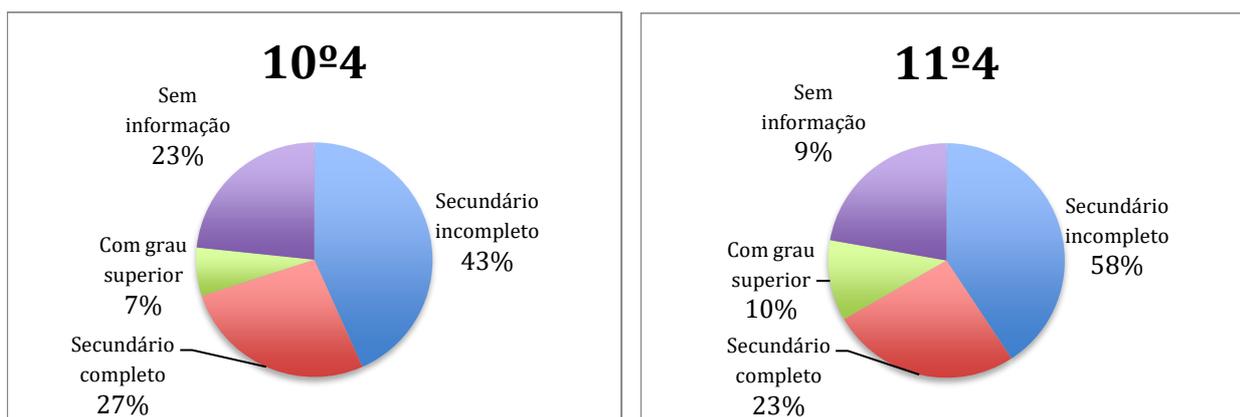
#### Distribuição por naturalidades



#### Habilitações literárias dos pais



#### Habilitações literárias das mães





Anexo 9 – Diário de bordo pessoal



façam dando as informações adequadas. Quando não eram adequadas, pedira para alguém das minhas aulas que ajustasse aquela. No final, acho que até correu bem, mas ainda assim, foi um pouco confuso, talvez muito para certos alunos. Ainda assim, talvez devido ao dinamismo da atividade e a consideração por eles como já conhecidos, os alunos estiveram bastante atentos.

~~Passamos sem grandes problemas~~  
 O mesmo mesmo com a ajuda dos colegas nunca conseguimos atingir nenhum. Receta-se que o texto com atenção, mas pouco aprendo. Já o Luis tem uma postura de desligamento. Se lhe pergunto algo, ele corre, vai procurar as informações e acaba por não responder.

Passamos então ao Kahoot, como sempre um momento de grande afeto.  
 Eu ebi pelos alunos este material que eu mais confuso que a maioria. O João veio para ajustar alguns vídeos, sendo os alunos confusos como seu erro. A partir do erro, questionei e depois expliquei um pouco a ideia essencial para ficar mais clara. Os próprios alunos, motivados pelo computador, trocaram muitos vídeos sobre qual acham que é a resposta certa para que o grupo selecionasse uma opção. Por vezes há respostas como: "Éra esta!", "Não sobre/ Não me lembrava", "Mas porque é que não é aquela?", "Parece que está não era tal e tal!"  
 Levantei-se o entusiasmo da maioria dos alunos. Ainda assim, há sempre um ou outro grupo que por vezes se afasta um pouco e não presta atenção.

semp. achando que não conseguia. O Rodrigo está preocupado com a nota. Eu acho que se conta com o João e a apresentei a carteira de concessão já sabendo a ideia de recetar 4 vídeos... um deles é o primeiro, o do Roussel.

Ainda consegui entregar a matriz para o teste de dia 16/03.

No final de aula, o Magalhães veio dizer-me que já tinha feito a aula e eu que ele não a aprendeu e eu se explica no fim", que se sente mais motivada. O mamorado, o Luis, acenou em concordância.

Receta-se os vídeos, hoje para ajudar a explicar os conteúdos e distribuir os vídeos essenciais.

4cf. 11/03/2020  
 Ficou apenas a fazer o grupo sobre o vídeo. Entretanto já enunciei, mas já depois de aula.  
 Expliquei aos alunos que vamos ver os 7 vídeos e que o grupo vai fazer um pequeno apresentação. Distribuí um pequeno ~~quadro~~ com uma tabela para eles irem tirando notas a partir de cada vídeo. Após isso se empunhou muito mais, a princípio. E escreveu quando eu anotava alguns vídeos choroso quando.

Depois de explicar o que se pretendia, coloquei o 1º vídeo. Questionei em seguida os alunos acerca do que era essencial no vídeo e o partir daí irei questionando e explicando alguns vídeos concetualizados. Como já tinha visto os vídeos, tinha alguns pontos já pensados, sobre alguns conceitos abordados ou pouco claros que nos vídeos que eu procuro de trabalho em aula, pergunto que me fizeram, se esqueceram...

## Anexo 10 – 11ª – Questionário de avaliação das práticas pedagógicas da professora



Universidade Nova de Lisboa  
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas  
Mestrado em Ensino da História no 3º Ciclo e no Ensino Secundário



Agrupamento de Escolas de Amadora Oeste  
Escola Secundária Seomara da Costa Primo



### Questionário de autoavaliação do aluno e de avaliação das práticas pedagógicas da professora

Aluno: \_\_\_\_\_

Assinala com uma cruz, em cada item da tabela, a opção que for mais adequada para ti.

#### I - AUTOAVALIAÇÃO DO ALUNO

A. ATITUDES, VALORES E COMPORTAMENTOS		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequente mente	Sempre
1. Assiduidade	Tive uma presença assídua nas aulas.					
2. Pontualidade	Fui pontual na chegada às aulas.					
3. Empenho e responsabilidade	Estive envolvido e atento na aula.					
	Realizei empenhadamente as tarefas propostas na aula.					
	Realizei empenhadamente o trabalho de casa (diário gráfico).					
	Trouxe o material necessário à aula.					
4. Autonomia e iniciativa	Pedi esclarecimento das dúvidas que tive e ajuda quando precisei.					
	Antes de pedir ajuda, tentei realizar as tarefas sozinho.					
	Esforcei-me por ultrapassar as dificuldades que surgiram.					
	Propus novas ideias, opções de trabalho e de resposta.					
5. Cooperação e respeito	Anotei o que achei necessário, sem perguntar se era preciso.					
	Trabalhei harmoniosamente a pares, em triades e em grupos.					
	Ouvi e respeitei as ideias e opiniões dos meus colegas.					
6. Participação oral	Ajudei os meus colegas quando estes me pediram ajuda.					
	Participei oralmente na aula.					
	Participei para responder ou questionar algo pertinente sobre os assuntos que estavam a ser abordados.					
	Participei no momento apropriado, sem interromper os meus colegas ou a professora.					
7. Comportamento	Participei com calma, clareza e com a linguagem adequada.					
	Comuniquei e trabalhei com os meus colegas e com a professora de forma organizada e harmoniosa.					
	Mantive a sala de aula limpa e em bom estado.					
	Não perturbei o bom desenvolvimento da aula.					

B. DESEMPENHO E APRENDIZAGENS		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequente mente	Sempre
1. Análise e interpretação	Fui capaz de analisar os documentos, colocando-lhes questões pertinentes com vista a extrair deles toda a informação importante.					
	Fui capaz de salientar as ideias essenciais dos documentos.					
	Fui capaz de interpretar, contextualizar e utilizar a informação contida nos documentos.					
2. Compreensão	Fui capaz de reconhecer, identificar e contextualizar informação precisa (acontecimentos, conceitos, pessoas...)					
	Fui capaz de estabelecer relações de causa e efeito entre diversos aspetos e conteúdos abordados.					
	Fui capaz de explicitar nas minhas próprias palavras as ideias exploradas a partir das tarefas e dos documentos.					
3. Comunicação	Fui capaz de transmitir oralmente as minhas ideias sobre os assuntos abordados com clareza e coerência.					
	Fui capaz de transmitir por escrito as minhas ideias sobre os assuntos abordados com clareza e coerência.					
	Fui capaz de utilizar o vocabulário da disciplina.					
4. Síntese	Fui capaz de construir um panorama geral, organizado e sistematizado com todos os conteúdos abordados.					
	Fui capaz de formular as ideias essenciais do que estudei.					
5. Aprendizagens	Fui capaz de realizar com sucesso as tarefas propostas.					
	Fui aperfeiçoando progressivamente as minhas aprendizagens.					

Assinala com uma cruz, em cada item da tabela, a opção que for mais adequada para ti.

## II - AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA

A. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E RECURSOS UTILIZADOS		Pouquís- simo	Pouco	Mais ou menos	Muito	Muitís- simo	Não sei
1.	Gostei de realizar o trabalho de grupo de análise de fontes com vista à produção e exploração de vídeos pelos alunos sobre um determinado tópico.						
	Senti que a produção e exploração de vídeos promoveu a minha aprendizagem.						
2.	Gostei de realizar o trabalho de visualização e exploração de vídeos a partir de questões de resposta múltipla.						
	Senti que a exploração de vídeos a partir de questões de resposta múltipla promoveu a minha aprendizagem.						
3.	Gostei de realizar o trabalho individual de produção escrita de uma página de diário, carta ou notícia.						
	Senti que a escrita de uma página de diário, carta ou notícia promoveu a minha aprendizagem.						
4.	Gostei de realizar o trabalho de grupo da sequência de 4 tarefas com abordagens diferentes sobre um mesmo assunto.						
	Senti que a realização das 4 tarefas promoveu a minha aprendizagem.						
5.	Gostei de realizar o trabalho de exploração rotativa de 7 excertos documentais com vista ao preenchimento de uma tabela.						
	Senti que a exploração rotativa de excertos documentais promoveu a minha aprendizagem.						
6.	Gostei dos <i>PowerPoints</i> concebidos pela professora e da forma como eles foram explorados.						
	Senti que a exploração dos <i>PowerPoints</i> promoveu a minha aprendizagem.						
7.	Gostei de realizar os jogos semanais do <i>Kahoot</i> .						
	Senti que os jogos do <i>Kahoot</i> promoveram a minha aprendizagem.						
8.	Gostei de realizar as trocas de ideias através do <i>Mentimeter</i> .						
	Senti que as trocas de ideias através do <i>Mentimeter</i> promoveram a minha aprendizagem.						
9.	Gostei de realizar o jogo do Bingo.						
	Senti que o jogo do Bingo promoveu a minha aprendizagem.						
10.	Gostei de realizar os trabalhos de casa flexíveis e autónomos no diário gráfico.						
	Senti que o trabalho de diário gráfico promoveu a minha aprendizagem.						
11.	Gostei de explorar em turma algumas abordagens desenvolvidas nos diários gráficos.						
	Senti que a exploração dos diários gráficos em turma promoveu a minha aprendizagem.						
12.	Gostei das aulas da professora Beatriz.						
	Senti as aulas da professora Beatriz promoveram a minha aprendizagem.						

Comentários ou sugestões adicionais para a professora Beatriz:

## Anexo 11 – 11ª – Respostas dos alunos ao questionário de avaliação das práticas pedagógicas da professora

ALUNOS'	Produção'e' exploração' vídeos'feitos' pelos'alunos''		Exploração' vídeos' questões' resposta' múltipla''		Produção' escrita'diário,' carta'ou' notícia'		Realização' sequencial'de' 4'tarefas''		Exploração' rotativa'de'7' documentos'		Powerpoints' utilizados'		Jogos'semanais' do'Kahoot'		Troca'de'ideias' através'do' Mentimeter'		Jogo'final'do' Bingo'		TPC'flexível'e' autónomo'do' Diário'Gráfico'		Exploração' formativa'dos' Diários' Gráficos'		Aulas'da' professora' Beatriz'em' geral'	
	Gos tei'	Apren di'	Gos tei'	Apren di'	Gos tei'	Apren di'	Gos tei'	Apren di'	Gos tei'	Apren di'	Gos tei'	Apren di'	Gos tei'	Apren di'	Gos tei'	Apren di'	Gos tei'	Apren di'	Gos tei'	Apren di'	Gos tei'	Apren di'	Gos tei'	Apren di'
	MM	MM	M	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	M	M	MM	M	MM	MM
	MM	MM	M	M	MM	MM	MM	MM	MM	MM	M	M	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	M	MM	MM	MM	MM
	MM	MM	MM	MM	MM	M	M	MM	M	MM	M	MM	MM	MM	MM	MM	M	M	MM	M	MM	MM	MM	MM
	MM	M	MM	MM	MM	MM	MM	MM	M	MM	M	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM
	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	M	M	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM
	PM	M	MM	MM	PP	PP	PM	PM	PM	PM	PM	NS	MM	M	MM	M	M	MM	PP	P	PP	PP	MM	MM
	M	PM	M	M	PM	PM	MM	M	P	M	M	M	MM	MM	MM	M	M	M	PM	M	MM	M	MM	MM
	MM	MM	MM	MM	MM	M	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	M	MM	MM	MM	MM	MM
	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM
	M	MM	MM	MM	M	M	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	M	M	MM	MM	M	M	MM	MM	MM	MM
	M	M	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM
	M	M	M	M	MM	MM	M	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	M	M	MM	MM	M	MM	MM	MM
	M	M	MM	MM	MM	MM	PM	M	MM	MM	MM	MM	MM	MM	M	M	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM
	M	MM	MM	M	PM	PM	M	M	P	PM	M	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	PP	PP	PM	M	MM	MM
	M	PM	M	PP	P	P	P	P	PM	PP	M	PP	MM	P	PM	P	MM	P	PP	PP	PM	P	MM	P
	M	MM	MM	MM	PM	PM	PM	M	M	PM	M	PM	MM	M	MM	PM	MM	M	NS	NS	M	M	MM	MM
	M	PM	MM	MM	PM	PM	M	M	M	M	MM	MM	MM	MM	PM	PM	M	M	NS	NS	MM	MM	MM	M
	MM	M	M	M	M	M	MM	MM	M	MM	M	M	MM	M	M	M	PM	M	P	NS	PM	NS	M	PM
	PM	M	NS	NS	MM	MM	M	PM	P	PM	MM	M	MM	PM	M	M	MM	PM	PM	MM	M	MM	M	M
	MM	MM	M	MM	M	MM	MM	M	M	MM	M	M	MM	MM	MM	MM	M	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM
	M	MM	MM	MM	PM	M	PM	PM	PM	PM	MM	M	MM	M	PM	PM	MM	MM	PP	PP	M	M	MM	MM
	M	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	M	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM
	M	M	M	MM	M	MM	MM	MM	MM	PM	M	MM	MM	MM	M	M	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM
	M	M	M	PM	M	M	M	PM	PM	PM	M	M	MM	MM	M	MM	MM	PM	M	PM	PM	M	MM	MM
	MM	MM	MM	MM	M	MM	MM	MM	MM	MM	M	MM	MM	MM	MM	MM	MM	M	MM	MM	MM	MM	MM	MM
	NS	NS	M	M	PM	PM	M	M	M	M	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	PM	PM	PM	PM	MM	MM
	MM	MM	MM	M	PM	PM	M	M	M	M	M	PM	MM	MM	MM	M	MM	MM	PM	PM	PM	PM	MM	MM

Estatísticas	Produção e exploração de vídeos feitos pelos alunos		Exploração de vídeos, questões e respostas múltiplas		Produção escrita: diário, carta ou notícia		Realização sequencial de 4 tarefas		Exploração rotativa de 7 documentos		Powerpoints utilizados		Jogos semanais do Kahoot		Troca de ideias através do Mentimeter		Jogo final do Bingo		TPC flexível e autónomo do Diário Gráfico		Exploração formativa dos Diários Gráficos		Aulas da professora Beatriz em geral	
	Gos	Apren	Gos	Apren	Gos	Apren	Gos	Apren	Gos	Apren	Gos	Apren	Gos	Apren	Gos	Apren	Gos	Apren	Gos	Apren	Gos	Apren	Gos	Apren
PP	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	3	1	1	0	0
P	0	0	0	0	1	1	1	1	3	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1
PM	2	3	0	1	7	6	4	4	5	6	1	2	0	1	3	3	1	2	4	3	6	2	0	1
M	13	9	10	7	6	6	8	9	8	7	11	7	0	4	6	9	6	7	4	5	4	6	2	2
MM	11	14	16	17	12	13	14	13	11	13	15	16	27	21	18	14	20	17	12	12	16	16	25	23
NS	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	3	0	1	0	0

!  
!

LEGENDA:!

PP!-!Pouquíssimo!

P!-!pouco!

PM!-!Mais!ou!menos!

M!-!Muito!

MM!-!Muitíssimo!

NS!-!Não!sei!

## Anexo 12 – 10ª – Questionário de avaliação das práticas pedagógicas da professora

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	Universidade Nova de Lisboa Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Mestrado em Ensino da História no 3º Ciclo e no Ensino Secundário Agrupamento de Escolas de Amadora Oeste Escola Secundária Seomara da Costa Primo	 FCSH FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
	<b>Questionário de autoavaliação do aluno e de avaliação das práticas pedagógicas da professora</b>	

Aluno: \_\_\_\_\_

Assinala com uma cruz, em cada item da tabela, a opção que for mais adequada para ti.

### I - AUTOAVALIAÇÃO DO ALUNO

A. ATITUDES, VALORES E COMPORTAMENTOS		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequente mente	Sempre
1. Assiduidade	Tive uma presença assídua nas aulas.					
2. Pontualidade	Fui pontual na chegada às aulas.					
3. Empenho e responsabilidade	Estive envolvido e atento na aula.					
	Realizei empenhadamente as tarefas propostas na aula.					
	Realizei empenhadamente o trabalho de casa (diário gráfico).					
	Trouxe o material necessário à aula.					
4. Autonomia e iniciativa	Pedi esclarecimento das dúvidas que tive e ajuda quando precisei.					
	Antes de pedir ajuda, tentei realizar as tarefas sozinho.					
	Esforcei-me por ultrapassar as dificuldades que surgiram.					
	Propus novas ideias, opções de trabalho e de resposta.					
5. Cooperação e respeito	Anotei o que achei necessário, sem perguntar se era preciso.					
	Trabalhei harmoniosamente a pares, em triades e em grupos.					
	Ouvi e respeitei as ideias e opiniões dos meus colegas.					
6. Participação oral	Ajudei os meus colegas quando estes me pediram ajuda.					
	Participei oralmente na aula.					
	Participei para responder ou questionar algo pertinente sobre os assuntos que estavam a ser abordados.					
7. Comportamento	Participei no momento apropriado, sem interromper os meus colegas ou a professora.					
	Participei com calma, clareza e com a linguagem adequada.					
	Comuniquei e trabalhei com os meus colegas e com a professora de forma organizada e harmoniosa.					
B. DESEMPENHO E APRENDIZAGENS	Mantive a sala de aula limpa e em bom estado.					
	Não perturbei o bom desenvolvimento da aula.					
1. Análise e interpretação	Fui capaz de analisar os documentos, colocando-lhes questões pertinentes com vista a extrair deles toda a informação importante.					
	Fui capaz de salientar as ideias essenciais dos documentos.					
	Fui capaz de interpretar, contextualizar e utilizar a informação contida nos documentos.					
2. Compreensão	Fui capaz de reconhecer, identificar e contextualizar informação precisa (acontecimentos, conceitos, pessoas...)					
	Fui capaz de estabelecer relações de causa e efeito entre diversos aspetos e conteúdos abordados.					
	Fui capaz de explicitar nas minhas próprias palavras as ideias exploradas a partir das tarefas e dos documentos.					
3. Comunicação	Fui capaz de transmitir oralmente as minhas ideias sobre os assuntos abordados com clareza e coerência.					
	Fui capaz de transmitir por escrito as minhas ideias sobre os assuntos abordados com clareza e coerência.					
	Fui capaz de utilizar o vocabulário da disciplina.					
4. Síntese	Fui capaz de construir um panorama geral, organizado e sistematizado com todos os conteúdos abordados.					
	Fui capaz de formular as ideias essenciais do que estudei.					
5. Aprendizagens	Fui capaz de realizar com sucesso as tarefas propostas.					
	Fui aperfeiçoando progressivamente as minhas aprendizagens.					

Assinala com uma cruz, em cada item da tabela, a opção que for mais adequada para ti.

## II - AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA

A. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E RECURSOS UTILIZADOS		Pouquís- simo	Pouco	Mais ou menos	Muito	Muitís- simo	Não sei
1.	Gostei de realizar o trabalho de grupo da sequência de 3 tarefas com abordagens diferentes sobre um mesmo assunto.						
	Senti que a realização das 3 tarefas promoveu a minha aprendizagem.						
2.	Gostei de realizar o trabalho de grupo de análise de fontes com vista à produção e exploração de vídeos pelos alunos sobre um determinado tópico.						
	Senti que a produção e exploração de vídeos promoveu a minha aprendizagem.						
3.	Gostei dos <i>PowerPoints</i> concebidos pela professora e da forma como eles foram explorados.						
	Senti que a exploração dos <i>PowerPoints</i> promoveu a minha aprendizagem.						
4.	Gostei de realizar as trocas de ideias através do <i>Mentimeter</i> .						
	Senti que as trocas de ideias através do <i>Mentimeter</i> promoveram a minha aprendizagem.						
5.	Gostei de realizar os trabalhos de casa flexíveis e autónomos no diário gráfico.						
	Senti que o trabalho de diário gráfico promoveu a minha aprendizagem.						
6.	Gostei de explorar em turma algumas abordagens desenvolvidas nos diários gráficos.						
	Senti que a exploração dos diários gráficos em turma promoveu a minha aprendizagem.						
7.	Gostei das aulas da professora Beatriz.						
	Senti as aulas da professora Beatriz promoveram a minha aprendizagem.						

Comentários ou sugestões adicionais para a professora Beatriz:

### Anexo 13 – 10ª4 – Respostas dos alunos ao questionário de avaliação das práticas pedagógicas da professora

ALUNOS'	Realização'sequential' de'3'tarefas''		Produção'e' exploração'vídeos' feitos'pelos'alunos''		Powerpoints' utilizados'		Troca'de'ideias' através'do' Mentimeter'		TPC'flexível'e' autônomo'do'Diário' Gráfico'		Exploração'formativa' dos'Diários'Gráficos'		Aulas'da'professora' Beatriz'em'geral'	
	Gostei'	Aprendi'	Gostei'	Aprendi'	Gostei'	Aprendi'	Gostei'	Aprendi'	Gostei'	Aprendi'	Gostei'	Aprendi'	Gostei'	Aprendi'
	MM	MM	M	M	MM	MM	MM	M	MM	MM	MM	MM	MM	MM
	M	PM	M	PM	M	PM	PM	PM	MM	MM	M	M	MM	M
	M	M	M	M	M	M	M	M	MM	MM	MM	MM	MM	MM
	MM	MM	MM	PM	MM	M	MM	PM	M	M	NS	M	MM	MM
	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
	M	M	MM	MM	M	M	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM
	MM	MM	PM	M	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM
	M	M	M	M	MM	MM	PM	PM	MM	MM	M	MM	MM	MM
	M	M	M	PM	PM	PM	M	PP	PP	PP	PP	PP	NS	MM
	MM	MM	MM	MM	M	M	M	M	MM	MM	M	M	MM	MM
	MM	MM	MM	MM	M	M	M	M	MM	MM	M	M	MM	MM
	M	M	PM	PM	M	PM	NS	NS	PM	M	M	PM	M	MM
	M	M	M	M	PM	M	NS	NS	M	M	PM	M	M	M
	MM	MM	M	M	MM	MM	NS	NS	MM	MM	M	M	MM	MM
	M	MM	M	MM	MM	MM	M	M	MM	MM	M	MM	MM	MM
	M	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM	MM
	MM	M	MM	MM	M	PM	MM	M	P	PM	PM	PM	MM	MM
	M	MM	MM	M	MM	MM	M	M	M	MM	MM	MM	MM	MM
	MM	MM	M	M	MM	MM	MM	MM	MM	MM	M	M	MM	MM
	M	M	M	M	M	M	M	M	PM	PM	PM	PM	M	M
	PM	PM	P	M	M	M	M	M	PM	PM	PM	PM	M	M

Atividades	Realização' sequencial' de' 3' tarefas''		Produção' e' exploração' vídeos' feitos' pelos' alunos''		Powerpoints' utilizados'		Troca' de' ideias' através' do' Mentimeter'		TPC' flexível' e' autónomo' do' Diário' Gráfico'		Exploração' formativa' dos' Diários' Gráficos'		Aulas' da' professora' Beatriz' em' geral'		
	Gostei'	Aprendi'	Gostei'	Aprendi'	Gostei'	Aprendi'	Gostei'	Aprendi'	Gostei'	Aprendi'	Gostei'	Aprendi'	Gostei'	Aprendi'	
PP	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0
P	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
PM	1	2	2	4	2	4	2	3	3	3	4	4	4	0	0
M	12	9	11	11	10	9	9	10	4	4	9	8	5	5	5
MM	8	10	7	6	9	8	7	4	12	13	6	8	15	16	16
NS	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	1	0	1	0	0

!

!

LEGENDA:!

PP!-!Pouquíssimo!

P!-!pouco!

PM!-!Mais!ou!menos!

M!-!Muito!

MM!-!Muitíssimo!

NS!-!Não!sei!

## Anexo 14 – Dados estatísticos relativos às impressões dos alunos sobre as 3 atividades abordadas no relatório

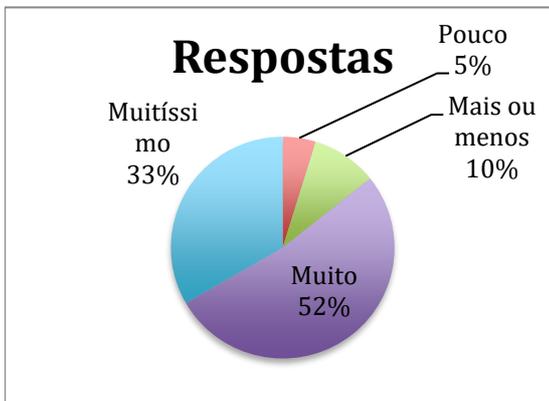
### 1. Trabalho cooperativo para a produção de vídeos

1.1 Gostei de realizar o trabalho de grupo de análise de fontes com vista à produção e exploração de vídeos pelos alunos sobre um determinado tópico.

11º4



10º4

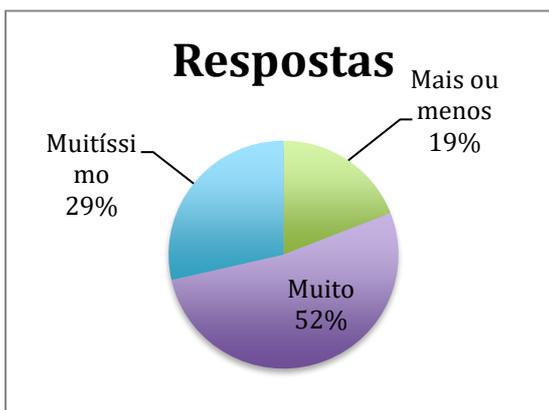


1.2. Senti que a produção e exploração de vídeos promoveu a minha aprendizagem.

11º4



10º4



### 2. Jogos no Kahoot

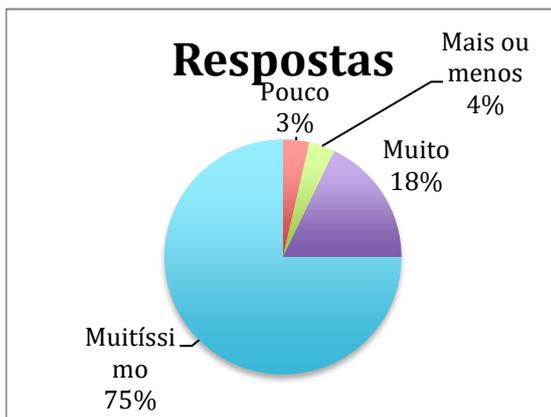
2.1. Gostei de realizar os jogos semanais do Kahoot.

11º4



2.2. Senti que os jogos do Kahoot promoveram a minha aprendizagem.

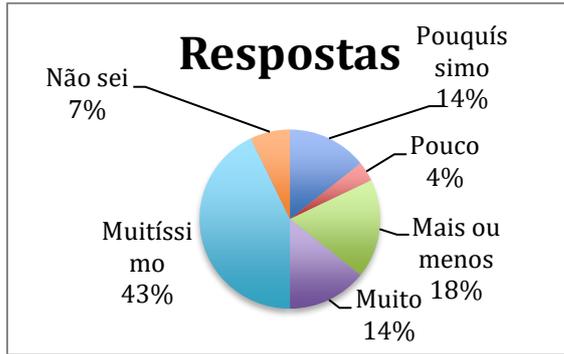
10º4



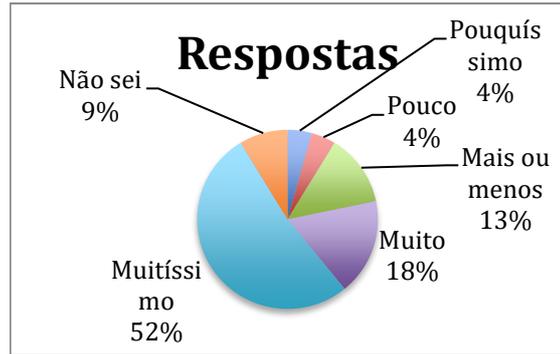
### 3. Diário Gráfico da História

#### 3.1. Gostei de realizar os trabalhos de casa flexíveis e autónomos no diário gráfico.

11<sup>ª</sup>

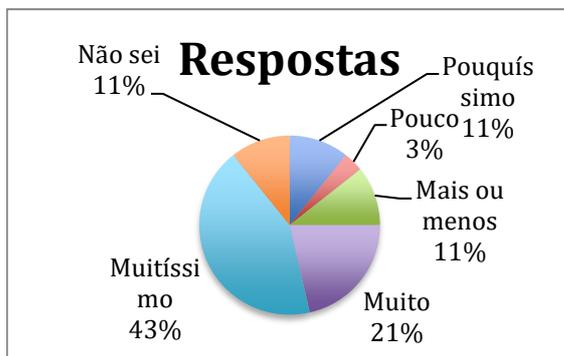


10<sup>ª</sup>

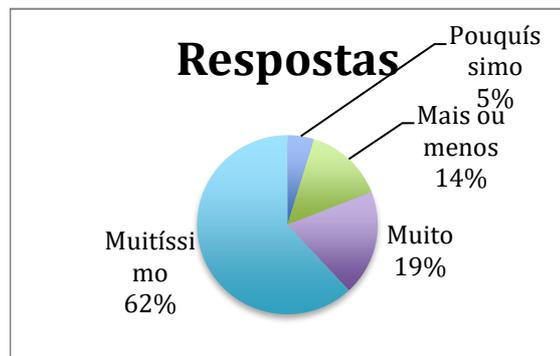


#### 3.2. Senti que o trabalho de diário gráfico promoveu a minha aprendizagem.

11<sup>ª</sup>

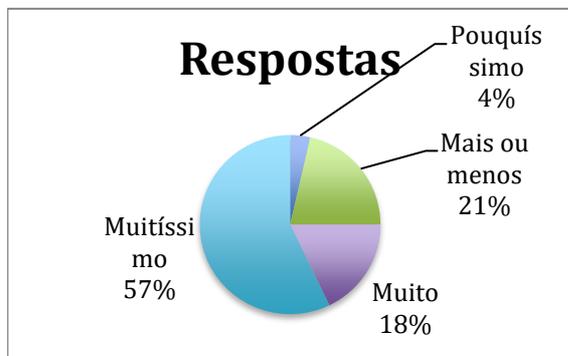


10<sup>ª</sup>

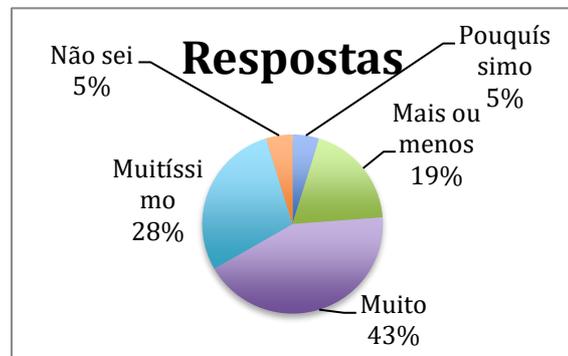


#### 3.3. Gostei de explorar em turma algumas abordagens desenvolvidas nos diários gráficos.

11<sup>ª</sup>

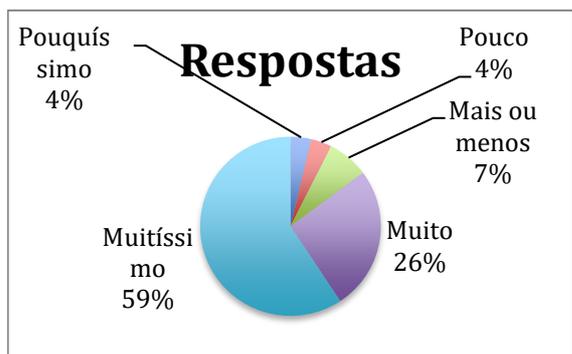


10<sup>ª</sup>

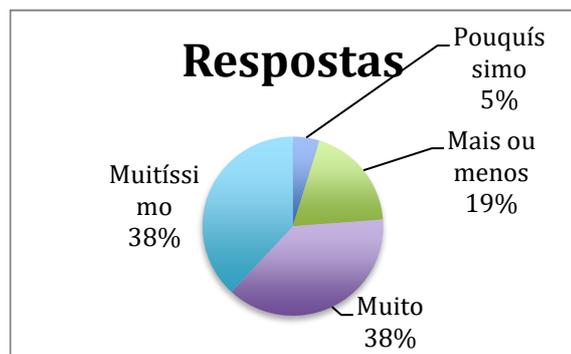


#### 3.4. Senti que a exploração dos diários gráficos em turma promoveu a minha aprendizagem.

11<sup>ª</sup>



10<sup>ª</sup>



## Anexo 15 – 11ª – Planificação e guião da aula 2



<b>Data</b>	21/01/2020	<b>Sumário</b>	Portugal entre a repressão do Antigo Regime e o fortalecimento do espírito científico e dos valores cívicos. Realização de um trabalho cooperativo com vista à produção de vídeos informativos - As dinâmicas políticas, económicas e sociais no tempo das invasões francesas e da dominação britânica (1807-1820).	
<b>Aula da unidade</b>	2		<b>Questões orientadoras</b>	Como se caracterizava Portugal na viragem para o século XIX? Houve absolutismo em Portugal no século XIX? Porque razão a família real portuguesa fugiu para o Brasil?
<b>Módulo</b>	5 - O Liberalismo - Ideologia e revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX			
<b>Conceitos</b>				
Conteúdos	Objetivos operativos	Experiências de aprendizagem		
		Recursos	Atividades/estratégias	Desenvolvimento de atividades/estratégias
		10m	Introdução à aula.	Verificar a assiduidade e partilhar o sumário com os alunos.
Unidade 4. A implantação do Liberalismo em Portugal	Introdução à Unidade 4.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a manutenção do absolutismo régio e das instituições de repressão social assim como a promoção do progresso científico e dos valores cívicos no reinado de D. Maria I.</li> </ul>	Apresentação em PowerPoint. Quadro branco.	1. <i>Brainstorm</i> de ideias prévias, a partir de uma citação.  Ler com os alunos, a partir de uma apresentação em PowerPoint, a seguinte citação: “D. João, que o estado de loucura de sua mãe, D. Maria I, fizera regente, governava um país profundamente arreigado ao Antigo Regime” (Manual, p. 70). Questionar os alunos: <b>Que características mantinha Portugal que implicavam que, na viragem para o século XIX, o país permanecesse “arreigado ao Antigo Regime”?</b> Dialogar com os alunos sobre os alicerces de Portugal no Antigo Regime (absolutismo régio e repressão social), a partir das ideias registadas. Registrar algumas palavras-chave no quadro, à medida que forem sendo abordadas. Questionar os alunos: <b>Há absolutismo em Portugal no século XIX?</b> Dialogar com eles para ouvir as suas justificações relativamente à resposta que deram e relacionar o absolutismo no século XIX à figura de D. Miguel e às guerras liberais, entre D. Miguel e D. Pedro.
			Apresentação em PowerPoint. Quadro branco.	2. Análise de um documento escrito, em grupo-turma.  Ler com os alunos, a partir de uma apresentação em PowerPoint, um excerto do <i>Plano dos Estatutos da Academia Real das Ciências de Lisboa</i> (Ribeiro, <i>História dos Estabelecimentos Científicos</i> , p. 37). Questionar os alunos: <b>De que ação nos dá conta este documento? Que objetivos justificaram a criação da Academia? O Portugal que este documento ilustra corresponde ao Portugal que acabamos de caracterizar, “arreigado ao Antigo Regime”? Que novos valores evidencia?</b> Dialogar com os alunos sobre a crescente importância do progresso científico e dos valores cívicos na mudança de mentalidades no século XIX. Registrar algumas palavras-chave no quadro, à medida que forem abordadas. Explicitar que, nesta unidade, nos vamos dedicar à transição entre a Idade Moderna e a Idade Contemporânea em Portugal, um período de mudanças estruturais na sociedade portuguesa.

	<p>4.1. Antecedentes e conjuntura (1807 a 1820).</p> <p>4.1.1. As invasões francesas e a dominação inglesa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar alguns aspetos militares das invasões francesas.</li> <li>• Reconhecer a intervenção da Inglaterra na luta contra os franceses.</li> <li>• Justificar a invasão de Portugal pelas tropas francesas.</li> <li>• Explicitar as consequências políticas e económicas para Portugal e para o Brasil decorrentes da transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro.</li> <li>• Reconhecer a destruição e o sofrimento provocado pelas tropas francesas em Portugal.</li> <li>• Reconhecer a mobilização popular contra os franceses.</li> <li>• Explicitar a ajuda oferecida assim como o domínio imposto pela Inglaterra.</li> <li>• Explicitar as consequências materiais e mentais provocadas pelas invasões francesas.</li> </ul>	<p>Apresentação em PowerPoint.</p>	<p>3. Análise de um documento iconográfico, em grupo-turma.</p>	<p>Visualizar com os alunos a pintura <i>Embarque da Família Real para o Brasil</i>, que se encontra no Museu Nacional dos Coches. Registrar, no quadro, a data 1807.</p> <p>Questionar os alunos: <b>Que momento vos parece estar representado nesta pintura? Alguma figura chama a vossa atenção?</b></p> <p>Dialogar com os alunos no sentido de relacionar a data 1807, a figura de D. João IV e a ideia de viagem e a concluir que se trata de uma representação da fuga da família real para o Brasil.</p> <p>Questionar os alunos: <b>Porque razão a família real fugiu, nesse ano, para o Brasil? Isso implicou grandes mudanças para Portugal e o Brasil? Quando é que a família real regressou a Portugal?</b></p> <p>Dialogar com os alunos no sentido de relacionar a fuga da família real com as invasões francesas e estes dois momentos com a implantação do liberalismo em Portugal e a independência do Brasil.</p> <p>Questionar os alunos: <b>Quando falamos em invasões francesas, que informações vos ocorrem?</b></p> <p>Dialogar com os alunos sobre as suas ideias prévias. Registrar algumas palavras-chave no quadro, à medida que forem abordadas.</p> <hr/> <p>Explicar aos alunos, com o apoio de uma apresentação em <i>PowerPoint</i>, em que consiste o trabalho a realizar, quais são os objetivos a atingir bem como os seus critérios de avaliação. A partir da análise de documentos, os alunos, em triades ou grupos de quatro, deverão produzir pequenos vídeos informativos sobre um determinado tópico relativo às invasões francesas e à dominação britânica. Os vídeos serão visualizados e explorados na aula seguinte com vista a partilhar e complementar conhecimentos e assim construir-se um quadro geral sobre esta conjuntura histórica. Revelar a composição das triades e grupos para o trabalho, formados de acordo com os perfis de aprendizagem dos alunos. Dar tempo para se agruparem. Tirar à sorte os tópicos de trabalho que caberão a cada triade e grupo. Entregar a cada um duas cópias de uma seleção específica de fontes escritas e/ou iconográficas sobre o tópico. (15m)</p> <p>Passos a seguir pelos alunos:</p> <p>1º - Ler e analisar as fontes e selecionar a informação mais importante e interessante. (15m)</p> <p>2º - Preparar um guião orientador com vista a filmar o vídeo, no qual se refira a informação que pretendem transmitir aos colegas. Tanto podem enumerar, de forma organizada, questões colocadas às fontes e respetivas respostas como tópicos de informação ou ainda esquemas. (15m).</p> <p>3º - Produzir com o telemóvel um vídeo, de 1m a 1m30s, seguindo o guião proposto. Podem optar por diversos formatos de vídeo (entrevista, documentário, noticiário). Podem filmar noutros lugares da escola. (15m).</p> <p>4º - De volta à sala, enviar os vídeos por <i>WhatsApp</i> para a professora.</p> <p>Acompanhar o desenvolvimento da tarefa pelos alunos, com vista a dar <i>feedback</i>, a esclarecer dúvidas e a avaliar os níveis de desempenho dos alunos.</p> <p>Tópicos a explorar:</p> <p>1- Os motivos que levaram os franceses a invadir Portugal; 2- A geografia militar das invasões e o procedimento dos franceses; 3- A vivência quotidiana da população portuguesa em tempo de invasões; 4- O impacto das invasões francesas na difusão dos ideais revolucionários em Portugal; 5- As consequências políticas e económicas das invasões francesas para o Brasil; 6- As consequências políticas e económicas das invasões francesas para Portugal; 7- A ajuda militar e económica oferecida pela Inglaterra a Portugal; 8- A dominação exercida pelos ingleses em Portugal após as invasões francesas.</p>
			<p>Apresentação em PowerPoint.</p> <p>Fichas de trabalho com uma seleção de fontes escritas e iconográficas.</p> <p>Telemóvel.</p>	<p>4. Trabalho cooperativo em triades e em grupos de 4.</p>	

<b>Competências a desenvolver (Aprendizagens Essenciais)</b>	<p>Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita.  Recolher e selecionar dados de fontes históricas para a análise de assuntos e temáticas em estudo.  Organizar, de forma sistematizada e autónoma, a informação recolhida em fontes históricas.  Elaborar planos específicos e gerais, assim como esquemas simples e complexos, estabelecendo cruzamento de informação.  Situvar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram.  Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço.  Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades.  Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados.</p>
<b>Avaliação</b>	<p>Registo na grelha de observação de aula. Avaliação do desenvolvimento das tarefas pelos alunos assim como dos guiões e vídeos que produziram com vista a conhecer melhor os seus níveis de desempenho (análise, compreensão e comunicação). Os vídeos integrarão a avaliação do período como questão-aula.</p>
<b>TPC</b>	<p>Registo individual no diário gráfico.</p>
<b>Bibliografia</b>	<p>Bonifácio, Maria de Fátima (2010). <i>A Monarquia Constitucional 1807-1910</i>. 3ª edição, Alfragide: Texto Editores.  Correia, Rita (2007). “Invasões Francesas: o esgrimir das penas e os papéis incendiários”, em Ciclo de Conferências O “Vício da Liberdade”: Jornais e Panfletos AntiNapoleónicos (1807-1815). 2.ª Conferência (Hemeroteca Municipal de Lisboa, 6 Dezembro 2007). Disponível em: <a href="http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/EFEMERIDES/InvasoesF/Invasoes.pdf">http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/EFEMERIDES/InvasoesF/Invasoes.pdf</a> (consultado a 11/01/2011).  Couto, Célia Pinto do e Rosas, Maria Antónia Monterroso (2010). Um novo Tempo da História. Manual de História A - 11º ano, vol. 2. Porto: Porto Editora.  Lopes, Maria Antónia (2011). “Sofrimentos das populações na terceira invasão francesa. De Gouveia a Pombal”, em Coelho, Adelino Matos, <i>O Exército Português e as Comemorações dos 200 Anos da Guerra Peninsular</i>, vol. 3, Lisboa/Parede: Exército Português/Tribuna da História, 2011, pp. 299-323.  Marques, A. H. de Oliveira (2019). <i>Breve História de Portugal</i>. 11ª edição revista e atualizada, Lisboa: Editorial Presença.  Pinto, Ana Lúcia, Carvalho, Maria Manuela, Neves, Pedro Almiro (2010). <i>Cadernos de História A5. Tempos, Espaços e Protagonistas</i>. Manual de História A - 11º ano, vol. 2. Porto: Porto Editora.  Ribeiro, José Silvestre (1872). <i>História dos estabelecimentos Científicos, Litterarios e Artísticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarchia</i>, vol. 2, Lisboa: Academia das Ciências. Disponível em: <a href="http://purl.pt/173/4/hg-7137-v/hg-7137-v_item4/hg-7137-v_PDF/hg-7137-v_PDF_24-C-R0150/hg-7137-v_0000_capa-cap_a_t24-C-R0150.pdf">http://purl.pt/173/4/hg-7137-v/hg-7137-v_item4/hg-7137-v_PDF/hg-7137-v_PDF_24-C-R0150/hg-7137-v_0000_capa-cap_a_t24-C-R0150.pdf</a> (consultado a 07/01/2019).  Savine, Albert (1912). <i>Le Portugal il y a cent ans - Souvenirs d'une ambassadrice - Annotés d'après les Documents d'Archives et les Mémoires</i>. Paris: Société des Éditions Louis-Michaud, p. 168. Excertos disponíveis em: <a href="https://torredahistoriaiberica.blogspot.com/2019/01/madame-junot-e-sua-saia-de-balao-no.html">https://torredahistoriaiberica.blogspot.com/2019/01/madame-junot-e-sua-saia-de-balao-no.html</a> (consultado a 11/01/2020).  Tengarrinha, José (2000). “Portugal, Brasil, Inglaterra: o fim de um ciclo”, Revista Camões, nº 11, pp. 34-35.</p>



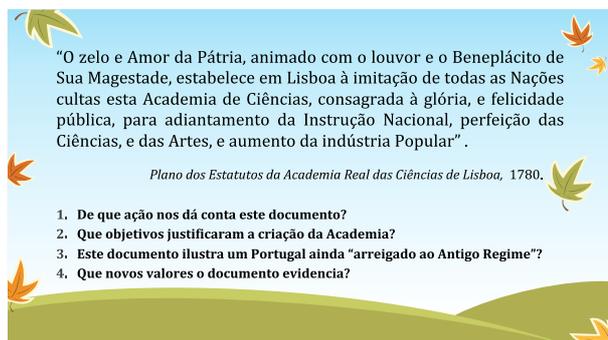
- ⇒ Registrar a assiduidade dos alunos.
- ⇒ Transmitir o sumário aos alunos.

(10m)



- ⇒ Iniciar uma apresentação em *PowerPoint* (slide 1).
- ⇒ Ler, em voz alta, uma citação.
- ⇒ Caso os alunos não perguntem, questioná-los: **O que significa “arreigado” ao Antigo Regime?**
- ⇒ Esclarecer que significa que está bastante preso, apegado ou que conserva rigidamente características do Antigo Regime.
- ⇒ Questionar os alunos: **Que características mantinha Portugal que implicavam que, na viragem para o século XIX, o país permanecesse “arreigado ao Antigo Regime”?**
- ⇒ Dialogar com os alunos sobre os traços caracterizadores do Antigo Regime (provavelmente vão mencionar o absolutismo e a inquisição). Caso os alunos não tomem iniciativa, questioná-los sobre o regime político e as instituições de repressão.
- ⇒ Explorar a ideia de disciplinamento social, objetivo da ação destas instituições que fiscalizavam o pensar e agir das pessoas.
- ⇒ Registrar no quadro as palavras “absolutismo”, “repressão/disciplinamento”, “inquisição”, “visitas pastorais” e “intendência geral de polícia”.
- ⇒ Questionar os alunos: **Houve absolutismo em Portugal no século XIX? Se não, então o que é que houve? Se sim, em que momentos?**
- ⇒ Dialogar com os alunos sobre as suas ideias no sentido de relacionar o absolutismo do século XIX ao reinado de D. Maria I (1777-1815) e às guerras liberais, durante as quais D. Miguel foi rei absoluto (1828-1834) e lutou contra o irmão D. Pedro.

(7m)



- ⇒ Continuar a apresentação em *PowerPoint* (slide 2).
- ⇒ Pedir a um aluno para ler, em voz alta, um excerto documental (*Plano dos Estatutos da Academia Real das Ciências de Lisboa* (Ribeiro, *História dos Estabelecimentos Científicos*, p. 37), que não ainda estará identificado).
- ⇒ Questionar os alunos: **De que ação nos dá conta este documento? Que objetivos justificaram a criação da Academia? O Portugal que este documento ilustra corresponde ao Portugal que acabamos de caracterizar, “arreigado ao Antigo Regime”? Que novos valores evidencia (palavras-chave a destacar do documento)?**
- ⇒ Dialogar com os alunos sobre a Academia das Ciências como grande instituição de cultura e ciência em Portugal, fundada em 1790 no reinado de D. Maria. Após as reformas do ensino do Marquês de Pombal, pioneiras na Europa, a academia terá sido a grande criação cultural que aproximou Portugal das grandes nações europeias, apesar do país continuar bastante arreigado ao Antigo Regime. A sua fundação exprime já o espírito nacionalista (amor da pátria), cívico (felicidade pública) e científico (instrução/ciências/artes/indústria) que vai caracterizar as mentalidades do século XIX.
- ⇒ Registrar no quadro as palavras “Academia das Ciências”, “espírito científico/cívico/nacionalista”.
- ⇒ Explicitar que, nesta unidade, nos vamos dedicar à transição entre a Idade Moderna e a Idade Contemporânea em Portugal, um período de mudanças estruturais na sociedade portuguesa, ou seja, mudanças profundas que conseguiram deitar abaixo os firmes alicerces do Antigo Regime, que foram abordados no início da aula (absolutismo e disciplinamento social).

(7m)



- ⇒ Continuar a apresentação em *PowerPoint* (slide 3).
- ⇒ Registrar, no quadro, a data 1807.
- ⇒ Visualizar a pintura *Embarque da Família Real para o Brasil*, que se encontra no Museu Nacional dos Coches.
- ⇒ Questionar os alunos: Tendo em conta esta data “1807”, **que momento vos parece estar representado nesta pintura? Alguma figura chama a vossa atenção?**
- ⇒ Dialogar com os alunos sobre os elementos representados na pintura (torre de Belém, rei D. João VI, Corte régia, rio Tejo, barco) no sentido de relacioná-los a 1807 e concluir que se trata do embarque ou da fuga família real para o Brasil.

- ⇒ Questionar os alunos: **Porque razão a família real foi, nesse ano, para o Brasil? Será que essa transferência teve grandes implicações para Portugal e para o Brasil?**
- ⇒ Dialogar com os alunos no sentido relacionar a fuga da família real com as invasões francesas e estes dois momentos com a implantação do liberalismo em Portugal e a independência do Brasil.
- ⇒ Questionar os alunos: **Quando falamos em invasões francesas, que informações vos ocorrem?**
- ⇒ Dialogar com os alunos acerca das suas referências sobre esse período histórico (referências prováveis: 3 invasões, Bloqueio Continental, violência, Napoleão, dominação britânica).
- ⇒ Registrar no quadro algumas das referências dos alunos bem como as datas do período das invasões “1807-1811” e da dominação inglesa “1807-1820”.

(7m)

#### Critérios de correção do trabalho cooperativo

Atitudes, Valores e Comportamento				
Empenho	Comportamento	Cooperação	Autonomia	Sentido crítico
Vídeo				
Análise e interpretação das fontes	Integração pertinente de informação sobre o tópico	Clareza e coerência do discurso escrito/oral	Utilização do vocabulário específico da disciplina	
Cumprimento do tempo		Voto da turma		

- ⇒ Continuar a apresentação em *PowerPoint* (slides 4 e 5).
- ⇒ Explicar aos alunos, com o apoio de uma apresentação em *PowerPoint*, em que consiste o trabalho a realizar, quais são os objetivos a atingir bem como os seus critérios de avaliação (slide 4). A partir da análise de documentos, os alunos, em triades ou grupos de quatro, deverão produzir pequenos vídeos informativos sobre um determinado tópico relativo às invasões francesas e à dominação britânica, que lhes caberá em sorte através de um sorteio. Os vídeos serão visualizados e explorados na aula seguinte com o objetivo de partilhar e complementar informação e assim construir-se um quadro geral sobre esta conjuntura histórica.

#### Grupos para o trabalho cooperativo As dinâmicas políticas, económicas e sociais no tempo das invasões francesas e da dominação britânica (1807-1820)

1	Adriana	Anurete	Diogo Dias	
2	Ana Luíza	Tatiana	Cynthia	
3	Andreia Remudas	Andreia Oliveira	Diogo Rocha	
4	Mariana	Ana Pereira	Nuno	
5	Maria Nunes	João Simão	Marta	
6	Márcia	Carolina	Tiago	Diogo Santos
7	Beatriz Marques	Daniela	Inês	Beatriz Alves
8	Raquel Remudas	Cláudia	Luís	Andreia Ambrósio

- ⇒ Revelar a composição das triades e grupos de 4, previamente pensadas, de acordo com os perfis de aprendizagem dos alunos, a partir da projeção de uma tabela (slide 5). Procurou-se juntar um aluno que costume e goste de fazer vídeos, outro que prefira ou tenha facilidade na expressão oral e os restantes foram distribuídos conforme as afinidades.
- ⇒ Dar tempo para os alunos se agruparem na sala.
- ⇒ Tirar à sorte os tópicos de trabalho para cada grupo:
  - 1- Os motivos que levaram os franceses a invadir Portugal;
  - 2- A geografia militar das invasões e o procedimento dos franceses;
  - 3- A vivência quotidiana da população portuguesa em tempo de invasões;
  - 4- O impacto das invasões francesas na difusão dos ideais revolucionários em Portugal;
  - 5- As consequências políticas e económicas das invasões francesas para o Brasil;
  - 6- As consequências políticas e económicas das invasões francesas para Portugal;
  - 7- A ajuda militar e económica oferecida pela Inglaterra a Portugal;
  - 8- A dominação exercida pelos ingleses em Portugal após as invasões francesas.
- ⇒ Entregar a cada grupo duas cópias de uma seleção de fontes escritas e/ou iconográficas para trabalharem cooperativamente sobre o seu tópico.

(15m)

- ⇒ Passos a seguir pelos alunos:
  - 1º - Analisar as fontes e selecionar delas a informação mais importante e interessante sobre o tópico. (aprox. 15m)
  - 2º - Preparar, no caderno, um guião orientador por grupo com vista a filmar um vídeo informativo sobre o tópico. Tanto podem enumerar questões colocadas às fontes e as respetivas respostas como podem enumerar tópicos de informação ou ainda fazer esquemas. (aprox. 15m)
  - 3º - Produzir com o telemóvel um vídeo, de 1m a 1m30s. Podem optar por diversos formatos de vídeo (entrevista, documentário, noticiário). Podem filmar fora da sala de aula. (aprox. 15m)
  - 4º - De volta à sala, enviar os vídeos por *WhatsApp* para a professora. Caso não consigam terminar, estabelecer uma hora limite para o envio dos vídeos à tarde.
- ⇒ Acompanhar o desenvolvimento da tarefa, dando *feedback*, esclarecendo dúvidas e verificando os níveis de desempenho dos alunos (análise, compreensão, comunicação, síntese).
- ⇒ Caso haja um ou dois alunos que não estejam a cooperar com os grupos, pedir que me acompanhem na ronda pelos grupos como “secretários”. Terão como tarefa, registar duas ideias abordadas pelos grupos sobre os seus tópicos. Se um grupo estiver com grandes problemas em analisar e compreender os documentos e logo em realizar a tarefa, ajustar os objetivos, propondo-lhes a escolha de um ou dois documentos ou assuntos específicos para abordarem no seu vídeo.
- ⇒ Pedir a conclusão da tarefa e o envio dos vídeos.

## Anexo 16 – 11º4 – 8 fichas do trabalho cooperativo



Agrupamento de Escolas Amadora Oeste - Escola Secundária Seomara da Costa Primo  
História A - Turma 11º4  
Módulo 5: O Liberalismo - Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX  
Unidade 4: A implementação do Liberalismo em Portugal



### Ficha de trabalho cooperativo de produção de vídeo: Dinâmicas no tempo das invasões francesas e da dominação britânica (1807-1820)

#### Tópico 1 - Os motivos que levaram os franceses a invadir Portugal

##### Tarefa:

**Lê e observa os documentos com atenção.**

**Seleciona a informação** que considerares mais pertinente e interessante para o desenvolvimento do tópico, a partir dos documentos.

**Escreve um guião** que te oriente na filmagem do vídeo, com a informação devidamente organizada (por tópicos informativos ou por questões a responder).

**Filma um vídeo explicativo** sobre o tópico, com o teu telemóvel.

Cada grupo deve filmar apenas um vídeo. Cada vídeo deverá ter entre 1m a 1m30s.

Podes consultar a cronologia que se encontra na página 72 do Manual e fazer pesquisas online.

### Documento 1

“A conquista da Europa por Napoleão culminou em Novembro de 1806 com o estabelecimento do ‘sistema continental’, com que o imperador pretendia isolar a Inglaterra e forçá-la a capitular. Portugal, cuja independência repousava sobre a aliança inglesa e sobre uma atitude de ‘distanciamento’ em relação aos conflitos continentais, não conseguiu, apesar de desesperados esforços diplomáticos, fazer prevalecer a sua neutralidade. A primeira invasão francesa deu-se em Novembro de 1807. A 27 desse mês, com o invasor já próximo de Lisboa, a família real e quase toda a corte fugiram para o Brasil, sob proteção naval britânica.”

Bonifácio, Maria de Fátima (2010). *A Monarquia Constitucional 1807-1910*, p. 19.

### Documento 2

“Nenhum povo nem governo tem maior razão de queixa da Inglaterra do que o povo e o governo de Portugal. Sua Majestade, o Imperador Napoleão, vê-se por isso obrigado a constranger o Governo de Portugal. Portanto, se [...] o Príncipe Regente de Portugal não declarar guerra à Inglaterra, retendo como reféns os ingleses estabelecidos em Portugal, confiscando as mercadorias inglesas, fechando os seus portos ao comércio inglês, entender-se-á que o Príncipe Regente de Portugal renuncia à Coroa do continente, isto é, que se declara inimigo da França.”

Carta de Napoleão ao Príncipe Regente D. João, 1807.

### Documento 3

“Nos finais de 1806, Napoleão decretou o bloqueio continental, nos termos do qual nenhuma nação da Europa podia comerciar ou manter relações de qualquer tipo com as Ilhas Britânicas. Como Portugal não se mostrava apressado em aceitar o bloqueio, Napoleão enviou-lhe uma nota diplomática bem clara sobre o encerramento dos portos aos ingleses, a prisão de todos os cidadãos ingleses estantes em Portugal, o confisco de navios e bens britânicos e a quebra de relações diplomáticas com o governo inglês.

O governo português deu-se então conta de que, ou o bloqueio era levado a efeito e os Ingleses se apoderavam do Império Português, ou a aliança com a Inglaterra se mantinha e Portugal era conquistado pelos Franceses e o seu governo era obrigado a fugir para o Brasil [...] A regência ainda tentou as suas manobras habituais de compromisso e apaziguamento. Mas já era tarde de mais e excessivo para a paciência de Napoleão. Em agosto de 1807, os enviados diplomáticos francês e espanhol em Lisboa apresentaram um *ultimatum* ao governo do príncipe D. João: ou Portugal declarava guerra à Inglaterra até 1 de setembro, ou os exércitos franco-espanhóis invadiam Portugal.

[...] tinha-se por garantido que o imperador dos Franceses era invencível e os seus exércitos espalhavam o terror por toda a parte. O governo português nem pensou em se opor à França, dando ordens terminantes para que não fosse levada a cabo qualquer resistência e para que os invasores fossem bem recebidos.”

Marques, A. H. de Oliveira (2019), *Breve História de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença, pp. 397-398.

### Documento 4

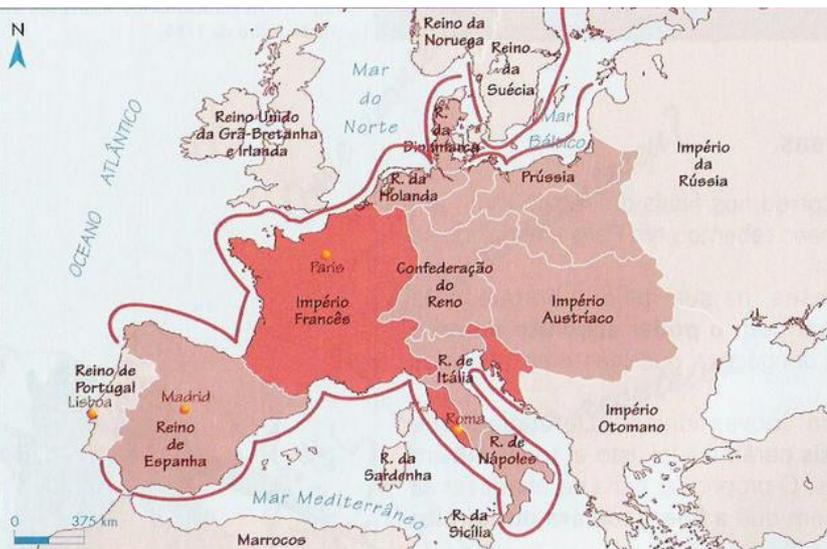


Napoleão Bonaparte

Disponível em:

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Francois\\_Gerard\\_-\\_Napoleon\\_Ier\\_en\\_costume\\_du\\_Sacre.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Francois_Gerard_-_Napoleon_Ier_en_costume_du_Sacre.jpg)  
(consultado a 17/01/2020)

### Documento 5



Legenda: **Linha vermelha** delimita o Bloqueio Continental.

Mapa da expansão territorial francesa e do Bloqueio Continental ao Reino Unido

Disponível em: <https://www.timetoast.com/timelines/revolucao-de-1820-5e044217-4e7f-435e-b005-d0cf4832f84a> (consultado a 17/01/2020)



**Ficha de trabalho cooperativo de produção de vídeo:**  
Dinâmicas no tempo das invasões francesas  
e da dominação britânica (1807-1820)

**Tópico 2 - A geografia militar das invasões e o comportamento dos franceses**

**Tarefa:**

**Lê e observa os documentos** com atenção.

**Seleciona a informação** que considerares mais pertinente e interessante para o desenvolvimento do tópico, a partir dos documentos.

**Escreve um guião** que te oriente na filmagem do vídeo, com a informação devidamente organizada (por tópicos informativos ou por questões a responder).

**Filma um vídeo explicativo** sobre o tópico, com o teu telemóvel.

Cada grupo deve filmar apenas um vídeo. Cada vídeo deverá ter entre 1m a 1m30s.

Podes consultar a cronologia que se encontra na página 72 do Manual e fazer pesquisas online.

### Documento 1

“Em Lisboa, a família real, o governo e centenas de pessoas [...] embarcaram para o Brasil em finais de novembro - quando já Junot estava a entrar na cidade [...] A resistência popular começou desde logo [...] Apoiados por este vasto movimento popular, os Ingleses, sob o comando de Arthur Wellesley (o futuro Lord Wellington) [...] entraram em Portugal em julho de 1808. [...] Wellesley pôde derrotar os Franceses em duas batalhas (Roliça e Vimeiro). Em setembro, os franceses embarcavam com destino à França. [...] A segunda invasão francesa começou em fevereiro de 1809 sob o comando do marechal Soult. Os Franceses entraram em Portugal por Trás-os-Montes, conquistando todo o Norte, até ao rio Douro [...] mas as suas forças não conseguiram enfrentar a pressão anglo-portuguesa, que o obrigou a retirar de novo para Espanha, em maio de 1809. No outono do mesmo ano, [...] Wellington organizou a defesa de Lisboa. Fez cercar a capital por três linhas fortificadas [...] quando o marechal Massena [...] invadiu Portugal (julho de 1810), foi forçado a deter-se nas Linhas de Torres [...] Nos começos de março de 1811, cansados de esperar e abatidos na moral, os Franceses iniciaram a retirada.

Marques, A. H. de Oliveira (2019), *Breve História de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença, pp. 398-399.

### Documento 2



Infografia | JN

Mapa das 3 invasões francesas  
Disponível em: <https://www.jn.pt/local/dossiers/200-anos-das-invasoes-francesas/mapa-das-invasoes-francesas-1185170.html> (consultado a 17/01/2020)

### Documento 3

“As Linhas de Torres Vedras foram um sistema militar defensivo, erguido a norte de Lisboa, entre 1809 e 1810. No mais profundo secretismo, o futuro duque de Wellington, traçou uma estratégia de defesa que consistiu em fortificar pontos colocados no topo de colinas, para controlar os caminhos de acesso à capital de Portugal, reforçando os obstáculos naturais do terreno. Este sistema, constituído por três linhas defensivas, estendia-se entre o oceano Atlântico e o rio Tejo, por mais de 85 km. Quando concluído contava com 152 obras militares, [...] defendidas por cerca de 140 000 homens, tornando-se no sistema de defesa mais eficaz, mas também o mais barato da história militar.”

Website da Rota História das Linhas de Torres

### Documento 4



As Linhas de Torres  
Disponível em: <http://www.ericeiramag.pt/rota-historica-das-linhas-de-torres-vence-premio-europa-nostra-2014/> (consultado a 17/01/2019)

### Fonte 5

“Que vem a ser teu entrado  
Dias antes do Natal  
Tropa estranha em Portugal  
Mal calçada e mal vestida,  
Esfaimada e entorpecida  
De cansaço, ou de franqueza?  
É proteção à francesa.

Dizerem que são cristãos,  
Sendo na Lei mascarados,  
Roubar os vasos sagrados  
Com sacrilégio tremendo,  
Na igreja bestas metendo  
Este insulto, esta baixeza,  
É proteção à francesa.

Por vingança ir aos conventos,  
E com rancor, sem piedade  
Matar o clérigo e o frade,  
As freiras ir perseguir,  
Fazer os povos fugir,  
E nos seus bens fazer presa!  
É proteção à francesa.

Fuzilar gente nas Caldas,  
Sem dó, sem humanidade,  
Sofrer igual impiedade  
Évora, Beja, Leiria,  
Minha pátria, oh tirania!  
Este excesso de cruieza  
É proteção à francesa.

Rodrigues da Costa, Panfleto “Proteção à francesa”, 1808.



**Ficha de trabalho cooperativo de produção de vídeo:**

Dinâmicas no tempo das invasões francesas  
e da dominação britânica (1807-1820)

**Tópico 3 - A vivência quotidiana da população portuguesa em tempo de invasões**

**Tarefa:**

**Lê e observa os documentos** com atenção.

**Seleciona a informação** que considerares mais pertinente e interessante para o desenvolvimento do tópico, a partir dos documentos.

**Escreve um guião** que te oriente na filmagem do vídeo, com a informação devidamente organizada (por tópicos informativos ou por questões a responder).

**Filma um vídeo explicativo** sobre o tópico, com o teu telemóvel.

Cada grupo deve filmar apenas um vídeo. Cada vídeo deverá ter entre 1m a 1m30s.

Podes consultar a cronologia que se encontra na página 72 do Manual e fazer pesquisas online.

### Documento 1

“Os habitantes tendo-se retirado para as montanhas e outros lugares, principiaram a experimentar os incómodos, as inquietações e os sustos, que o retrocesso e a vizinhança do inimigo lhes causava; [...] O incômodo das fugidas, a desabrida exposição ao ar húmido e frio, a penúria de alimentos e a sua má qualidade, a amontoação de fugitivos em casas apertadas e baixas das aldeias, a falta de limpeza nelas, a sordidez dos vestidos por falta de mudança e lavagem [...] as excreções e imundícies amontoadas, a multidão de enfermos, as exalações dos mortos [...] não falando dos que morreram às mãos da tropa cruel e desumana.

[...] Eu me lembro ainda do horroroso quadro, quando voltei para este desgraçado território: aldeias desertas, todo o território inculto, uma solidão espantosa, não aparecendo nem quadrúpedes nem voláteis, casas incendiadas.”

Barbosa, Luís Soares - “Memoria sôbre as enfermidades que tem grassado na Cidade de Leiria, e seu termo...”, *Jornal de Coimbra*, 1813, nº 13, pp. 81-82.

### Documento 2

“No dia 19 logo de manhã me constou aqui da chegada das nossas tropas [...]. Desci logo à vila [Arganil] e fui dos primeiros que lá entrámos depois dos Franceses.

[...] causava horror ver semelhante confusão: as portas quebradas, [...] trastes despedaçados, tudo revolto, nada em seu lugar, [...] pelas ruas louças quebradas, animais mortos [...] Parti logo para o Sarzedo e por toda a estrada abaixo eram os mesmos vestígios [...] consta-me que morreram famílias inteiras [...]

Agora o que mais deve lamentar-se é a fome, porque não só os pobres, mas também os ricos não têm coisa alguma que comam, porque por onde passou a tormenta nada absolutamente ficou, nem de mantimentos, nem de carnes, nem de hortaliças. E se alguma coisa escapou ao inimigo, o limpou a nossa tropa e assim mesmo os pobres soldados vão mortos de fome”

Pereira, Ângelo (1956) - *D. João VI príncipe e rei. A independência do Brasil.*, pp. 138-141.

### Documento 3

“Diz Pedro José Leal, mestre serralheiro nesta cidade [...], que pela invasão do inimigo ficou tão roubado de toda a sua casa e trastes de sua mulher e filha, que ficaram num estado de não poderem aparecer; e ainda hoje não tem tido meios para se vestir decentemente; porque ao suplicante até não lhe deixaram nem um só instrumento da sua oficina para poder trabalhar, de forma que se alguma pequena obra se lhe oferece é preciso pedir por favor que lha deixem fazer nalguma oficina alheia. [...] Pede a Vossa Senhoria se digne contemplar o suplicante com uma das ditas esmolas”

Arquivo da Universidade de Coimbra, *Invasões Francesas*, “Subsidio britânico: requerimentos para donativos...”, doc. 239.

### Documento 4

“A violência contra as mulheres em tempos de guerra traduz-se sempre em crimes sexuais. Disponho de pouca informação sobre o número de vítimas de violação, a quem alguns párcos chamam cruamente ‘mulheres estragadas’ ou, pelo contrário, de forma muito casta, ‘mulheres vistas’. [...] Assim, em Sarzedo (Arganil) as ‘moças aprisionadas e estragadas’ atingiram o número de 56; em Meda de Mouros (Tábua) o párcoco assinalou 43 ‘mulheres que foram estragadas’; [Em três outras povoações regista-se que “foram muitas” as mulheres violadas.”

Lopes, Maria Antónia (2011). “Sofrimentos das populações na terceira invasão francesa. De Gouveia a Pombal”, pp. 299-323.

### Documento 5



Frades empunhando armas e lutando junto ao povo contra os franceses.

Couto, Célia Pinto do e Rosas, Maria Antónia Monterroso (2010). *Um novo Tempo da História*. Manual de História A - 11º ano, volume 2. Porto: Porto Editora, p. 74.

### Documento 6



A população do Porto, em 1809, em pânico a tentar fugir dos franceses, atravessou a ponte das barcas, que ligava o Porto a Gaia. Porém, a ponte não suportou a peso de tanta gente e cedeu ao meio. Muitas pessoas caíram ao rio, cujo caudal estava forte, e morreram afogadas. O episódio ficou conhecido como o Desastre da Ponte das Barcas.

Disponível em: <https://jpn.up.pt/2009/03/30/ponte-das-barcas-o-porto-recordou-a-tragedia/> (consultado a 17/01/2020)



**Ficha de trabalho cooperativo de produção de vídeo:**  
Dinâmicas no tempo das invasões francesas  
e da dominação britânica (1807-1820)

**Tópico 4 - O impacto das invasões francesas na difusão dos ideias revolucionários em Portugal**

**Tarefa:**

**Lê e observa os documentos** com atenção.

**Seleciona a informação** que considerares mais pertinente e interessante para o desenvolvimento do tópico, a partir dos documentos.

**Escreve um guião** que te oriente na filmagem do vídeo, com a informação devidamente organizada (por tópicos informativos ou por questões a responder).

**Filma um vídeo explicativo** sobre o tópico, com o teu telemóvel.

Cada grupo deve filmar apenas um vídeo. Cada vídeo deverá ter entre 1m a 1m30s.

Podes consultar a cronologia que se encontra na página 72 do Manual e fazer pesquisas online.

### Documento 1

“Nos principio do século XIX, a revolução chegou também até Portugal. Não que o país tivesse amadurecido intelectual e politicamente para as formas de consciência e ação coletivas inauguradas em França em 1789. No começo de Oitocentos, a sociedade portuguesa seguia repetindo rotinas ancestrais em praticamente todos os domínios da sua existência. [...] O país era esmagadoramente rural, muito pobre e, claro está, analfabeto. [...] Fora de círculos muito restritos, faltava por completo uma ‘opinião iluminada’, susceptível de abrir uma crise de legitimidade do absolutismo em nome dos princípios da soberania nacional e da igualdade cívica [...]

‘A mudança veio de fora’, trazida pelas invasões francesas. Foram elas que vieram a criar as circunstâncias internas que [...] conduziram em 1820 ao derrube da monarquia de antigo regime, através de um pronunciamento militar que logo se apresentou como uma revolução, justificada pelas doutrinas filosóficas, políticas e constitucionais, entronizadas pela grande revolução de 1789.

É que a partir da Revolução Francesa, os homens descobriram-se, pela primeira vez, fazedores de história, quer dizer, autores de uma experiência humana deliberadamente orientada para a transformação da ordem vigente e para a criação de uma ordem nova. Isto, que hoje nos parece trivial, era na altura uma enormidade. O mundo novo que aspiravam a criar era o mundo da liberdade [...] uma liberdade entendida como ação ou participação política coletiva que requeria a fundação de uma forma de governo representativo.”

Bonifácio, Maria de Fátima (2010). *A Monarquia Constitucional 1807-1910*. Alfragide: Texto Editores, pp. 14-15.

### Documento 2

“O aparecimento dos jornais “enciclopédicos”, onde se vão insinuando as primeiras ideias liberais, a fundação das sociedades científicas - como a Academia Real das Ciências, criada em 1779 -, e o alargamento dos espaços de convívio - cafés, botequins, tabernas, bilhares - nos maiores centros urbanos - [...] estão na origem de uma crescente abertura do espaço público e na formação de correntes de opinião que, sob a pressão exercida pelas Invasões Francesas, se vão expandir e ganhar uma nova dimensão. Com a entrada das tropas napoleónicas, a presença de um governo estrangeiro, o sentimento de perda de independência, a ausência do rei e da corte, deu-se origem a um ambiente de convulsão social propício a uma constante troca de opiniões sobre o que se estava a passar.”

Correia, Rita (2007). “Invasões Francesas: o esgrimir das penas e os papéis incendiários”, O “Vício da Liberdade”: Jornais e Panfletos AntiNapoleónicos (1807-1815).

### Documento 3

“Em Portugal, o liberalismo entrou pela dupla via das influencias francesa e inglesa. [...] Quanto ao impacte da Revolução Americana, ele sente-se, sem dúvida - [...] -, mas com muito menos vigor do que a da Revolução Francesa.

Na difusão do liberalismo, a Maçonaria assumiu papel de relevo. [...] Em 1802 contavam-se cinco lojas maçónicas em Lisboa [...].

As invasões francesas vieram dar à Maçonaria novo alento que resultou na multiplicação de lojas a partir de 1812. [...] No Porto, vários pedreiros-livres e simpatizantes seus fundaram o chamado Sinédrio (1818), associação secreta que contribuiu de maneira decisiva para a subversão da ordem vigente e que foi a organizadora principal da Revolução de 1820.”

Marques, A. H. de Oliveira (2019). *Breve História de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença, pp. 470-471.

### Documento 4



A Maçonaria é uma associação secreta que defende os ideais da justiça, da liberdade, da igualdade e da fraternidade. Teve um papel decisivo nas revoluções que puseram fim ao Antigo Regime. Alguns dos símbolos que a identificam são:

Compasso - Representa a justiça e a exatidão do espírito e do pensamento.

Esquadro - Resultado da união da linha vertical com a linha horizontal, representa tanto a retidão como a ação do Homem sobre a matéria e sobre si mesmo. Representa a moralidade.

Triângulo - O triângulo com o olho no meio simboliza o Sol, a expressão visível de Deus, do qual emana a luz e a vida.

Símbolos da Maçonaria: <https://www.maconariaportugal.com/a-maconaria/simbologia-maconica> (consultado a 17/01/2020)



**Ficha de trabalho cooperativo de produção de vídeo:**  
Dinâmicas no tempo das invasões francesas  
e da dominação britânica (1807-1820)

**Tópico 5 - As consequências políticas e económicas das invasões francesas para o Brasil**

**Tarefa:**

**Lê e observa os documentos com atenção.**

**Seleciona a informação** que considerares mais pertinente e interessante para o desenvolvimento do tópico, a partir dos documentos.

**Escreve um guião** que te oriente na filmagem do vídeo, com a informação devidamente organizada (por tópicos informativos ou por questões a responder).

**Filma um vídeo explicativo** sobre o tópico, com o teu telemóvel.

Cada grupo deve filmar apenas um vídeo. Cada vídeo deverá ter 1m a 1m30s.

Podes consultar a cronologia que se encontra na página 72 do Manual e fazer pesquisas online.

### Documento 1

“Cedendo à vontade britânica, logo após a chegada ao Brasil, em 1808, o príncipe D. João abriu os portos brasileiros ao tráfego internacional e aos aliados de Portugal, com o que, obviamente, a principal beneficiada era a Inglaterra. Esta, porém, não se considerou completamente satisfeita, por ficar em igualdade tarifária com as outras nações e em desvantagem perante as mercadorias portuguesas. Por isso, forçou ao Tratado de 1810, ruinoso para Portugal, segundo o qual os produtos britânicos pagavam uma tarifa vantajosa em qualquer domínio português, o que significava um monopólio de facto para a Grã-Bretanha. Esta situação consagrava, no respeitante ao Brasil, a sua saída do âmbito das relações coloniais formais com Portugal e a sua entrada no âmbito das relações coloniais informais com a Inglaterra. [...] Em 1812, as exportações inglesas para o Brasil já tinham ultrapassado as portuguesas, para isso contribuindo sobretudo as manufacturas de algodão e lã, com 87% do total das exportações britânicas para o Brasil.”

Tengarrinha, José (2000). “Portugal, Brasil, Inglaterra: o fim de um ciclo”, Revista Camões, nº 11, pp. 34-35.

### Documento 2

“Dom João por Graça de Deus Príncipe Regente de Portugal e dos Algarves [...] Faço saber aos que a presente Carta de Lei virem, que, tendo constantemente em meu real Ânimo os mais vivos desejos de fazer prosperar os Estados, que a Providencia Divina confiou ao Meu Soberano Regime, e dando ao mesmo tempo a importância devida à vastidão e localidade de meus Domínios na América, à cópia e variedade dos preciosos elementos de riqueza que eles contêm [...] Me apraz Ordenar [...]

1º Que, desde a publicação desta Carta de Lei, o Estado do Brasil seja elevado à dignidade, preeminência e denominação de Reino do Brasil.

2º Que [...] formem de ora em diante um só e único Reino Unido de Portugal e do Brasil, e dos Algarves.”

Carta de Lei dada pelo Príncipe Regente D. João no Rio de Janeiro, 1815.

### Documento 3

“Em novembro de 1807, os exércitos napoleónicos invadiram e ocuparam Portugal. O rei D. João VI, com a maior parte do governo e da Corte, decidiu refugiar-se no Brasil. A sede do governo português foi assim transferida da Europa para a América. De um dia para o outro, o Brasil passava à situação de metrópole e Portugal à de colónia.

A história do Brasil como sede provisória do governo português durou treze anos, período crucial, tanto para a parte europeia como a parte americana da nação portuguesa. Na América emergia uma nacionalidade nova e a missão do governo joanino, enquanto aí, consistiu em dotá-la do quadro político, administrativo, económico e cultural necessário para o seu nascimento. A corte portuguesa não se poupou a esforços para elevar a colónia à categoria de grande império.

Um dos primeiros atos de D. João ao chegar ao Brasil consistiu em abrir os seus portos às nações amigas e a autorizar que fosse levado a efeito comércio internacional com toda a espécie de mercadorias, exceto umas poucas, que constituíam monopólio. Confirmado e precisado pelo Tratado de 1810, este ato marcou o verdadeiro fim do estatuto colonial. A navegação deixava de ser compelida a ir a Portugal e a pagar aí os direitos correspondentes, antes de a sua mercadoria poder ser reexpedida para qualquer parte do mundo. [...] As exportações do Brasil para Portugal baixaram consideravelmente e as importações de Portugal seguiram tendência semelhante. [...] Era óbvio que o Brasil tinha agora melhores lugares para vender as suas sobras e comprar o que lhe faltava.

Marques, A. H. de Oliveira (2019). *Breve História de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença, pp. 422-423.

### Documento 4



O Rei D. João VI e a sua esposa, a Rainha D. Carlota Joaquina

Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/carlota-joaquina-dom-joao-vi.htm> (consultado a 17/01/2020)



**Ficha de trabalho cooperativo de produção de vídeo:**  
Dinâmicas no tempo das invasões francesas  
e da dominação britânica (1807-1820)

**Tópico 6 - As consequências políticas e económicas das invasões francesas para Portugal**

**Tarefa:**

**Lê e observa os documentos com atenção.**

**Seleciona a informação** que considerares mais pertinente e interessante para o desenvolvimento do tópico, a partir dos documentos.

**Escreve um guião** que te oriente na filmagem do vídeo, com a informação devidamente organizada (por tópicos informativos ou por questões a responder).

**Filma um vídeo explicativo** sobre o tópico, com o teu telemóvel.

Cada grupo deve filmar apenas um vídeo. Cada vídeo deverá ter entre 1m a 1m30s.

Podes consultar a cronologia que se encontra na página 72 do Manual e fazer pesquisas online.

#### Documento 1

“Cedendo à vontade britânica, logo após a chegada ao Brasil, em 1808, o príncipe D. João abriu os portos brasileiros ao tráfego internacional e aos aliados de Portugal, com o que, obviamente, a principal beneficiada era a Inglaterra. Esta, porém, não se considerou completamente satisfeita. [...] Por isso, forçou ao Tratado de 1810, ruinoso para Portugal, segundo o qual os produtos britânicos pagavam uma tarifa vantajosa em qualquer domínio português, o que significava um monopólio de facto para a Grã-Bretanha. Esta situação consagrava, no respeitante ao Brasil, a sua saída do âmbito das relações coloniais formais com Portugal.

[...] As consequências sobre Portugal foram desde logo muito graves. Em 1812, as exportações inglesas para o Brasil já tinham ultrapassado as portuguesas, para isso contribuindo sobretudo as manufacturas de algodão e lã, com 87% do total das exportações britânicas para o Brasil. Eram anulados, assim, os saldos positivos que haviam registado as balanças comerciais de Portugal com os países estrangeiros, pela reexportação das matérias-primas brasileiras, e desincentivada a recuperação que se registara na produção industrial portuguesa.”

Tengarrinha, José (2000). “Portugal, Brasil, Inglaterra: o fim de um ciclo”, Revista Camões, nº 11, pp. 34-35.

#### Documento 3

“Em Lisboa, a família real, o governo e centenas de pessoas [...] embarcaram para o Brasil em finais de novembro, quando Junot já estava a entrar na cidade, chegando à América do Sul nos começos de 1808. A nova capital do reino foi estabelecida no Rio de Janeiro e, durante catorze anos, a Metrópole não passou de uma colónia do Brasil. [...] De 1808 a 1821, o País passou a ser, quer um protetorado inglês quer uma colónia brasileira. O governo central manteve-se no Rio, funcionando em Portugal uma regência somente. O Brasil fora proclamado reino, unido com Portugal.

[...] O rei D. João VI não manifestava desejos de regressar à Europa. Os príncipes revelavam-se mais brasileiros do que portugueses, visto que o mais velho saíra de Portugal com nove anos.

[...] Os portugueses sentiam-se abandonados pelo seu monarca; queixavam-se da constante drenagem de dinheiro para o Brasil [...] lamentavam o declínio comercial e o permanente desequilíbrio do orçamento; ressentiam-se da influência britânica no exército e na Regência.”

Marques, A. H. de Oliveira (2019). *Breve História de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença, pp. 398-400, 446.

#### Documento 3

“Temos a honra de levar à augusta presença se Vossa Majestade [...] a receita e a despesa [...] dos anos de 1818 a 1819, e as dividas de 1809 a 1819 [...]

1º a despesa anual excede a receita em mais de 5 milhões de cruzados;

2º as rendas publicas vão descendo consideravelmente;

3º que o desgraçado termo da continuação deste sistema há de forçosamente levar a uma bancarrota;

4º a nação portuguesa está por extremo descontente com a ausência prolongada do seu amado soberano;

Está descontente pela importantíssima perda de navios e cargas; Está extenuada quanto à extinção do comercio, desde que Portugal deixou de ser o entreposto dos géneros coloniais do Brasil; Está e vê a agricultura arruinada pelo baixo preço do grão estrangeiro que tem inundado o reino, de que resulta o abandono da agricultura e conseqüente abatimento de todas as rendas. Estes factos [...] demonstram evidentemente que Portugal tem chegado a uma crise [...] se há de, sem a menor perda de tempo, cuidar em aumentar a receita sem novos impostos [...] e em diminuir a despesa.

Relatório enviado a D. João VI por Carlos, cardeal-patriarca - Marquês de Borba, Conde de Peniche - João de Mendonça.

#### Documento 4



O Rei D. João VI e a sua esposa, a Rainha D. Carlota Joaquina

Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/carlota-joaquina-dom-joao-vi.htm> (consultado a 17/01/2020)



**Ficha de trabalho cooperativo de produção de vídeo:**  
Dinâmicas no tempo das invasões francesas  
e da dominação britânica (1807-1820)

**Tópico 7 - A ajuda militar e económica oferecida pela Inglaterra a Portugal**

**Tarefa:**

**Lê e observa os documentos** com atenção.

**Seleciona a informação** que considerares mais pertinente e interessante para o desenvolvimento do tópico, a partir dos documentos.

**Escreve um guião** que te oriente na filmagem do vídeo, com a informação devidamente organizada (por tópicos informativos ou por questões a responder).

**Filma um vídeo explicativo** sobre o tópico, com o teu telemóvel.

Cada grupo deve filmar apenas um vídeo. Cada vídeo deverá ter entre 1m a 1m30s.

Podes consultar a cronologia que se encontra na página 72 do Manual e fazer pesquisas online.

### Documento 1

“Em Lisboa, a família real, o governo e centenas de pessoas [...] embarcaram para o Brasil em finais de novembro - quando já Junot estava a entrar na cidade [...] A resistência popular começou desde logo [...] Apoiados por este vasto movimento popular, os Ingleses, sob o comando de Arthur Wellesley (o futuro Lord Wellington) [...] entraram em Portugal em julho de 1808. Outras forças britânicas se lhe vieram juntar e, em conjugação com as tropas portuguesas, Wellesley pôde derrotar os Franceses em duas batalhas (Roliça e Vimeiro). Em setembro, os franceses embarcavam com destino à França.

[...] A segunda invasão francesa começou em fevereiro de 1809 sob o comando do marechal Soult. Os Franceses entraram em Portugal por Trás-os-Montes, conquistando todo o Norte, até ao rio Douro [...] mas as suas forças não conseguiram enfrentar a pressão anglo-portuguesa, que o obrigou a retirar de novo para Espanha, em maio de 1809.

No outono do mesmo ano, [...] Wellington organizou a defesa de Lisboa. Fez cercar a capital por três linhas fortificadas [...] quando o marechal Massena [...] invadiu Portugal (julho de 1810), foi forçado a deter-se nas Linhas de Torres [...] Nos começos de março de 1811, cansados de esperar e abatidos na moral, os Franceses iniciaram a retirada.

Marques, A. H. de Oliveira (2019), *Breve História de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença, pp. 398-399.

### Documento 2

“As Linhas de Torres Vedras foram um sistema militar defensivo, erguido a norte de Lisboa, entre 1809 e 1810. No mais profundo secretismo, o futuro duque de Wellington, traçou uma estratégia de defesa que consistiu em fortificar pontos colocados no topo de colinas, para controlar os caminhos de acesso à capital de Portugal, reforçando os obstáculos naturais do terreno. Este sistema, constituído por três linhas defensivas, estendia-se entre o oceano Atlântico e o rio Tejo, por mais de 85 km. Quando concluído contava com 152 obras militares, [...] defendidas por cerca de 140 000 homens, tornando-se no sistema de defesa mais eficaz, mas também o mais barato da história militar.”

Website Rota História das Linhas de Torres

### Documento 3

“Entretanto, na Grã-Bretanha, o Parlamento e a população arrecadavam grandes somas de dinheiro destinadas às vítimas portuguesas. Para organizar a repartição das verbas foi constituída uma comissão central em Lisboa, a “Junta dos Socorros da Subscrição Britânica”, que por sua vez encarregou os bispos da distribuição dos donativos.

[...] Conservam-se no Arquivo da Universidade de Coimbra algumas centenas de petições de vítimas suplicando o auxílio:

[...] ‘Ilustríssimo Reverendíssimo Senhor Doutor Provisor Diz Teresa de Jesus, órfã pobríssima que foi vista e roubada dos Franceses de tudo que tinha ganhado pelo seu trabalho, razão porque pede a Vossa Senhoria a queira favorecer com uma esmola da generosa nação britânica.

Espera de Vossa Senhoria o bom despacho desta súplica pois é digna de compaixão [...].

Recebeu um cobertor em 21 de Março de 1813’.”

Lopes, Maria Antónia (2011). “Sofrimentos das populações na terceira invasão francesa. De Gouveia a Pombal”, pp. 299-323.

### Documento 4



As Linhas de Torres

Disponível em : <http://www.ericeiramaq.pt/rota-historica-das-linhas-de-torres-vence-premio-europa-nostra-2014/> (consultado a 17/01/2019)

### Documento 5

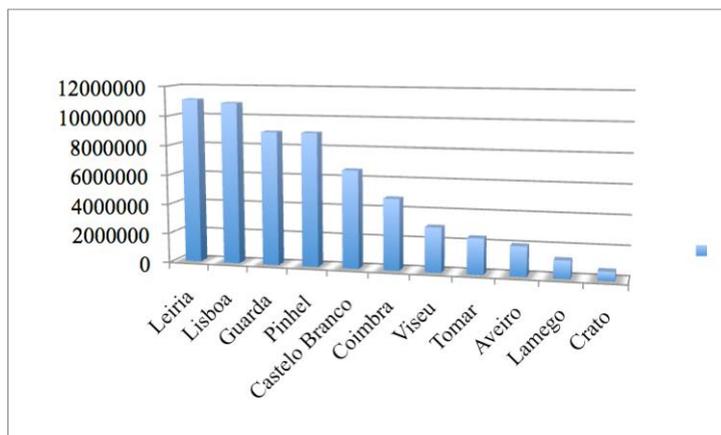


Gráfico da distribuição do donativo britânico em Portugal até 1811 (em réis)  
Lopes, Maria Antónia (2011). “Sofrimentos das populações na terceira invasão francesa. De Gouveia a Pombal”, pp. 299-323



**Ficha de trabalho cooperativo de produção de vídeo:**  
Dinâmicas no tempo das invasões francesas  
e da dominação britânica (1807-1820)

**Tópico 8 - A dominação exercida pelos ingleses em Portugal após as invasões francesas**

**Tarefa:**

**Lê e observa os documentos** com atenção.

**Seleciona a informação** que considerares mais pertinente e interessante para o desenvolvimento do tópico, a partir dos documentos.

**Escreve um guião** que te oriente na filmagem do vídeo, com a informação devidamente organizada (por tópicos informativos ou por questões a responder).

**Filma um vídeo explicativo** sobre o tópico, com o teu telemóvel.

Cada grupo deve filmar apenas um vídeo. Cada vídeo deverá ter entre 1m a 1m30s.

Podes consultar a cronologia que se encontra na página 72 do Manual e fazer pesquisas online.

### Documento 1

A primeira invasão francesa deu-se em Novembro de 1807. A 27 deste mês, com o exército invasor já próximo de Lisboa, a família real e quase toda a corte fugiram para o Brasil.

[...] Mas a tutela inglesa, simbolizada pela presença de Charles Stuart, embaixador britânico, no Conselho de Regência, bem como pela subordinação do exército português ao comando-em-chefe de William Carr Beresford, essa duraria até 1820 e perduraria por largo tempo na memória dos portugueses como uma humilhação nacional.

[...] Beresford continuou a tutelar a regência e a comandar o exército português, recheado com oficiais britânicos nos postos superiores; os comerciantes ingleses permaneceram implantados no Brasil e continuaram a desfrutar em Portugal continental de privilégios que os próprios nacionais não tinham.”

Bonifácio, Maria de Fátima (2010). *A Monarquia Constitucional 1807-1910*, pp. 19-22.

### Documento 2

“Em 1817, várias pessoas foram presas sob a acusação de conspirarem contra a vida do Marechal Beresford, o governo e as instituições vigentes. Depois de um breve processo e de um julgamento sumário, a sentença fez executar uns doze indivíduos, incluindo o acusado chefe da conspiração, Tenente-general Gomes Freire de Andrade. Esta execução teve profunda influência no surto de uma consciência liberal entre o exército e a burocracia. Longe de evitar futuras rebeliões, apenas serviu para as estimular, uma vez que os opositores ao regime, e com eles muitos outros até então indiferentes, se convenceram da tirania dos governantes e da impossibilidade de conseguir.”

Marques, A. H. de Oliveira (2019). *Breve História de Portugal*, pp. 400, 447.

### Documento 3

“Cedendo à vontade britânica, logo após a chegada ao Brasil, em 1808, o príncipe D. João abriu os portos brasileiros ao tráfego internacional e aos aliados de Portugal, com o que, obviamente, a principal beneficiada era a Inglaterra. Esta, porém, não se considerou completamente satisfeita, por ficar em igualdade tarifária com as outras nações e em desvantagem perante as mercadorias portuguesas. Por isso, forçou ao Tratado de 1810, ruinoso para Portugal, segundo o qual os produtos britânicos pagavam uma tarifa vantajosa em qualquer domínio português, o que significava um monopólio de facto para a Grã-Bretanha. Esta situação consagrava, no respeitante ao Brasil, a sua saída do âmbito das relações coloniais formais com Portugal e a sua entrada no âmbito das relações coloniais informais com a Inglaterra.

[...] As consequências sobre Portugal foram desde logo muito graves. Em 1812, as exportações inglesas para o Brasil já tinham ultrapassado as portuguesas, para isso contribuindo sobretudo as manufacturas de algodão e lã, com 87% do total das exportações britânicas para o Brasil. Eram anulados, assim, os saldos positivos que haviam registado as balanças comerciais de Portugal com os países estrangeiros, pela reexportação das matérias-primas brasileiras, e desincentivada a recuperação que se registara na produção industrial portuguesa.”

Tengarrinha, José (2000). “Portugal, Brasil, Inglaterra: o fim de um ciclo”, *Revista Camões*, nº 11, pp. 34-35.

### Documento 4



William Beresford

Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/William\\_Carr\\_Beresford](https://pt.wikipedia.org/wiki/William_Carr_Beresford) (consultado a 17/01/2020)

### Documento 5



Gomes Freire de Andrade

Disponível em: <http://naofoinogrito.blogspot.com/2017/11/158-nao-foi-no-grito.html> (consultado a 17/01/2020)

<b>Data</b>	10/03/2020	<b>Sumário</b>	Exploração formativa dos diários gráficos dos alunos. Realização de um trabalho cooperativo com vista à produção de vídeos informativos - As escolas e as universidades na Idade Média.
<b>Aula da unidade</b>	6		
<b>Módulo</b>	2 - <i>Dinamismo civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII A XIV - Espaços, poderes e vivências</i>	<b>Questões orientadoras</b>	Como se organizava o ensino na Idade Média? De que forma sucedeu o processo de fundação do Estudo Geral em Portugal? Quanto mudou a instituição e a população universitária entre a Idade Média e a atualidade?
<b>Conceitos</b>	Cultura erudita*; Universidade.		

Conteúdos	Objetivos operativos	Experiências de aprendizagem		
		Recursos	Atividades/estratégias	Desenvolvimento de atividades/estratégias
			Introdução à aula.	Verificar a assiduidade e partilhar o sumário com os alunos.
		Diário gráfico do aluno.	1. Exploração formativa dos diários gráficos dos alunos.	Explorar os conteúdos anteriormente abordados (A arte e as instituições de solidariedade na Idade Média) a partir dos trabalhos dos diários gráficos dos alunos com o objetivo de esclarecer dúvidas e ajustar as aprendizagens. Escolher alguns trabalhos que permitam explorar confusões e erros ou que permitam sistematizar com clareza os conteúdos. Os alunos poderão comentar o trabalho dos colegas e partilhar ideias e conhecimentos.
<p><b>3.1. A experiência urbana</b></p> <p><b>3.1.3. A expansão do ensino elementar; a fundação de Universidades.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distinguir as escolas paroquiais, episcopais e monásticas.</li> <li>Contextualizar a fundação das primeiras universidades na Europa.</li> <li>Identificar a universidade como uma corporação.</li> <li>Relacionar as universidades com a Igreja e com as ordens mendicantes.</li> <li>Identificar as instituições de saber mais antigas no mundo, nomeadamente no Norte de África.</li> <li>Reconhecer a preservação do saber e de grandes obras da antiguidade pelos muçulmanos.</li> <li>Justificar a fundação do Estudo Geral de Portugal por D. Dinis.</li> <li>Explicar o processo fundacional do Estudo Geral de Portugal.</li> <li>Explicar a natureza e o funcionamento dos estudos universitários.</li> <li>Caraterizar a vida quotidiana dos estudantes na Idade Média.</li> <li>Comparar os privilégios e problemas da universidade e dos universitários na Idade média com os atuais.</li> </ul>	<p>Apresentação em <i>PowerPoint</i>.</p> <p>Fichas de trabalho com uma seleção de fontes escritas e iconográficas.</p> <p>Telemóvel.</p>	<p>2. Trabalho cooperativo em triades e em grupos de 4.</p>	<p>Explicar aos alunos, com o apoio de uma apresentação em <i>PowerPoint</i>, em que consiste o trabalho a realizar e quais os seus critérios de avaliação. Acrescentar que a tarefa será contabilizada para a avaliação como uma questão aula. A partir da análise de vários documentos, os alunos, em triades ou grupos de quatro, deverão produzir pequenos vídeos informativos sobre um determinado tópico relativo às escolas e universidades na Idade Média. Os vídeos serão visualizados e explorados na aula seguinte com vista a partilhar conhecimentos e assim construir um quadro geral sobre este assunto. Revelar a composição das triades e grupos para o trabalho, formados de acordo com os perfis de aprendizagem dos alunos. Dar tempo para se agruparem. Tirar à sorte os tópicos de trabalho que caberão a cada triade e grupo. Entregar a cada um duas cópias de uma seleção específica de fontes escritas e/ou iconográficas sobre o tópico.</p> <p>Passos a seguir pelos alunos:</p> <p>1º - Ler e analisar as fontes e selecionar a informação mais importante e interessante. 2º - Preparar um guião orientador com vista a filmar o vídeo, no qual se refira de forma organizada, mais ou menos desenvolvida, a informação que se pretende transmitir à turma. 3º - Produzir com o telemóvel um vídeo, com cerca de 1m a 1m30s, seguindo o guião orientador. É possível optar por diversos formatos de vídeo (entrevista, documentário, apresentação). É ainda possível filmar noutros lugares da escola. 4º - De volta à sala, enviar os vídeos por <i>WhatsApp</i> para a professora. (Ponderar dar uma hora limite no próprio dia para o envio dos vídeos).</p> <p>Acompanhar o desenvolvimento da tarefa pelos alunos, com vista a dar <i>feedback</i>, a esclarecer dúvidas e a avaliar os níveis de desempenho dos alunos.</p> <p>Tópicos a explorar:</p> <p>1 - As escolas monásticas e catedrais; 2 - O Islão e a preservação do saber; 3 - A fundação das primeiras universidades europeias; 4 - A fundação do Estudo Geral (Universidade) em Portugal; 5 - A organização interna das universidades; 6 - O percurso académico dos estudantes universitários; 7 - A proteção régia dada aos estudantes universitários; 8 - A vida boémia dos estudantes universitários.</p>

<b>Competências a desenvolver (Aprendizagens Essenciais)</b>	<p>Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita.  Recolher e selecionar dados de fontes históricas para a análise de assuntos e temáticas em estudo.  Organizar, de forma sistematizada e autónoma, a informação recolhida em fontes históricas.  Elaborar planos específicos e gerais, assim como esquemas simples e complexos, estabelecendo cruzamento de informação.  Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram.  Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço.  Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades.  Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados.</p>
<b>Avaliação</b>	<p>Registo na grelha de observação de aula e no diário de bordo da professora. Avaliação do desenvolvimento das tarefas assim como resoluções produzidas pelos alunos com vista a conhecer melhor os seus níveis de desempenho (análise, compreensão e comunicação). Os vídeos integrarão a avaliação do período como questão aula.</p>
<b>TPC</b>	<p>Registo individual no diário gráfico.</p>
<b>Bibliografia</b>	<p>Carvalho, Rómulo de (2011). <i>História do Ensino em Portugal</i>, 5ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.  Espinosa, Fernanda (1981). <i>Antologia de textos históricos medievais</i>. Lisboa: Sá da Costa Editora.  Lampert, Ernâni (1996). "A Universidade: da Idade Média à atual". <i>Biblos</i>, vol. 8. Rio Grande do Sul, pp. 199-210.  Le Goff, Jacques (1984). <i>Os intelectuais na Idade Média</i>. 2ª edição. Lisboa: Gradiva.  Rodrigues, Manuel Augusto e Veloso, Maria Teresa (1992). <i>Livro Verde da Universidade de Coimbra. Transcrição</i>. Coimbra: Arquivo da Universidade de Coimbra.  Veríssimo, Helena, Lagarto, Mariana e Barros, Miguel (2019). <i>História em perspetiva</i>. Manual de História A - 10º ano, vol. 2. S.l.: Asa.</p>



- ⇒ Registrar a assiduidade dos alunos.
- ⇒ Transmitir o sumário aos alunos.

(10m)

- ⇒ Projetar, a partir do computador, imagens dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos nos seus diários gráficos ou transcrições parciais destes.
- ⇒ A partir destes trabalhos, voltar a explorar alguns assuntos abordados sobre a arte românica e gótica e as instituições de solidariedade profissional e de religiosidade, com o objetivo de levar os alunos a refletir, esclarecer dúvidas que persistam e ajustar as aprendizagens.

(20m)

Trabalho cooperativo de análise de fontes e produção de vídeo informativo  
As escolas e as universidades na Idade Média (8 tópicos)

Passos que cada grupo deve seguir:

1. Ler, analisar e interpretar os documentos.
2. Selecionar a informação mais interessante ou relevante sobre o tópico para transmitir à turma.
3. Escrever, no caderno, um guião que sirva para orientar a filmagem do vídeo, com as ideias e informações que pretendem abordar devidamente organizadas.
4. Filmar o vídeo com o telemóvel, dentro ou fora da sala de aula.
5. Enviar o vídeo pelo Whatsapp para a professora.

O guião de orientação não é para entregar.

O vídeo informativo deverá ter entre 1m a 1m30s.

É permitido escolher entre vários formatos de vídeo: entrevista, documentário, apresentação...

É permitido consultar as páginas 102 a 105 do Manual e pesquisar online através do telemóvel.

- ⇒ Explicar aos alunos, com o apoio de uma apresentação em *PowerPoint*, em que consiste o trabalho a realizar e quais os seus critérios de avaliação. Acrescentar que a tarefa será contabilizada para a avaliação como uma questão aula. A partir da análise de vários documentos, os alunos, em triades ou grupos de quatro, deverão produzir pequenos vídeos informativos sobre um determinado tópico relativo às escolas e universidades na Idade Média. Os vídeos serão visualizados e explorados na aula seguinte com vista a partilhar conhecimentos e assim construir um quadro geral sobre este assunto. Todos os alunos poderão votar, posteriormente, no vídeo que mais gostaram, o qual receberá meio valor de prémio.

- ⇒ Revelar a composição das 8 triades e grupos para o trabalho, formados de acordo com os perfis de aprendizagem dos alunos. Dar tempo para se agruparem.
- ⇒ Tirar à sorte os tópicos de trabalho que caberão a cada triade e grupo.
- ⇒ Entregar a cada um duas cópias de uma seleção específica de fontes escritas e/ou iconográficas sobre o tópico.

(10m)

- ⇒ Passos a seguir pelos alunos:  
1º - Ler e analisar as fontes e selecionar a informação mais importante e interessante. (15m)  
2º - Preparar um guião orientador com vista a filmar o vídeo, no qual se refira de forma organizada, mais ou menos desenvolvida, a informação que se pretende transmitir à turma. (15m).  
3º - Produzir com o telemóvel um vídeo, com cerca de 1m a 1m30s, seguindo o guião orientador. É possível optar por diversos formatos de vídeo (entrevista, documentário, apresentação). É ainda possível filmar noutros lugares da escola. (15m).  
4º - De volta à sala, enviar os vídeos por *WhatsApp* para a professora. (Ponderar dar uma hora limite no próprio dia para o envio dos vídeos).

- ⇒ Acompanhar o desenvolvimento da tarefa pelos alunos, com vista a dar *feedback*, a esclarecer dúvidas e a avaliar os níveis de desempenho dos alunos.

- ⇒ Tópicos a explorar:  
1 - As escolas monásticas e catedrais; 2 - O Islão e a preservação do saber; 3 - A fundação das primeiras universidades europeias; 4 - A fundação do Estudo Geral em Portugal; 5 - A organização interna das universidades; 6 - O percurso académico dos estudantes universitários; 7 - A proteção régia dada aos estudantes universitários; 8 - A vida boémia dos estudantes universitários.

(50m)

Critérios para avaliar a tarefa

Trabalho em aula				
Empenho	Comportamento	Cooperação	Autonomia	Sentido crítico
Produto final				
Análise e interpretação das fontes	Integração pertinente de informação sobre o tópico	Clareza e coerência do discurso escrito/oral	Utilização do vocabulário específico da disciplina	
Cumprimento do tempo		Voto da turma		

8 grupos para o trabalho cooperativo

1	Diana Marques	Madalena	Nassincam	
2	Diana Pereira	Melany	Elton	
3	Rainha	Nely	Guilherme	
4	Daiana	Riedel	Augusta	Alcione
5	Alesania	Ramatulay	Catarina	João Pedro
6	Alexandra	Rodrigo	Ruben Moniz	Miguel
7	Mafalda	Luis	Bruna	Telmo
8	Rita	Janickson	Romavil	Alinne

## Anexo 18 – 10ª – 8 fichas de trabalho cooperativo



Agrupamento de Escolas Amadora Oeste - Escola Secundária Seomara da Costa Primo

Guião de aula de História A - Turma 10ª (09/03/2020)

2 - Dinamismo civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII A XIV. Espaços, poderes e vivências  
Unidade 3 - Valores, vivências e quotidiano



### Ficha de trabalho cooperativo de produção de vídeo:

As escolas e as universidades na Idade Média

#### Tópico 1 - As escolas monásticas e catedrais

##### Tarefa:

Lê e analisa os documentos com atenção.

Seleciona a informação que considerares mais pertinente e interessante para o desenvolvimento do tópico, a partir dos documentos.

Escreve, no caderno, um guião que te oriente na filmagem de um vídeo informativo sobre o tópico. Nesse guião, deves organizar, da maneira que achares mais adequada, as ideias e informações que irás abordar no vídeo.

Filma um vídeo informativo sobre o tópico com o telemóvel. O vídeo deverá ter uma duração entre 1m e 1m30s. Podes escolher o formato que preferires (entrevista, documentário, apresentação).

Podes consultar as páginas 102 a 105 do Manual e pesquisar online através do telemóvel.

##### Documento 1

“O ensino era ministrado nos mosteiros (escolas monásticas) ou em seminários (escolas episcopais ou escolas catedrais).

Os mosteiros, ou cenóbios, eram os lugares onde faziam vida comum os monges, ou cenobitas, indivíduos que se tinham afastado da sociedade deliberadamente para se dedicarem à vida religiosa seguindo determinadas regras consoante a Ordem a que pertenciam. As escolas monásticas ficava situadas no próprio mosteiro ou junto dele.

As escolas episcopais funcionavam numa dependência da catedral. Os estudantes que as frequentavam eram jovens destinados, já de tenra idade, à vida eclesiástica e que, ou tinham sido oferecidos pelos próprios pais para esse fim, ou tinham sido escolhidos de entre as famílias que prestavam serviço à Igreja, sempre que neles se reconhecesse a inteligência e as virtudes consideradas necessárias para o sacerdócio.

(...). Das ordens religiosas que edificaram mosteiros em território português, são duas as que desempenharam papel mais importante na história do nosso ensino: a Ordem dos Cónegos Regrantes de Santo Agostinho e a Ordem de Cister, de S. Bernardo. À primeira pertenceu o Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra; à segunda o Mosteiro de Alcobaça.”

Rómulo de Carvalho (2011), *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011, pp. 15, 19.

##### Documento 2

“As disciplinas então estudadas, as ‘artes’, denominavam-se ‘liberais’ por se considerarem próprias para a educação de um homem livre. Eram sete as artes liberais e foram divididas em dois grupos (...). O primeiro grupo constava de três disciplinas, que eram Gramática, Retórica e Dialética; o segundo grupo constava de quatro, que eram Aritmética, Música, geometria e Astronomia. Os grupos designavam-se, à latina, por *trivium* (de três) e *quadrivium* (de quatro).

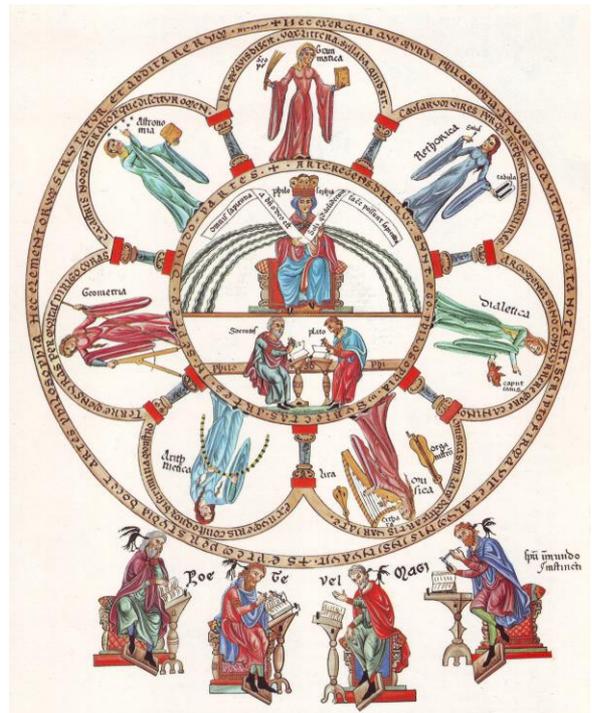
(...). Na aula de Gramática, além do estudo das regras linguísticas (neste caso, do latim) faziam-se frequentes leituras de autores selecionados entre poetas e prosadores; na Retórica (...) efetuavam-se exercícios de redação que permitiriam aos estudantes (...) desempenhar cargos como os jurídicos (...); na Dialética, estudava-se a Lógica e exercitavam-se os alunos nas disciplinas teológicas.

(...) aprendiam-se, na Aritmética, a numeração e os mais elementares rudimentos dessa matéria; na Música, as regras do canto que acompanhava normalmente as cerimónias religiosas, e a teoria musical; na Geometria, os rudimentos próprios e também a Geografia; na Astronomia, (...) os astros, as constelações e os fenómenos meteorológicos.

(...) o estudo do *trivium* e do *quadrivium* devia considerar-se indispensável para alcançar o da Teologia.”

Rómulo de Carvalho (2011), *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011, pp. 20-21.

##### Documento 3 - A Filosofia e as Sete Artes liberais, de Herrad de Ladsberg, na obra *Hortus Deliciarum*, séc. XII



Disponível em:

[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/49/Hortus\\_Deliciarum%2C\\_Die\\_Philosophie\\_mit\\_den\\_sieben\\_freien\\_K%C3%BCnsten.JPG](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/49/Hortus_Deliciarum%2C_Die_Philosophie_mit_den_sieben_freien_K%C3%BCnsten.JPG)

**Ficha de trabalho cooperativo de produção de vídeo:**  
As escolas e as universidades na Idade Média**Tópico 2 - O Islão e a preservação do saber****Tarefa:**

**Lê e analisa os documentos** com atenção.

**Seleciona a informação** que considerares mais pertinente e interessante para o desenvolvimento do tópico, a partir dos documentos.

**Escreve, no caderno, um guião** que te oriente na filmagem de um vídeo informativo sobre o tópico. Nesse guião, deves organizar, da maneira que achares mais adequada, as ideias e informações que irás abordar no vídeo.

**Filma um vídeo informativo** sobre o tópico com o telemóvel. O vídeo deverá ter uma duração entre 1m e 1m30s. Podes escolher o formato que preferires (**entrevista, documentário, apresentação**).

Podes consultar as páginas 102 a 105 do Manual e pesquisar online através do telemóvel.

**Documento 1**

“As cidades são placas giratórias da circulação dos homens, (...), local de trocas do comércio intelectual. (...). Com as especiarias e a seda, os manuscritos trazem para o Ocidente a cultura greco-árabe. O árabe, de facto, é sobretudo um intermediário. As obras de Aristóteles, Euclides, Ptolomeu, Hipócrates, Galieno haviam seguido para o Oriente (...) e tinham sido legadas às bibliotecas e às escolas muçulmanas que as receberam abertamente. Ei-las agora, num périplo de retorno, que desembarcaram nas praias da cristandade ocidental. (...).

Acolhem os manuscritos orientais duas zonas primordiais de contacto: a Itália e sobretudo a Espanha. Aqui, nem as permanências esporádicas dos muçulmanos na Sicília e a Calábria nem as vagas da Reconquista cristã conseguiram impedir as trocas. Os caçadores cristãos de manuscritos gregos e árabes desfraldam as velas até Palermo (na atual Itália) (...); precipitam-se sobre Toledo (na atual Espanha), reconquistada aos Infiéis em 1087, onde os tradutores cristãos já puseram mãos à obra. (...). Originais árabes, versões árabe de textos gregos, originais gregos, são portanto traduzidos (...).”

Jacques Le Goff (1984). *Os intelectuais na Idade Média*. Lisboa: Gradiva, pp. 33-34.

**Documento 2**

“A paixão do estudo afastou-me de Inglaterra. Fiquei algum tempo em Paris. Aí, apenas vi selvagens instalados nas suas cátedras escolares (...). A sua ignorância obrigava-os a uma posição de estátua, mas fingiam a sua sabedoria através do silêncio. Assim que experimentavam abrir a boca, não se ouvia mais do que um balbuciar de criança. Tendo compreendido a situação, refleti nos meios de escapar a tais riscos (...)

Por isso, como é em Toledo que o ensino dos Árabes (...) é dispensado às multidões, apressei-me a partir para lá a fim de escutar as lições dos mais sábios filósofos do mundo. Convidado a regressar de Espanha, vim para Inglaterra com uma preciosa quantidade de livros. Dizem-me que nestas regiões (de Inglaterra) (...) Aristóteles e Platão estão votados ao mais profundo esquecimento (...).”

Testemunho do estudante inglês Daniel de Morley - Jacques Le Goff (1984). *Os intelectuais na Idade Média*. Lisboa: Gradiva, p. 37.

**Documento 3**

“A universidade mais antiga do mundo foi fundada por uma mulher muçulmana.(...).

Quando Fatima Al-Fihri fundou a Universidade Al Quaraouiyine em 859, o mundo muçulmano estava no começo dos cinco séculos da Era de Ouro do Islão. Resplandecente em lindos mosaicos, hoje esta é a universidade mais antiga do mundo em funcionamento, entre um labirinto de vielas estreitas na cidade marroquina de Fez. Al Quaraouiyine promoveu avanços na ciência, matemática e filosofia através dos seus ensinamentos centrados no Islão, numa época em que a Europa ainda se arrastava para fora da Idade das Trevas.”

**Documento 4 - Universidade Al-Quaraouiyine**

Disponível em: [https://www.vice.com/pt\\_br/article/pgevnv/a-universidade-mais-antiga-do-mundo-foi-fundada-por-uma-mulher-muculmana](https://www.vice.com/pt_br/article/pgevnv/a-universidade-mais-antiga-do-mundo-foi-fundada-por-uma-mulher-muculmana)



**Ficha de trabalho cooperativo de produção de vídeo:**  
As escolas e as universidades na Idade Média

**Tópico 3 - A fundação das primeiras universidades europeias**

**Tarefa:**

**Lê e analisa os documentos com atenção.**

**Seleciona a informação** que considerares mais pertinente e interessante para o desenvolvimento do tópico, a partir dos documentos.

**Escreve, no caderno, um guião** que te oriente na filmagem de um vídeo informativo sobre o tópico. Nesse guião, deves organizar, da maneira que achares mais adequada, as ideias e informações que irás abordar no vídeo.

**Filma um vídeo informativo** sobre o tópico com o telemóvel. O vídeo deverá ter uma duração entre **1m e 1m30s**. Podes escolher o formato que preferires (**entrevista, documentário, apresentação**).

Podes consultar as páginas **102 a 105 do Manual** e pesquisar online através do **telemóvel**.

**Documento 1**

“Universidade (*Universitas*) e Estudo Geral (*Studium Generale*) não eram sinónimos embora com o tempo viessem muitas vezes a confundir-se. O Estudo Geral era a própria escola, o edifício onde se encontravam os professores para leccionarem e os alunos para receberem o ensino, e era também a instituição em si mesma (...). A Universidade era uma Corporação, uma assembleia, uma congregação de mestres e alunos (...).

Na Idade Média, os ofícios estavam congregados em corporações (...) dos indivíduos dedicados à mesma actividade. A Universidade era uma corporação análoga à dos ofícios.”

Rómulo de Carvalho (2011), *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011, p. 55.

**Documento 2**

“(…). Nas cidades em que se formam, as universidades manifestam, pelo número e qualidade dos seus membros, uma força que inquieta os demais poderes. É lutando, ora contra os poderes eclesiásticos ora contra os poderes laicos, que as universidades adquirem a sua autonomia.

(…) As universidades são dos clérigos (...) o ensino é função eclesiástica. (...) Os soberanos procuravam apoderar-se das corporações (...) que constituíam um viveiro onde iam recrutar oficiais e funcionários.

(…) mesmo se entre as suas fileiras conta com um número cada vez mais elevado de puros leigos, os universitários começam por ser todos clérigos (...).

(…) a universidade é internacional, pelos seus membros, mestres e estudantes vindos de todos os países, (...) pela natureza da sua actividade, a ciência que não conhece fronteiras (...). Sanciona a *licencia ubique docenti*, o direito de lecionar em qualquer parte, de que beneficiam os graduados pelas maiores universidades”.

Jacques Le Goff (1984). *Os intelectuais na Idade Média*. Lisboa: Gradiva, pp. 83-90.

**Documento 3**

“O século XIII é, na Europa Ocidental, o século da fundação das Universidades. Não é fácil, para muitas delas, indicar o ano exacto em que foram criadas, por se desconhecer quando começaram realmente a funcionar as suas primeiras aulas, e também por serem admissíveis diferentes critérios para a fixação de uma data de fundação a qual pode ser considerada como a publicação dos respectivos estatutos, ou a da autorização régia para o seu funcionamento, ou a da bula papal que o determinava ou aceitava (...).

A primeira Universidade europeia foi a de Bolonha, na Itália, cuja organização já se encontrava completa nos fins do século XII.”

Rómulo de Carvalho (2011), *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011, pp. 43-44.

**Documento 4 - Datas de fundação das universidades medievais**





**Ficha de trabalho cooperativo de produção de vídeo:**  
As escolas e as universidades na Idade Média

**Tópico 4 - A fundação do Estudo Geral (Universidade) em Portugal**

**Tarefa:**

**Lê e analisa os documentos com atenção.**

**Seleciona a informação** que considerares mais pertinente e interessante para o desenvolvimento do tópico, a partir dos documentos.

**Escreve, no caderno, um guião** que te oriente na filmagem de um vídeo informativo sobre o tópico. Nesse guião, deves organizar, da maneira que achares mais adequada, as ideias e informações que irás abordar no vídeo.

**Filma um vídeo informativo** sobre o tópico com o telemóvel. O vídeo deverá ter uma duração entre **1m e 1m30s**. Podes escolher o formato que preferires (**entrevista, documentário, apresentação**).

Podes consultar as páginas **102 a 105 do Manual** e pesquisar online através do **telemóvel**.

**Documento 1**

“Juristas e médicos eram elementos de presença permanente junto dos reis e o seu saber constantemente procurado. A boa formação escolar de uns e outros não podia ser obtida em Portugal, dentro das escolas então existentes. Impunha-se a criação de uma Universidade (...) reinava em Portugal D. Dinis.

(...) a 12 de novembro de 1288 (...) um vasto grupo de prelados portugueses, das primeiras filas da hierarquia eclesiástica (...) se dirige ao papa informando-o de que que resolveram criar um ‘Estudo Geral’ em Lisboa e pedindo, para ele, o seu beneplácito.(...). A resposta do papa (...) levou quase dois anos a chegar. Contudo, entre a petição dos prelados e a resposta do Vaticano, isto é, entre 1288 e 1290, parece que o Estudo Geral de Lisboa funcionava normalmente, conforme se é levado a concluir por uma carta de D. Dinis datada de 1 de março de 1290. (...). A bula do papa Nicolau IV que autoriza o funcionamento do Estudo Geral, em resposta à petição dos prelados, é datada de 9 de agosto de 1290.”

Rómulo de Carvalho (2011). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011, pp. 45-50.

**Documento 2**

“Ao (...) Sumo Pontífice da Sacrossanta Igreja de Roma. Nós, (...) o Abade de Alcobaça, o Prior de Santa Cruz de Coimbra, o Prior de S. Vicente de Lisboa, o Prior de Santa Maria de Guimarães, e o Prior de Santa Maria de Alcáçova de Santarém (...).

Como a Real Alteza importa ser não só ornada com as armas se não também ornada pelas leis, para que a República possa ser bem governada (...) nós (...) considerámos ser mui conveniente (...) ter um estudo geral de ciências, por vermos que à falta dele, muitos desejosos de estudar (...) com a falta de despesas e descómodos dos caminhos largos e ainda dos perigos de vida, não ousam e temem ir estudar a outras partes remotas receando estas incomodidades.

(...) recorreremos em final aos pés de Vossa Santidade pedindo-lhe humildemente queira confirmar com a costumada benignidade uma obra tão pia e louvável, intentada para serviço de Deus, honra da pátria e proveito de todos.”

Carta enviada por alguns prelados portugueses ao papa, a 12 de novembro de 1288, a solicitar o estabelecimento de um Estudo Geral em Portugal - Rómulo de Carvalho (2011). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011, pp. 46-48.

**Documento 3**

“D. Dinis, pela graça de Deus, Rei de Portugal e do Algarve, a quantos a presente carta virem (...). Reconhece-se que aquele maravilhoso tesouro da ciência, que (...) ilumina espiritual e temporalmente o Mundo (...).

(...). Ora, desejando Nós enriquecer nossos Reinos com este precioso tesouro, houvemos por bem ordenar, na Real Cidade de Lisboa (...) um Estudo Geral, que não só munimos com cópia de doutores em todas as artes, mas também roboramos com muitos privilégios.”

Carta enviada por D. Dinis a todo o reino, a 2 de março de 1290, a notificar a fundação do Estudo Geral - Rómulo de Carvalho (2011). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011, pp. 46-48.

**Documento 4 - A Universidade de Coimbra**



A Universidade de Coimbra concretizou, no passado dia 1 de março de 2020, 730 anos. A primeira Universidade portuguesa foi fundada em Lisboa em 1290 por D. Dinis, que dotou os seus mestres e estudantes de vários privilégios. Durante muito tempo, ela foi transferida entre Lisboa e Coimbra, onde se instalou, de vez, no século XVI.”

Disponível em: [https://www.rtp.pt/noticias/pais/universidade-de-coimbra-completa-730-anos\\_a1208632](https://www.rtp.pt/noticias/pais/universidade-de-coimbra-completa-730-anos_a1208632)

**Ficha de trabalho cooperativo de produção de vídeo:**  
As escolas e as universidades na Idade Média

**Tópico 5 - A organização interna das universidades**

**Tarefa:**

**Lê e analisa os documentos com atenção.**

**Seleciona a informação** que considerares mais pertinente e interessante para o desenvolvimento do tópico, a partir dos documentos.

**Escreve, no caderno, um guião** que te oriente na filmagem de um vídeo informativo sobre o tópico. Nesse guião, deves organizar, da maneira que achares mais adequada, as ideias e informações que irás abordar no vídeo.

**Filma um vídeo informativo** sobre o tópico com o telemóvel. O vídeo deverá ter uma duração entre 1m e 1m30s. Podes escolher o formato que preferires (**entrevista, documentário, apresentação**).

Podes consultar as páginas **102 a 105 do Manual** e pesquisar online através do **telemóvel**.

**Documento 1**

“Na Idade Média as matérias ensinadas no Estudo Geral estavam distribuídas por quatro faculdades que se chamam das Artes, de Direito, de Medicina e de Teologia.

(...). Na Faculdade das Artes, estudavam-se as chamadas ‘Artes Liberais’, divididas (...) em dois grupos de disciplinas: o *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética ou Lógica); e o *quadrivium* (Aritmética, Música, Geometria e Astronomia). Os estudantes que a frequentavam eram designados ‘artistas’.

Na Faculdade de Direito estudava-se o Direito Civil, temporal, e o Direito Eclesiástico. Os estudantes do primeiro chamavam-se ‘legistas’ porque aí estudavam as leis; os do segundo chamavam-se ‘canonistas’ ou ‘decretistas’ porque era nesse direito que se estudavam os cânones (actas dos concílios) e as decretais (determinações papais).

Na Faculdade de Medicina preparavam-se os médicos, então designados físicos; na de Teologia os teólogos através dos estudos das Sagradas Escrituras.”

Rómulo de Carvalho (2011), *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011, p. 56.

**Documento 2**

“O professor lia a sua lição do livro escolhido (...) e os alunos fixavam-nas, discutiam-nas e recolhiam os esclarecimentos dos mestres. A leitura do texto designava-se *lectio* (...).

As aulas decorriam de manhã e de tarde, e para designar o respectivo horário usava-se a nomenclatura que a Igreja escolhera para certas práticas religiosas.

Assim se dizia ‘à hora de prima’ (de manhã cedo); ‘à hora de véspera’ (ao fim da tarde). Analogamente se usavam as designações ‘lente de prima’ e ‘lente de véspera’. (...)

O termo ‘lente’, que depois ficou a usar-se para referência a certos professores universitários, raramente aparece nos documentos dos primeiros tempos do Estudo Geral (Universidade). A palavra, cujo significado é ‘que lê’, provém do método em que o professor ‘lia’ a lição escrita (a *lectio*).

(...) a figura máxima do corpo docente era naturalmente o reitor.”

Rómulo de Carvalho (2011), *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011, pp. 58-59.

**Documento 3 - Lição numa universidade medieval**



Disponível em:

<http://corecatholica.blogspot.com/2013/05/o-ensino-na-idade-media.html>

**Documento 4**

“Outrossim podem estabelecer por si mesmos um principal sobre todos a quem chamam em latim *rector*, que quer dizer regedor do estudo, ao qual obedeçam nas coisas que forem convenientes e aguisadas e direitas. E o reitor deve (...) premiar os escolares que não levantem bandos nem pelejas com os homens dos lugares onde fizerem dos estudos nem entre si mesmos e que se guardem todas as circunstâncias de não fazer desonra nem dano a ninguém; e proibir-lhes que andem de noite, mas que fiquem sossegados nas suas pousadas e procurem estudar, aprender e fazer vida honesta e boa”.

Sexta lei do título XXI de *Las Siete Partidas* de Afonso X o Sábio sobre as funções do reitor - Fernanda Espinosa (1981). *Antologia de textos históricos medievais*. Lisboa: Sá da Costa Editora, p. 240.



**Ficha de trabalho cooperativo de produção de vídeo:**  
As escolas e as universidades na Idade Média

**Tópico 6 - O percurso académico dos estudantes universitários**

**Tarefa:**

**Lê e analisa os documentos com atenção.**

**Seleciona a informação** que considerares mais pertinente e interessante para o desenvolvimento do tópico, a partir dos documentos.

**Escreve, no caderno, um guião** que te oriente na filmagem de um vídeo informativo sobre o tópico. Nesse guião, deves organizar, da maneira que achares mais adequada, as ideias e informações que irás abordar no vídeo.

**Filma um vídeo informativo** sobre o tópico com o telemóvel. O vídeo deverá ter uma duração entre **1m e 1m30s**. Podes escolher o formato que preferires (**entrevista, documentário, apresentação**).

Podes consultar as páginas **102 a 105 do Manual** e pesquisar online através do **telemóvel**.

**Documento 1**

“Para ingressar na universidade, o aluno devia-se vincular a um professor. Não eram exigidos exames de admissão. O rito de iniciação (...) é descrito da seguinte maneira (...):

‘A iniciação do novato é descrita como uma cerimónia de purgação destinada a despojar o adolescente da sua rusticidade, até da sua bestialidade primitiva. Zomba-se do seu odor de besta-fera, do seu olhar perdido, das suas longas orelhas, dos seus dentes parecendo presas. (...) Numa paródia de confissão, ele reconhece enfim os seus enormes vícios.

Assim, o futuro intelectual deixa a sua condição original, que se assemelha intensamente à representação do camponês, à do rústico da literatura satírica da época. Da bestialidade à humanidade, da rusticidade à urbanidade (...) o intelectual foi arrancado do clima rural, (...) do mundo selvagem da terra.

Emâni Lampert (1996). “A Universidade: da Idade Média à atual”. *Biblos*, vol. 8. Rio Grande do Sul, 206-207.

**Documento 2**

“A vida dos alunos era árdua. Viviam sem renda e sem moradia fixa. Movimentavam-se de uma cidade para outra, à procura de mestres famosos. Os livros, escritos à mão, eram poucos e caros. Reduzido número de discentes os possuíam no princípio. Graças ao trabalho das universidades, no final do século XIII, os livros foram multiplicados (...). O estudo era rigoroso e exigia boa memória. Havia uma alta taxa de desistência de estudantes.

Os exames eram muitos rigorosos e geralmente realizados em duas etapas: o exame propriamente dito e o exame público. A literatura apresenta registo de truques usados por estudantes para terem vantagens. Às vezes, os estudantes chegavam até a mandar colegas no seu lugar em determinados exames. (...) O candidato ministrava uma lição e respondia a questões perante um júri constituído de mestres. Quando apto, era apresentado pelos mestres ao cancelário para a conferência da licença que permitia que passasse a lecionar.

(...). Para alcançar o grau de doutor (...) o candidato deveria ser aprovado com brilhantismo em debates. O processo de examinação do candidato ao grau de doutor frequentemente durava uma semana. (...). Após o processo de examinação, na presença de toda a faculdade, recebia do cancelário o distintivo do seu grau (um anel de ouro ou livro). Depois desse cerimonial, oferecia a todos os assistentes da faculdade um banquete, acompanhado de divertimentos e de presentes. Esse evento era muito dispendioso e endividava o estudante na maioria das vezes.

(...). Os professores, comumente, vestidos com trajes escuros de compridas pregas e usando capuz, conviviam com os alunos.”

Emâni Lampert (1996). “A Universidade: da Idade Média à atual”. *Biblos*, vol. 8. Rio Grande do Sul, 207-208.

**Documento 3 - Lição numa universidade medieval**



Disponível em:

<http://corecatholica.blogspot.com/2013/05/o-ensino-na-idade-media.html>

**Ficha de trabalho cooperativo de produção de vídeo:**  
As escolas e as universidades na Idade Média

**Tópico 7 - A proteção régia dada aos estudantes universitários**

**Tarefa:**

**Lê e analisa os documentos com atenção.**

**Seleciona a informação** que considerares mais pertinente e interessante para o desenvolvimento do tópico, a partir dos documentos.

**Escreve, no caderno, um guião** que te oriente na filmagem de um vídeo informativo sobre o tópico. Nesse guião, deves organizar, da maneira que achares mais adequada, as ideias e informações que irás abordar no vídeo.

**Filma um vídeo informativo** sobre o tópico com o telemóvel. O vídeo deverá ter uma duração entre **1m e 1m30s**. Podes escolher o formato que preferires (**entrevista, documentário, apresentação**).

Podes consultar as páginas **102 a 105 do Manual** e pesquisar online através do **telemóvel**.

**Documento 1**

“D. Dinis, pela graça de Deus, Rei de Portugal e do Algarve (...)

houvemos por bem ordenar, na Real Cidade de Lisboa (...) um Estudo Geral, que não só munimos com cópia de doutores em todas as artes, mas também roboramos com muitos privilégios.

Mas, porque das informações de algumas pessoas entendemos que alguns virão de várias partes ao nosso dito estudo, se gozarem de segurança de corpos e bens, Nós, querendo desenvolvê-lo em boas condições, prometemos, com a presente carta, plena segurança a todos os que nele estudam ou queira de futuro estudar, e não permitiremos que lhes seja cometida ofensa por algum ou alguns de maior dignidade que seja, antes, com a permissão de Deus, curaremos de os defender de injúrias e violências.

Além disso, quantos a ele vierem nos acharão em suas necessidades de tal modo generosos, que podem e devem fundamentalmente confiar nos múltiplos favores da Alteza Real.”

Carta enviada por D. Dinis a todo o reino, a 2 de março de 1290, a notificar a fundação do Estudo Geral e garantir segurança aos estudantes - Rómulo de Carvalho (2011). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011, pp. 46-48.

**Documento 2**

“Dom Dinis pela Graça de Deus rei de Portugal e do Algarve (...)

faço saber que a universidade dos mestres e dos escolares do meu estudo de Coimbra me enviaram dizer que alguns em vossas vilas e vossos lugares lhes cobram portagem e costumagem das viandas do pão e do vinho e da carne e das outras cousas que mandam trazer e comprar para seu comer (...) e isto não tenho eu por bem se assim é (...)

vos mando que vós não lhes cobreis portagem nem costumagem das ditas coisas em vossas vilas nem em vossos lugares”.

Carta enviada por D. Dinis, em setembro de 1310, a ordenar que não se cobre portagem nem costumagem aos mestres e estudantes - *Livro Verde da Universidade de Coimbra. Transcrição*. Coimbra: AUC, 1992, pp. 30-31.

**Documento 3**

“Dom Dinis pela graça de Deus rei de Portugal e do Algarve (...).

Sabede que a universidade do meu estudo desse lugar me disse que alguns têm casas d’aluguer nessa vila da porta da Almedina (freguesia da cidade de Coimbra) acima e que as não querem alugar aos escolares (...)

vos mando constranger todos aqueles que da porta da Almedina acima têm casas para alugar que as aluguem aos escolares antes que a outros quaisquer e que se nisto os donos das casas algum engano fizerem dizendo que as querem morar e morem nelas pouco tempo (...) vós tirai-as e dai-as aos escolares e nesse ano não lhes cobrem aluguer delas”.

Carta enviada por D. Dinis, em maio de 1312, a ordenar a cedência de casas para alugar aos estudantes - *Livro Verde da Universidade de Coimbra. Transcrição*. Coimbra: AUC, 1992, pp 34-35.

**Documento 4 - A Universidade de Coimbra**



A Universidade de Coimbra concretizou, no passado dia 1 de março de 2020, 730 anos.

A primeira Universidade portuguesa foi fundada em Lisboa em 1290 por D. Dinis, que dotou os seus mestres e estudantes de vários privilégios.

Durante muito tempo, ela foi transferida entre Lisboa e Coimbra, onde se instalou, de vez, no século XVI.”

Disponível em:

<https://www.rtp.pt/noticias/pais/universidade-de-coimbra-completa-730-anos-a1208632>



## Ficha de trabalho cooperativo de produção de vídeo:

As escolas e as universidades na Idade Média

### Tópico 8 - A vida boémia dos estudantes universitários

#### Tarefa:

Lê e analisa os documentos com atenção.

Seleciona a informação que considerares mais pertinente e interessante para o desenvolvimento do tópico, a partir dos documentos.

Escreve, no caderno, um guião que te oriente na filmagem de um vídeo informativo sobre o tópico. Nesse guião, deves organizar, da maneira que achares mais adequada, as ideias e informações que irás abordar no vídeo.

Filma um vídeo informativo sobre o tópico com o telemóvel. O vídeo deverá ter uma duração entre 1m e 1m30s. Podes escolher o formato que preferires (entrevista, documentário, apresentação).

Podes consultar as páginas 102 a 105 do Manual e pesquisar online através do telemóvel.

#### Documento 1 - A roda da fortuna no Codex medieval *Carmina Burana*



*Carmina Burana* é um conjunto de 24 poemas medievais escritos por goliardos. Em 1935, Carl Orff compôs uma cantata a partir destes poemas. Esta obra musical é muito conhecida por *O Fortuna*, cantada em coro.

Disponível em:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Carmina\\_Burana](https://pt.wikipedia.org/wiki/Carmina_Burana)

#### Documento 2

“Paris é (...) para uns a cidade-farol, fonte de todo o gozo intelectual, e, para os outros, o antro do diabo onde se misturam a perversidade dos espíritos conquistados pela depravação filosófica e de uma vida entregue ao jogo, ao vinho, às mulheres. A grande cidade é o lugar de perdição (...). S. Bernardo grita a mestres e estudantes: ‘Fugi (...) e salvai as vossas almas!’.

(...) ergue-se uma voz de vigor singular: a de um estranho grupo de intelectuais, os Goliardos. (...). Esses clérigos goliardos são tratados de vagabundos, desvergonhados, charlatães e bobos. Imaginam-nos boémios, pseudo-estudantes (...). Outros, pelo contrário, veem neles uma espécie de inteligência urbana, um meio revolucionário, aberto a todas as formas de oposição declarada ao feudalismo.

(...). Restam-nos (...) colectâneas de poemas por eles assinados individual ou colectivamente - *Carmina Burana* - e os textos contemporâneos que os condenam ou criticam.

(...). De origem urbana, camponesa ou até nobre, (os goliardos) são antes de mais seres errantes. (...) sem recursos vão formar nas escolas urbanas esses bandos de estudantes pobres que vivem de expedientes, se fazem criados de condiscípulos endinheirados, vivem na mendicidade (...), para ganharem a vida, tornam-se jograis ou bobos. (...). Formam o corpo da vagabundagem estudantil (...) do século XII. Contribuem para lhe dar um ar aventureiro, espontâneo, ousado.

(...) os assuntos dos seus poemas atacam asperamente a sociedade: (...) o jogo, o vinho, o amor, eis a trilogia que preferem cantar, o que provocou a indignação das almas piedosas do tempo. (...). É significativo que a poesia goliarda ataque (...) todos os representantes da ordem estabelecida pela Idade Média: o eclesiástico, o nobre e até o camponês.

(...) Apesar da sua importância, os Goliardos foram atirados para as margens do movimento intelectual.

Jacques Le Goff (1984). *Os intelectuais na Idade Média*. Lisboa: Gradiva, pp. 39-52.

#### Documento 3

“Dom Dinis pela Graça de Deus rei de Portugal e do Algarve (...). Sabede que a universidade dos escolares do meu estudo dessa vila me disse que se fazia aí muito mal e furtos e outras coisas desaguisadas de noite que atribuem a esses escolares e isto se fazia porque não tanger o sino na sé às horas que deviam (...)

vos mando (...) que façais cada dia tanger o sino grande na sé três vezes segundo comum uso e costume (...) e aqueles que achardes andar depois que o terceiro sino for tangero prendei-os vós alcaide e levei-os para o castelo e se for escolar e trazer armas defesas tirai-as e levei-os para o castelo e devolvei-os noutro dia a seu juiz sem carceragem (...)

Carta enviada por D. Dinis, em maio de 1312, a ordenar a punição dos estudantes que causem distúrbios - *Livro Verde da Universidade de Coimbra. Transcrição*. Coimbra: AUC, 1992, pp. p. 32-33.





## Anexo 21 – 11ª – Planificação e guião da aula 3



<b>Data</b>	22/01/2020	<b>Sumário</b>	Visualização e exploração dos vídeos produzidos pelos alunos - As dinâmicas políticas, económicas e sociais do tempo das invasões francesas e da dominação inglesa (1807-1820).	
<b>Aula da unidade</b>	3		<b>Questões orientadoras</b>	Porque razão os franceses invadiram Portugal? Como se comportaram as tropas francesas em Portugal? De que forma se concretizou o domínio britânico em Portugal? Quais foram as consequências das invasões francesas para Portugal. E para o Brasil?
<b>Módulo</b>	5 - O Liberalismo - Ideologia e revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX			
<b>Conceitos</b>				
Conteúdos	Objetivos operativos	Experiências de aprendizagem		
		Recursos	Atividades/estratégias	Desenvolvimento de atividades/estratégias
		10m	Introdução à aula.	Verificar a assiduidade e partilhar o sumário com os alunos.
<b>Unidade 4. A implantação do Liberalismo em Portugal</b>	<p>4.1. Antecedentes e conjuntura (1807 a 1820).</p> <p>4.1.1. As invasões francesas e a dominação inglesa.</p>	<p>Vídeos.</p> <p>Ficha com uma tabela.</p> <p>Quadro branco. 1h</p>	<p>1. Visualização e exploração dos vídeos produzidos pelos alunos, em grupo-turma.</p>	<p>Explicar aos alunos que iremos visualizar os 8 vídeos produzidos pelos grupos de alunos no dia anterior e que, a partir deles, vamos dialogar sobre os aspetos essenciais ou mais interessantes de cada tópico explorado, por um lado, para ajustar certas ideias menos bem compreendidas ou explicitadas pelos grupos e, por outro, para articular e sintetizar a informação abordada. Acrescentar que deverão anotar as ideias ou palavras-chave que considerarem essenciais de cada um dos vídeos numa folha que será entregue a todos e que contem uma tabela com 8 espaços, um para cada tópico. Entregar as folhas com as tabelas aos alunos.</p> <p>Passos a seguir para cada vídeo (cerca de 8m):</p> <p>1º - Visualizar o vídeo.</p> <p>2º - Dialogar com a turma sobre as ideias essenciais do vídeo, registando-as depois no quadro, por palavras-chave (é importante ter visto, antes, todos os vídeos).</p> <p>No final, pedir aos alunos para votarem, por mensagem privada no <i>WhatsApp</i>, nos dois vídeos que mais gostaram, cujos grupos receberão mais meio valor na nota no trabalho.</p>
<b>Competências a desenvolver (Aprendizagens Essenciais)</b>	<p>Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram.</p> <p>Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;</p> <p>Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades.</p> <p>Promover a multiperspetiva em História.</p> <p>Autoavaliar as aprendizagens adquiridas, os seus comportamentos e atitudes;</p> <p>Avaliar de forma construtiva as aprendizagens adquiridas, os comportamentos e atitudes dos outros;<sup>[1]</sup><sub>[SEP]</sub></p> <p>Aceitar as críticas dos pares e dos professores, de forma construtiva, no sentido de melhorar o seu desempenho.</p>			
<b>Avaliação</b>	Registo na grelha de observação de aula e no diário de bordo da professora. Avaliação do desenvolvimento das tarefas pelos alunos assim como dos vídeos que produziram com vista a conhecer melhor os seus níveis de desempenho (análise, compreensão e comunicação).			
<b>TPC</b>	Registo individual no diário gráfico.			
<b>Bibliografia</b>				



- ⇒ Colocar as secretárias da sala em U.
- ⇒ Dizer aos alunos que se podem organizar nos grupos do trabalho cooperativo desenvolvido na aula anterior, sobre vários tópicos relativos às invasões francesas e à dominação inglesa (1807-1820).
- ⇒ Registrar a assiduidade dos alunos.
- ⇒ Transmitir o sumário aos alunos.

(10m)

- ⇒ Explicar aos alunos que iremos visualizar os 8 vídeos produzidos pelos grupos de alunos no dia anterior e que, a partir deles, vamos dialogar sobre os aspetos essenciais ou mais interessantes de cada tópico explorado, por um lado, para ajustar certas ideias menos bem compreendidas ou explicitadas pelos grupos e, por outro, para articular e sintetizar a informação abordada.
- ⇒ Explicar que deverão anotar as ideias ou palavras-chave que considerarem essenciais de cada um dos vídeos numa folha que será entregue a todos e que contem uma tabela com 8 espaços, um para cada tópico.
- ⇒ Entregar aos alunos as folhas com a tabela.

(10m)



Agrupamento de Escolas Amadora Oeste - Escola Secundária Seomara da Costa Primo  
História A - Turma 11ª4 (22/01/2020)  
Módulo 5: O Liberalismo - Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX  
Unidade 4: A implementação do Liberalismo em Portugal



Exploração dos vídeos produzidos pelos alunos – Proposta de resolução  
Dinâmicas no tempo das invasões francesas  
e da dominação britânica (1807-1820)

1. Anota, nesta tabela, as ideias que considerares essenciais de cada um dos vídeos visualizados.

<b>Tópico 1</b> - Os motivos que levaram os franceses a invadir Portugal; Ambições imperialistas de Napoleão; Bloqueio Continental de França à Inglaterra (1806) que exigia que todas as nações deixassem de comerciar com a Inglaterra; Ultimato francês a Portugal (1807); Manutenção da neutralidade portuguesa; Preferência pela aliança com a Inglaterra; 1ª invasão a Novembro de 1807.	<b>Tópico 2</b> - A geografia militar das invasões e o comportamento dos franceses; 3 invasões: 1ª por Junot (1807) Castelo Branco/Abrantes/Lisboa; 1ª por Sout (1809) Braga/Chaves/Amarante/Porto); 3ª por Massena (1810) Sabugal/Buçaco/Vimeiro); Construção das Linhas de Torres Vedras pelos ingleses, um sistema eficaz de 3 linhas de pequenas fortificações com mais de 85 km; Grande violência das tropas francesas, que até invadiram igrejas e conventos.
<b>Tópico 3</b> - A vivência quotidiana da população portuguesa em tempo de invasões; Fome, falta de limpeza, falta de roupa, doença, mortes, violações, roubos, destruição de edifícios e de objetos; Transformação drástica da vida das pessoas e das localidades que sofreram física e psicologicamente com as invasões; Violações (mulheres estragadas ou vistas); Pânico (Desastre Ponte das Barcas); Clérigos armados lutando com o povo.	<b>Tópico 4</b> - O impacto das invasões francesas na difusão dos ideais revolucionários em Portugal; Descontentamento com ausência do rei e com os problemas económicos do país; Propagação dos ideais revolucionários de liberdade e de igualdade; Grande circulação de jornais, fundação de novas sociedades científicas e de novos espaços de convívio; Multiplicação de lojas maçónicas; Fundação do Sinédrio; Aumento do debate público.
<b>Tópico 5</b> - As consequências políticas e económicas das invasões francesas para o Brasil; Sede do governo passa para o Rio de Janeiro; Abertura dos portos brasileiros ao comércio internacional; Fim do estatuto colonial do Brasil; Aumento das trocas comerciais entre o Brasil e a Inglaterra; Diminuição das exportações do Brasil para Portugal; Formação de um quadro político, administrativo, económico e cultural; Elevação do Brasil a reino.	<b>Tópico 6</b> - As consequências políticas e económicas das invasões francesas para Portugal; Lisboa perde o estatuto de capital do reino; Portugal deixa de ser um entreposto comercial obrigatório para escoar os produtos brasileiros; Redução das taxas a pagar pelos ingleses pelos produtos do império português; Diminuição das trocas comerciais entre Portugal e a Inglaterra; Diminuição das exportações do Brasil para Portugal; Degradação da agricultura, da indústria e do comércio português; Descontentamento com a ausência do rei.
<b>Tópico 7</b> - A ajuda militar e económica oferecida pela Inglaterra a Portugal; Envio imediato de tropas britânicas para lutar contra os franceses em Portugal; Proteção dos barcos que levaram a família real para o Brasil pelo exército britânico; Organização da defesa de Lisboa por Wellington e construção das Linhas de Torres; Distribuição do donativo britânico pelas vítimas da guerra, mediante uma petição escrita (distribuída sobretudo em Lisboa e Leiria).	<b>Tópico 8</b> - A dominação exercida pelos ingleses em Portugal após as invasões francesas; Aproveitamento da longa ausência do rei de Portugal; Subordinação do exército português e da regência do reino a Beresford para enfrentar os franceses; Cargos e privilégios dados a oficiais britânicos; Imposição de tratados comerciais ruins para Portugal e vantajosos para Inglaterra; Execução de Gomes Freire de Andrade por tentativa de conspiração contra Beresford após um julgamento sumário.

- ⇒ No final, pedir aos alunos para votarem, por mensagem privada no *WhatsApp*, nos dois vídeos que mais gostaram, cujos grupos receberão mais meio valor na nota no trabalho.
- ⇒ Perguntar se há dúvidas e esclarecê-las.

(1h10)

## Anexo 22 – 11ª – Tabela de exploração dos 8 vídeos



**Agrupamento de Escolas Amadora Oeste - Escola Secundária Seomara da Costa Primo**  
História A - Turma 11ª4 (22/01/2020)  
Módulo 5: O Liberalismo - Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX  
Unidade 4: A implementação do Liberalismo em Portugal



### **Exploração dos vídeos produzidos pelos alunos: Dinâmicas no tempo das invasões francesas e da dominação britânica (1807-1820)**

1. Anota, nesta tabela, as ideias que considerares essenciais de cada um dos vídeos visualizados.

<b>Tópico 1 - Os motivos que levaram os franceses a invadir Portugal</b>	<b>Tópico 2 - A geografia militar das invasões e o comportamento dos franceses</b>
<b>Tópico 3 - A vivência quotidiana da população portuguesa em tempo de invasões</b>	<b>Tópico 4 - O impacto das invasões francesas na difusão dos ideais revolucionários em Portugal</b>
<b>Tópico 5 - As consequências políticas e económicas das invasões francesas para o Brasil</b>	<b>Tópico 6 - As consequências políticas e económicas das invasões francesas para Portugal</b>
<b>Tópico 7 - A ajuda militar e económica oferecida pela Inglaterra a Portugal</b>	<b>Tópico 8 - A dominação exercida pelos ingleses em Portugal após as invasões francesas</b>

## Anexo 23 – 10ª – Planificação e guião da aula 7



<b>Data</b>	11/03/2020	<b>Sumário</b>	Visualização e exploração dos vídeos produzidos pelos alunos - As escolas e as universidades na Idade Média.			
<b>Aula da unidade</b>	7		<b>Questões orientadoras</b>	Como se organizava o ensino na Idade Média? De que forma sucedeu o processo de fundação do Estudo Geral em Portugal? Quanto mudou a instituição e a população universitária entre a Idade Média e a atualidade?		
<b>Módulo</b>	2 - <i>Dinamismo civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII A XIV - Espaços, poderes e vivências</i>					
<b>Conceitos</b>	Cultura erudita*; universidade.					
Conteúdos		Objetivos operativos		Experiências de aprendizagem		
				Recursos	Atividades/estratégias	Desenvolvimento de atividades/estratégias
				10m	Introdução ao aula.	Verificar a assiduidade e partilhar o sumário com os alunos.
3. Valores, vivências e quotidiano.	3.1. A experiência urbana	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distinguir as escolas paroquiais, episcopais e monásticas.</li> <li>Contextualizar a fundação das primeiras universidades na Europa.</li> <li>Identificar a universidade como uma corporação.</li> <li>Relacionar as universidades com a Igreja.</li> <li>Identificar as instituições de saber mais antigas no mundo, nomeadamente no Norte de África.</li> <li>Reconhecer a preservação do saber e de grandes obras da antiguidade pelos muçulmanos.</li> <li>Justificar a fundação do Estudo Geral de Portugal por D. Dinis.</li> <li>Explicar o processo fundacional do Estudo Geral de Portugal.</li> <li>Explicar a natureza e o funcionamento dos estudos universitários.</li> <li>Caraterizar a vida quotidiana dos estudantes na Idade Média.</li> <li>Comparar os privilégios e problemas da universidade e dos universitários na Idade Média com os atuais.</li> </ul>	Vídeos. Ficha com uma tabela. Quadro branco. 1h20m	1. Visualização e exploração dos vídeos produzidos pelos alunos, em grupo-turma.	Explicar aos alunos que iremos visualizar os 8 vídeos produzidos pelos grupos de alunos no dia anterior e que, a partir deles, vamos dialogar sobre os aspetos essenciais ou mais interessantes de cada tópico explorado, por um lado, para ajustar certas ideias menos bem compreendidas ou explicitadas pelos grupos e, por outro, para articular e sintetizar a informação abordada. Acrescentar que deverão anotar as ideias ou palavras-chave que considerarem essenciais de cada um dos vídeos numa folha que será entregue a todos e que contem uma tabela com 8 espaços, um para cada tópico. Entregar as folhas com as tabelas aos alunos. Passos a seguir para cada vídeo (cerca de 8m): 1º - Visualizar o vídeo. 2º - Dialogar com a turma sobre as ideias essenciais do vídeo, registando-as depois no quadro, por palavras-chave (é importante ter visto, antes, todos os vídeos). No final, pedir aos alunos para votarem, por mensagem privada no <i>WhatsApp</i> , nos dois vídeos que mais gostaram, cujos grupos receberão mais meio valor na nota no trabalho.	
	3.1.3. A expansão do ensino elementar; a fundação de Universidades.					
<b>Competências a desenvolver (Aprendizagens Essenciais)</b>	Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram. Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço; Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades. Promover a multiperspetiva em História. Autoavaliar as aprendizagens adquiridas, os seus comportamentos e atitudes; Avaliar de forma construtiva as aprendizagens adquiridas, os comportamentos e atitudes dos outros; Aceitar as críticas dos pares e dos professores, de forma construtiva, no sentido de melhorar o seu desempenho.					
<b>Avaliação</b>	Registo na grelha de observação de aula e no diário de bordo da professora. Avaliação do desenvolvimento das tarefas assim como resoluções produzidas pelos alunos com vista a conhecer melhor os seus níveis de desempenho (análise, compreensão e comunicação).					
<b>TPC</b>	Registo individual no diário gráfico.					
<b>Bibliografia</b>						



- ⇒ Registrar a assiduidade dos alunos.
- ⇒ Transmitir o sumário aos alunos.

(10m)



Exploração dos vídeos produzidos pelos alunos:  
As escolas e as universidades na Idade Média

1. Anota, nesta tabela, as ideias que considerares essenciais de cada um dos vídeos visualizados.

Tópico 1 – As escolas monásticas e catedrais	Tópico 2 – O Islão e a preservação do saber
As escolas monásticas funcionavam nos mosteiros ou junto dele. As escolas episcopais ou catedrais funcionavam nas catedrais. Quem habitualmente frequentava estas escolas eram os jovens destinados a vida eclesial, desde tenra idade. Nestas escolas, estudavam-se as 7 artes liberais, as disciplinas próprias para a educação de um homem livre. As artes liberais eram compostas pelo <i>trivium</i> (Gramática, retórica e Dialética) e o <i>quadrivium</i> (Aritmética, Música, Geometria e Astronomia). O estudo das artes liberais era fundamental para o estudo da ciência maior, a Teologia. Em Portugal, as escolas mais importantes da Idade Média foram o Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra e o Mosteiro de Alcobaça.	Na Alta Idade Média, as grandes obras da Antiguidade Clássica (filosofia grega) foram preservadas pelo mundo muçulmano e esquecidas pelo mundo cristão. O retorno das grandes obras e conhecimentos da Antiguidade Clássica para a Europa ocorreu sobretudo através das trocas culturais entre muçulmanos e cristãos na Península Ibérica e na Península Itálica, provocadas pela expansão do Islão e pela Reconquista Cristã. Os conhecimentos dos árabes eram considerados mais avançados e eram sobretudo ensinados em Toledo (atual Espanha). A primeira universidade do mundo, Al-Quaraouiyine, foi fundada por uma mulher, no século IX, em Fez (atual Marrocos). Durante a Era de Ouro do Islão, as Europa ainda vivia nas trevas.
Tópico 3 – A fundação das primeiras universidades europeias	Tópico 4 – A fundação do Estudo Geral em Portugal
Uma universidade era uma corporação de mestres e estudantes cujo ofício era a ciência/conhecimento. Como ensinar era ainda uma função do clero, os mestres e estudantes da universidade eram na grande maioria clérigos. Os reis também procuravam controlar as universidades pois era aí que recrutavam os seus funcionários. As universidades foram lutando pela sua autonomia face à Igreja e ao Rei. Aos poucos, cada vez mais leigos começaram a estudar nelas. Quem estudava e se licenciava na universidade alcançava o direito de lecionar em toda a parte. A primeira universidade fundada na Europa, no final do século XII, foi a Universidade de Bolonha, em Itália.	D. Dinis fundou um Estudo Geral em Lisboa, em 1290. Era necessário ter uma instituição no país que pudesse garantir um ensino de alta qualidade e assim formar os futuros funcionários do governo e da administração do país. Um grupo de importantes pretados, em 1288, escreveu ao Papa informando-o que pretendiam fundar um Estudo Geral em Lisboa, e solicitando a sua aprovação. A bula papal a aprovar a fundação só chegou em agosto de 1290. Contudo, uma carta de D. Dinis, enviada a 1 de março de 1290, a assegurar muitos privilégios ao Estudo Geral, comprova que este já estava a funcionar, nessa altura, antes da aprovação papal. Até ao século XVI, a universidade foi transferida várias vezes entre Lisboa e Coimbra.
Tópico 5 – A organização interna da universidade	Tópico 6 – O percurso académico dos estudantes universitários
A universidade medieval estava dividida em 4 faculdades: Artes, em que se estudavam as 7 artes liberais; Direito, em que se estudavam as leis civis e eclesialísticas; Medicina, onde se formavam os físicos; e Teologia, em que se estudavam as Sagradas Escrituras. Os estudantes tinham aulas de manhã e de tarde. O professor lia a sua lição a partir dos livros que escolhia e os alunos ouviam ( <i>lectio</i> ) e discutiam a informação. O professor, com o tempo, passou a chamar-se "lente", pois era aquele que lia, que realizava a <i>lectio</i> . A figura máxima da hierarquia universitária, que administrava toda a instituição era o <i>reitor</i> (rector). Os mestres e estudantes deveriam obedecer às orientações do reitor.	Para entrar na universidade não se prestavam exames de admissão. Os jovens só precisavam ser aceites pelos professores. No início do seu percurso académico, os estudantes passavam por um ritual de iniciação que simbolizava a passagem da ignorância ao conhecimento, do rural ao urbano. Eram, nesse contexto, tratados como seres ignorantes e eram publicamente humilhados pelos estudantes mais velhos. No final dos estudos, o estudante realizava exames. Tinha que dar uma lição e responder a questões perante um júri de mestres e tinha ainda que participar em debates públicos. Se aprovado, recebia o grau de doutor e um anel de ouro que o simbolizava. Depois dos exames, o novo doutor tinha que oferecer um banquete a todos os mestres que o haviam avaliado.
Tópico 7 – A proteção régia dada aos estudantes universitários	Tópico 8 – A vida boémia dos estudantes universitários
Desde a fundação do Estudo Geral, D. Dinis empenhou-se generosamente em proteger e dotar de privilégios esta instituição e todos os que nela ensinavam e estudavam. Estes privilégios foram importantes para incentivar jovens de todo o país a estudar nela, uma vez que muitos estudantes vinham de longe e tinham poucos meios para subsistir. Nesse sentido, D. Dinis prometeu zelar pela segurança dos estudantes. Ordenou que não se cobrassem portagens nem custumagens (impostos de circulação de pessoas e mercadorias) aos estudantes, para que estes pudessem viajar mais livremente entre a sua terra e a universidade. Também ordenou que os habitantes do centro de Coimbra alugassem prioritariamente as suas casas aos estudantes.	O mundo urbano e estudantil foi também um lugar de perdício, onde mestres e estudantes se entregaram ao jogo, ao vinho e às mulheres. Nesses meios, surgiram os goliardos. Os goliardos eram clérigos estudantes, intelectuais, pobres e de vida boémia, considerados o corpo da vagabundagem estudantil do século XII. Na vasta poesia que produziam, criticavam asperamente a sociedade feudal da época, ridicularizavam os eclesialísticos, os nobres e até os camponeses. Resta-nos hoje uma coletânea de poemas escritos pelos goliardos, intitulada <i>Carmine Burana</i> . A partir destes, Carl Orff compôs no século XX uma obra musical com o mesmo nome. D. Dinis, perante o problema dos estudantes causarem distúrbios à noite em Coimbra, tomou medidas com vista a erradicá-los.

- ⇒ Explicar aos alunos que iremos visualizar os 8 vídeos produzidos pelos grupos de alunos no dia anterior e que, a partir deles, vamos dialogar sobre os aspetos essenciais ou mais interessantes de cada tópico explorado, por um lado, para ajustar certas ideias menos bem compreendidas ou explicitadas pelos grupos e, por outro, para articular e sintetizar a informação abordada.

- ⇒ Explicar que deverão anotar as ideias ou palavras-chave que considerarem essenciais de cada um dos vídeos numa folha que será entregue a todos e que contem uma tabela com 8 espaços, um para cada tópico.

- ⇒ Entregar aos alunos as folhas com a tabela.

(10m)

- ⇒ Visualizar e explorar, numa ordem coerente, os 8 vídeos produzidos pelos alunos na aula anterior. Passos a seguir para cada vídeo (cerca de 8m):

- ⇒ 1º - Visualizar o vídeo.

- ⇒ 2º - Dialogar com a turma sobre as ideias essenciais do vídeo, registrando-as depois no quadro, por palavras-chave (é importante ter visto, antes, todos os vídeos).

- ⇒ No final, pedir aos alunos para votarem, por mensagem privada no *WhatsApp*, nos dois vídeos que mais gostaram, cujos grupos receberão mais meio valor na nota no trabalho.

- ⇒ Perguntar se há dúvidas e esclarecê-las.

(1h10m)

## Anexo 24 – 10º4 – Tabela de exploração dos 8 vídeos



Agrupamento de Escolas Amadora Oeste - Escola Secundária Seomara da Costa Primo

Guião de aula de História A - Turma 10º4 (11/03/2020)

2 - Dinamismo civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII A XIV. Espaços, poderes e vivências

Unidade 3 - Valores, vivências e quotidiano



### Exploração dos vídeos produzidos pelos alunos: As escolas e as universidades na Idade Média

1. Anota, nesta tabela, as ideias que considerares essenciais de cada um dos vídeos visualizados.

<b>Tópico 1 - As escolas monásticas e catedrais</b>	<b>Tópico 2 - O Islão e a preservação do saber</b>
<b>Tópico 3 - A fundação das primeiras universidades europeias</b>	<b>Tópico 4 - A fundação do Estudo Geral em Portugal</b>
<b>Tópico 5 - A organização interna da universidade</b>	<b>Tópico 6 - O percurso académico dos estudantes universitários</b>
<b>Tópico 7 - A proteção régia dada aos estudantes universitários</b>	<b>Tópico 8 - A vida boémia dos estudantes universitários</b>

## Anexo 25 – 11<sup>ª</sup> – Proposta de resolução da tabela de exploração dos 8 vídeos



**Agrupamento de Escolas Amadora Oeste - Escola Secundária Seomara da Costa Primo**  
 História A - Turma 11<sup>ª</sup> (22/01/2020)  
 Módulo 5: O Liberalismo - Ideologia e Revolução, modelos e práticas no século XVIII e XIX  
 Unidade 4: A implementação do Liberalismo em Portugal



### Exploração dos vídeos produzidos pelos alunos - Proposta de resolução Dinâmicas no tempo das invasões francesas e da dominação britânica (1807-1820)

1. Anota, nesta tabela, as ideias que considerares essenciais de cada um dos vídeos visualizados.

Tópico 1 - Os motivos que levaram os franceses a invadir Portugal	Tópico 2 - A geografia militar das invasões e o comportamento dos franceses
<p>Ambições imperialistas de Napoleão;                      Bloqueio Continental de França à Inglaterra (1806) que exigia que todas as nações deixassem de comerciar com a Inglaterra;                      Ultimato francês a Portugal (1807);                      Manutenção da neutralidade portuguesa;                      Preferência pela aliança com a Inglaterra;                      1<sup>ª</sup> invasão a Novembro de 1807.</p>	<p>3 invasões: 1<sup>ª</sup> por Junot (1807 Castelo Branco/Abrantes/Lisboa); 1<sup>ª</sup> por Soult (1809 Braga/Chaves/Amarante/Porto); 3<sup>ª</sup> por Massena (1810 Sabugal/Buçaco/Vimeiro);                      Construção das Linhas de Torres Vedras pelos ingleses, um sistema eficaz de 3 linhas de pequenas fortificações com mais de 85 km;                      Grande violência das tropas francesas, que até invadiram igrejas e conventos.</p>
Tópico 3 - A vivência quotidiana da população portuguesa em tempo de invasões	Tópico 4 - O impacto das invasões francesas na difusão dos ideais revolucionários em Portugal
<p>Fome, falta de limpeza, falta de roupa, doença, mortes, violações, roubos, destruição de edifícios e de objetos;                      Transformação drástica da vida das pessoas e das localidades que sofreram física e psicologicamente com as invasões;                      Violações (mulheres estragadas ou vistas);                      Pânico (Desastre Ponte das Barcas);                      Clérigos armados lutando com o povo.</p>	<p>Descontentamento com ausência do rei e com os problemas económicos do país;                      Propagação dos ideais revolucionários de liberdade e de igualdade;                      Grande circulação de jornais, fundação de novas sociedades científicas e de novos espaços de convívio;                      Multiplicação de lojas maçónicas;                      Fundação do Sinédrio;                      Aumento do debate público.</p>
Tópico 5 - As consequências políticas e económicas das invasões francesas para o Brasil	Tópico 6 - As consequências políticas e económicas das invasões francesas para Portugal
<p>Sede do governo passa para o Rio de Janeiro;                      Abertura dos portos brasileiros ao comércio internacional;                      Fim do estatuto colonial do Brasil;                      Aumento das trocas comerciais entre o Brasil e a Inglaterra;                      Diminuição das exportações do Brasil para Portugal;                      Formação de um quadro político, administrativo, económico e cultural;                      Elevação do Brasil a reino.</p>	<p>Lisboa perde o estatuto de capital do reino;                      Portugal deixa de ser um entreposto comercial obrigatório para escoar os produtos brasileiros;                      Redução das taxas a pagar pelos ingleses pelos produtos do império português;                      Diminuição das trocas comerciais entre Portugal e a Inglaterra;                      Diminuição das exportações do Brasil para Portugal;                      Degradação da agricultura, da indústria e do comércio português;                      Descontentamento com a ausência do rei.</p>
Tópico 7 - A ajuda militar e económica oferecida pela Inglaterra a Portugal	Tópico 8 - A dominação exercida pelos ingleses em Portugal após as invasões francesas
<p>Envio imediato de tropas britânicas para lutar contra os franceses em Portugal;                      Proteção dos barcos que levaram a família real para o Brasil pelo exército britânico;                      Organização da defesa de Lisboa por Wellington e construção das Linhas de Torres;                      Distribuição do donativo britânico pelas vítimas da guerra, mediante uma petição escrita (distribuída sobretudo em Lisboa e Leiria).</p>	<p>Aproveitamento da longa ausência do rei de Portugal;                      Subordinação do exército português e da regência do reino a Beresford para enfrentar os franceses;                      Cargos e privilégios dados a oficiais britânicos;                      Imposição de tratados comerciais ruins para Portugal e vantajosos para Inglaterra;                      Execução de Gomes Freire de Andrade por tentativa de conspiração contra Beresford após um julgamento sumário.</p>

## Anexo 26 – 10ª4 – Proposta de resolução da tabela de exploração dos 8 vídeos



Agrupamento de Escolas Amadora Oeste - Escola Secundária Seomara da Costa Primo

Guião de aula de História A - Turma 10ª4 (11/03/2020)

2 - Dinamismo civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII A XIV. Espaços, poderes e vivências  
Unidade 3 - Valores, vivências e quotidiano



### Exploração dos vídeos produzidos pelos alunos: As escolas e as universidades na Idade Média

1. Anota, nesta tabela, as ideias que considerares essenciais de cada um dos vídeos visualizados.

Tópico 1 - As escolas monásticas e catedrais	Tópico 2 - O Islão e a preservação do saber
<p>As escolas monásticas funcionavam nos mosteiros ou junto dele. As escolas episcopais ou catedrais funcionavam nas catedrais. Quem habitualmente frequentava estas escolas eram os jovens destinados à vida eclesiástica, desde tenra idade. Nestas escolas, estudavam-se as 7 artes liberais, as disciplinas próprias para a educação de um homem livre. As artes liberais eram compostas pelo <i>trivium</i> (Gramática, Retórica e Dialética) e o <i>quadrivium</i> (Aritmética, Música, Geometria e Astronomia). O estudo das artes liberais era fundamental para o estudo da ciência maior, a Teologia. Em Portugal, as escolas mais importantes da Idade Média foram o Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra e o Mosteiro de Alcobaça.</p>	<p>Na Alta Idade Média, as grandes obras da Antiguidades Clássica (filosofia grega) foram preservadas pelo mundo muçulmano e esquecidas pelo mundo cristão. O retorno das grandes obras e conhecimentos da Antiguidade Clássica para a Europa ocorreu sobretudo através das trocas culturais entre muçulmanos e cristãos na Península Ibérica e na Península Itálica, provocadas pela expansão do Islão e pela Reconquista Cristã. Os conhecimentos dos árabes eram considerados mais avançados e eram sobretudo ensinados em Toledo (atual Espanha). A primeira universidade do mundo, Al-Quaraouiyine, foi fundada por uma mulher, no século IX, em Fez (atual Marrocos). Durante a Era de Ouro do Islão, as Europa ainda vivia nas trevas.</p>
Tópico 3 - A fundação das primeiras universidades europeias	Tópico 4 - A fundação do Estudo Geral em Portugal
<p>Uma universidade era uma corporação de mestres e estudantes cujo ofício era a ciência/conhecimento. Como ensinar era ainda uma função do clero, os mestres e estudantes da universidade eram na grande maioria clérigos. Os reis também procuravam controlar as universidades pois era aí que recrutavam os seus funcionários. As universidades foram lutando pela sua autonomia face à Igreja e ao Rei. Aos poucos, cada vez mais leigos começaram a estudar nelas. Quem estudava e se licenciava na universidade alcançava o direito de lecionar em toda a parte. A primeira universidade fundada na Europa, no final do século XII, foi a Universidade de Bolonha, em Itália.</p>	<p>D. Dinis fundou um Estudo Geral em Lisboa, em 1290. Era necessário ter uma instituição no país que pudesse garantir um ensino de alta qualidade e assim formar os futuros funcionários do governo e da administração do país. Um grupo de importantes prelados, em 1288, escreveu ao Papa informando-o que pretendiam fundar um Estudo Geral em Lisboa, e solicitando a sua aprovação. A bula papal a aprovar a fundação só chegou em agosto de 1290. Contudo, uma carta de D. Dinis, enviada a 1 de março de 1290, a assegurar muitos privilégios ao Estudo Geral, comprova que este já estava a funcionar, nessa altura, antes da aprovação papal. Até ao século XVI, a universidade foi transferida várias vezes entre Lisboa e Coimbra.</p>
Tópico 5 - A organização interna da universidade	Tópico 6 - O percurso académico dos estudantes universitários
<p>A universidade medieval estava dividida em 4 faculdades: Artes, em que se estudavam as 7 artes liberais; Direito, em que se estudavam as leis civis e eclesiásticas; Medicina, onde se formavam os físicos; e Teologia, em que se estudavam as Sagradas Escrituras. Os estudantes tinham aulas de manhã e de tarde. O professor lia a sua lição a partir dos livros que escolhia e os alunos ouviam (<i>lectio</i>) e discutiam a informação. O professor, com o tempo, passou a chamar-se “lente”, pois era aquele que lia, que realizava a <i>lectio</i>. A figura máxima da hierarquia universitária, que administrava toda a instituição era o <i>reitor</i> (reitor). Os mestres e estudantes deveriam obedecer às orientações do reitor.</p>	<p>Para entrar na universidade não se prestavam exames de admissão. Os jovens só precisavam ser aceites pelos professores. No início do seu percurso académico, os estudantes passavam por um ritual de iniciação que simbolizava a passagem da ignorância ao conhecimento, do rural ao urbano. Eram, nesse contexto, tratados como seres ignorantes e eram publicamente humilhados pelos estudantes mais velhos. No final dos estudos, o estudante realizava exames. Tinha que dar uma lição e responder a questões perante um júri de mestres e tinha ainda que participar em debates públicos. Se aprovado, recebia o grau de doutor e um anel de ouro que o simbolizava. Depois dos exames, o novo doutor tinha que oferecer um banquete a todos os mestres que os haviam examinado.</p>
Tópico 7 - A proteção régia dada aos estudantes universitários	Tópico 8 - A vida boémia dos estudantes universitários
<p>Desde a fundação do Estudo Geral, D. Dinis empenhou-se generosamente em proteger e dotar de privilégios esta instituição e todos os que nela ensinavam e estudavam. Estes privilégios foram importantes para incentivar jovens de todo o país a estudar nela, uma vez que muitos estudantes vinham de longe e tinham poucos meios para subsistir. Nesse sentido, D. Dinis prometeu zelar pela segurança dos estudantes. Ordenou que não se cobrassem portagens nem costumagens (impostos de circulação de pessoas e mercadorias) aos estudantes, para que estes pudessem viajar mais livremente entre a sua terra e a universidade. Também ordenou que os habitantes do centro de Coimbra alugassem prioritariamente as suas casas aos estudantes.</p>	<p>O mundo urbano e estudantil foi também um lugar de perdição, onde mestres e estudantes se entregaram ao jogo, ao vinho e às mulheres. Nesses meios, surgiram os goliardos. Os goliardos eram clérigos estudantes, intelectuais, pobres e de vida boémia, considerados o corpo da vagabundagem estudantil do século XII. Na vasta poesia que produziam, criticavam asperamente a sociedade feudal da época, ridicularizavam os eclesiásticos, os nobres e até os camponeses. Resta-nos hoje uma coletânea de poemas escritos pelos goliardos, intitulada <i>Carmina Burana</i>. A partir destes, Carl Orff compôs no século XX uma obra musical com o mesmo nome. D. Dinis, perante o problema dos estudantes causarem distúrbios à noite em Coimbra, tomou medidas com vista a erradicá-los.</p>

## Anexo 27 – 10ª – Síntese no quadro relativa à exploração dos 8 vídeos

### Síntese no quadro relativa à exploração dos 8 vídeos

#### Quadro da esquerda (tópicos 1 a 4)

<p>① monásticas → mosteiros catedrais/episcopais → catedrais 7 artes liberais: - trivium - quadrivium Santa Cruz (coimbra) Alcobaça</p>	<p>② 1ª universidade <sup>(Manolos)</sup> - Fez - séc IX do mundo preservação obras da Antiguidade Clássica trocas culturais entre muçulmanos e cristãos</p>
<p>③ Universidade → corporação de mestres e estudantes maioria clérigos 1ª universidade europeia → Bolonha séc XII Escolástica → método de ensino</p>	<p>④ Fundação Universidade em Lisboa (1290) Petição ao Papa (1288) Carta D. Dinis (1290) Março 1 Bula Papal (1290) Agosto Lisboa Coimbra</p>

#### Quadro da direita (tópicos 5 a 8)

<p>⑤ 4 Faculdades: Artes Direito (canónico civil) Medicina Teologia Vente (professor) lectio (leitura da lição)</p>	<p>⑥ Ritual de iniciação? (praxe) ignorância - conhecimento exames - doutor banquete aos mestres</p>
<p>⑦ Proteção dos estudantes Segurança isenção do pagamento de portagens concessão de casas para alugar aos estudantes (sem pagar rendas)</p>	<p>⑧ Goliardos - clérigos estudantes criticavam a sociedade feudal colectânea de poemas dos goliardos: Carmim de Burana</p>



### O diário gráfico da História. Orientações para um trabalho de casa alternativo.

O diário gráfico pretende ser um espaço de experimentação, de estudo e de aprendizagem individual, flexível e autónomo do aluno, regularmente acompanhado pelo professor. As produções dos alunos poderão, assim, ser analisadas em conjunto pela turma, em aula, com vista a ajustar as aprendizagens.

#### Funcionamento:

- Em cada semana, os alunos explorarão, à sua escolha, conteúdos lecionados naquela semana, devendo ocupar entre 2 a 3 páginas.
- Às segundas-feiras, o trabalho desenvolvido será recolhido fotograficamente.
- Às terças ou às quartas-feiras, alguns aspetos dos trabalhos serão analisados em turma para ajustar as aprendizagens.
- Todas as páginas deverão ser assinadas com o nome do aluno.
- Podem usar lápis, canetas, lápis de cor, marcadores e ainda fazer colagens.
- Para explorar os conteúdos da semana, caso prefiram, podem partir da análise de documentos escritos e iconográficos e integrar informação desses documentos. Todos os documentos que forem utilizados deverão ser devidamente identificados com o número da página do manual ou com o nome do material fornecido onde se encontram.
- Para explorar os conteúdos da semana, podem optar por diferentes abordagens e formas de comunicação.

#### Abordagens para explorar os conteúdos:

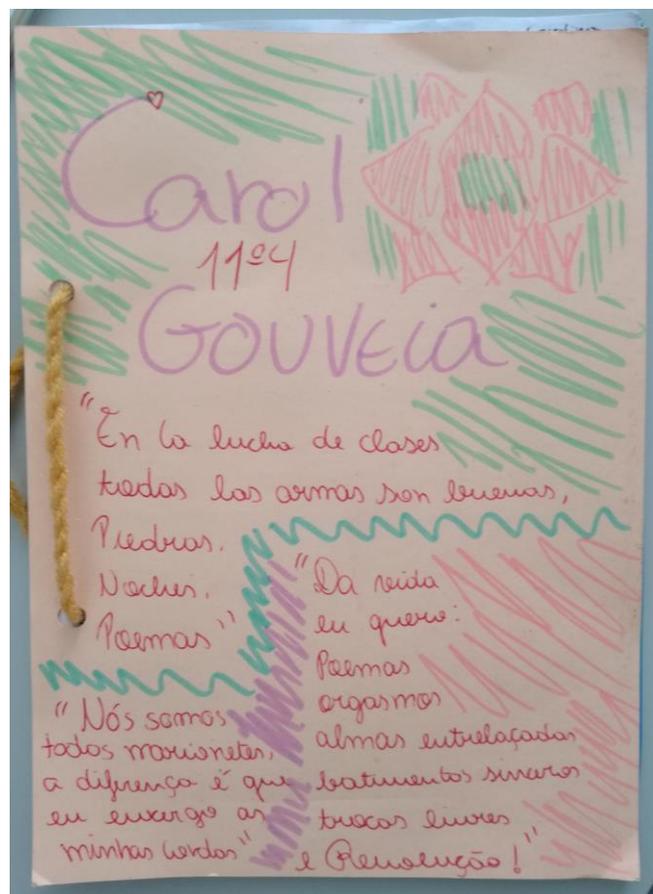
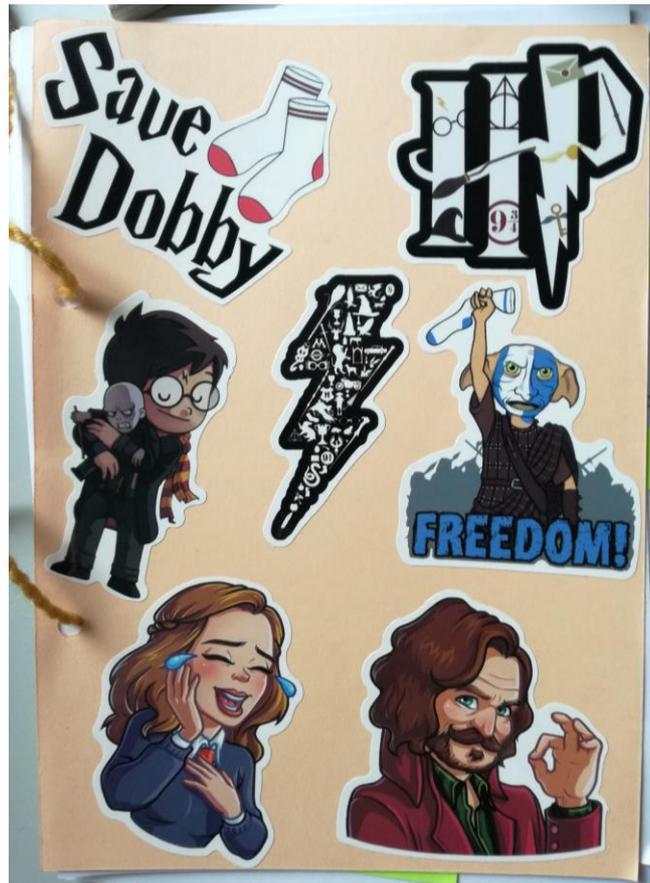
- Citações de documentos;
- Palavras-chave;
- Listas de tópicos de informação;
- Listas de questões pertinentes;
- Formulação de questões e produção das respetivas respostas;
- Legendagem de documentos iconográficos;
- Desenhos acompanhados pelas suas explicações;
- Bandas desenhadas;
- Esquemas de síntese;
- Tabelas de síntese;
- Poemas/Canções;
- Cronologias de acontecimentos;
- Resumos de conteúdos do programa;
- Notícias de jornal a relatar acontecimentos e a contextualizá-los;
- Cartas ou registos de diário, escritos na primeira pessoa, a relatar acontecimentos e a contextualizá-los;
- Verbetes de dicionário sobre conceitos utilizados na disciplina;
- Notas biográficas de figuras ligadas aos acontecimentos estudados;
- Reflexões pessoais sobre os trabalhos desenvolvidos em casa ou em aula.

#### Critérios de avaliação:

Empenho no diário gráfico (2 a 3 páginas com conteúdo)	Diversificação e criatividade das abordagens	Correção da informação e da terminologia da disciplina	Adequação das ideias exploradas aos conteúdos lecionados	Clareza e coerência da comunicação (escrita e gráfica)	Correção da língua portuguesa (ortografia e sintaxe)
--	--	--	--	--	--

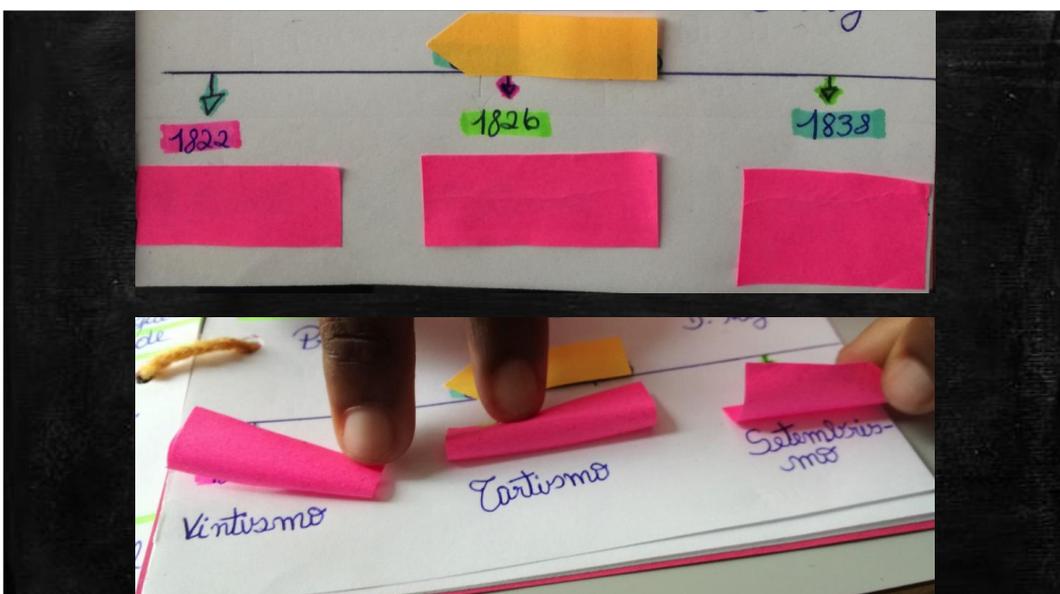
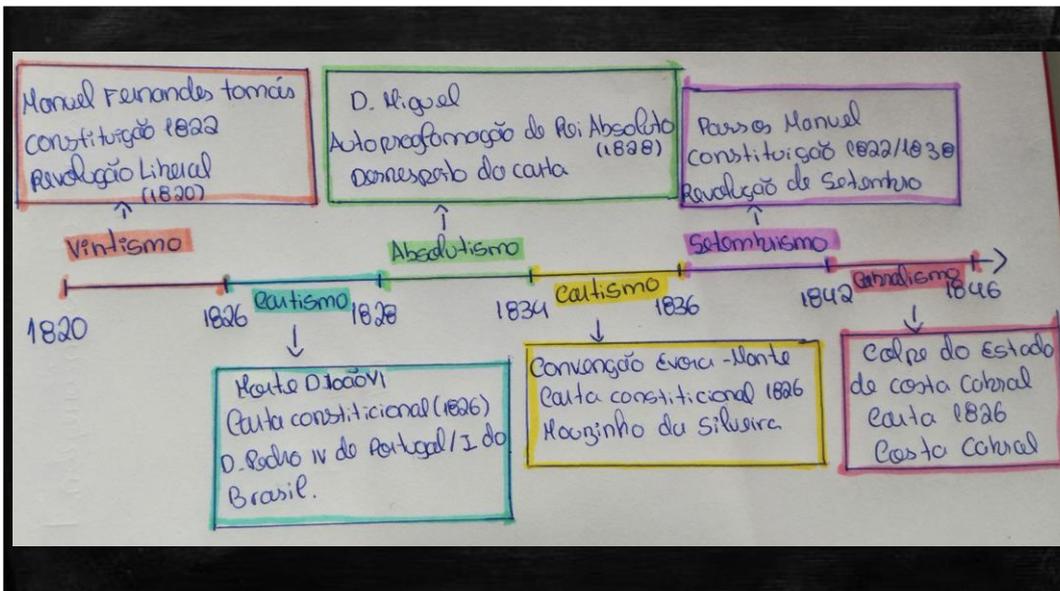
## Anexo 29 – Capas de diário gráfico personalizadas

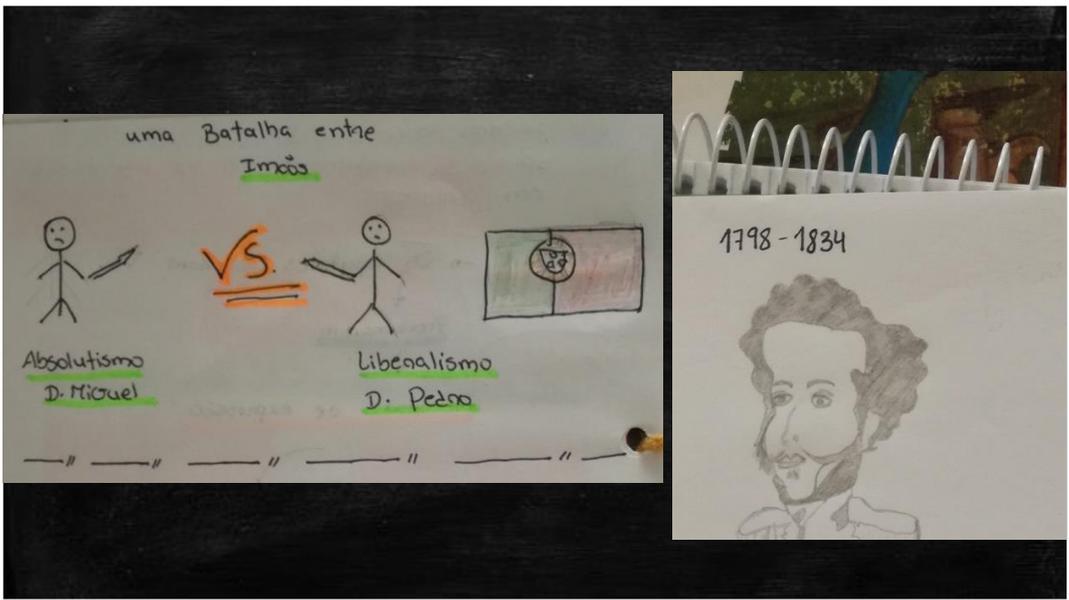
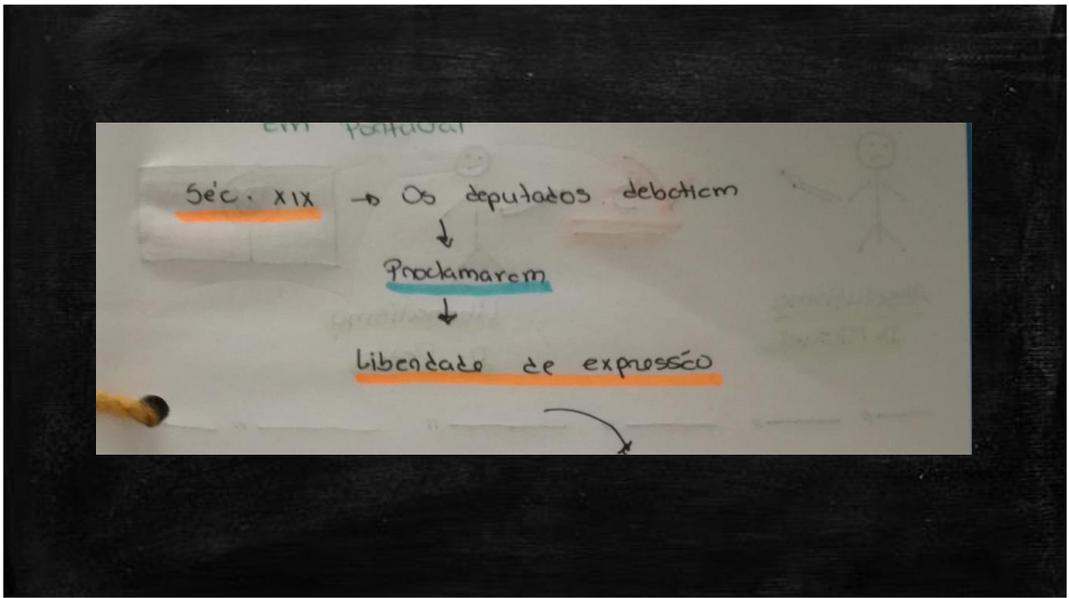
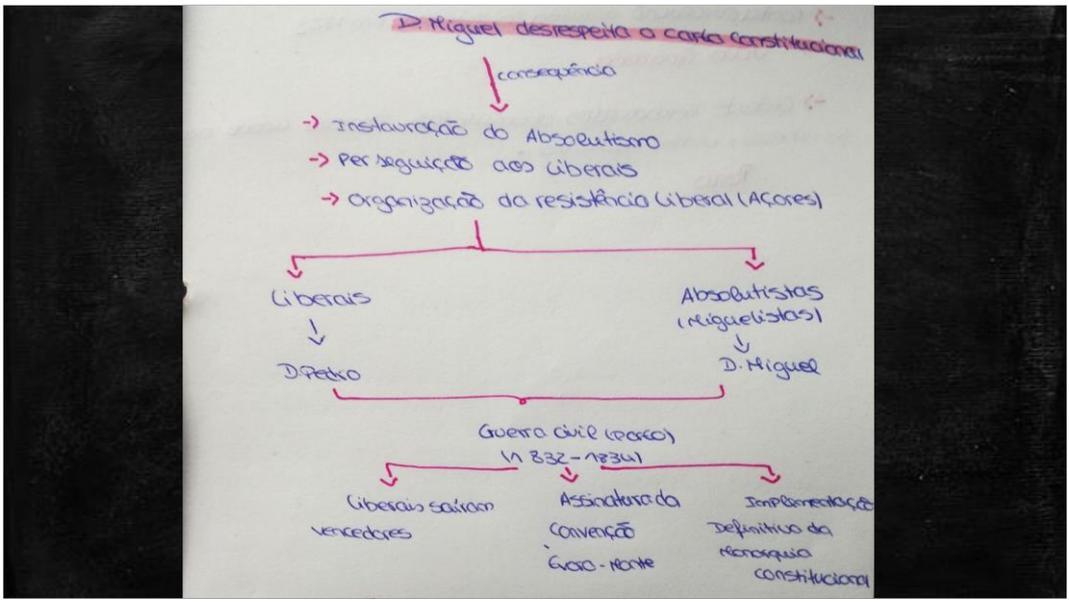
Capas de diário gráfico personalizadas (2 exemplos)



# Exploração formativa dos diários gráficos

11<sup>º</sup>4





• Era mais no denada

Os 3 poderes que existem: legislativo, executivo e judicial

Quem pode votar: Portugueses que estuerm no exercicio do direito dos cidadões

Quem pode votar: Cidadões ativos sem nicos e instruidos.

• Representa um compromisso entre os liberais defensores da constituição de 1822 e os absolutistas.

Todos os portugueses podem ser admitidos aos cargos públicos

4 poderes que existem: legislativo, executivo, judicial, moderador → novo, dá outro estatuto ao rei

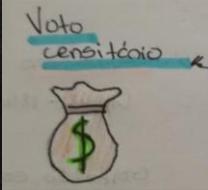
• O rei podia votar como lei, mas tinha que voltar a promulgá-la se os cortes assim definissem

Só os nicos podem ser admitidos aos cargos públicos.

• Garantia a nobreza hereditária e seus privilégios

• O rei podia abdicar, suspender, aceitar e vetar as decisões tomadas

Voto censitário



4) Graças a Marquês da Silveira foi implementado, outra vez, em Portugal:

a) o Absolutismo  
b) o Setembrismo  
c) o Caratismo

Resposta correta

5) O projeto setembrista foi iniciado por ...

a) Passos Manuel  
b) D. Miguel  
c) Manuel Fernandes Tomás

Resposta correta

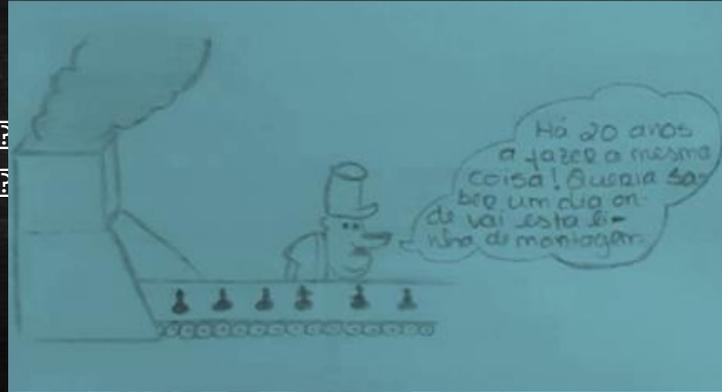
6) Costa Cabral lidera um golpe de estado que repõe ...

a) a constituição de 1822  
b) a esta constitucional de 1826  
c) a constituição de 1838

Resposta correta

Anexo 31 – 11º4 – Apresentação em PowerPoint utilizada na exploração formativa dos diários gráficos no 2º período à distância

Exploração formativa dos diários gráficos



11º4

Revolução agrícola na Inglaterra e Holanda



- Elevada mão de obra
- Abundância de matérias-primas
- Desenvolvimento de manufaturas
- crescimento demográfico
- Melhorias na alimentação

Revolução Industrial

Beatriz Alves  
mº 8  
11º 4º

1ª Revolução Industrial (séc. XVII ao XIX)

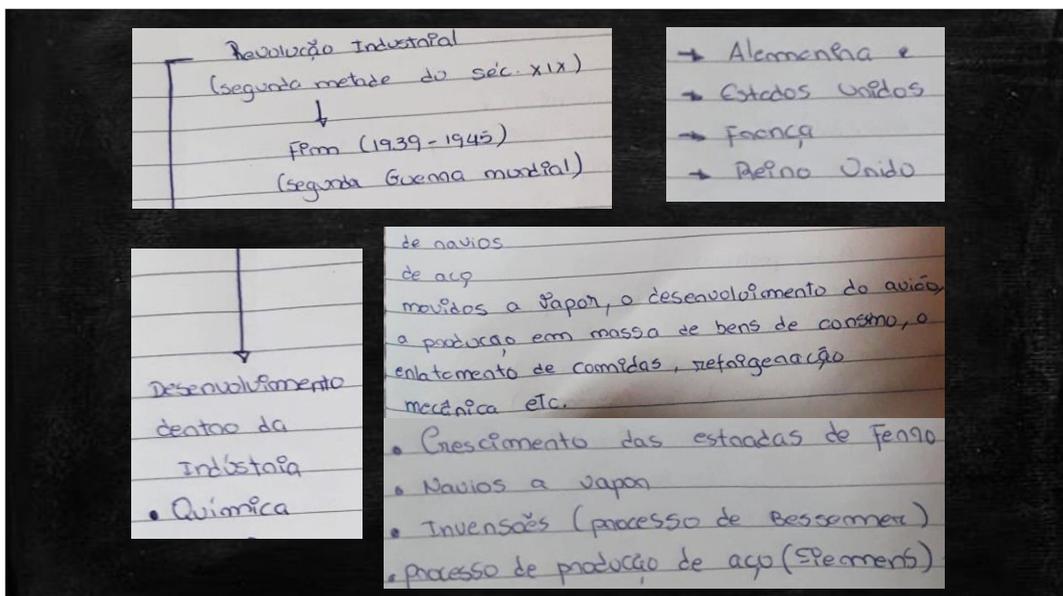
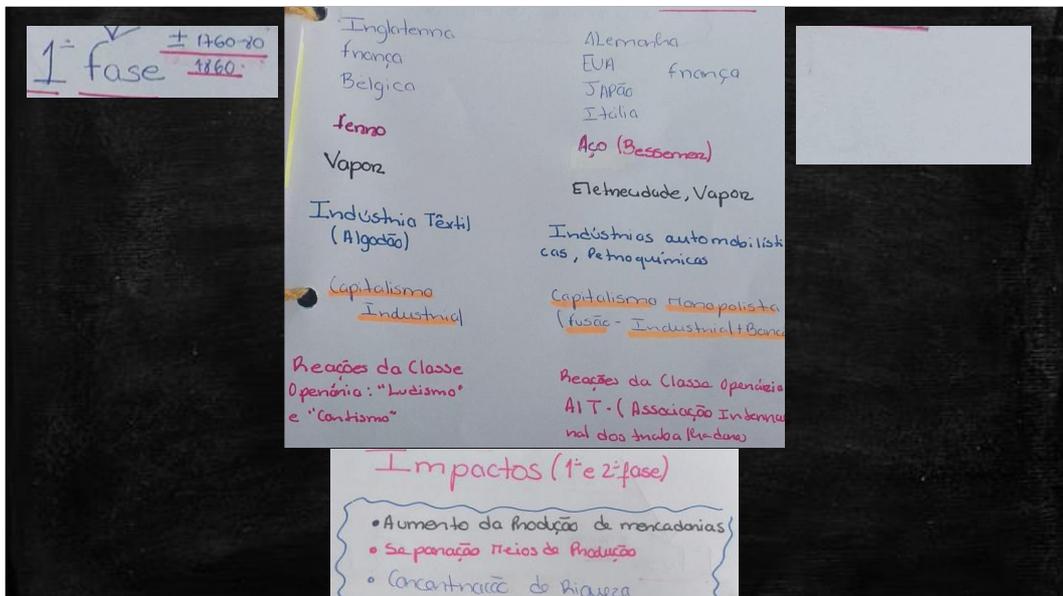
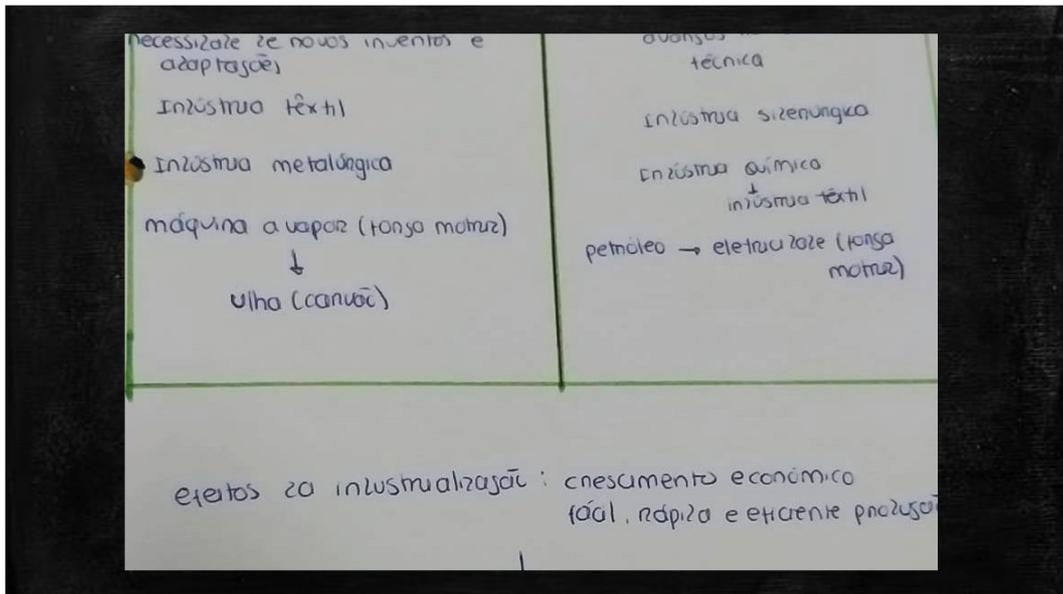
- máquina de fiar
- tear mecânico
- máquina a vapor

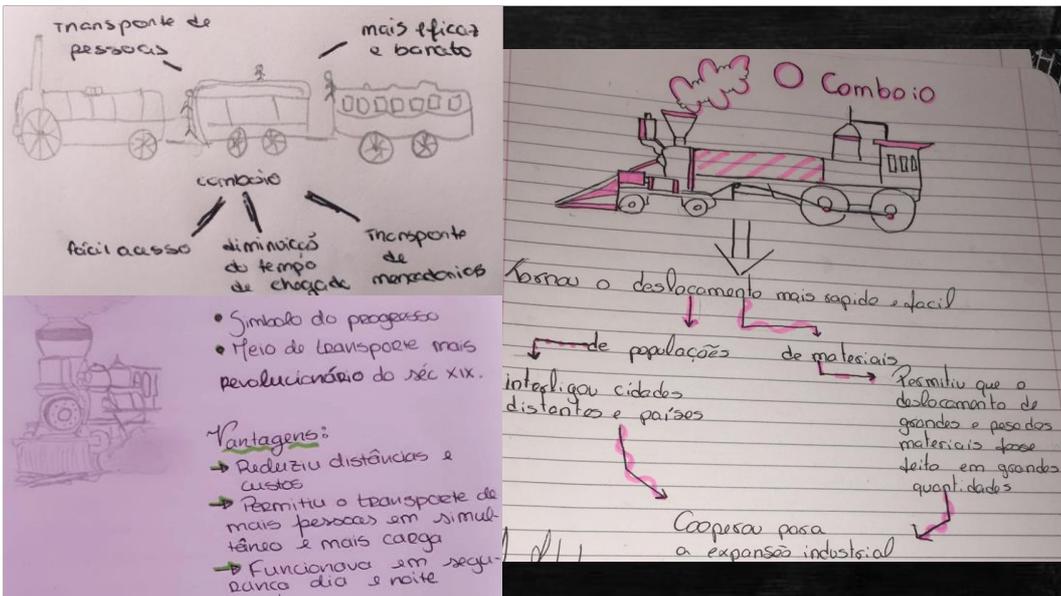
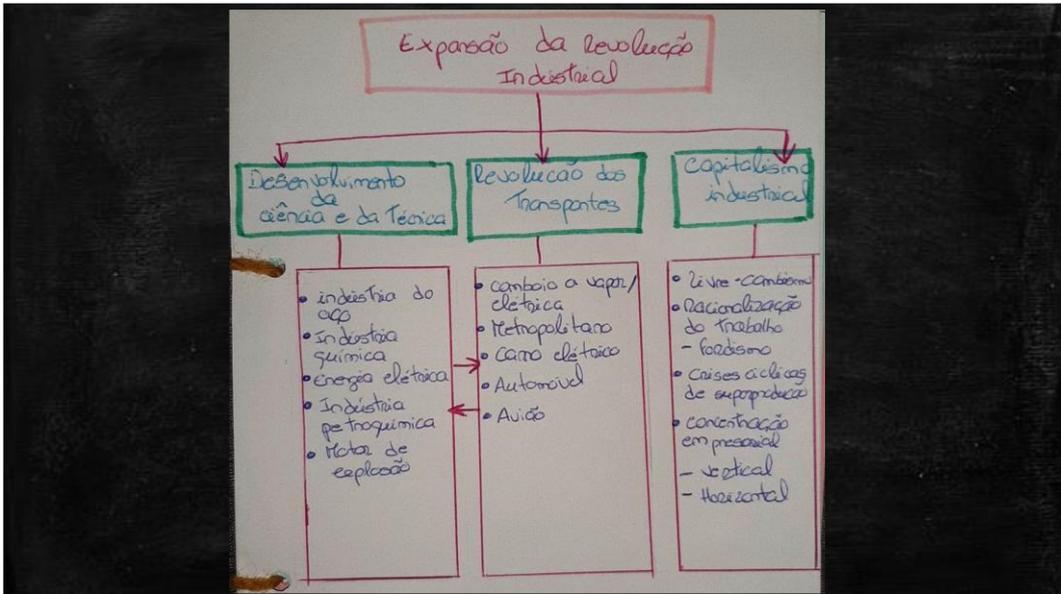
2ª Revolução Industrial (séc. XIX e início do XX)

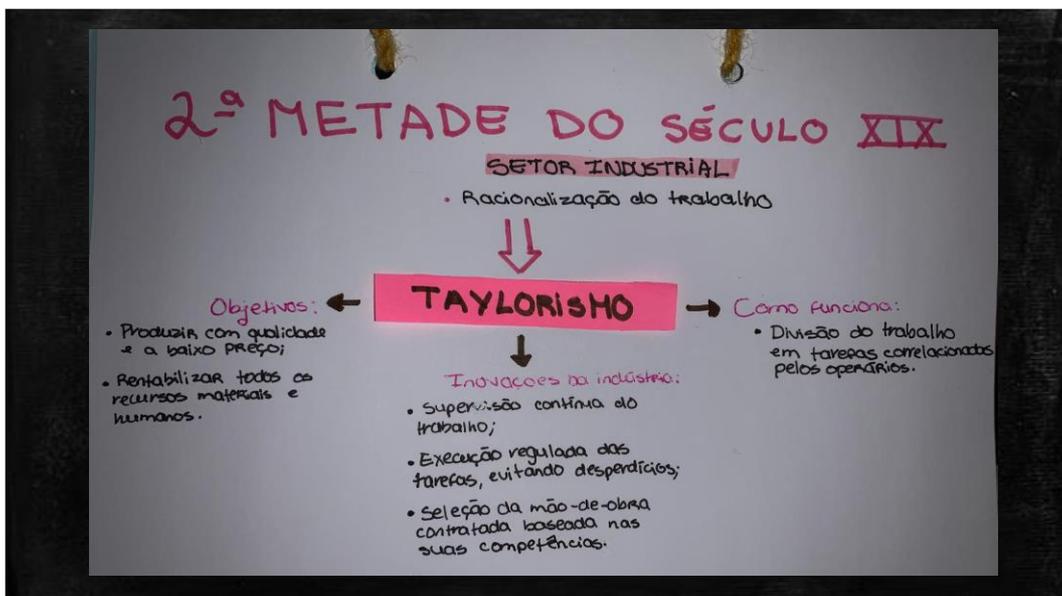
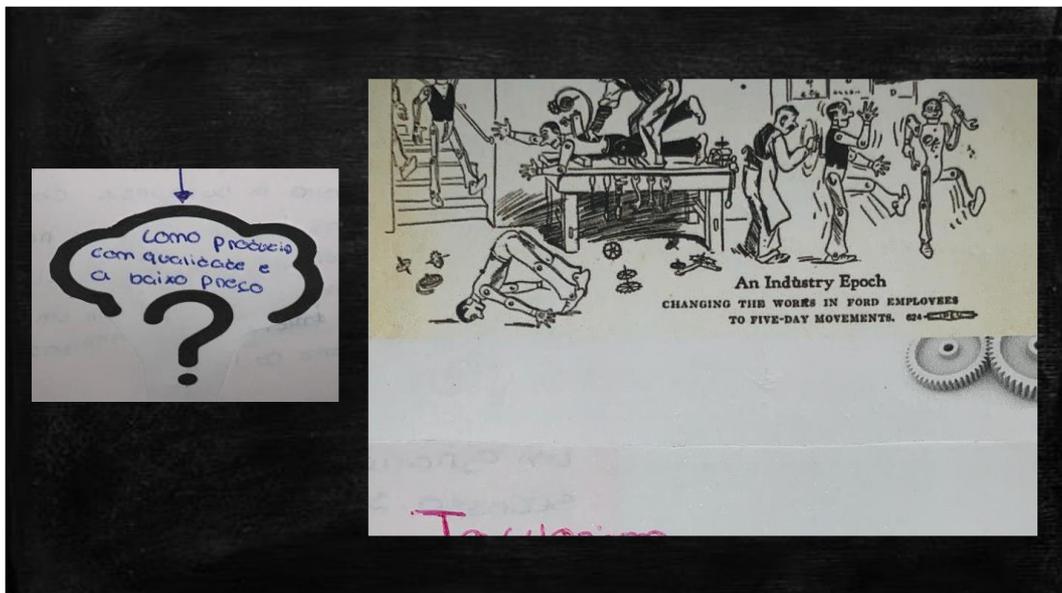
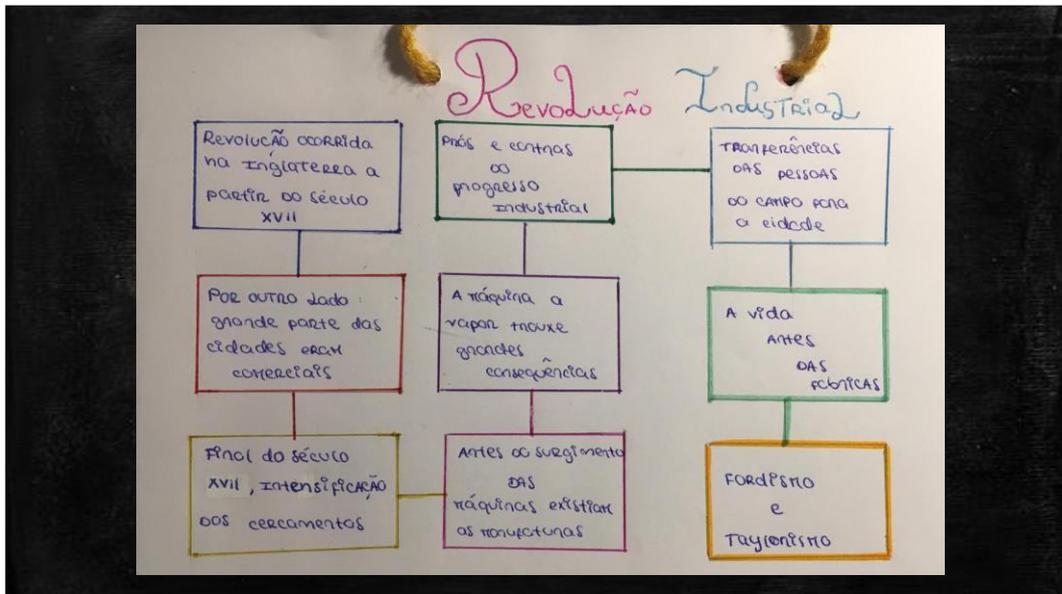
- energia elétrica
- automóveis e aviões
- meios de comunicação
- vacinas e antibióticos

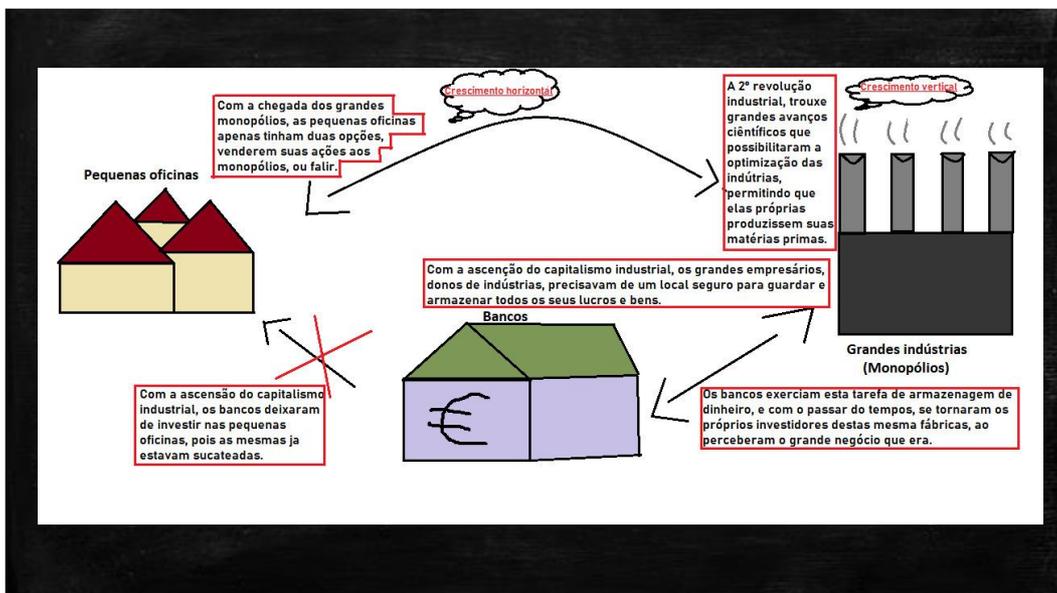
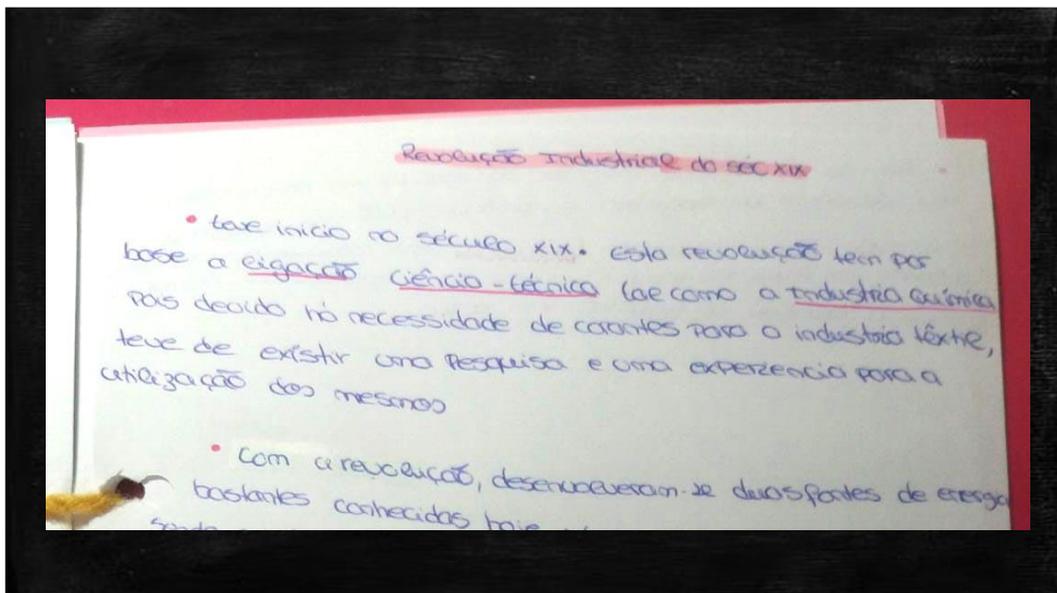
3ª Revolução Industrial (a partir do séc. XX)

- avanço
- ↓
- metalurgia
- tecnologia e ciência
- conquista do espaço
- uso de energia atômica



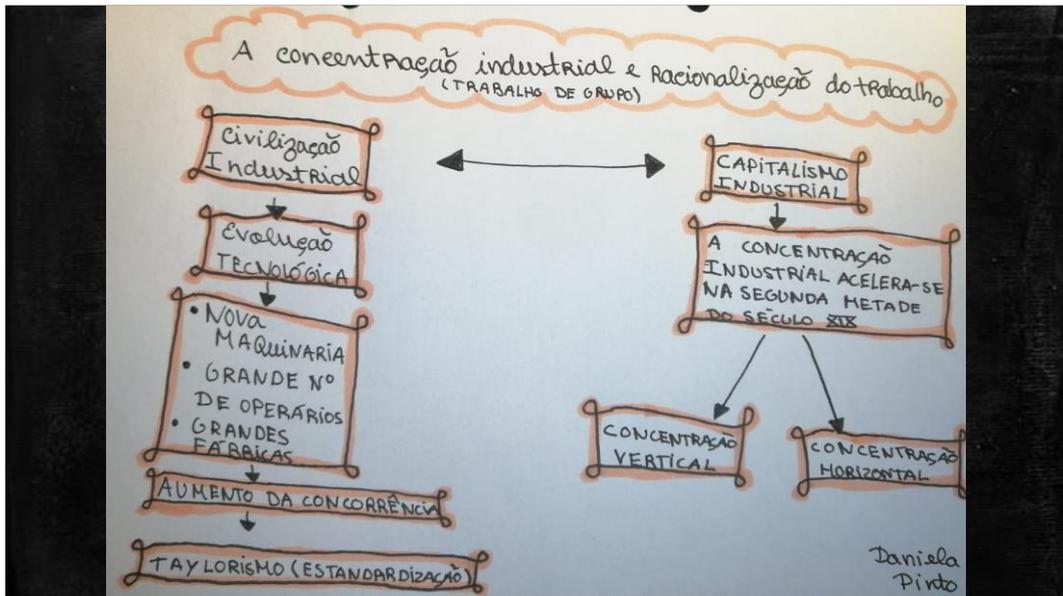






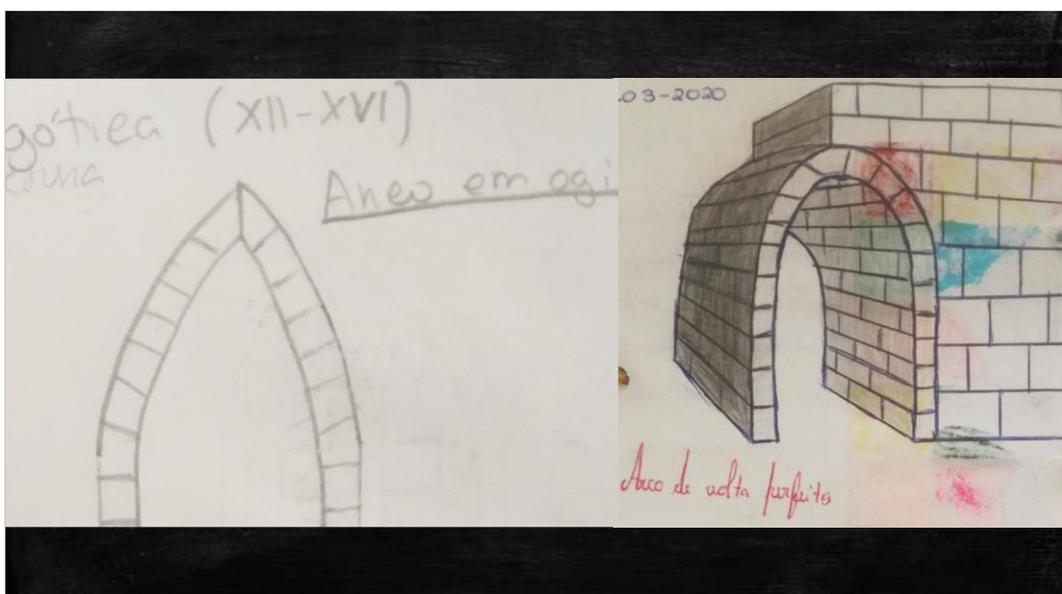
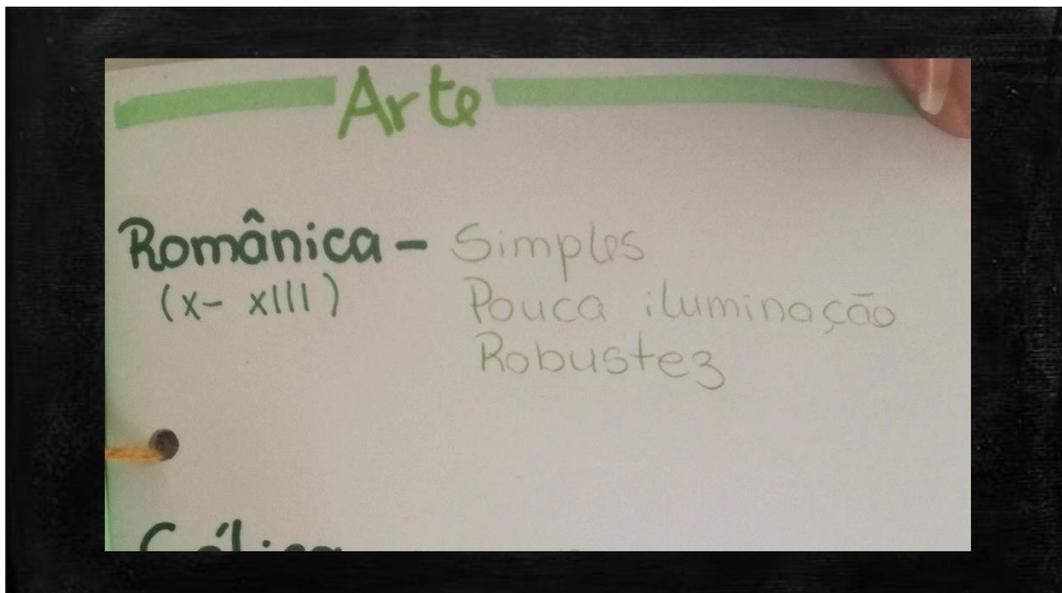
Era do capitalismo industrial  
 Viver nessa época tem sido algo incrivelmente surpreendente. Todos os dias é uma surpresa nova. Cada dia vejo novas fábricas e cada vez mais pessoas empregadas, todo mundo tem um sustento, porém é tão cansativo que acaba deixando tiques e sequelas, pois o Taylorismo fez com que as cadeias de produção fossem muito monótonas. Isso arrancou-nos criatividade e conduziu-nos a estandardização dos produtos, já não diferença, é como se todos usassem as mesmas coisas.

Fora isso eu alegro-me com o desenvolvimento da sociedade, bancos a crescer, multinacionais a serem criadas e mundo a tomar um rumo novo. Mais uns anos e temos mais carros além do Ford, mais empregos além do de operário e banqueiro, ainda mais avanços na ciência e um mundo completamente novo.



## Exploração formativa dos diários gráficos

10ª



Estilo Gótico

↓

O símbolo iconico é o arco de ogiva

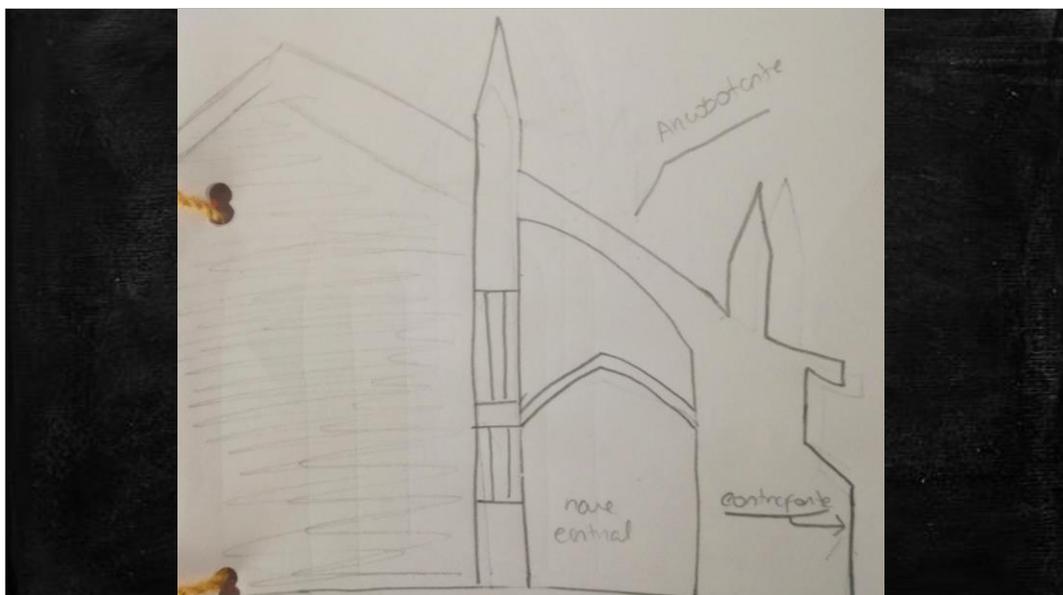
↓

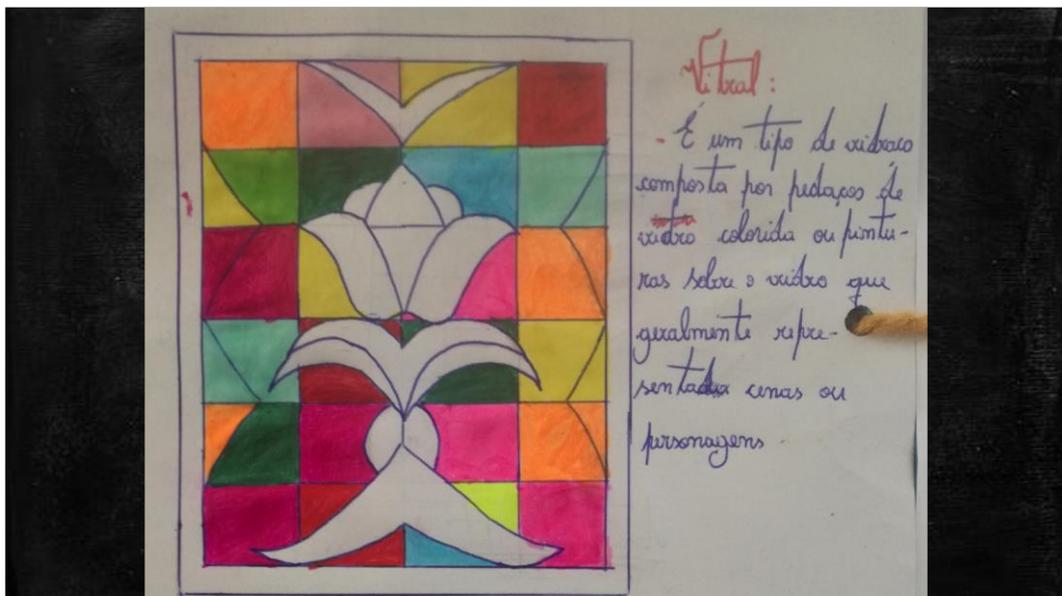
Surgiu num contexto de expansão urbana

↓

Sobre a arquitetura → Para ser construída

- catedrais
- Palácios
- Igrejas





Estas igrejas de luz são a expressão visível de uma mudança de gesto e de espiritualidade assente num Deus mais misericordioso e bondoso que o da Alta Idade Média.  
A luz, filtrada pelos vitrais coloridos, que representam imagens de fé e da vida dos santos, confere um aspeto místico aos interiores.

que estão nos arcos, eles deixam passar a luz do sol pelos pedaços de vidro de cores ~~de~~ diversas.  
~~Arco em Gira e eles fazem~~  
com que todo o peso da

## MENDICANTES



- Ordens religiosas formadas por frades ou freiras
- Serviço aos pobres
- evangelização de palavras
- obras de caridade
- Franciscanos, Clarissas, Dominicanos

## MENDICANTES



- Ordens religiosas formadas por frades ou freiras
- Serviço aos pobres
- evangelização de palavras
- obras de caridade
- Franciscanos, Clarissas, Dominicanos

- Franciscanos, Clarissas, Dominicanos

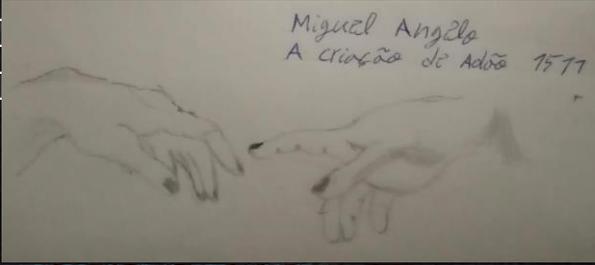
## Confrarias



- Associações laicas
- obras caridade
- rede de apoio aos irmãos associados

Anexo 33 – 10º4 – Apresentação em PowerPoint utilizada na exploração formativa dos diários gráficos no 2º período à distância

Exploração formativa dos diários gráficos 10º4



## Humanismo

Movimento cultural em que a fim do estudo e imitação da antiga cultura grego-latina procurava-se desenvolver as capacidades humanas.

Humanismo é a filosofia moral que coloca os humanos como os principais hum. Escola de importância no centro do mundo

- É um pensamento renascentista
- Tem uma forma ética acadêmica.
- Tem, em si, os aspectos filosóficos e doutrinários do Humanismo.

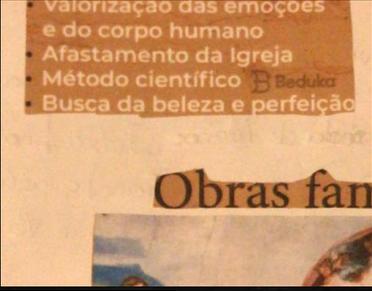
**Características do humanismo**

- Antropocentrismo, o homem no centro do conhecimento.
- Pragmatista;
- Fazer, com que a igreja não tenha tanto poder;

• Valorização das emoções e do corpo humano

- Afastamento da Igreja
- Método científico (Bodica)
- Busca da beleza e perfeição

O humanismo foi a base teórica e filosófica do movimento renascentista.



## CONCEITO DE RENASCIMENTO

O Renascimento é um movimento cultural iniciado em Itália, que se baseia na Antiguidade Clássica e faz do homem o centro do conhecimento, da cultura e da beleza estética.

- resultado de uma nova atitude em relação à cultura clássica.

Porque renascimento?

- Porque resulta de uma nova actividade queriam um renascer a sua cultura da antiguidade clássica pela valorização do saber clássico.

Renascimento é o termo usado para identificar o período da história da Europa que ocorreu entre os séculos XIV-XVI.

Este movimento nasceu na Itália, em Florença e foi um movimento cultural, artístico e científico que se deflagrou na transição da Idade Média para a Moderna.

Os homens do Renascimento desprezam a Idade Média, considerando-a "idade das Trevas", por oposição à Antiguidade Clássica, o modelo a valorizar e a imitar.

Todavia o Renascimento deve tanto aos conhecimentos da Antiguidade Clássica como à interpretação e aos desenvolvimentos operados pelos homens da Idade Média.

- Regresso à antiguidade
- Processo global, disseminação civilizacional
- Marca a transição para a modernidade



**A Europa da Exatidão humanista e da Revolução**

- Redescoberta da excelência do ser humano, enquanto Homem culto e virtuoso.
- Recurso aos Antigos (clássicos) como fonte da sabedoria.
- Exercício do espírito crítico e consciência da Modernidade.
- Revolução pictórica:
  - invenção da pintura a óleo e exploração do naturalismo no retrato e nos cenários.
  - invenção da perspectiva linear e aérea.

**A instrução e a educação**

A escola é uma aliada na difusão do Humanismo. São criados programas de estudos (para os filhos das elites), baseados nos estudos do latim e do grego. A ênfase dada aos temas clássicos não significa que se descure a educação religiosa. A maior parte dos pedagogos humanistas defende que a instrução deve educar e formar para a moral e a ética cristãs.

**Principais nomes e obras literárias do Humanismo:**

- Francesco Petrarca - Canções e o Triunfo, Meu livro secreto e Itinerário para a terra Santa.
- Dante - A Divina Comédia, Monarquia e o Convívio.
- Boccaccio - Decamerão, De mulieribus claris.

**Pintura**

- Leonardo da Vinci - Mona Lisa, A Última Ceia.
- Miguel Ângelo - Criação de Adão, Juízo Final.
- Rafael Sanzio - Escola de Atenas, Transfiguração.
- Sandro Botticelli - A primavera, O Nascimento de Vênus.

**Escultura**

- Miguel Ângelo - La pietra
- Donatello - Davi, Profetas e São Marcos.

**Leonardo da Vinci**  
Miguel Ângelo  
Rafael  
Donatello  
Sandro Botticelli  
Filippo Brunelleschi

**Escola de Atenas**  
- Rafael Sanzio



**Obras famosas**



A criação de Adão - Miguel Ângelo



Mona Lisa - Da Vinci



Nascimento de Vênus - Botticelli



La Pietà - Miguel Ângelo

Petrarca (1304-1374) é considerado um dos primeiros a preocupar-se com a leitura dos textos latinos originais (que procura nas bibliotecas dos mosteiros) para melhor compreender o mundo clássico.

### William Shakespeare

William Shakespeare foi um dramaturgo e poeta inglês do século ~~XV~~ XIX. Autor de famosas tragédias famosas como "Hamlet", "Othelo", "Romeu e Julieta" e "Macbeth".  
É considerado um dos maiores escritores de todos os tempos.  
A arte de Shakespeare compreende 37 peças e é dividida em 3 fases.

### O estatuto de prestígio dos intelectuais e artistas.

Homens ricos ou burgueses, filhos do capitalismo comercial da época, partilham o seu amor pelas belas-  
-artes e rivalizam uns com os outros no apoio que dão aos seus artistas favoritos. São os mecenas. A Igreja, que nos séculos anteriores se mostrava pouco favorável a Revivalismos pagãos, junta-se ao movimento com papas-príncipes da Renascença, tornando-se Roma o expoente máximo do Renascimento no séc XVI, como Florença o fora no século XV, por ação dos médicos. Assiste-se a um período de produção cultural intensa em que se escreve, constrói, pinta e se escute, tendo por base a inspiração greco-romana. O artista, menção da sua aceitação dos ideais clássicos, destaca-se do grupo dos mestres, porque é entendido como um criador, passando a obscurecer com o intelectual, pessoa culta e estudiosa.

Artistas e intelectuais, menção da nova mentalidade que exalta o individualismo, gozam agora de uma posição de prestígio nas cortes dos mecenas.

### A ostentação das elites cortesãs e burguesas

• Os séculos XV e XVI, foram séculos de grande crescimento económico (nobres e burguesia) eles eram ligados ao comércio enriqueceram.

• Vão desenvolver formas de expor a sua riqueza e através do luxo, conforto festas, apoio à cultura.

- O mecenas foi a forma mais comum de patronato dos produtores musicais, dos literários e dos artistas durante a época Renascentista.

Mecenas: pessoa sem buste de dinheiro que fornece a produção de obras literárias e artísticas.

Elites burguesas e aristocráticas:  
Reis  
Papais  
Prática do mecenas

As elites cortesãs deste período são produto do capitalismo comercial. Buscando vários pretextos para ostentar a sua riqueza que demonstram através dos seus sumptuosos palácios e vastos jardins.

**Civilidade** → conjunto de regras de comportamento que uma pessoa deveria respeitar na sua vida pública.

• Um cortesão deve ser reconhecido pela sua nobreza, elegância, bom dançarino, música e canto delicadeza, amantes da letra, ou seja um homem ideal do Renascimento.

