

O papel central da mediação para a aprendizagem no ensino de História

(Versão corrigida e melhorada após defesa pública)

Rui Gabriel Fachadas Martinho

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

Outubro, 2023

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica de Raquel Pereira Henriques. A supervisão da prática de ensino foi da responsabilidade de Sofia Condessa, professora de História na Escola Secundária de Cacilhas-Tejo, em 2022/2023.

Agradecimentos

À Professora Doutora Raquel Pereira Henriques, pela sua disponibilidade em auxiliar-me na orientação do presente relatório.

À Professora Sofia Condessa, agradeço a sua dedicação, conselhos e ajuda no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada.

Aos meus pais e avós, um profundo agradecimento pelo papel basilar que têm na minha vida. Que Nossa Senhora do Carmo vos abençoe.

A familiares, amigos e colegas, pelas vossas palavras e pelo vosso apoio ao longo destes meus primeiros passos na carreira de docente, um sincero agradecimento.

O papel central da mediação para a aprendizagem no ensino de História

Rui Gabriel Fachadas Martinho

Resumo

Documentos no âmbito da educação têm salientado a crescente importância de escolas e educadores atribuírem aos alunos um papel mais ativo e responsável no desenvolvimento das suas aprendizagens, de forma a facultarem maior preparação para os seus percursos pessoais e profissionais.

O presente relatório pretende sublinhar a relevância que a mediação pode desempenhar neste sentido, ao promover métodos de aprendizagem focados na participação ativa dos alunos e na gradual melhoria das práticas de ensino para fomentar o sucesso escolar na disciplina de História.

Palavras-Chave: aprendizagem mediada; avaliação formativa; *feedback*; ensino de História.

Resume

Documents in the field of education have highlighted the growing importance of schools and educators at giving students a more active and responsible role in the development of their learning, in order to provide greater preparation for their personal and professional paths.

This report aims to underline the relevance that mediation can play in this regard, by promoting learning methods focused on the active participation of students and the gradual improvement of teaching practices to foster school success in the discipline of History.

Keywords: mediated learning; formative evaluation; feedback; History teaching.

Índice

Introdução	1
1. A mediação e o seu papel para a aprendizagem no ensino de História	4
1.1. Repensar o papel da mediação, sublinhar a sua relevância no contexto educativo.	4
1.2. Que papel desempenha a mediação no ensino da História?	6
1.3. Características da mediação pensada para o ensino de História.....	9
2. A mediação aplicada na Prática de Ensino Supervisionada	14
2.1. A escola.....	14
2.2. As turmas	15
2.3. A mediação na leção das temáticas desenvolvidas em aula.....	17
2.3.1. A escultura românica	19
2.3.2. A arte islâmica na Península Ibérica.....	28
2.3.3. A primavera marcelista.....	34
Conclusão	41
Referências bibliográficas	45
Anexos.....	47
Anexo 1 – A escultura românica: planificação a curto prazo (aulas).....	47
Anexo 2 – A escultura românica: os poderes da imagem – ficha de avaliação formativa.....	50
Anexo 3 – Link para aceder à apresentação em Genially «A escultura românica: os poderes da imagem»	52
Anexo 4 – A escultura românica: os poderes da imagem - ficha de autoavaliação	52
Anexo 5 – Descritores de desempenho e de exemplos de <i>feedback</i>	53
Anexo 6 – Análise dos dados das fichas de avaliação formativas desenvolvidas com a turma de 10º ano de História da Cultura e das Artes	53
Anexo 7 – Dados recolhidos a partir da ficha de autoavaliação de «A escultura românica»	54
Anexo 8 – A arte islâmica na Península Ibérica: planificação a curto prazo (aulas)	56
Anexo 9 – Link para aceder à apresentação em Genially: «Da Arábia ao Al-Andaluz: a expansão do islão e a formação da arte islâmica».....	59
Anexo 10 – A expansão do islão (ficha de avaliação formativa)	59
Anexo 11 – A arte islâmica (ficha de avaliação formativa)	62
Anexo 12 – Dados recolhidos a partir da ficha de autoavaliação de «A Europa sob o signo de Alá: um Deus conquistador».....	65
Anexo 13 – A primavera marcelista: planificação a curto prazo (aulas).....	67

Anexo 14 – Link para aceder à apresentação em Genially: «A primavera marcelista e a continuidade do regime salazarista (1968-1974)»:	71
Anexo 15 – A primavera marcelista (exercício da ficha de avaliação formativa nº 1):	71
Anexo 16 – A primavera marcelista (exercícios da ficha de avaliação formativa nº 2):	71
Anexo 17 – Análise dos dados das fichas de avaliação formativas desenvolvidas com a turma de 12º ano de História A:	75
Anexo 18 – Dados recolhidos a partir da ficha de autoavaliação de «A <i>primavera marcelista</i> »	75

Nota: A consulta dos Anexos 3, 9 e 14, correspondentes às apresentações em *Genially*, terão a sua consulta limitada após a defesa do presente relatório.

Índice de figuras

Figura 1 – Menu inicial da apresentação «A escultura românica: os poderes da imagem».	22
Figura 2 – Análise dos elementos formais e plásticos da escultura românica a partir do portal da Basílica de Santa Maria Madalena de Vézelay.	25
Figura 3 – Análise dos elementos temáticos e simbólicos da escultura românica a partir do portal da Abadia de Sainte-Foy de Conques.	25
Figura 4 – Menu inicial da apresentação «Da Arábia ao Al-Andaluz: A expansão do islão e a formação da arte islâmica».	31
Figura 5 – Análise da arte islâmica a partir do mirabe na Mesquita-Catedral de Córdoba.	32
Figura 6 – Análise de tiras de banda desenhada a propósito da queda de Salazar. Slide inicial para abrir o período marcelista do Estado Novo.	38
Figura 7 – Diapositivo da apresentação em Genially dedicada ao estudo da primavera marcelista.	38

Introdução

Toda a mudança requer um percurso educativo para construir novos paradigmas capazes de responder aos desafios e emergências do mundo atual, de compreender e encontrar as soluções para as exigências de cada geração e de fazer florir a humanidade de hoje e de amanhã.

Papa Francisco, 2020

O tema do presente relatório, desenvolvido na experiência pedagógica que resultou da Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária Cacilhas-Tejo, teve como intuito repensar métodos e práticas educativas capazes de proporcionar aos alunos um papel mais ativo e envolvente no desenvolvimento das suas aprendizagens em aula na disciplina de História.

Através das bases pedagógicas teórico-práticas que recolhi ao integrar o presente Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, tenho vindo a reconhecer que uma mediação adequadamente pensada e aplicada da parte do professor pode ser significativa para orientar as aprendizagens dos alunos e reduzir as dificuldades que sentem numa determinada disciplina.

Ao acompanhar, juntamente com o meu colega Colin Marques, durante a Prática de Ensino Supervisionada as aulas das turmas lecionadas pela nossa professora orientadora, Sofia Condessa, tive oportunidade de identificar os desafios mais recorrentes que os estudantes sentiam no decorrer das aulas.

Pude constatar que havia dificuldades na interpretação de fontes históricas (tanto escritas como iconográficas), na pesquisa e organização do estudo e na argumentação escrita e oral na formulação de respostas. Também havia no geral pouca participação oral, apesar de a professora Sofia Condessa durante as suas aulas ter realizado esforços no sentido de promover uma maior intervenção oral dos alunos, bem como desenvolver a realização de exercícios escritos de análise de documentos históricos para que os estudantes pudessem progressivamente superar as suas dificuldades.

Procurei, neste sentido proporcionar aos alunos os meios e os métodos que lhes permitissem desenvolver as suas aprendizagens, e criar incentivos para uma participação mais dinâmica e envolvente dos mesmos na disciplina. Para tal, reforço, através da elaboração deste relatório, o papel que a mediação pode exercer para facilitar a aprendizagem dos alunos no ensino de História, motivo pelo qual as questões que nortearam a sua elaboração se definem deste modo:

Que métodos de mediação podem potenciar a aprendizagem dos alunos na disciplina de História? E, como podem ser aplicados esses métodos na prática letiva?

Tendo definido estas questões, a realização do presente relatório pretendeu empregar na Prática de Ensino Supervisionada métodos de mediação potencialmente úteis para a aprendizagem no ensino de História. Proponho aferir se as propostas de mediação desenvolvidas fomentaram a aprendizagem dos alunos nas disciplinas de História da Cultura e das Artes e de História A, sendo esse o objetivo que norteou esta investigação.

Para analisar aspetos teóricos e a aplicação da mediação no ensino de História, dividi o relatório em duas partes.

Na primeira parte reflete-se sobre o papel que a mediação detém para o sistema educativo atual, e para o ensino da História em particular, como meio para alcançar os objetivos educativos delineados por documentos curriculares de referência. Seguindo uma análise direcionada para a aplicação e utilidade de métodos e ações de mediação especificamente pensados para o ensino da História, nesta secção são identificados contributos, como o modelo da aula-oficina de Isabel Barca, e refletidas características gerais da mediação que procurei aplicar nas aulas que lecionei na minha Prática de Ensino Supervisionada.

Na segunda parte do relatório apresento o perfil da escola e das turmas, bem como a análise dos métodos de mediação aplicados em aula para a aprendizagem das temáticas na minha prática de ensino.

Por fim, na conclusão são analisados os dados recolhidos e retiradas considerações sobre os resultados obtidos, sendo realizada uma reflexão sobre o impacto dos métodos de mediação na aprendizagem das turmas.

Neste sentido, espero providenciar através da minha experiência pedagógica e dos seus resultados um contributo útil a presentes e futuros colegas de profissão, no nosso propósito de tornar a aprendizagem da História tão enriquecedora para os alunos como

foi, é e será para nós, professores. Esta é, também, uma aprendizagem para cada um de nós, com a sua quota de desafios, uns superados e outros por superar, nos caminhos do ensino que todos percorremos.

1. A mediação e o seu papel para a aprendizagem no ensino de História

1.1. Repensar o papel da mediação, sublinhar a sua relevância no contexto educativo.

Em 2012, uma equipa formada por dez investigadores publicou um artigo científico intitulado: *Instrumentos de ajuda à mediação do professor para promover a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento profissional dos professores*. Este artigo, desenvolvido por Branco, *et al.* (2012) teve como base um projeto de investigação de 2006 que propôs o desenvolvimento de um quadro teórico de práticas de ensino que colocam o professor no papel de mediador da aprendizagem dos alunos no contexto de aulas de Ciências Físicas.

O propósito que levou estes dez investigadores a dar continuidade ao desenvolvimento desta temática prende-se com os benefícios que a aplicação eficaz de instrumentos de mediação no contexto educativo pode desempenhar no sentido de proporcionar «a melhoria progressiva das práticas de ensino» e de «promover a qualidade das aprendizagens» (Branco, *et al.*, 2012: 126).

O conceito de mediação é definido na obra *Psicologia da Educação* coordenada por Feliciano H. Veiga como sendo «o conjunto de ações e linguagens do professor (em interação com os alunos) orientado para os alunos poderem atingir os resultados de aprendizagem pretendidos» (Lopes, 2013: 359).

Por outras palavras, a mediação é entendida como um «processo teórico-prático de refinamento sucessivo», que tem como objetivo fornecer uma resposta sistemática capaz de superar os desafios presentes no processo de aprendizagem dos alunos para se atingir os objetivos educativos delineados por um determinado currículo (Lopes, 2013: 362). Por intermédio da mediação, o professor procura identificar os conhecimentos, as competências e as visões do mundo dos alunos, e refletir sobre as estratégias didáticas mais adequadas e eficazes que lhes permitam progredir nas suas aprendizagens (Lopes, 2013: 362-363).

A mediação do professor desempenha a função de promover as «aprendizagens dos alunos de acordo com metas de aprendizagem previamente definidas» (*Idem*: 364), sendo o processo de aprendizagem pautado por uma «dinâmica de interação com “o outro” (mestre, professor, família, treinador, colega, etc.) de forma colaborativa, cooperativa ou competitiva» (*Idem*: 367).

Para atingir esta função mais geral, a mediação deve ir ao encontro de funções mais específicas que englobem as aprendizagens pretendidas: existindo uma função de treino que assenta numa aprendizagem sistematicamente orientada para a realização de ações simples ou complexas por intermédio da estruturação de tarefas, definição de objetivos e fornecimento de *feedback* (Lopes, 2013: 367); e uma função cultural, em que o discurso pedagógico e o acompanhamento das atividades mediadas desempenham a orientação de uma aprendizagem direcionada para a escola enquanto espaço de transmissão e apropriação de cultura (*Ibidem*).

Tendo por considerada a definição, o objetivo e a função (ou funções) da mediação, torna-se difícil ignorar que o desenvolvimento de aprendizagens através da mediação do professor se apresenta como sendo uma proposta tão relevante hoje como nas duas últimas décadas. Em 2018, no panorama internacional, o Conselho da Europa publicou o *Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática*, um documento que apresenta um conjunto de objetivos educacionais para a formação dos alunos: a preparação para a entrada no mercado de trabalho, o envolvimento e participação cívica em sociedades democráticas, o desenvolvimento pessoal e a aquisição de bases sólidas de conhecimento (Conselho da Europa, 2018: 14). Para que o ensino possa ir ao encontro destes objetivos, o Conselho da Europa sublinhou que as instituições de ensino e os educadores devem encarar os alunos «como responsáveis ativos pela sua própria aprendizagem e não como meros recetores de conhecimentos», devendo colocar «os alunos no centro do seu próprio processo de aprendizagem» (*Idem*: 15).

Recuando um ano, e transportados para o contexto nacional, a Direção-Geral da Educação ao definir um *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* refere o papel que o nosso sistema de ensino e os seus intervenientes devem exercer perante os desafios da conjuntura atual: a escola é entendida como um espaço de saber propício à aprendizagem que permite aos alunos adquirir conhecimentos, desenvolver competências e fomentar a sua mobilização para dar resposta a mudanças e incertezas em contextos diversos (Martins, *et al.*, 2017: 5-9). A definição de uma matriz educativa de referência

salienta, em vista a este propósito e aos desafios presentes, que os educadores devem «contribuir para a organização e gestão curriculares» e «para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva» (*Idem*: 8).

Considerando os dois documentos de referência acima assinalados, que se dirigem aos educadores a propósito das necessidades verificadas no ensino e na aprendizagem tanto no seu âmbito nacional como internacional, bem como à melhoria da qualidade do ensino na conjuntura atual, conjugamos um importante elo entre ambos: a responsabilidade do professor em determinar as estratégias e as metodologias mais adequadas e eficazes para a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de aprendizagens no meio escolar, de forma a organizá-las e a mobilizá-las na sua prática letiva para incentivar a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Com base nesta diretriz, torna-se reconhecível que o docente, enquanto agente educativo, deve assumir continuamente um papel central ativo e reflexivo na procura de estratégias eficientes à aprendizagem, tendo em mente a tomada de decisão e ação em selecionar, organizar e providenciar aos alunos instrumentos didáticos adequados que lhes permitam uma participação mais ativa e construtiva nas suas aprendizagens.

1.2. Que papel desempenha a mediação no ensino da História?

Os contributos pedagógicos de Lopes (2013: 359-394) e de Branco, *et al.* (2012: 125-171) providenciaram uma componente teórico-prática basilar para a composição do relatório da Prática de Ensino Supervisionada no que concerne, principalmente, as características gerais da mediação e ferramentas didáticas de referência para a aplicação da mediação em estratégias de aprendizagem. No entanto, na medida em que o conjunto de autores acima referidos se dedicam especificamente a uma exploração da temática aplicada ao contexto da área de Ciências e Tecnologias, foi necessário pensar a mediação aplicada também ela a propostas direcionadas à aprendizagem no ensino de História.

A transposição didática no ensino de História bebe em grande medida do contributo pedagógico de Peter J. Lee para o estudo da História. Lee (2005: 31,61) identifica os conceitos substantivos (os conceitos que dão conteúdo à História, relacionados sobretudo com o conhecimento mais factual), tais como comércio, mercado,

escravatura, governo, estado, entre outros de natureza política, económica, social ou cultural que englobem em si a atividade das sociedades humanas. Mas identifica também os conceitos meta-históricos ou de segunda ordem, como sendo conceitos que se localizam “para lá da História” enquanto disciplina, na medida em que não envolvem diretamente o conhecimento histórico, mas sim o conhecimento que permite a compreensão histórica de um determinado contexto, processo ou evento da História (*Idem*: 32,41). Conceitos meta-históricos centrais para o estudo da História são o caso dos conceitos de tempo e de mudança, sendo que, a este propósito, o autor entende o tempo em História como sendo medido por um sistema convencional de datas, e que a importância dessas mesmas datas é o que permite ao estudante ordenar os eventos do passado e compreender os seus processos em termos de sequência e duração (*Ibidem*).

Um outro conceito meta-histórico ou de segunda ordem identificado por Lee cuja relevância também se deve destacar é a empatia histórica, entendida no estudo da História como a contextualização de um determinado lugar numa determinada altura do passado, de forma a permitir que se possa compreender as instituições, crenças, ideias e práticas sociais à luz da sua época (*Idem*: 46).

Enquanto professor, ao desempenhar a mediação na minha prática pedagógica, procurei articular com os alunos os conceitos substantivos e os conceitos meta-históricos para a construção das aprendizagens em História. A importância da mediação para a construção de conceitos históricos foi destacada na análise de Coelho e Siman (2015: 605) que, na experiência da sua aplicação didática, salientaram que é requerido «um intenso trabalho de mediação» na medida em que o docente deve «considerar, de um lado, a complexidade da construção de um conceito histórico e, de outro, as possibilidades cognitivas dos alunos de raciocinarem historicamente». A mediação, segundo as autoras, deve incluir a criação de estratégias de interação pautadas por questões de “porquê”, “onde” e “quando” para conduzir os alunos no seu raciocínio, proporcionando, de forma gradual e acompanhada, os meios para se alcançar as aprendizagens pretendidas (*Ibidem*).

A difusão dos estudos de investigação centrados na procura de práticas de ensino adequadas ao trabalho didático com conceitos de segunda ordem no ensino da História partiu da Inglaterra na década de 1980 e estabeleceu as suas fundações em Portugal nos começos do novo milénio, destacando-se em 2004 a proposta construtivista de Isabel Barca com a aplicação na “aula-oficina” (Barca & Lagarto, 2016: 42).

No âmbito da investigação em educação histórica em Portugal, Barca e Lagarto indicam a importância das fontes como ponto central na aprendizagem em História, concebendo a articulação de conteúdos e competências através de uma avaliação formativa de matriz construtivista que forneça uma boa gestão do tempo e da aula para os alunos refletirem, escreverem e terem as suas dúvidas esclarecidas (*Idem*: 46-47).

O funcionamento de aulas inspiradas no modelo da “aula-oficina” de Isabel Barca implica a aplicação de estratégias e instrumentos de mediação da parte do professor, a fim de orientar as aprendizagens dos alunos e providenciar-lhes um papel ativo nos seus próprios processos de aprendizagem. Este modelo tem sido adotado por vários docentes nas suas experiências pedagógicas. Destacamos no nosso relatório os contributos de Alves, Costa, & Sobral (2009: 159-198) e de Gaiteiro, Marinho, & Marques (2009: 199-214), que exploraram os conceitos de democracia e de religião, respetivamente, nas suas aulas com turmas de 7º ano. As abordagens englobaram a exploração dos conceitos substantivos e a aplicação de conceitos de segunda ordem através de estratégias e instrumentos de mediação implementados pelos educadores para que possam acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos no «desenvolvimento de competências de pesquisa, compreensão, interpretação e contextualização da informação recolhida nos documentos históricos» (Alves, Costa & Sobral, 2009: 160).

Ao tomar uma posição de mediador das aprendizagens construídas pelos alunos, o professor assume um conjunto de responsabilidades para assegurar a sua aquisição no decorrer da aula. Torna-se necessário que o docente demonstre uma postura ativa, interativa e empática com os alunos, e seja capaz de «tomar decisões em tempo real sobre como ajudar os alunos» (Branco, *et al.*, 2012: 130) com o intuito de promover o desenvolvimento de competências (capacidades de pesquisa, interpretação, compreensão e comunicação, por exemplo) a partir da análise de fontes históricas em tarefas realizadas em aula.

Esta proposta didática foi aqui refletida e o seu modelo adaptado a pensar em fatores e condicionantes da prática letiva, pelo que propus desenvolver na Prática de Ensino Supervisionada uma mediação que pretende apresentar originalidade na metodologia de organização, seleção e implementação de estratégias e instrumentos de apoio à aprendizagem em sala de aula, pensados sempre com o professor como modelo-mediador e refletindo sobre a eficácia das práticas didáticas selecionadas para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

1.3. Caraterísticas da mediação pensada para o ensino de História

No capítulo anterior, foram sublinhados os benefícios, bem como a importância de uma mediação eficaz da parte do professor para a aprendizagem no ensino de História. Identifiquei a mediação como sendo a resposta pedagógica que permite ao professor orientar os alunos na progressão das suas aprendizagens, na superação de desafios, e no alcance dos objetivos educativos definidos para um determinado currículo.

Devo começar por salientar que o artigo publicado por Mariana Lagarto e Isabel Barca em 2016, intitulado «*O ensino de História no 3º ciclo: os professores entre as ideias e as práticas*», providenciou uma valiosa base teórica e uma referência para a mediação das aprendizagens em História.

Na sua elaboração, Barca & Lagarto (2016: 42) transportam-nos para a experiência pedagógica de um tema da História através da aula-oficina.

Torna-se perceptível, através da sua leitura, que fazer do aluno um agente ativo no desenvolvimento da sua aprendizagem requer um papel central da mediação do professor como ator educativo ativo, desde o planeamento da aula até ao seu acompanhamento e posterior reflexão da eficácia das aulas lecionadas em relação aos objetivos pretendidos inicialmente. Barca & Lagarto referem a aplicação de «uma ficha de exploração de fontes históricas» para desenvolver os conteúdos com os alunos, tendo a professora apresentado «os objetivos da tarefa» e definido «claramente as condições da sua realização», incluindo o tempo que tinham disponível para a sua realização (Barca & Lagarto, 2016: 43-44).

Em seguida, Barca & Lagarto (2016: 44) abordam aspetos que dizem respeito ao funcionamento da aula: troca de ideias entre os pares na realização da atividade, algumas solicitações de esclarecimentos numa atitude de envolvimento nas aprendizagens, contando com a mediação da professora através de *feedback* direcionado para análise das fontes, contando com o fornecimento das «ferramentas» para se chegar à resposta, e não a resposta em si.

As atividades e estratégias da aula-oficina foram depois alvo de reflexão, em que se referiu «a importância de se efetuar uma gestão adequada do tempo e do currículo» de forma a proporcionar «momentos de reflexão e de escrita aos alunos», sendo sublinhada

a necessidade de atividades que envolvam escrita e tempo para pensar e sintetizar as suas ideias (Barca & Lagarto, 2016: 45).

A reflexão sobre a aula e análise dos dados permite ao docente identificar a eficácia dos métodos de aprendizagem implementados em aula. As informações recebidas e as conclusões retiradas apresentam-se como determinantes para orientar o professor no sentido de melhorar a transposição de conhecimentos, competências e atitudes na sua prática letiva.

Tendo como base as características da aula-oficina acima descritas, na Prática de Ensino Supervisionada adaptei alguns aspetos deste modelo às particularidades da minha prática letiva com o intuito de se ajustar e melhor adequar às condicionantes que se apresentaram. Em particular, destaco a procura (e preocupação) desde o início da prática letiva em alcançar uma gestão e aproveitamento eficaz das aulas de 60 minutos, respeitando as suas condicionantes. Procurei, de igual forma, basear-me nas *Aprendizagens Essenciais* (documentos pedagógicos que definem os conhecimentos, competências e atitudes considerados essenciais para o programa curricular de uma disciplina num determinado ano escolar) como ponto de referência para a aprendizagem de um determinado tema/subtema.

Durante a minha prática letiva apliquei, à semelhança das aulas-oficina, fichas de trabalho, entre outros métodos de exploração de fontes históricas, e uma ficha de metacognição aos alunos. No entanto, contrariamente às experiências de aula-oficina anteriormente descritas, os conceitos substantivos não foram explorados através da realização de questionários tendo em conta desafios práticos.

A leção dos temas e subtemas dentro dos tempos letivos propostos pelo Departamento de História da escola onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada ficaria comprometida e difícil de concretizar se as aulas tivessem como foco uma aprendizagem mais restrita aos conceitos substantivos, à semelhança da abordagem adotada nas aulas-oficina acima descritas. Considerei, por conseguinte, que não se apresentava neste caso como uma estratégia viável.

Devo salientar ainda que a realização em aula de mais dois questionários no mesmo suporte que as fichas de trabalho e fichas de metacognição, ou seja, em papel, apresenta em si um considerável número de recursos que se aplicados de forma recorrente levam a gastos consideráveis, não apenas em despesas de natureza económica, mas

também no tempo que é necessário para analisar, refletir e avaliar eficazmente o trabalho desenvolvido em aula.

Atendendo a estas condicionantes de ordem prática, os conceitos substantivos foram explorados em aula através de uma abordagem mais coletiva, e de uma lecionação mais adaptável e subordinada aos objetivos da aprendizagem dos temas e subtemas dos programas curriculares em linha com as *Aprendizagens Essenciais*. Esta estratégia não possibilita, naturalmente, uma aprendizagem mais circunscrita aos conceitos substantivos, mas conduz a que sejam explorados com recorrência e flexibilidade, de forma sistemática, durante as aulas através de instrumentos de avaliação e métodos de mediação.

No que diz respeito aos métodos de mediação que utilizei para promover a aprendizagem nas aulas que lecionei, procurei basear-me em métodos e ações de mediação que são aplicados não apenas no ensino de História, mas na generalidade das disciplinas, pela sua utilidade e potencialidade em promover o sucesso escolar dos alunos. Destaco em particular o papel que a avaliação formativa, conversação em aula e *feedback* desempenharam na minha Prática de Ensino Supervisionada.

A avaliação formativa tem, como refere Pinto (2019:7), uma função pedagógica de melhorar a qualidade do ensino através de uma avaliação direcionada para a aprendizagem e com foco no aluno como sujeito responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. No entendimento de autores como Branco *et al.* (2012: 142), a avaliação em moldes formativos tem a particularidade de promover a construção do conhecimento dos alunos por intermédio de práticas de regulação que, se bem-sucedidas, são capazes de fomentar um ambiente propício e adequado à aquisição de aprendizagens.

Através da avaliação formativa, o professor, enquanto agente educativo, possui um papel no planeamento da ação pedagógica, devendo «saber onde se está e para onde se quer ir e como ir com muita clareza» (Pinto, 2019: 11).

Por sua vez, implementada durante os tempos letivos, a mediação por via da conversação em aula, um termo de Leach e Scott (2003) referido em Branco, *et al.*, (2012: 130,157), assenta no estabelecimento de um diálogo interativo entre docente e alunos, capaz de providenciar um sólido suporte de apoio à aquisição de aprendizagens ao promover um papel mais ativo e cooperativo dos alunos em aula.

Através da conversação em aula, o professor: comunica as tarefas solicitadas; organiza o trabalho realizado em aula atribuindo responsabilidades e fornecendo diretivas; gere o tempo dedicado à realização das atividades; interage e explora os conteúdos temáticos através de questões abertas; solicita respostas diretas a questões; auxilia a expressão e argumentação dos alunos, tanto a oral como a escrita; organiza a correção das tarefas e a validação das respostas atribuídas (*Idem*: 130-131,139).

A mediação através da conversação torna a aula dinâmica, interativa e cooperativa. Hábitos de interação do professor durante a sua prática letiva, como transmitir aos alunos numa fase inicial da aula as tarefas e objetivos propostos, ou formular perguntas que orientem, na exploração de um instrumento didático (o quadro, uma apresentação em diapositivos, uma ficha de trabalho), a análise de um conceito substantivo, de documentos históricos iconográficos, escritos ou audiovisuais, potenciam clarificar, organizar e validar as ideias dos alunos ao ajudá-los a refletir, formular hipóteses e delinear conclusões. Coelho & Siman salientam a este propósito o papel mediador do docente no uso de «estratégias de interações discursivas pautadas em perguntas» para auxiliar os estudantes a identificar e compreender a natureza das causas, do espaço e do tempo (Coelho & Siman, 2015: 605).

Apelar à curiosidade e ao raciocínio dos alunos na exploração de fontes históricas (o excerto de uma crónica, um mapa, uma escultura, uma fotografia) através de questões abertas ou direcionadas num ambiente de conversação pode cativar a atenção e envolvimento dos alunos e despontar sentimentos de empatia, confiança e colaboração entre professor e alunos na realização de atividades. A capacidade do professor em desenvolver este «ambiente social ativo» como referem Felder, *et al.*, (2000) e Branco, *et al.* (2012: 131), pode tornar a mediação mais eficaz, permitindo, como refere Redish (2003) a este propósito, que os estudantes «se sintam à vontade para discutir e apresentar as suas ideias» (*Ibidem*).

No que diz respeito ao fornecimento de *feedback*, Branco, *et al.* sublinham a sua importância em duas vertentes: quando o *feedback* é fornecido pelo professor, permite apoiar e melhorar o processo de aprendizagem dos alunos durante e após a realização de tarefas, fomentando o autoaperfeiçoamento, autonomia e empenho dos estudantes à medida que estes recebem «informações relevantes sobre a evolução da aprendizagem» (*Idem*: 131,142). O *feedback*, num outro sentido, quando fornecido pelos alunos (por exemplo, através do preenchimento de uma ficha de metacognição), permite ao professor

obter dados relevantes que lhe permitam «gerir melhor o currículo em sala de aula» (*Ibidem*), a fim de refletir sobre a eficácia das suas metodologias, e procurar, se e quando necessário, adaptar as suas práticas pedagógicas para que, através delas, possa melhorar a aprendizagem dos seus alunos. Desta forma, o professor, quando lhe é solicitada ajuda ou se depara com um estudante com dificuldades na interpretação ou compreensão de uma questão, deve providenciar as indicações necessárias para que o aluno possa chegar à resposta, seguindo uma lógica de “não dar o peixe, mas ensinar a pescar” para apoiar o raciocínio do aluno.

2. A mediação aplicada na Prática de Ensino Supervisionada

2.1. A escola

A minha Prática de Ensino Supervisionada decorreu no ano letivo de 2022/2023 na Escola Secundária Cacilhas-Tejo, localizada na freguesia de Almada, Cova da Piedade, Pragal e Cacilhas, uma das cinco freguesias que integram o concelho de Almada no distrito de Setúbal.

No que diz respeito ao contexto da comunidade escolar, a escola localiza-se na heterogénea paisagem natural e urbana que caracteriza a Área Metropolitana de Lisboa. Segundo Mattoso, Daveau, & Duarte (2017: 529), a área ribeirinha a sul do estuário do Tejo, onde se situa a escola e que vai de Almada à Caparica, destaca-se por colinas, solos e um relevo em muito semelhante ao que se observa em Lisboa, o polo urbano, político e comercial em torno do qual gravitam, desde há vários séculos, as dinâmicas socioeconómicas da região.

A urbanização da margem sul do Tejo, segundo os mesmos autores, ocorreu sobretudo através da industrialização da zona ribeirinha: «a construção de fábricas das grandes empresas apoiadas pelo Estado Novo» atraiu para a região uma população oriunda de meios rurais que passaria a dedicar-se a atividades económicas afetas ao setor secundário (*Idem*: 538). Foi significativo também o impacto que a Ponte 25 de Abril, anteriormente conhecida como Ponte Salazar e edificada em 1966, haveria de desempenhar ao resolver «parcialmente as dificuldades de comunicação» entre as margens do Tejo, afirmando-se nesta altura Almada, Seixal e Caparica como áreas suburbanas da capital portuguesa (*Idem*: 523).

De acordo com o sítio digital e *Projeto Educativo de Escola* para 2019-2022 da Escola Secundária Cacilhas-Tejo, a escola surgiu em 1980 na Praça Gil Vicente de Almada, como um anexo da Escola Secundária de Anselmo de Andrade. De um estabelecimento de ensino que inicialmente foi pensado para ser provisório com pavilhões pré-fabricados, ganhou autonomia, continuidade e permanência no decorrer dessa década até adquirir em 2002 as infraestruturas do modelo de escola secundária que hoje é observável.

Acrescente-se um aspeto valioso que cimenta a relevância do tema que desenvolvi na minha prática pedagógica: a importância da mediação para se atingir os objetivos e o propósito do *Projeto Educativo de Escola*. Fica patente que o papel do professor enquanto mediador da aprendizagem dos alunos é tido em conta pela Escola Secundária Cacilhas-Tejo, que «pretende ser um espaço de vivências e aprendizagens, de objetivos individuais e coletivos, de sucessos e de superação de dificuldades e fracassos» (Escola Secundária Cacilhas-Tejo, s.d.: 3), desejando também que o aluno seja capaz de «analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses», «com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação (*Idem*: 7). O projeto educativo da escola pretende que o professor seja capaz de aperfeiçoar as suas práticas de mediação, sendo desejável que tenha «capacidade de ouvir, perceber e ajudar os alunos a aprender», «preocupar-se com uma preparação cuidada das aulas» «procurando as melhores soluções para garantir as aprendizagens», e «colocar o aluno no centro do processo de ensino e de aprendizagem» (*Ibidem*).

2.2. As turmas

Para o relatório de Prática de Ensino Supervisionada escolhi analisar as aulas e os dados recolhidos de duas das turmas da professora Sofia Condessa onde lecionei.

Apresento, no meu relatório, o trabalho que desenvolvi com uma turma de 10º ano do Curso de Artes Visuais a que lecionei História da Cultura e das Artes e de uma turma de 12º do Curso de Línguas e Humanidades a que lecionei História A.

A escolha em analisar duas turmas de anos letivos e cursos diferentes pretende oferecer por um lado uma amostra de dados mais sólida e também comparativa para responder com suporte em evidências de dois casos de estudo mas, também, para tentar perceber se a mediação aplicada foi bem-sucedida e capaz de promover a aprendizagem no ensino de História.

Assisti, juntamente com o meu colega de Prática de Ensino Supervisionada na escola, Colin Marques, a várias aulas lecionadas pela professora Sofia Condessa a estas duas turmas antes de iniciarmos a nossa prática letiva.

Durante o ano letivo, acompanhei as turmas em atividades, como visitas de estudo, e em reuniões dedicadas ao Departamento de História e a avaliações. Com a turma de 10º ano de História da Cultura e das Artes acompanhei duas visitas de estudo, uma realizada dia 24 de novembro de 2022 a Mérida, onde foram visitadas as ruínas romanas e o Museu Nacional de Arte Romana, e outra a 11 de janeiro de 2023 destinada a visitar o teatro romano de Lisboa.

Com a turma de 12º ano de História A participei na visita de estudo realizada ao Museu Nacional de Arte Contemporânea do Chiado, a 30 de novembro de 2022. Durante o mês de março de 2023 foram acompanhados trabalhos de pesquisa dos alunos a propósito da exposição «*Marcelismo: os anos do fim*», organizada pela associação cultural CULTRA no âmbito dos debates, visitas e exposições realizados para celebrar e sensibilizar a importância do cinquentenário do 25 de Abril a partir da iniciativa «*Abril é Agora*».

No início do ano letivo de 2022/2023, a turma de 10º ano de História da Cultura e das Artes contava com 29 alunos inscritos. A composição da turma alterou-se nos primeiros meses do primeiro semestre com a saída e entrada de alguns alunos, até estabilizar em 28 alunos. A turma possuía uma maioria de estudantes do sexo feminino (21 alunas e 7 alunos) e pode definir-se como sendo calma e bastante heterogénea. No seu geral, a turma era pautada pela pontualidade e assiduidade, pelo respeito e por um bom comportamento em sala de aula. O aproveitamento escolar da turma na disciplina de História da Cultura e das Artes pode ser considerado como sendo satisfatório. Alguns elementos destacaram-se como sendo mais extrovertidos, outros mais introvertidos, de entre ambos alguns elementos (poucos) participavam com alguma regularidade em questões abertas.

Pode dizer-se, pela experiência das aulas tanto assistidas como lecionadas, que uma inicial timidez nos primeiros meses do ano letivo entre os elementos da turma, oriundos de contextos familiares, escolas e zonas do concelho diferentes, foi superada com o tempo. Em comparação ao início do ano letivo, no começo do segundo semestre a turma manifestava-se mais agitada e sociável, com laços de amizade e companheirismo mais expressivos, num ambiente que continuou a ser pautado pelo respeito e bom comportamento.

A turma de 12º ano de História A, por seu lado, era composta por 25 estudantes, sendo, à semelhança da turma de 10º ano, a maioria do sexo feminino: 18 alunas e 7

alunos. Também se apresenta sem problemas de disciplina e uma postura calma e pouco participativa durante as aulas, existindo apenas alguns elementos que participavam na aula sem serem interpelados, por vezes exibindo alguma timidez ou pouco à vontade em desenvolver as suas respostas. Havia algumas falhas na pontualidade e na assiduidade por parte de alguns elementos, no entanto, a turma no seu geral apresentava um bom ambiente de trabalho na realização de tarefas e o seu aproveitamento escolar na disciplina de História A podia ser considerado como sendo satisfatório.

Pretendi, durante a minha prática letiva com ambas as turmas, conseguir despertar uma atitude mais ativa e participativa dos estudantes durante o desenvolvimento de atividades para conseguir, através da mediação, auxiliá-los a superar alguma passividade e timidez, algo que a professora Sofia Condessa e o meu colega Colin Marques também se esforçavam por alcançar nas suas aulas.

Para a análise dos métodos e resultados da mediação na minha prática letiva, correspondem 12 aulas em linha com os tempos letivos propostos pelo Departamento de História da Escola Secundária Cacilhas-Tejo para cada tema ou subtema dos programas curriculares das disciplinas. À turma de 10º ano de História da Cultura e das Artes correspondem 6 aulas: 2 tempos letivos dedicados à aprendizagem do subtema «*A escultura românica: os poderes da imagem*» e 4 tempos dedicados aos conteúdos que englobam o tema «*A Europa sob o signo de Alá: Um Deus conquistador*». Para a turma de 12º ano de História A selecionei as 6 aulas dedicadas ao subtema «*A primavera marcelista*».

Cada tempo letivo contou com uma duração de 60 minutos.

2.3. A mediação na leção das temáticas desenvolvidas em aula

Metodologia

Tendo por base o enquadramento teórico, procurei adotar uma metodologia que me permitisse organizar a aplicação da mediação em aula e analisar os resultados das turmas na aprendizagem das temáticas que integram os programas curriculares de História da Cultura e das Artes e de História A.

Por conseguinte, a prática letiva em cada tema ou subtema lecionado foi pensada e analisada seguindo três fases.

Na fase inicial foi realizado o planeamento da leção dos temas ou subtemas, com o estabelecimento das atividades a desenvolver nos tempos letivos que tinha à disposição. Foram definidos a partir daí os objetivos, os instrumentos de avaliação e os métodos de mediação, tendo como base o alinhamento da aprendizagem com as orientações fornecidas pelas *Aprendizagens Essenciais*.

As atividades desenvolvidas tiveram enfoque na análise de fontes históricas escritas e iconográficas através da implementação de métodos capazes de promover um estudo mediado dos temas e subtemas, fornecendo apoio aos estudantes na organização das ideias e métodos de pesquisa, na seleção e mobilização dos dados recolhidos a partir dos documentos históricos e, na formulação de argumentos escritos e orais.

Na segunda fase, que correspondeu à prática letiva, a aprendizagem das temáticas nos tempos letivos foi organizada de forma a estabelecer uma alternância metódica entre tarefas escritas (através da realização e correção de fichas de trabalho) e tarefas orais, (com a análise mediada de documentos históricos nas apresentações construídas em *Genially*).

Através desta alternância, procurei implementar fomentar aulas mais interativas e dinâmicas, apoiando os processos de aprendizagem dos alunos através da aplicação sistemática de tarefas acompanhadas pela mediação do professor.

A mediação na prática letiva baseou-se numa comunicação interativa em aula direcionada para a orientação da aprendizagem através de aspetos como a gestão do tempo e aplicação de apoio gradual e oportuno aos estudantes na realização das atividades por via do esclarecimento de dúvidas, incentivo ao levantamento de hipóteses de resposta, fornecimento de *feedback* e, ainda, lançamento de questões abertas ou direcionadas para a análise dos documentos históricos.

Por fim, na terceira e última fase foram analisados os resultados recolhidos após a leção das aulas dedicadas à temática em questão, sendo refletidos os aspetos positivos e os aspetos a melhorar na metodologia implementada, de forma a que pudesse haver um aperfeiçoamento continuado da mesma à medida que se avançava no programa curricular.

A aplicação da mediação na minha Prática de Ensino Supervisionada procurou desta forma ir ao encontro de um método sistemático de «refinamento sucessivo» que Lopes (2023:362) menciona, para superar os desafios dos alunos nos seus processos de aprendizagem. Nesta medida, embora as aulas que lecionei possuam moldes semelhantes, a abordagem de cada temática segue características específicas, tendo no decorrer desta experiência pedagógica procedido a várias adaptações com vista ao melhoramento da aprendizagem dos alunos.

2.3.1. A escultura românica

Objetivos e planeamento das aulas

A escultura românica trata-se de um subtema inserido no âmbito do estudo da arte românica, um tema do módulo «*A Cultura do Mosteiro*». Na medida em que o Românico já tinha sido explorado em aulas anteriores pela professora Sofia Condessa, tendo sido contextualizado no espaço e no tempo e exploradas as características deste movimento artístico na arquitetura, o meu objetivo foi dar continuidade a esta exploração e procurar formas de transmitir aos alunos as características do Românico na escultura.

Para promover a aprendizagem em História da Cultura e das Artes, é necessário que o professor durante as suas aulas consiga transmitir metodicamente (e, por anexo, recordar sistematicamente) conceitos e noções específicas da disciplina ao longo da exploração didática dos variados temas abrangidos no programa curricular. Neste aspeto, o módulo inicial do manual demonstrou-se útil ao introduzir o estudante na aprendizagem das artes (arquitetura, escultura, pintura, entre outras), providenciando-lhe os primeiros passos para dominar a linguagem que permite a interpretação e compreensão de diversas artes ao longo dos tempos. Por conseguinte, pretendi durante as minhas aulas capacitar os alunos a realizar uma leitura adequada da linguagem de várias manifestações artísticas através de uma análise mediada que permita orientar a aprendizagem das características técnicas e formais (análise da forma, estética, suporte, composição) e das características temáticas e iconográficas (análise do tema e das imagens, do seu significado) que permitam reconhecer e enquadrar historicamente um determinado estilo artístico pelas suas características.

O planeamento das aulas teve como pilar o seu alinhamento com as *Aprendizagens Essenciais* de História da Cultura e das Artes para o 10º ano de escolaridade como documento orientador de competências a desenvolver na aprendizagem da disciplina. Propõe-se que através de História da Cultura e das Artes «o aluno conheça, interprete e analise formas de expressão artística produzidas em determinadas épocas e espaços» «através do reconhecimento das suas características essenciais» (*Aprendizagens Essenciais*, 2018: 1-2), para que possa «assumir uma posição crítica, participativa e informada na sociedade, reconhecendo a utilidade da História da Cultura e das Artes para a compreensão do mundo em que vivem, numa perspetiva humanista» (*Idem*: 2).

A leção da escultura românica teve lugar nos dois tempos letivos do dia 8 de fevereiro de 2023. Os objetivos gerais traçados nas planificações das minhas aulas basearam-se nas indicações fornecidas pelas *Aprendizagens Essenciais*. Para a aprendizagem da escultura românica, definiu-se que os alunos identificassem os elementos formais e temáticos, e que reconhecessem a relação de dependência da escultura românica para com a arquitetura (Anexo 1, pp. 48-50).

Pretendi nas minhas aulas retirar o máximo partido da exploração das fontes, sendo selecionadas as que pudessem potenciar uma maior exploração didática do tema ou subtema estudados em aula. Para a exploração das características da escultura no Românico selecionei quatro fontes iconográficas que considere relevantes para o estudo: o portal ocidental da Abadia de Sainte-Foy de Conques e o portal da Basílica de Santa Maria Madalena de Vézelay, ambos localizados em França; o claustro do Mosteiro de São Domingos de Silos, que se encontra na cidade de Burgos, em Espanha; e a porta ocidental da Igreja de São Pedro de Rates, situada na povoação portuguesa de Póvoa de Varzim.

As fontes selecionadas pretenderam projetar um adequado seguimento dos conteúdos lecionados anteriormente: representam portais de igrejas e um claustro, sendo traçável a sua relação com o cristianismo e os espaços do mosteiro; localizam-se todas geograficamente em lugares da Europa ocidental e são datadas dos séculos XI e XII, reforçando o contexto histórico em que surge o Românico e desenvolvendo desta forma, junto dos alunos, conceitos meta-históricos como noções de espaço e de tempo.

Na prática letiva destas duas aulas foram aplicados dois instrumentos de avaliação formativa: uma ficha de trabalho individual com recurso à consulta e exploração do manual e uma apresentação interativa feita em diapositivos a partir da plataforma digital

Genially, que se intercalaram de acordo com as características escultóricas do Românico abordadas em cada tempo letivo.

O primeiro tempo letivo foi dedicado à aprendizagem das características formais da escultura românica e, no segundo, foram exploradas as suas características temáticas. A identificação da escultura do Românico como dependente e sujeita a adaptar-se à plástica da arquitetura românica foi uma aprendizagem promovida no decurso das duas aulas através da exploração didática das fontes iconográficas seleccionadas na apresentação em *Genially* «*A escultura românica: os poderes da imagem*» (Anexo 3, p. 52).

Seguindo este método de organização, na primeira aula os alunos realizaram a primeira parte da ficha de trabalho, correspondente à análise dos elementos formais e plásticos que caracterizam a escultura românica (Anexo 2, pp. 50-51). Após a realização, a validação das respostas foi feita oralmente e a correção por escrito no decorrer da exploração didática da secção da apresentação *Genially* (Anexo 3, p. 51) dedicada às características formais e plásticas.

O mesmo processo foi aplicado na segunda aula: os alunos deram continuidade e conclusão à ficha de trabalho através da realização dos exercícios que correspondiam aos elementos temáticos e simbólicos (Anexo 2, pp. 50-51). Em seguida procedeu-se igualmente à validação das respostas e correção escrita através da apresentação *Genially* correspondente à aprendizagem das características temáticas e simbólicas (Anexo 3, p. 51).

No final da aula, foi entregue aos alunos uma ficha de autoavaliação para preencherem de forma anónima e transmitir *feedback* sobre as atividades realizadas (Anexo 4, p. 52).

A escultura românica: os poderes da imagem



Figura 1 – Menu inicial da apresentação «A escultura românica: os poderes da imagem».

Mediação da aprendizagem em aula

No começo da aula, procurei transmitir com clareza à turma o que iríamos lecionar, os instrumentos de avaliação formativa que tomariam lugar nas duas aulas e a ordem em que seriam analisados (Anexo 1, pp. 48-50). Sublinhou-se que para a primeira aula os alunos deveriam apenas responder ao primeiro conjunto de questões referentes aos elementos formais e plásticos da arte românica e que a ficha seria para entregar no final da segunda aula.

Para gerir o tempo durante as aulas, determinei prazos para a realização de cada parte da ficha de trabalho.

Durante a sua realização mediei a progressão das suas aprendizagens ao interagir e questionar se estavam com dúvidas ou dificuldades. Nesta fase, foi transmitido *feedback* para apoiar a realização das tarefas propostas, procurando ajudar a formulação de respostas e melhorar a exploração e seleção de informações relevantes do manual, a fim de assegurar que os alunos tivessem os meios necessários para progredir nas suas aprendizagens.

Ao circular em aula, o professor deve estar atento às necessidades e envolvimento dos alunos nas tarefas propostas. Dúvidas pertinentes ou decorrentes da parte de um aluno

quanto ao trabalho proposto acabavam por ser respondidas para toda a turma a fim de evitar dúvidas gerais na realização das tarefas. Esta dinâmica permitiu criar laços de empatia e confiança entre professor e alunos ao demonstrar que o docente está presente para os ajudar quando considera necessário ou quando solicitado, como um agente educativo que pretende ter um papel equitativo, providenciando uma base de apoio à aprendizagem variável de acordo com as necessidades de cada um.

Terminados os prazos da realização das fichas de trabalho, foram disponibilizados mais alguns minutos para alguns alunos finalizarem as suas respostas.

Durante a projeção de diapositivos na apresentação em *Genially*, as características da escultura românica foram aprofundadas e as questões da ficha de trabalho respondidas oralmente, sendo corrigidas por escrito.

As fontes iconográficas apresentadas num formato dinâmico e interativo através do *Genially* suscitaram um ambiente geral de curiosidade e atenção geral da turma na sua análise. Por um lado, a participação oral dos alunos, tanto voluntária como solicitada era incentivada, apoiada e valorizada, sendo registada em tempo real no meu caderno de observação. Por outro, pretendi incentivar a participação através da normalização do erro, sensibilizando a turma no seu todo, mas com o intuito de transmitir discretamente aos mais tímidos e menos participativos, que a avaliação é formativa e que não seriam penalizados por arriscarem uma hipótese a uma questão, sendo salientado que se trata de uma boa forma de preparação e treino para os momentos de avaliação sumativa.

A linguagem do professor também deve ser adequada à mediação da aprendizagem, refletindo-se em questões mais abertas, de categorização e descrição, ou questões mais fechadas e direcionadas para uma análise específica (por exemplo: «o que observamos nesta imagem?», ou «parece-vos, a partir desta imagem, que é a escultura que se adapta à arquitetura ou que é a arquitetura que se adapta à escultura? Expliquem-me o vosso raciocínio.»).

Este conjunto de ações durante a leção destas aulas (e em aulas futuras, acrescente-se), gerou visivelmente maior conforto e à vontade dos alunos em participarem oralmente e em colaborarem espontaneamente na resposta a perguntas abertas que fui lançando na análise dos diapositivos.

Os diapositivos da apresentação eram compostos por vários elementos interativos: perguntas, informações adicionais, *zoom* em detalhes, descrições e excertos de *A Nova*

História da Arte de Jason. Estes elementos de apoio à aprendizagem, que auxiliavam e complementavam a análise das fontes iconográficas, desempenharam o papel de fomentar a reflexão, organização de ideias e formulação de hipóteses através de conversação em aula com os alunos, sendo-lhes prestado apoio no raciocínio e na expressão oral na resposta a questões.

Referente à análise das fontes iconográficas projetadas, destaco alguns dos diapositivos mais relevantes da apresentação (Anexo 3, p. 52). As esculturas do portal da Basílica de Santa Maria Madalena de Vézelay adaptadas à forma e à plástica de elementos arquitetónicos como o mainel, o tímpano e o lintel, retratam visualmente um sólido exemplo de como a criação escultórica do Românico estava condicionada e dependente da arquitetura, um dos objetivos gerais da aprendizagem (Anexo 1, pp. 48-50).

O tímpano que encima o portal ocidental da Abadia de Saint-Foy de Conques permitiu providenciar aos alunos uma análise aprofundada da função pedagógica e evangelizadora dos temas escultóricos do Românico através de uma impactante representação do Apocalipse e do Juízo Final. Trata-se de um exemplar dotado de um profundo potencial pedagógico para transmitir junto dos alunos os poderes da imagem na escultura românica. Analisou-se o tamanho e disposição hierarquizada de diversas figuras, de acordo com a sua importância na religião cristã e para com a fundação da abadia, bem como elementos simbólicos e estéticos presentes na composição. Jesus Cristo destaca-se como juiz e figura central do cenário, entronizado e representado numa mandorla. À direita de Cristo está representado o lugar ordeiro e sereno composto pelas figuras eleitas ao Céu, e à esquerda o ambiente caótico e de temor habitado pelas condenadas ao Inferno.

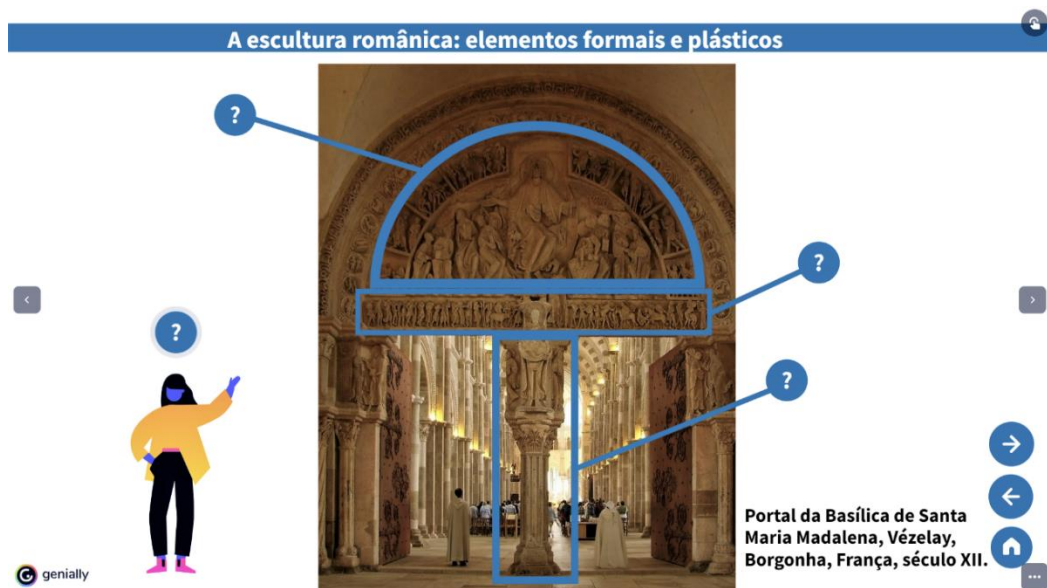


Figura 2 – Análise dos elementos formais e plásticos da escultura românica a partir do portal da Basílica de Santa Maria Madalena de Vézelay.

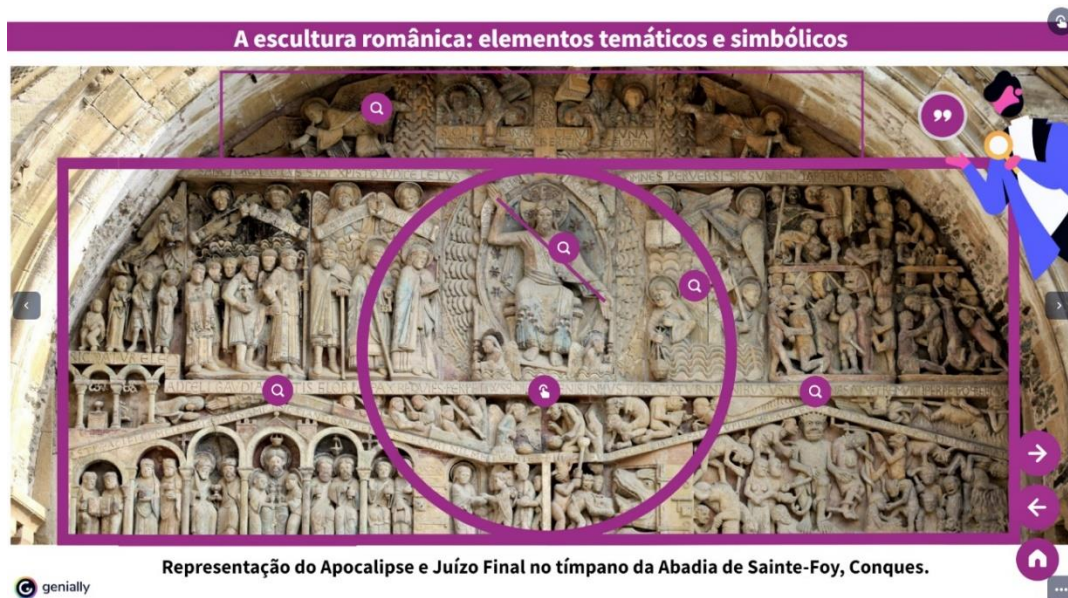


Figura 3 – Análise dos elementos temáticos e simbólicos da escultura românica a partir do portal da Abadia de Sainte-Foy de Conques.

Reflexão e análise das aulas dedicadas à leção da escultura românica

Após lecionar este subtema, retirei alguns apontamentos sobre as aulas, contando também com o *feedback* facultado pela professora Sofia Condessa, e analisei os dados que recolhi das fichas de trabalho e das fichas de autoavaliação das aprendizagens.

As fichas de trabalho (Anexo 2, pp. 50-51) foram analisadas através de uma tabela de descritores de desempenho para as tarefas de avaliação formativa realizadas em aula (Anexo 5, p. 53).

O propósito da criação desta tabela consistiu em criar um registo para que o professor se possa situar em relação à mobilização das capacidades e ao empenho empregue na realização da tarefa. Para tornar mais clara e eficaz a análise dos dados, pretendi quantificar, por um lado, as capacidades de interpretação dos alunos da turma através da comunicação escrita nas respostas às questões das fichas de trabalho e, por outro, a sua responsabilidade e empenho na sua realização e correção em aula. Foram delineados 3 níveis para quantificar o desempenho dos alunos e, desta forma, orientar o professor na atribuição de *feedback* aos alunos consoante os níveis atribuídos (Anexo 5, p. 53).

Na revisão das fichas de trabalho pude constatar se as respostas foram realizadas e se estavam completas, se a comunicação escrita dos alunos é organizada e fluída, se as respostas podiam ter sido mais elaboradas, ou se a correção foi aplicada, e atribuir os níveis de desempenho e determinar através dos mesmos a nota de *feedback* que seria transmitida ao aluno sobre a realização da tarefa.

Não foram transmitidos os níveis aos alunos na medida em que foi aplicada uma avaliação formativa que não teve como enfoque avaliar os resultados na realização de uma determinada tarefa, à semelhança do que seria característico numa avaliação sumativa. O objetivo foi providenciar *feedback* com maior enfoque no empenho que demonstraram na realização e correção dos exercícios, com o intuito de demonstrar aos estudantes que o seu trabalho estava a ser acompanhado, pretendendo fomentar um maior envolvimento e atenção na realização de futuras tarefas em aula.

Os descritores aplicados ao desempenho da turma de 10º ano na realização das fichas de trabalho organizam-se consoante o tema ou subtema (Anexo 6, pp. 53-54). A partir da análise das fichas, implementadas num registo de avaliação formativa e

individual para a aprendizagem da escultura românica, foi possível constatar que, salvo alguns casos, a maioria da turma demonstrou um bom empenho na realização da tarefa, realizando todos os exercícios e solicitando a mediação do professor quando necessário para progredir nas suas aprendizagens. Quanto à realização e posterior correção dos exercícios, houve um conjunto significativo de alunos que demonstrou algumas dificuldades que se prenderam, sobretudo, por a correção dos exercícios não ter sido aplicada de forma adequada.

Em aulas anteriores a correção dos exercícios foi realizada a partir da projeção de um *PowerPoint* destinado exclusivamente à correção dos exercícios da ficha de trabalho. Este *PowerPoint* era projetado para que a correção fosse feita em conjunto e apresentava as perguntas e um exemplar de uma hipótese de resposta que pudesse ser útil não só para validar as respostas dos alunos, mas, também, para auxiliar na construção de respostas tendo em conta a preparação para os exames nacionais.

No entanto, nas aulas dedicadas à escultura românica, tomei uma decisão arrojada e ambiciosa de querer aproveitar a potencialidade interativa da apresentação em *Genially* para aplicar, simultaneamente, a correção dos exercícios à medida que se exploravam os diapositivos correspondentes às questões. Na prática letiva, vários alunos, sentindo-se desprovidos de um suporte onde pudessem basear-se num exemplo de resposta escrita, solicitaram-me ajuda na correção das respostas.

O *feedback* que os alunos me transmitiram através das fichas de autoavaliação permitiu analisar em detalhe a aprendizagem dos conteúdos, tanto junto desta turma como da turma de 12º ano de História A. Nas aulas que se seguiram os alunos do 10º ano entregaram 21 fichas de avaliação que mais tarde foram analisadas (Anexo 7, pp. 54-56).

A partir da análise, pude constatar que todos os alunos que responderam à primeira questão (20 estudantes) reconheceram que a ficha de trabalho realizada em aula os ajudou a compreender melhor o tema, e que os 21 alunos consideraram o meu *feedback* em aula como sendo útil para orientarem os seus estudos sobre o subtema. Por outro lado, também ficou patente que 7 estudantes (correspondendo a 33% dos inquiridos) exprimiram alguma dificuldade na realização de exercícios e 4 elementos (19%) manifestaram pouca dificuldade. No total, 11 alunos, pouco mais de metade da turma (52%) evidenciaram alguma ou pouca dificuldade na realização das tarefas, em comparação com 10 estudantes que não identificaram nenhuma dificuldade (48%).

Os alunos que sentiram dificuldades referiram que estas se manifestaram em aspetos como: a organização frásica na elaboração da resposta; a seleção da informação indicada para responder às questões e a compreensão das perguntas no enunciado da ficha de trabalho. Os dois primeiros aspetos podiam ser superados através da continuidade prática na realização de exercícios semelhantes, se o professor realizasse um acompanhamento próximo através da mediação em aula. No entanto, as dificuldades em compreender as perguntas talvez se possam ter devido à quantidade de informação adicional presente na organização esquemática da ficha de trabalho. Visto posteriormente, parece que serviu mais para a organização mental do professor do que dos alunos, sendo de pouca utilidade prática para os últimos.

Na prática letiva destas duas aulas dedicadas à aprendizagem da escultura românica destaquei alguns aspetos positivos: o desenvolvimento de comunicação escrita e oral através de aulas dinâmicas que interliguem fichas de trabalho e apresentações em diapositivos; relembrar aspetos anteriormente estudados no mesmo módulo ou em módulos passados, permitindo estabelecer algumas comparações contextualizadas; controlar a gestão do tempo; circular em aula para acompanhar os ritmos diferentes dos alunos na realização de tarefas escritas, fornecendo *feedback* e, também, aproveitar a interatividade proporcionada pela apresentação em *Genially* para potenciar o estudo dos conteúdos a partir do levantamento de questões em torno de fontes iconográficas.

No que diz respeito aos aspetos que decidi melhorar e desenvolver em aulas futuras, destaquei: a necessidade de as fichas de trabalho apresentarem um formato mais simples e claro, apenas com informações que apresentem utilidade prática para o aluno realizar a tarefa; e a necessidade de um suporte escrito para a correção dos exercícios, de forma a apoiar a validação das respostas e a correção das fichas de trabalho através de uma base de referência que permita aos alunos concluir a tarefa com maior autonomia.

2.3.2. A arte islâmica na Península Ibérica

Objetivos e planeamento das aulas

O tema «*A Europa sob o signo de Alá: Um Deus conquistador*» estava delineado pelo Departamento de História para ser lecionado em 4 tempos letivos.

Trata-se de um conteúdo do programa de História da Cultura e das Artes direcionado para a aprendizagem da expansão muçulmana e das características que a arte islâmica e a arte moçárabe manifestaram na Península Ibérica.

À semelhança do procedimento que adotei na abordagem da escultura românica, o planeamento das aulas dedicadas a este tema foi pensado a partir das *Aprendizagens Essenciais* como ponto de referência e de partida para a planificação das aulas (Anexo 8, pp. 56-59).

Na medida em que as *Aprendizagens Essenciais*, contrariamente ao manual de 10º ano de História da Cultura e das Artes, não abrangem o contexto histórico em que surge a religião muçulmana e focam-se exclusivamente nas características da arte islâmica e da arte moçárabe na Península Ibérica, optei por abordar na aprendizagem do tema o enquadramento histórico do surgimento e expansão do islão a partir da Península Arábica até à Península Ibérica, e do aparecimento das comunidades moçárabes.

Entendi este enquadramento como sendo necessário para o estudo das características da arte islâmica e da arte moçárabe, permitindo inclusive relembrar algumas noções da cultura muçulmana na Península Ibérica que possam ter ficado das aprendizagens do programa curricular de História do 7º ano de escolaridade.

Seguindo esta premissa, os 2 primeiros tempos letivos foram dedicados à contextualização histórica do surgimento e expansão do islão até à invasão e ocupação muçulmana da Península Ibérica, e os 2 tempos seguintes à análise das características da arte islâmica e da arte moçárabe.

Mediação da aprendizagem em aula

As aulas dedicadas a esta aprendizagem foram lecionadas nos dias 8 e 9 de março.

Tratou-se de um tema novo para a turma, não tendo havido aulas anteriores (contrariamente à escultura românica, que foi abordada no seguimento da arquitetura românica, e que, por anexo, usufruiu de uma exploração prévia do conceito substantivo).

Optei por começar a lecionar a partir de uma breve chuva de ideias a propósito do conceito de islão antes de partir para o contexto espaciotemporal do seu surgimento.

Em seguida, as duas primeiras aulas, dedicadas à aprendizagem da expansão muçulmana apresentaram a seguinte sequência de momentos: análise conjunta do tema a partir da apresentação em *Genially* – realização da ficha de trabalho – correção da ficha de trabalho a partir de apresentação em *PowerPoint*. A mesma sequência foi aplicada para a aprendizagem das características da arte islâmica e da arte moçárabe nas duas aulas seguintes.

No decorrer dos momentos das aulas apliquei as estratégias de mediação já anteriormente aqui mencionadas: linguagem clara sobre os momentos da aula, gestão do tempo e definição de prazos, ações e métodos de mediação das aprendizagens na realização e correção das fichas de trabalho e na análise da apresentação em *Genially*.

A turma mostrou-se pouco participativa quando lancei uma questão aberta sobre o que entendiam por islão. Houve uma aluna que identificou o islão como sendo uma religião e, ao questioná-los se seria uma religião politeísta ou monoteísta, houve alunos que a identificaram como sendo a última. Ao solicitar que justificassem a sua escolha, reconheceram que os muçulmanos acreditavam num único Deus, mas não desenvolvendo muito mais as suas respostas.

Destaco a relevância de algumas fontes históricas para a mediação da apresentação em *Genially* (Anexo 9, p. 59) e realização das fichas de trabalho para um estudo em linha com as indicações das *Aprendizagens Essenciais*. O *mirabe* na Mesquita de Córdoba (atual Catedral de Nossa Senhora da Assunção) e uma peça em cerâmica do espólio islâmico de Mértola foram utilizados para a aprendizagem das características gerais da arte islâmica. Para o estudo das características do edifício religioso muçulmano da época foi analisada a estrutura arquitetónica da Grande Mesquita de Kaiouran, na Tunísia. E a Igreja de Santiago de Peñalba, na povoação espanhola de Ponferrada, serviu para o estudo da arte moçárabe, sem esquecer a utilização de alguns excertos retirados da obra *A Nova História de Arte de Janson* e analisados em aula, para cimentar o estudo destas fontes iconográficas.

As duas fichas de avaliação formativa e individual (Anexos 10 e 11, pp. 59-65) realizadas em aula basearam-se na análise direta de fontes (vários documentos escritos e um iconográfico). Tratou-se de uma tarefa mais exigente com o intuito de oferecer também uma maior preparação para os Exames Nacionais através da análise de fontes históricas para desenvolver capacidades de interpretação, bem como de expressão e argumentação escrita para responder ao solicitado nas questões.

As fichas de trabalho foram construídas a pensar num formato simples, apenas com indicações escritas de apoio ao estudo e explicações de vocabulário específico que considere essenciais para os alunos interpretarem e compreenderem os documentos históricos, procurando desta forma retirar obstáculos à sua análise e fornecer um suporte mais sólido à aprendizagem do tema.

A interligação da informação entre a apresentação em *Genially* e a realização e correção das fichas de trabalho permitiu analisar de forma coletiva e individual, cruzando entre as aulas vários tipos de documentos históricos.

No final da última aula, foi entregue aos alunos uma ficha de autoavaliação que seguiu o mesmo modelo e questões que a ficha de autoavaliação da escultura românica, recebendo *feedback* escrito sobre o estudo desta temática.



2.1) A arte islâmica

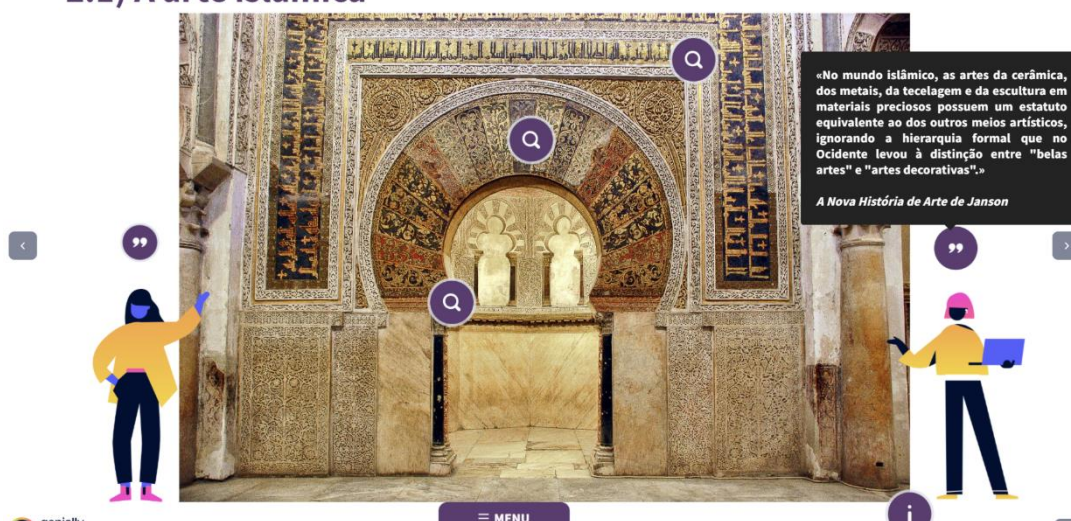


Figura 5 – Análise da arte islâmica a partir do *mirabe* na Mesquita-Catedral de Córdoba.

Reflexão e análise das aulas dedicadas à lecionação da arte islâmica na Península Ibérica

Após as aulas, para que a turma tivesse oportunidade de rever alguns dos aspetos estudados, enviei por e-mail à turma um *link* para acederem à apresentação em *Genially*.

Os dados recolhidos sobre a prática letiva deste tema foram analisados seguindo a metodologia anteriormente aplicada para a lecionação da escultura românica: as fichas de trabalho realizadas e corrigidas em aula pelos alunos foram revistas, registados os descritores de desempenho e redigido o *feedback* seguindo os mesmos parâmetros (Anexo 5, p. 53).

Ao analisar os dados das fichas de trabalho realizadas nestas aulas (Anexo 6, pp. 53-54), pude constatar, em comparação com os dados da ficha da escultura românica, que a turma no seu geral continuou a demonstrar um bom ou razoável empenho na realização das tarefas propostas em aula, algo observável e anotado no decorrer das mesmas.

De notar que, contrariamente ao sucedido na lecionação da escultura românica, a correção das fichas de trabalho pelos alunos durante as aulas decorreu sem problemas na correção e sem grandes dúvidas. Através da utilização de apresentações em *PowerPoint* com exemplos de resposta às perguntas, os alunos basearam-se num suporte escrito para validar as suas respostas.

A análise dos resultados das fichas de trabalho realizadas na aprendizagem desta temática (Anexo 6, pp. 53-54) também indica, em comparação com a ficha de trabalho dedicada à aprendizagem da escultura românica, que os alunos demonstraram maiores dificuldades de interpretação e argumentação escrita. Ao rever os resultados, pude constatar que, em várias das respostas, não eram usadas transcrições para sustentar os argumentos ou não eram identificados os documentos quando feita uma transcrição. Embora os alunos tenham procedido à validação e correção das respostas, transcrevendo mesmo os exemplos de resposta fornecidos como «modelo», e tenha havido mediação da minha parte para os ajudar a fundamentar devidamente as suas respostas com base em fontes históricas, devo acrescentar que não é possível, dado o limitado número de aulas lecionado com a turma no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, assegurar que estes desafios à aprendizagem tenham sido superados apesar de se ter desenvolvido trabalho nesse sentido.

Através da recolha de *feedback* sobre a aprendizagem do tema (Anexo 12, pp. 65-67), pude constatar que 20 dos 21 alunos que preencheram e entregaram a ficha de autoavaliação (correspondendo a 95% dos inquiridos), consideraram que as fichas de trabalho auxiliaram a aprendizagem do tema e que o *feedback* e apoio transmitido pelo professor durante as aulas foi útil para promover a organização do estudo dos estudantes.

No que concerne às dificuldades na realização das fichas de trabalho, segundo as informações que ordenei no Anexo 12 (pp. 65-67), dos 21 alunos, 12 (57%) afirmaram não ter sentido dificuldades, 4 estudantes (19%) denunciaram que estas foram poucas e 5 (24%) algumas.

Tendo em comparação o *feedback* da aprendizagem da escultura românica, em que 10 alunos não exprimiram dificuldades (48%), 4 expressaram poucas (19%) e 7 apontaram algumas (33%), observamos uma ligeira diminuição nas dificuldades registadas na realização de tarefas escritas na ordem dos 9%.

Destaco, a partir da reflexão sobre os resultados das aulas, um aspeto curioso: embora as fichas de trabalho realizadas para o estudo da expansão do islão e arte islâmica tenham sido mais exigentes a nível de interpretação e argumentação escrita que a ficha realizada para a escultura românica (como foi observável em aula e através da revisão das fichas e atribuição de descritores de desempenho), menos estudantes denunciaram dificuldades na sua realização, apesar de serem compostas por tarefas mais exigentes, a pensar na preparação para a tipologia de questões encontradas nos Exames Nacionais.

Não posso dizer que haja uma causa específica para esta casualidade. No entanto, creio que não deve ser descartada a hipótese de a informação das fichas de trabalho ter sido mais clara e adequada e, a correção das mesmas ter um suporte sólido de apoio à validação das respostas através de apresentações em *PowerPoint*.

De destacar ainda que 95% dos alunos inquiridos da turma exprimiram que o *feedback* transmitido em aula apoiou as aprendizagens (Anexo 12, pp. 65-67). O que aponta no sentido de as estratégias de mediação implementadas terem exercido um efeito positivo no fomento da aprendizagem do tema.

2.3.3. A primavera marcelista

Objetivos e planeamento das aulas

«A primavera marcelista», que integra a temática «Portugal: do autoritarismo à democracia», foi lecionada à turma de 12º ano de História A e delineada para 6 tempos letivos.

A planificação das aulas dedicadas à aprendizagem deste subtema (Anexo 13, pp. 67-71) foi pensada, à semelhança das anteriores, a partir das *Aprendizagens Essenciais* como ponto de referência para a definição dos objetivos. Por conseguinte, defini que deveria desenvolver junto dos alunos métodos e ações de mediação que lhes permitissem: reconhecer o significado da expressão «primavera marcelista»; identificar as mudanças e continuidades que se registaram durante a governação de Marcelo Caetano; e, não menos importante, associar a permanência da Guerra Colonial com a degradação interna do regime do Estado Novo e a deterioração da sua imagem no contexto internacional.

Para o planeamento da prática letiva do marcelismo tive em consideração que se tratou de um conteúdo brevemente introduzido à turma antes de ser lecionado no seguimento do programa de 12º ano de História A. Nas aulas de dia 2 de março de 2023, a professora Sofia Condessa aproveitou a exposição «*Marcelismo: os anos do fim*», organizada na escola pela associação cultural CULTRA em março de 2023, para desenvolver com os alunos trabalhos em grupo e, nas aulas seguintes, breves apresentações orais a partir da exploração dos painéis da exposição.

O subtema foi, portanto, brevemente introduzido aos alunos, embora ainda não aprofundado. Optei, desta forma, por querer desenvolver com os alunos uma análise capaz de, não só recordar, mas expandir a análise dos aspetos da conjuntura política do marcelismo expostos na exposição, como também abranger outros aspetos e eventos relevantes para o enquadramento histórico e objetivos traçados para a aprendizagem do subtema.

Na lecionação do subtema «*A primavera marcelista*» (Anexo 13, pp. 67-71) procurei seguir a mesma metodologia que implementei nas aulas lecionadas à turma de 10º ano de História da Cultura e das Artes: uma avaliação formativa onde se intercala uma apresentação em *Genially* com a realização de fichas de trabalho e a sua correção conjunta através de apresentações em *PowerPoint*, de forma a tornar as aulas interativas e dinâmicas enquanto implementava, no decorrer das mesmas, estratégias e ações de mediação para promover as aprendizagens dos alunos.

Mediação da aprendizagem em aula

As 6 aulas dedicadas à lecionação deste subtema tiveram lugar nos dias 19, 20 e 24 de abril.

Ao iniciar a aprendizagem da primavera marcelista, escrevi o conceito no quadro e procurei reunir as ideias dos alunos a propósito do seu significado. Junto do conceito e, para aprofundar a análise, escrevi outros conceitos, como «Primavera de Praga» e «Primavera Árabe». Questionei e relembrei a turma a propósito do primeiro (que já tinha sido explorado em aulas anteriores) e, introduzi uma breve explicação sobre o segundo, procurando através deste exercício que os alunos conseguissem estabelecer um paralelismo sobre o significado do uso de uma palavra associada a uma estação do ano à análise de eventos de natureza política. A participação oral dos alunos na análise do conceito foi escassa e, tendo em conta o perfil da turma, pautada também por alguma timidez em responder. Houve algumas referências a «mudança» e a «algo novo» e foi feita uma associação de «marcelismo» a Marcelo Caetano por uma aluna.

A dinâmica de mediação por intermédio da análise articulada e intercalada de instrumentos de avaliação formativa, por outro lado, gerou notoriamente mais participação e colaboração da turma na sua generalidade.

A apresentação em *Genially*, intitulada «*A primavera marcelista e a continuidade do regime salazarista*» (Anexo 14, p. 71), teve como intuito proporcionar a aprendizagem de características e alguns acontecimentos marcantes que definiram a conjuntura política do marcelismo a partir da análise de fontes iconográficas e audiovisuais (fotografias, cartazes, páginas de jornais, vídeos, tiras de banda desenhada). A apresentação segue uma linha cronológica dos acontecimentos que começa em 1968, com a queda de Salazar no forte de Santo António da Barra e termina em 1974, com a publicação da obra «*Portugal e o Futuro*» por Spínola. Entre estas duas datas foram analisados vários aspetos e eventos que marcaram o período de governação marcelista do Estado Novo: a «evolução na continuidade» das políticas marcelistas; a formação da «ala liberal»; a crise académica e as legislativas de 1969; a heterogeneidade das forças de oposição ao regime; a greve dos ferroviários da CP; o encontro entre o papa Paulo VI e os líderes dos movimentos independentistas; a vigília da Capela do Rato; a gravação das «Cantigas do Maio»; o massacre de Wiryamu e a sua divulgação na imprensa britânica, entre outros.

As opções interativas do *Genially* e a mediação da análise das imagens e dos vídeos através de uma conversação em aula conduzida por questões, curiosidades, dúvidas, levantamento de hipóteses e formulação de respostas, permitiram promover um ambiente de aula ativo e mais interventivo e atento da turma onde, inclusive, vários elementos demonstraram iniciativa e proatividade em passar para o caderno informações da apresentação que consideravam relevantes.

Durante as aulas assistidas pude observar que a turma de 12º ano de História A demonstrava, no geral, uma maior autonomia e envolvimento mais regulado nas tarefas em comparação com a turma de 10º ano de História da Cultura e das Artes. Por essa razão, as fichas de trabalho com a turma de 10º ano foram realizadas individualmente, para haver uma mediação e acompanhamento mais personalizado dos estudantes.

A aprendizagem por intermédio da realização e correção das fichas de trabalho em aula com a turma de 12º ano, por seu lado, consistiu em atividades efetuadas em pares ou em grupos de três elementos.

No decorrer dos 6 tempos letivos foram realizadas e corrigidas em aula duas fichas de trabalho. Na primeira (Anexo 15, p. 71) os estudantes realizaram uma pesquisa e exploração do manual para identificar e referir as continuidades e as mudanças que se registaram no Estado Novo durante o governo de Marcelo Caetano. Na segunda ficha de trabalho (Anexo 16, pp. 71-74), foram trabalhadas questões de análise a fontes históricas,

uma tarefa mais rigorosa na mobilização das suas capacidades de interpretação e de argumentação escrita para providenciar também uma preparação adequada às características dos exercícios que compõem os Exames Nacionais.

Durante a realização das fichas de trabalho em pares ou em grupos de três elementos, circulei na sala de aula para orientar as aprendizagens dos alunos através de métodos e interações semelhantes aos que apliquei na prática letiva com a turma de 10º ano de História da Cultura e das Artes, tendo sido aplicada uma linguagem clara, definidos e geridos os prazos de realização de tarefas, fornecido apoio para auxiliar a progressão das aprendizagens.

Para a realização das fichas de trabalho decidi organizar a realização dos exercícios pelos pares e grupos de três elementos, atribuindo funções específicas: os estudantes que se localizassem no lado esquerdo da secretária teriam a função de «escrivão» ou «escrivã», cabendo-lhes escrever as respostas à ficha de trabalho. Aos que se localizassem no lado direito da secretária, durante a correção dos exercícios teriam as funções de serem os «oradores» (cabendo-lhes responder oralmente às questões) e de «corretores» (os responsáveis por validar as respostas e proceder à correção escrita). No caso de grupos de três estudantes ao invés de duplas, as funções de «orador» e «corretor» seriam divididas por dois elementos em vez de serem desempenhadas por um.

Durante a realização das fichas de trabalho, todos os elementos deveriam cooperar na realização dos exercícios. Para a realização e correção da ficha de trabalho seguinte, as funções rodaram, de modo a promover um sistema em que todos os alunos mobilizassem, alternadamente, as suas capacidades de comunicação e argumentação escrita e oral à medida que cooperavam, em conjunto, na interpretação dos documentos históricos.

Ao longo das aulas, os estudantes demonstraram empenho e espírito colaborativo entre os pares e pequenos grupos na realização e correção das fichas de trabalho, para além de uma boa e rápida adaptação e motivação em desempenhar as suas «funções» e em cooperar na realização das atividades.

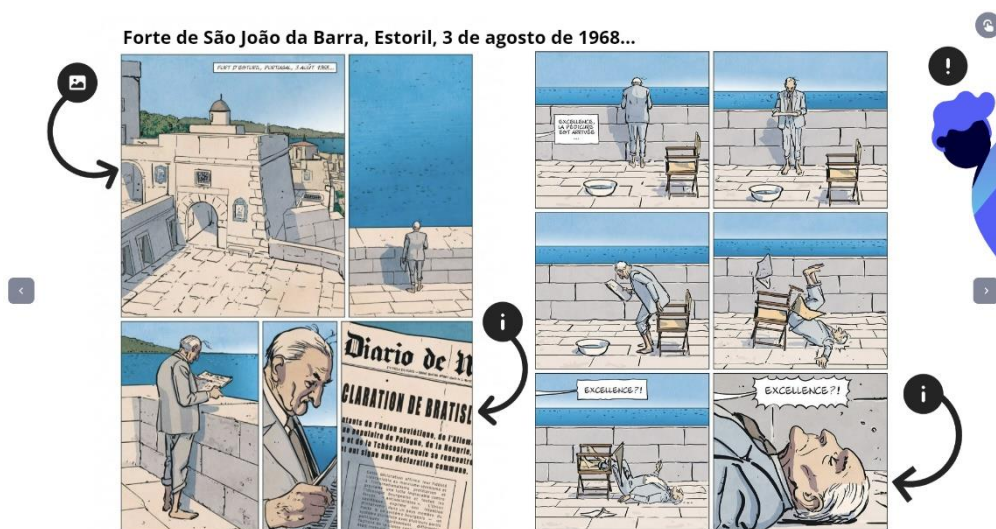


Figura 6 – Análise de tiras de banda desenhada a propósito da queda de Salazar. Slide inicial para abrir o período marcelista do Estado Novo.

O Estado Novo durante a governação de Marcelo Caetano (1968-1974):

1968 | O ponto de situação do país



Figura 7 – Diapositivo da apresentação em Genially dedicada ao estudo da primavera marcelista

Reflexão e análise das aulas dedicadas à lecionação da primavera marcelista

Após a lecionação do subtema, foi enviado por e-mail um *link* para permitir à turma rever os conteúdos da apresentação em *Genially* trabalhados em aula.

Procedi à análise dos dados recolhidos nas aulas através da revisão das fichas de trabalho e registando os descritores de desempenho de acordo com os parâmetros que defini (Anexo 5, p. 53). No entanto, apesar de ficar com o registo, infelizmente, devido a

algumas dificuldades pessoais que não me possibilitaram deslocar à escola durante a maior parte mês de maio, não foi possível transmitir o *feedback* escrito aos pares e aos grupos desta turma.

Nas 6 aulas que lecionei à turma de 12º ano, a assiduidade e pontualidade de elementos da turma foi irregular. Como foi exposto anteriormente, vários elementos da turma apresentavam faltas na assiduidade e pontualidade, tendo havido várias ausências que explicam o escasso número de elementos que realizaram as fichas de avaliação formativa, em comparação com a turma de 10º ano, cuja comparência nas aulas demonstrou ser mais regular e pontual.

Apesar das faltas de comparência e atrasos, também devo destacar que vários elementos da turma demonstravam um proativo interesse em compreender a matéria estudada, de uma forma subtil e discreta, tirando apontamentos da apresentação *Genially* e respondendo a perguntas abertas.

Ao analisar o desempenho da turma de 12º ano na realização das duas fichas de trabalho (Anexo 17, p. 75), observei algumas semelhanças em termos gerais com os dados que recolhi das tarefas escritas realizadas com a turma de 10º ano de História da Cultura e das Artes. Em ambos os casos, pude constatar que houve entre um bom e algum empenho na realização e correção dos exercícios. As fichas de trabalho centradas na exploração do manual para realizar os exercícios foram bastante acessíveis às duas turmas, não havendo notórias dificuldades de interpretação. Por outro lado, nas fichas de trabalho onde se analisavam fontes históricas e que pretendiam apresentar um nível de exigência mais adequado à tipologia de questões presentes nos Exames Nacionais, ambas as turmas demonstraram dificuldades a nível da interpretação, transcrição e argumentação na composição das respostas.

A recolha de *feedback* a partir das fichas de autoavaliação que os estudantes preencheram de forma anónima (Anexo 18, pp. 75-78), à semelhança de *feedbacks* anteriores, transmitiu informações relevantes sobre a perceção da turma em relação ao que foi desenvolvido nas aulas.

Foram preenchidas e entregues 21 fichas de autoavaliação no final da última aula.

A partir do *feedback* transmitido, pude constatar que todos os alunos (100% dos inquiridos) consideraram que as fichas de trabalho ajudaram na aprendizagem dos conteúdos lecionados. Alguns estudantes classificaram a sua realização como sendo fácil

ou bastante acessível. Outros ressaltaram a sua importância, mencionando que auxiliaram a aprendizagem ao permitir «aprofundar a matéria em certa parte» (Anexo 18, pp. 75-78), praticar e aprender «ao mesmo tempo», e que ajudaram a perceber melhor a matéria.

Na realização das tarefas escritas, 12 estudantes (57% dos alunos inquiridos), salientaram não ter sentido dificuldades. E houve 9 estudantes (43%), que indicaram ter tido algumas ou poucas dificuldades, apontando sobretudo que estas se apresentavam na análise de documentos.

Quando questionados se o *feedback* do professor durante as aulas auxiliou na orientação do estudo e aprendizagem dos conteúdos, 95% (20 dos alunos) considerou que sim. Um estudante, por seu lado, considerou que foi «mais ou menos» útil.

Em relação aos aspetos de que os alunos gostaram mais, vários elementos da turma manifestaram ter gostado de realizar trabalhos a pares e em pequenos grupos, de aprender sobre aspetos relacionados com a Guerra Colonial e, apreciaram a aprendizagem do subtema a partir da apresentação em *Genially*. No que concerne aos aspetos que os alunos menos gostaram, os alunos destacaram a realização das fichas de trabalho e uma transição dos diapositivos que consideraram demasiado rápida para retirarem apontamentos nos cadernos.

Refleti sobre os aspetos que os alunos destacaram como os que menos gostaram nas aulas. Em relação à realização de fichas de trabalho, na medida em que pretendi através da mediação, promover o desenvolvimento das capacidades de expressão e argumentação escrita dos alunos na análise de fontes históricas, considero que, embora pudesse ter desenvolvido tarefas de natureza e propósito mais variado, dificilmente poderia abdicar de exercícios em que os estudantes desenvolvessem competências de raciocínio e comunicação escrita.

A análise a partir das apresentações em *Genially* que implementei na minha Prática de Ensino Supervisionada, embora pensada para questionar os alunos e «retirar» respostas que apelassem ao seu raciocínio e argumentação na interpretação e compreensão das fontes históricas, não foi pensada para uma recorrente transcrição de notas e apontamentos durante o decorrer da aula. Considerei que esta seria uma prática opcional, e não obrigatória, embora tenha valorizado a iniciativa e tomado nota da proatividade de alguns elementos da turma.

Na medida em que a apresentação em *Genially* dedicada à aprendizagem da primavera marcelista continha, em determinados diapositivos, bastante texto, e vários estudantes da turma de 12º tinham por hábito retirar apontamentos das informações dos mesmos, a gestão do tempo nas aulas começou a tornar-se mais difícil de concretizar no sentido do cumprimento da planificação nos tempos previstos. Para resolver o dilema, decidi informar os alunos que a apresentação em *Genially* ser-lhes-ia enviada após a leção do subtema, na medida em que a transição dos diapositivos foi demasiado rápida para os estudantes terem tempo suficiente para retirarem os seus apontamentos.

A apresentação em *Genially* foi efetivamente enviada à turma após a leção deste conjunto de aulas, para que os alunos pudessem tomar notas e rever o estudo do subtema “sem cronómetro”. Considerei que, em apresentações futuras deveria procurar evitar diapositivos com demasiada informação, sem que com isso os alunos sejam privados de materiais que permitam dar um contexto adequado à análise histórica e oferecer um enriquecimento cultural valioso.

Apesar dos dilemas e desafios que envolveram a apresentação em *Genially* utilizada com a turma de 12º ano, não posso, no entanto, deixar de considerar que facultou aos alunos, não só uma aprendizagem mais interativa e focada na exploração de fontes iconográficas, como também uma análise detalhada que pretendeu envolver os alunos no ambiente da época ao permitir-lhes analisar eventos específicos que marcaram a conjuntura política do marcelismo. Penso que uma aprendizagem capaz de fomentar este enriquecimento cultural deve ser preservada e, ao longo da minha carreira no ensino, melhorada.

Conclusão

Findado o enquadramento teórico, bem como a análise da seleção e aplicação das estratégias de mediação implementadas na minha Prática de Ensino Supervisionada, apresento as minhas reflexões finais para analisar o impacto dos métodos de mediação aplicados e avaliar se foram capazes de promover a aprendizagem no ensino de História.

Devo acrescentar que, perante vários aspetos que condicionam os resultados no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, não é possível assegurar com certeza se a mediação que implementei permitiu uma aprendizagem segura e eficaz dos conteúdos lecionados.

Tendo em atenção esta consideração, passo a elucidar primeiramente as limitações que se impõem aos dados recolhidos, antes de abordar as considerações e reflexões que os resultados recolhidos na minha experiência letiva me permitem formular.

A realização da Prática de Ensino Supervisionada possibilitou, em moldes de estágio, assistir a aulas lecionadas pela minha orientadora, a professora Sofia Condessa, antes de lecionar às suas turmas algumas das temáticas em aula, sob a sua supervisão.

Na medida em que a minha prática letiva não foi realizada de forma contínua, mas intercalada espaçadamente com as aulas lecionadas pela professora Sofia e pelo meu colega Colin, em medidas diferentes e em alturas diversas, não é possível separar e isolar os contributos de forma individual, na medida em que promover a aprendizagem dos estudantes foi um trabalho conjunto que se esbate entre a colaboração de todos. Um exemplo disso, ao mediar a aprendizagem dos conteúdos dedicados à aprendizagem da escultura românica, pude beneficiar e usufruir da introdução do conceito de Românico na arquitetura que a professora Sofia tinha lecionado anteriormente.

Destaco outros aspetos que limitam o alcance dos resultados alcançados na minha prática letiva. A leção de temas e subtemas corresponde a um número determinado de tempos letivos, pelo que procurei operar dentro das condicionantes temporais de forma a rentabilizar a aprendizagem dos conteúdos dentro dos tempos previstos pelo departamento de História. Para rentabilizar os tempos letivos que tinha à minha responsabilidade e disposição, optei exclusivamente por desenvolver uma avaliação formativa com as turmas na minha prática letiva, procurando fomentar a aplicação sistemática e organizada de tarefas em aula que permitissem um estudo acompanhado, bem como o reforço da normalização do erro no carácter formativo dos exercícios desenvolvidos para incentivar a participação ativa e ir de encontro ao propósito do relatório.

A Prática de Ensino Supervisionada permitiu estabelecer um ponto de partida experimental para desenvolver outras atividades que podem fazer uso de métodos de mediação no ensino, tendo sido adotada nas duas turmas uma metodologia de aulas

semelhante, organizada por fases para dinamizar métodos de estudo dos conteúdos através de tarefas rotineiras e práticas acompanhadas pela mediação.

Por conseguinte e, atendendo a estas condicionantes, será necessária uma prática letiva mais alargada e continuada, bem como a implementação de avaliação sumativa para recolher resultados capazes de traçar a eficácia da mediação com base numa recolha de dados sólida.

Um maior contacto com as turmas no ensino será também útil para diversificar atividades de mediação e refletir o seu planeamento e aplicação em outros contextos dentro e fora da sala de aula. A mediação em visitas de estudo ou numa pesquisa mediada na realização de tarefas em bibliotecas, a título de exemplos, surgem como ideias de projetos didáticos a explorar em futuras práticas letivas.

Terminada a exposição das condicionantes que se apresentaram na minha Prática de Ensino Supervisionada, seguem os resultados e considerações que surgiram da experiência pedagógica aqui analisada.

Através do *feedback* dos alunos (presente nos Anexos 7, 12 e 18), da atribuição de descritores de desempenho à análise das fichas de trabalho realizadas (Anexos 6 e 17) e das interações em aula e notas tomadas, pude retirar várias considerações:

- As apresentações em formato *Genially* demonstraram ser um valioso instrumento para a mediação da aprendizagem dos conteúdos. Cativaram vários alunos das duas turmas pelo seu potencial interativo e dinâmico, tendo exercido um efeito positivo na motivação e envolvimento de estudantes no estudo das temáticas.
- A aprendizagem das temáticas a partir de fontes iconográficas exploradas pela mediação sob a forma de conversação em aula, questões e levantamento de hipóteses foi particularmente útil para o envolvimento e participação oral de vários estudantes das duas turmas, em especial com a turma de História da Cultura e das Artes. A análise de imagens produziu, na generalidade, um maior apelo à colaboração e envolvimento dos estudantes nas atividades em comparação com a análise de fontes escritas.

- A partir dos dados recolhidos a propósito da lecionação destas 12 aulas às duas turmas, 97% dos estudantes inquiridos consideraram tanto a realização das fichas de trabalho, como o *feedback* e apoio de mediação do professor, como tendo sido úteis para a organização dos seus estudos na aprendizagem dos conteúdos.
- As ações de mediação apontam para a criação de laços de confiança, respeito e colaboração através do apoio e incentivo na realização das tarefas propostas.
- A notificação das dificuldades sentidas pelos alunos através de *feedback* e as observáveis através dos descritores de desempenho possibilitaram-me ter uma base de dados dos desafios e uma maior consciência do que poderia ser melhorado nas minhas aulas. Na lecionação da escultura românica, 52% dos alunos inquiridos revelaram alguma ou pouca dificuldade na realização e na correção dos exercícios escritos, enquanto 48% não expressaram ter sentido dificuldades. Após ter refletido e procedido a alterações nos moldes de correção e na estrutura das fichas de trabalho, na lecionação da temática seguinte, com a mesma turma, 57% dos estudantes não denunciaram nenhuma dificuldade e apenas 43% expressaram alguma ou pouca dificuldade na realização de exercícios, tendo havido uma ligeira melhoria na aprendizagem (na ordem dos 9%), o que levou a que mais de metade dos alunos que realizaram as tarefas escritas não manifestasse complicações na sua realização.
- Ambas as turmas exprimiram dificuldades na interpretação e formulação de respostas na análise de fontes históricas na realização das fichas de trabalho, sendo necessário dar continuidade e uma rotina acompanhada para melhorar o desempenho geral das turmas.
- Ambas as turmas demonstram, na sua generalidade, empenho na realização e correção das tarefas escritas bem como um maior à vontade em participar oralmente na exploração das apresentações em *Genially* ao longo das aulas lecionadas.

Para concluir, embora, como foi referido anteriormente, os resultados recolhidos não possam garantir de forma segura que as aprendizagens desenvolvidas na minha

Prática de Ensino Supervisionada foram apreendidas, os mesmos dados, por outro lado, apontam no sentido de que os métodos de mediação que selecionei e apliquei tiveram efetivamente um efeito positivo no que concerne ao apoio e fomento da aprendizagem dos conteúdos lecionados no ensino de História da Cultura e das Artes e em História A.

Referências bibliográficas

Alves, O., Costa, A., & Sobral, C. (2009). Exploração do conceito de democracia com alunos do 7º ano de escolaridade. Em I. Barca, & M. A. Schmidt, *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil* (pp. 159-198). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Aprendizagens Essenciais (2018). *História da Cultura e das Artes 10º ano*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_hca.pdf

Barca, I., & Lagarto, M. (2016). O Ensino de História no 3º Ciclo: Os professores entre as ideias e as práticas. Em L. A. Alves, & I. Barca, *Educação Histórica - Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional* (pp. 41-49). Porto: CITCEM.

Branco, M. J., Cravino, J. P., Cunha, A. E., Lopes, J. B., Pinto, A., Santos, C. A., . . . Viegas, C. (2012). Instrumentos de ajuda à mediação do professor para promover a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento profissional dos professores. *sensos*, 2(1), pp. 125-171.

Coelho, A. R., & Siman, L. M. (2015). O Papel da Mediação na Construção de Conceitos Históricos. *Educação & Realidade*, 40(2), pp. 591-612.

Conselho da Europa (2018). *Quadro de Referência das Competências para a Cultura Democrática. 1*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Escola Secundária Cacilhas-Tejo (s. d.). *Projeto Educativo de Escola 2019/2022*. s. l.: s. n.

Gaiteiro, F., Marinho, P., & Marques, I. (2009). Exploração do conceito de religião com alunos do 7º ano de escolaridade. Em I. Barca, & M. A. Schmidt, *Educação Histórica: Investigação em Portugal e no Brasil* (pp. 199-214). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Lee, P. J. (2005). Putting principles into Practice: Understanding History. Em M. S. Donovan, & J. D. Bransford, *How Students Learn - History, Mathematics, and Science in the Classroom* (pp. 31-78). Washington D. C.: The National Academies Press.

Lopes, J. B. (2013). Aprendizagem em Áreas de Conhecimento: as Ciências e as Tecnologias - Mediação do Professor na Aula. Em F. H. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação. Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 359-394). Lisboa: Climepsi Editores.

Martins, G. O. (Coord.), Brocardo, J., Calçada, M. T., Camilo, J. L., & Encarnação, S. L. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

Mattoso, J., Daveau, S., & Duarte, B. (2017). *Portugal, O Sabor da Terra: Um retrato histórico e geográfico por regiões*. s. l. : Temas e Debates.

Pinto, J. (2019). Avaliação formativa: uma prática para a aprendizagem. *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*, 6, pp. 19-45.

Anexos

Anexo 1 – A escultura românica: planificação a curto prazo (aulas)

 escola secundária de cacilhas-tejo	
Disciplina: História da Cultura e das Artes Turma: 10º ...	Professor: Rui Martinho Data: 08/02/2023

Planificação a curto prazo – Plano de aula

Módulo: A Cultura do Mosteiro	Tema: A escultura românica: os poderes da imagem
Lições: 70 e 71	Tempos previstos: 2 aulas de 60 minutos
Sumário: A escultura românica – os poderes da imagem.	
Sugestões para motivação: Apresentação e discussão da apresentação em Genially «A escultura românica: os poderes da imagem». Preenchimento da ficha de avaliação formativa «A escultura românica: os poderes da imagem» com recurso ao manual.	
Questões orientadoras: Quais são as características formais da escultura românica? Quais são as características temáticas da escultura românica?	

Aprendizagens Essenciais	Objetivo geral	Objetivos operativos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempos
<u>A Cultura do Mosteiro: Os espaços do Cristianismo</u> Identificar aspetos temáticos e formais da escultura românica reconhecendo a sua dependência da arquitetura.	Identificar elementos formais e temáticos da escultura românica; Reconhecer a relação de dependência da escultura românica para com a arquitetura românica.	Referir elementos formais da escultura românica; Referir elementos temáticos da escultura românica; Salientar a dependência da escultura românica para com a arquitetura românica.	Realização da ficha «A escultura românica: os poderes da imagem» com a consulta do manual. Validação das respostas e consolidação da temática através da apresentação «A escultura românica: os poderes da imagem». Preenchimento de formulário de autoavaliação sobre as atividades realizadas.	<u>Manual</u> (pp. 176-179).	<u>Formativa:</u> Mobilização de capacidades de análise de informação escrita e iconográfica; Mobilização de capacidades de aplicação de conhecimentos adquiridos; Empenho na realização dos exercícios propostos; Participação oral espontânea ou solicitada.	2

Competências a desenvolver através de ações estratégicas orientadas para o Perfil dos Alunos de H.C.A. 10º ano

- Realizar tarefas de memorização, associadas à compreensão e uso de saber;
- Valorizar o património histórico, artístico, cultural, natural, local, regional e europeu, numa perspetiva de construção da cidadania europeia;
- Mobilizar o conhecimento adquirido, aplicando-o de forma criativa em situações específicas, simples e complexas;
- Analisar diversos tipos de fontes históricas, artísticas e culturais com diferentes pontos de vista, problematizando-os de forma autónoma;
- Recolher e selecionar informações de fontes fidedignas para a análise das temáticas em estudo;
- Organizar de forma sistematizada e autónoma a informação recolhida;
- Saber estudar com autonomia e método;
- Analisar factos históricos e obras artísticas, selecionando informação relevante para o tema em estudo;
- Saber interagir com os outros no respeito pela diferença de opiniões e pela diversidade de pontos de vista;
- Elaborar planos específicos e gerais, assim como esquemas simples e complexos, estabelecendo cruzamentos de informação escrita e visual;
- Ser solidário nas tarefas de aprendizagem ou na sua organização;
- Assumir responsabilidades nas tarefas e perante atitudes e comportamentos manifestados.

Bibliografia:

Conques. (5 de fevereiro de 2023). Obtido de Office de tourisme Conques-Marcillac:
<https://www.tourisme-conques.fr/en>

Davies, P. J., Denny, W. B., Hofrichter, F. F., Jacobs, J., Roberts, A. M., & Simon, D. L. (2009). *A Nova História da Arte de Janson: A tradição ocidental* (9ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Focillon. (1993). *Arte do Ocidente: a idade média românica e gótica* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.

Nunes, P. S. (2021). *História da Cultura e das Artes, 10º ano, Ensino Secundário* (1ª ed.). Lisboa: Raiz Editora.

Seguret, P. (5 de fevereiro de 2023). *Conques Tympanum: Description and interpretation of the Particular Judgement tympanum*. Obtido de Conques Tympanum: Description and interpretation of the Particular Judgement tympanum: <https://www.art-roman-conques.fr/english/index.html>

The West Tympanum at the Church of St. Foy in Conques. (5 de fevereiro de 2023). Obtido de A Guide to Christian Iconography: Images, Symbols, and Texts:
<https://www.christianiconography.info/conques/tympanum.htm>

Anexo 2 – A escultura românica: os poderes da imagem – ficha de avaliação formativa

 escola secundária de cacilhas-tejo	Nome: _____	Disciplina: História da Cultura e das Artes
	Nº _____ Turma: _____	Ano letivo: 2022-2023 Professor: Rui Martinho

A Cultura do Mosteiro – Ficha de avaliação formativa

1. Preenche a seguinte tabela com recurso ao manual (pp. 176-179).

A escultura românica: os poderes da imagem	
ANÁLISE DOS ELEMENTOS FORMAIS E PLÁSTICOS Que características morfológicas e técnicas observamos nas produções deste estilo artístico?	Morfologia: análise das formas – a explicação da configuração visual das imagens. Técnica: determinação dos processos, dos materiais e instrumentos utilizados na criação artística.
1. Saliente que relação existe entre a escultura e a arquitetura no estilo românico. _____ _____ _____	
2. Esclareça o que motiva a aplicação da escultura românica nos espaços cristãos. _____ _____ _____	

Observe a *figura 1*.

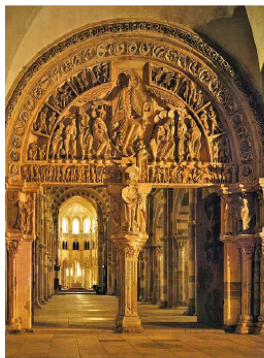


Figura 1: Portal da Basílica de Santa Maria Madalena de Vézelay, Borgonha, França, século XII

3. O portal românico da *figura 1* apresenta que elementos arquitetônicos:

- (A) Tímpano, Lintel e Mainel
- (B) Frontão, Mainel e Cornija
- (C) Mainel, Lintel e Cúpula
- (D) Lintel, Friso, Frontão

4. Explique porque é que a decoração da escultura românica evidencia figuras com formas e dimensões distintas.

ANÁLISE DOS ELEMENTOS TEMÁTICOS E SIMBÓLICOS

Que características iconográficas e interpretações iconológicas evidencia este estilo artístico no seu contexto histórico?

Iconografia: descrição de imagens – a explicação dos temas, figuras e assuntos das pinturas, esculturas e das artes visuais e plásticas no geral.

Iconologia: interpretação dos ícones - a explicação dos atributos e significados de imagens e figuras alegóricas/simbólicas.

5. Refira que motivos decorativos a escultura românica vai empregar nos capitéis e colunas?

6. Indique o nome dos dois conjuntos de livros da Bíblia que serviam de inspiração para as temáticas abordadas na escultura românica.

7. Mencione uma figura e uma temática da religião cristã que sejam esculpidos na arte românica.

Anexo 3 – Link para aceder à apresentação em Genially «A escultura românica: os poderes da imagem»:

<https://view.genial.ly/63e251e29bd2a900144f4bfc/presentation-a-escultura-romanica>

Anexo 4 – A escultura românica: os poderes da imagem - ficha de autoavaliação



Disciplina: História da Cultura e das Artes

Ano letivo: 2022-2023

Professor: Rui Martinho

A escultura românica: os poderes da imagem – ficha de autoavaliação

1. O preenchimento da tabela ajudou-te a organizar melhor o teu estudo?

2. Sentiste alguma dificuldade na realização desta atividade? Se sim, qual?

3. O *feedback* do professor foi útil para orientares o teu estudo sobre este tema?

4. O que gostaste mais e o que gostaste menos na aprendizagem deste tema em aula?

Anexo 5 – Descritores de desempenho e de exemplos de *feedback*

Descritores de desempenho (avaliação formativa)	Interpretação na realização dos exercícios	Empenho na realização dos exercícios
3	Boa	Bom
2	Alguma	Algum
1	Pouca	Pouco

Desempenho na realização das fichas de avaliação formativa	Exemplos de <i>feedback</i>
Em caso de bom empenho (nível 3) e de uma boa interpretação (nível 3).	Houve empenho e uma compreensão do tema. Continua!
Em caso de bom empenho (nível 3) e algumas dificuldades na interpretação (nível 2) OU Em caso de bom empenho (nível 3) e várias dificuldades na interpretação (nível 1)	Houve empenho, mas há espaço para melhorar. Deve desenvolver o hábito de ler e explorar o manual com mais atenção/ Houve empenho, mas é necessária uma leitura mais atenta para compreender melhor o tema / Houve empenho, mas podes melhorar!
Em caso de algum empenho (nível 2) e boa interpretação (nível 3)	Houve empenho, mas podes melhorar!
Em caso de algum empenho (nível 2) e algumas dificuldades na interpretação (nível 2) OU Em caso de algum empenho (nível 2) e várias dificuldades na interpretação (nível 1)	Houve algum empenho, mas deve desenvolver o hábito de ler e explorar o manual com mais atenção/ Houve algum empenho, podes melhorar!
Em caso de pouco empenho (nível 1) e algumas dificuldades na interpretação (nível 2) OU Em caso de pouco empenho (nível 1) e várias dificuldades na interpretação (nível 1)	É necessário mais empenho e uma leitura mais atenta do manual para melhorar a compreensão do tema/ É necessário mais empenho para melhorar.

Anexo 6 – Análise dos dados das fichas de avaliação formativas desenvolvidas com a turma de 10º ano de História da Cultura e das Artes

Fichas de avaliação individuais				
Aluno(a)	A escultura românica		A arte islâmica	
	Interpretação	Empenho	Interpretação	Empenho
A01	2	3	2	3
A02	3	3	2	3
A03	2	3	2	2
A04	3	3	3	3
A05	1	2	2	2
A06	2	3	2	3

A07	2	2	2	2
A08	2	3	2	3
A09	3	3	3	2
A10	2	2	2	2
A11	3	2	1	3
A12	-	-	3	3
A13	1	1	1	1
A14	2	2	2	3
A15	2	3	2	3
A16	2	3	2	3
A17	2	2	2	2
A18	2	3	2	2
A19	-	-	2	2
A20	3	3	2	3
A21	2	3	2	3
A22	1	3	2	3
A23	3	3	2	2
A24	3	3	2	3
A25	3	2	2	3
A26	3	3	3	3
A27	-	-	2	2
A28	-	-	1	3

Anexo 7 – Dados recolhidos a partir da ficha de autoavaliação de «A escultura românica»

A escultura românica: os poderes da imagem – ficha de autoavaliação		
Nº de fichas de autoavaliação entregues: 21		
1) Consideras que a ficha de trabalho realizada em aula te ajudou a compreender melhor este tema?		
Ajudou: 20* (95%) “Sim”: 16 “Sim, é uma maneira fácil e boa de estudar” “Sim, ajudou-me, mas geralmente utilizo outros métodos” “Sim, através das perguntas dadas consegui estruturar melhor o conteúdo dado e organizar as minhas ideias em relação ao mesmo.” “Sim, porque podemos realizar o trabalho de uma forma mais organizada”	Não ajudou: 0	Outra resposta: 0

*Um dos 21 alunos não respondeu a esta pergunta.		
2) Sentiste alguma dificuldade na realização desta atividade? Se sim, qual?		
Alguma dificuldade: 7 (33%) “Sim, organizar frases” “Sim, eu sabia o que mais ou menos responder nas perguntas mas não sabia como o fazer. Mas eu reconheço que a culpa é da minha parte.” “Preferia aprofundar os assuntos e só depois responder as questões feitas.” “Sim, só algumas dúvidas na matéria.” “Sim, na pergunta 3 e 4 obtive algumas duvidas mas depois foram esclarecidas” “Senti dificuldades a aplicar a informação que recolhi do manual.” Eu senti alguma dificuldade em me orientar, mas enquanto íamos corrigindo eu fui percebendo o que as perguntas significavam”	Nenhuma dificuldade: 10 (48%) “Não”: 7 “Não, por acaso correu-me bastante bem.” “Não. A parte que exigiu mais trabalho foi o saber interpretar e retirar apenas o conteúdo necessário do manual para responder às respetivas perguntas da ficha formativa.” “Não, porque tínhamos a opção de consulta”	Pouca dificuldade: 4 (19%) “Mais ou menos mas consegui realizar a tarefa” “Mais omenos, porque demoro a entender o que está escrito nos iniciados” “Não senti muita.” “Só tive no segundo exercício mas de resto não tive dificuldades.”
3) O feedback do professor foi útil para orientares o teu estudo sobre este tema?		
Foi útil: 21 (100%) “Sim”: 15 “Sim, achei que o professor explicou bem todos os temas dados.” “Sim, o professor esteve sempre disponível para ajudar-me” “Foi muito útil.” “Sim, o feedback do professor facilitou a minha compreensão da matéria e permitiu orientar-me no meu estudo.” “Sim, ajudou a melhorar as minhas respostas” “O feedback do professor foi util pois após a explicação do	Não foi útil: 0	Outra resposta: 0

professor, percebi bem a matéria estudada.”		
4) O que gostaste mais e o que gostaste menos na aprendizagem deste tema em aula?		
“Gostei da parte de associar as partes como o Cristo e o tema.” “Gostei mais do facto de ser uma mini ficha que continha perguntas bem resumidas que nos faria procurar informações para responder e gostei menos o facto de ter apenas uma linha de resposta para perguntas complexas.” “Achei uma forma divertida de aprendizagem e fácil de perceber” “Gostei do facto de a aula ser bastante interessante no sentido em que achei que o professor explicou bem e não foi aborrecida. Não gostei tanto de ser uma aula em que tínhamos de completar uma ficha, porque sinto que aprendo melhor com o/a professor/a a explicar e a mostrar em powerpoint porque assim vou ouvindo e passando.” “Não gosto de assuntos relacionados a Jesus Cristo e à Bíblia tirando isso, gosto de tudo.” “Achei interessante o método de aprendizagem apresentado pelo professor, pois em vez de ser o mesmo a explicar a matéria primeiro, deu-nos o desafio de ler, interpretar, absorver, aprender por nós próprios e depois é que discutimos as várias respostas dadas, consolidando assim, o tema da aula.” “Eu não encontro afinidade com os temas religiosos porém tenho muito interesse na parte artística da arquitetura e escultura lecionada na aula.” “Gostei do estudo dos temas religiosos da escultura mas não gostei muito da parte da arquitetura porque não é o meu tema favorito, é uma questão de preferência.” “O que mais me agradou foram os power points do professor, principalmente o da última aula, foi bastante didático o que acho que ajuda a aprender a matéria.” “O que gostei mais foi falar sobre os temas religiosos que se punham nos tímpanos”		

Anexo 8 – A arte islâmica na Península Ibérica: planificação a curto prazo (aulas)

 escola secundária de cacilhas-tejo	
Disciplina: História da Cultura e das Artes Turma: 10º ...	Professor: Rui Martinho Data: 08/03/2023

Planificação a curto prazo – Plano de aula

Módulo: A Cultura do Mosteiro	Tema: A Europa sob o signo de Alá: Um Deus conquistador
Lições: 87-90	Tempos previstos: 4 aulas de 60 minutos
Sumário: Da Arábia ao Al-Andaluz: a expansão do islão e a formação da arte islâmica.	

Sugestões para motivação: Apresentação e discussão da apresentação em Genially «<i>Da Arábia ao Al-Andaluz: a expansão do islão e a formação da arte islâmica</i>». Preenchimento das fichas de avaliação formativa «<i>A Europa sob o signo de Alá</i>» nº 1 e 2
Questões orientadoras: O que é o islão? Como se expandiu o islão? Quais são as características da arte islâmica e da arte moçárabe?

Competências a desenvolver através de ações estratégicas orientadas para o Perfil dos Alunos de H.C.A. 10º ano
• Realizar tarefas de memorização, associadas à compreensão e uso de saber; • Valorizar o património histórico, artístico, cultural, natural, local, regional e europeu, numa perspetiva de construção da cidadania europeia; • Mobilizar o conhecimento adquirido, aplicando-o de forma criativa em situações específicas, simples e complexas; • Analisar diversos tipos de fontes históricas, artísticas e culturais com diferentes pontos de vista, problematizando-os de forma autónoma; • Recolher e selecionar informações de fontes fidedignas para a análise das temáticas em estudo; • Organizar de forma sistematizada e autónoma a informação recolhida; • Saber estudar com autonomia e método; • Analisar factos históricos e obras artísticas, selecionando informação relevante para o tema em estudo; • Saber interagir com os outros no respeito pela diferença de opiniões e pela diversidade de pontos de vista; • Elaborar planos específicos e gerais, assim como esquemas simples e complexos, estabelecendo cruzamentos de informação escrita e visual; • Ser solidário nas tarefas de aprendizagem ou na sua organização; • Assumir responsabilidades nas tarefas e perante atitudes e comportamentos manifestados.

Aprendizagens Essenciais	Objetivo geral	Objetivos operativos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempos
--------------------------	----------------	----------------------	------------	----------	-----------	--------

<u>A Cultura do Mosteiro: Os espaços do Cristianismo</u> Identificar manifestações da arte dos reinos muçulmanos na Península Ibérica, como expoente da civilização islâmica; Indicar elementos característicos constituintes do edifício religioso muçulmano em território peninsular; Referir características gerais da arte moçárabe.	Identificar o contexto histórico e geográfico da origem do islão e da sua expansão para a Península Ibérica; Reconhecer as características gerais da arte islâmica; Indicar as características do edifício religioso muçulmano ; Identificar características gerais da arte moçárabe.	Localizar a origem do islão e a formação do Al-Andaluz no espaço e no tempo; Referir as características gerais da arte islâmica Indicar as características do edifício religioso muçulmano ; Identificar o conceito de moçárabe e as características gerais da sua arte.	Abordagem do tema a partir da apresentação «<i>Da Arábia ao Al-Andaluz: a expansão do islão e a formação da arte islâmica</i>»; Realização das fichas «<i>A Europa sob o signo de Alá</i>» nº 1 e nº 2 Validação das respostas e consolidação das aprendizagens a partir da correção Preenchimento de formulário de autoavaliação sobre as atividades realizadas sobre esta temática.	«<i>A Europa sob o signo de Alá</i>» nº 1: <u>Fontes escritas</u> (Docs. 1, 2 e 3). «<i>A Europa sob o signo de Alá</i>» nº 1: <u>Fontes escritas</u> (Docs. 1, 2 e 3) e <u>fontes iconográficas</u> (Docs. 4 e 5).	<u>Formativa:</u> Participação oral espontânea ou solicitada; Mobilização de capacidades de análise de informação escrita e iconográfica; Mobilização de capacidades de aplicação de conhecimentos adquiridos; Empenho na realização dos exercícios propostos; Participação oral espontânea ou solicitada; Reflexão sobre as aprendizagens desenvolvidas em aula.	4
--	---	--	---	---	---	---

Bibliografia:

Davies, P. J., Denny, W. B., Hofrichter, F. F., Jacobs, J., Roberts, A. M., & Simon, D. L. (2009). *A Nova História da Arte de Janson: A tradição ocidental* (9ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Nunes, P. S. (2021). *História da Cultura e das Artes, 10º ano, Ensino Secundário* (1ª ed.). Lisboa: Raiz Editora.

Proença, M. C. (2021). *Uma História Concisa de Portugal*. Lisboa: Temas e Debates - Círculo de Leitores.

Anexo 9 – Link para aceder à apresentação em Genially: «Da Arábia ao Al-Andaluz: a expansão do islão e a formação da arte islâmica»:

<https://view.genial.ly/6407b47c4b8e5b00133655fc/presentation-a-expansao-do-islao-e-a-formacao-da-arte-islamica>

Anexo 10 – A expansão do islão (ficha de avaliação formativa)

História da Cultura e das Artes
10º ano
Ano letivo 2022/2023



Realize a ficha numa folha de linhas em papel A4.

Referencie o seu nome, número de aluno, turma e título da ficha.

Apresente apenas uma resposta para cada item.

Nas respostas aos itens que envolvem a produção de um texto, deve ter em conta os conteúdos e a sua organização, a utilização da terminologia específica da disciplina e a integração da informação contida nos documentos.

Notas de apoio à realização da ficha:

Leia atentamente os documentos e as perguntas;

Se necessário, sublinhe, tire notas no enunciado para auxiliar o raciocínio na resolução dos exercícios.

Após a leitura e durante a realização da ficha de avaliação formativa procure esclarecer as dúvidas que tenha na resolução dos exercícios;

3. A Cultura do Mosteiro

3.12 A Europa sob o signo de Alá: um Deus conquistador

Ficha de avaliação formativa nº 1 – A expansão do islão

Documento 1 - As origens do islão

Islão é uma palavra árabe que designa a fé religiosa de todos os que se consideram muçulmanos. É uma fé de caráter universal e, portanto, não vinculada a nenhum grupo étnico eleito ou privilegiado. Apesar disso, do ponto de vista histórico, a religião nasceu [...] [no] século VII na Península Arábica por ação decisiva de um árabe, Maomé, o homem que, segundo a tradição muçulmana, foi eleito por Deus para propor aos homens a Palavra Divina.

Este idioma [o árabe] é [...] a língua sagrada do Islão e a Península Arábica a sua Terra Santa. É ali que se encontram as duas cidades santas: Meca, que acolhe a *Caaba*, o principal santuário da fé islâmica e ao qual todo o bom muçulmano deve ir pelo menos uma vez na vida, e Medina, a cidade onde está a sepultura do profeta [Maomé].

Maomé foi um grande “senhor da guerra” e um sábio “chefe”. Mas, sobretudo, foi considerado pelos seus como um “profeta”. Para o muçulmano, Alá renunciou ao uso dos profetas que tinham sido periodicamente objeto de escárnio e que tinham sido anteriormente rejeitados, perseguidos e assassinados. Maomé era “o selo da profecia”, o último e definitivo profeta de Deus.

Daniel Alcoba et al., *O esplendor do Islão: conquistadores, emires e califas*, Lisboa: National Geographic, 2019 (adaptado).

Documento 2 - Invasão e conquista da Península Ibérica no século VIII

A partir da morte de Maomé (ano de 632), os árabes iniciaram um período de expansão, com o objetivo de levar a sua nova religião, o islamismo, a todos os povos. No início do século VIII já dominavam todo o Norte de África, encontrando-se às portas da Península Ibérica.

Os exércitos muçulmanos eram então compostos por diversos povos, uma vez que aos árabes se haviam juntado muitos combatentes das zonas conquistadas – egípcios, sírios, iemenitas e berberes.

No ano 711, um poderoso exército muçulmano [...] atravessou o estreito de Gibraltar e penetrou na Península Ibérica.

Os visigodos, divididos por lutas internas, tiveram dificuldade em fazer frente ao exército [muçulmano] [...]. O exército cristão foi destruído e o rei visigodo desapareceu em combate.

Uma a uma, as praças hispânicas foram caindo em poder dos muçulmanos, que, muitas vezes, eram auxiliados por judeus e por muitos cristãos que pretendiam ver-se livres do domínio dos visigodos ⁽¹⁾. No final de 714, al-Andaluz ⁽²⁾ estava quase por completo sob o seu domínio.

A que se teria ficado a dever esta progressão tão rápida dos muçulmanos na Península Ibérica? Como vimos, os invasores não só encontraram um reino dividido por

inúmeras lutas internas, como em muitos casos conseguiram o apoio de cristãos e judeus. A tudo isto juntou-se a eficácia dos exércitos muçulmanos, motivados pelo fanatismo da Guerra Santa ⁽³⁾ e pelo desejo do saque que se seguia à conquista.

Os cristãos resistentes acabaram por se refugiar nas montanhas das Astúrias, pequena região do Norte da Península onde os mouros ⁽⁴⁾ [...] nunca penetraram.

A partir de 716, os muçulmanos, conquistada a Península, tentaram avançar para lá dos Pirenéus ⁽⁵⁾ e penetrar no território dos Francos. Durante anos sucederam-se as incursões e as pilhagens, até que, em 732, um grande exército franco, comandado por Carlos Martel, aniquilou as forças muçulmanas [...], impedindo a fixação dos muçulmanos para lá dos Pirenéus.

Maria Cândida Proença, *Uma História Concisa de Portugal*, Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores, 2021 (adaptado).

Visigodos ⁽¹⁾: povo que ocupou a Península Ibérica após o colapso do Império Romano do Ocidente; **Al-Andaluz** ⁽²⁾: nome que os muçulmanos usaram para designar a Península Ibérica; **Guerra Santa** ⁽³⁾: os muçulmanos encaravam a guerra em nome do islão como um compromisso religioso de ascese espiritual que aproxime o crente de Alá; **Mouros** ⁽⁴⁾: nome pelo qual os cristãos designavam os muçulmanos oriundos do Norte de África que invadiram a Península Ibérica; **Pirenéus** ⁽⁵⁾: cadeia montanhosa que estabelece uma fronteira natural entre a Península Ibérica e a França.

Documento 3 - Al-Garb Al-Andaluz

Ao território situado entre os rios Douro e Guadiana, que correspondia aproximadamente à antiga Lusitânia romana, os muçulmanos chamavam de al-Garb al-Andaluz, expressão que significa «O Ocidente do Andaluz».

Pelos relatos de muitos escritores muçulmanos, sabemos que em al-Garb al-Andaluz se localizavam importantes cidades, onde se desenvolviam atividades económicas que contribuíram para a prosperidade que a região alcançou na época.

Com a chegada dos muçulmanos ocorreram importantes transformações económicas. De uma economia essencialmente rural passou-se para uma economia marcadamente urbana. Um dos locais mais importantes das cidades muçulmanas era o *suq*, ou mercado, onde se realizava o comércio de muitos produtos agrícolas e de artesanato. Também se transacionavam muitas mercadorias vindas do Oriente, como as sedas e outros artigos de luxo [...].

Os muçulmanos deixavam que os cristãos continuassem a praticar os seus cultos, desde que pagassem determinados tributos. Os cristãos que viviam nas cidades muçulmanas denominavam-se moçárabes. Além de pagarem tributos, de que os muçulmanos estavam isentos, os moçárabes não podiam exercer cargos públicos, [...] eram obrigados a viver em bairros separados, fora das muralhas das cidades. [...] Tal como os cristãos, também os Judeus puderam continuar a manter os seus usos e costumes. A partir de finais do século XI, esta tolerância religiosa foi posta em causa pela entrada na Península dos Almorávidas, e mais tarde dos Almóadas, fanáticos berberes que pregavam a Guerra Santa. A compreensão e as relações culturais [...] estabelecidas entre cristãos e muçulmanos foram substituídas pelo ódio e pela intransigência.

A convivência entre cristãos e mouros nem sempre teve as mesmas características. Houve épocas mais pacíficas e outras em que a guerra se reacendeu com mais violência.

1. Por islão, entende-se:

- A) Uma religião monoteísta fundada por Maomé que teve a sua origem na Península Ibérica no século VII
- B) Uma religião monoteísta fundada por Maomé que teve a sua origem na Península Arábica no século VII a.C.
- C) Uma religião monoteísta fundada por Maomé que teve a sua origem na Península Arábica no século VII
- D) Uma religião monoteísta fundada por Abraão que teve a sua origem na Península Ibérica no século VII a.C.

2. Refira, com base no documento 2, três causas que auxiliaram os muçulmanos na conquista da Península Ibérica.

3. O *Al-Andalus* demarcava-se pelo dinamismo das trocas comerciais e da produção artesanal. Transcreva um excerto do documento 3 que comprove esta afirmação.

4. Explícite de que forma os moçárabes que viviam sob o domínio muçulmano eram simultaneamente tolerados e discriminados (documento 3).

Anexo 11 – A arte islâmica (ficha de avaliação formativa)

História da Cultura e das Artes
10º ano
Ano letivo 2022/2023



Realize a ficha numa folha de linhas em papel A4.

Referencie o seu nome, número de aluno, turma e título da ficha.

Apresente apenas uma resposta para cada item.

Nas respostas aos itens que envolvem a produção de um texto, deve ter em conta os conteúdos e a sua organização, a utilização da terminologia específica da disciplina e a integração da informação contida nos documentos.

Notas de apoio à realização da ficha:

Leia atentamente os documentos e as perguntas;

Se necessário, sublinhe e tire notas no enunciado para auxiliar o raciocínio na resolução dos exercícios;

Após a leitura e durante a realização da ficha de avaliação formativa procure esclarecer as dúvidas que tenha na resolução dos exercícios.

3. A Cultura do Mosteiro

3.12 A Europa sob o signo de Alá: um Deus conquistador

Ficha de avaliação formativa nº 2 – A arte islâmica

Documento 1 - A arte islâmica

A arte islâmica [...] apresenta [...] certos temas unificadores, sendo o primeiro a reverência manifestada à palavra – no Corão – e pela língua – o árabe, que se reflete na arte da caligrafia [...]. Um segundo tema consiste no desenvolvimento da expressão artística, independente da figura humana. Devido à desconfiança da maioria das tradições religiosas muçulmanas pela imagética decorativa, encontramos na arte islâmica, vocabulários sofisticados e complexos de desenhos geométricos, florais e vegetais utilizados em conjunto com caligrafia de grande beleza. Um terceiro tema [...], no mundo islâmico, as artes da cerâmica, dos metais, da tecelagem e da escultura em materiais preciosos possuem um estatuto equivalente ao dos outros meios artísticos, ignorando a hierarquia formal que no Ocidente levou à distinção entre “belas artes” e “artes decorativas”.

As primeiras manifestações da arte islâmica consistem numa série de apropriações de formas artísticas, pré-existentes, da arte greco-romana, cristã bizantina e sassânida, que, difundidas numa síntese inovadora, serviram os objetos da religião islâmica e os desejos e objetivos políticos dos seus soberanos. A apropriação e adaptação de formas preexistentes ao serviço da cultura islâmica emergente teve especial visibilidade na arquitetura.

P. J. Davies et al., *A Nova História da Arte de Janson: A tradição ocidental* (9ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009 (adaptado).

Documento 2 - A mesquita

De todos os pilares do Islão, o dever religioso da oração revelou-se fundamental no desenvolvimento da arquitetura islâmica. [...] As primeiras grandes estruturas dedicadas ao culto público muçulmano, chamadas mesquitas [...], eram concebidas para albergarem toda a população masculina de uma cidade durante a oração do meio-dia de sexta-feira. [...] Um *mihrab* (nicho) vazio era adicionado à parede da *qibla*, para indicar a direção de Meca. [...] Lamparinas a óleo iluminavam as orações [...]. Pequenos lagos ou fontes no pátio permitiam a lavagem cerimonial das mãos e dos pés exigida antes das orações. [...] Uma torre, chamada *minarete*, advertia a presença da mesquita e servia de local de chamada dos fiéis para a oração. [...]

Para além de servir como sala de orações da comunidade, as operações institucionais de grandes mesquitas muçulmanas [...] incorporavam com frequência escolas e universidades, banhos públicos, hospitais e escolas de medicina, cozinhas para os pobres, albergues para mercadores e viajantes [...]. Como consequência, [...] começaram a atrair grandes conjuntos de obras de arte, que, acumulados ao longo do tempo, criaram importantes bibliotecas.

P. J. Davies et al., *A Nova História da Arte de Janson: A tradição ocidental* (9ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009 (adaptado).

Documento 3 - A Grande Mesquita de Kairouan

Baseada, tal como todas as mesquitas principais, na casa do profeta, em Medina, e na casa de pátio quadrado mediterrânica, da qual se encontram ainda vários exemplos na envolvência da estrutura, a Grande Mesquita de Kairouan é formada por um grande pátio retangular circundado por salas cobertas, uma grande sala hipostila de orações e uma torre minarete elevada. Duas cúpulas destacam-se na área coberta [...]. Para além disso, a multiplicidade de entradas em cada um dos três lados do edifício, que facilitam as entradas e saídas para as cinco orações diárias, tornam desnecessária a existência de um eixo central para as procissões do clero; é, pois, o exato oposto da igreja basilical paleocristã, organizada para o ritual dos sacerdotes.

P. J. Davies et al., *A Nova História da Arte de Janson: A tradição ocidental* (9ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009 (adaptado).



Documento 4: Tigela em arte islâmica, Mértola, Portugal, século XII

- 1. Refira, com base no documento 1, três caraterísticas da arte islâmica.**

- 2. Indique, com base nos documentos 2 e 3, cinco caraterísticas do edifício religioso muçulmano.**
Nota auxiliar: não se esqueça de referir o documento indicado para cada uma das caraterísticas que evidencie.

- 3. Explícite duas caraterísticas da arte islâmica presentes no documento 4.**

Anexo 12 – Dados recolhidos a partir da ficha de autoavaliação de «A Europa sob o signo de Alá: um Deus conquistador»

A Europa sob o signo de Alá: um Deus conquistador – ficha de autoavaliação		
Nº de fichas de autoavaliação preenchidas: 21		
1) Consideras que a ficha de trabalho realizada em aula te ajudou a compreender melhor este tema?		
Ajudou: 20 (95%) “Sim”: 16	Não ajudou: 1 (5%) “Não”: 1	Outra resposta: 0

“Sim, acho que foram realmente revolucionárias para o método de estudo.” “Sim, sinto que ao realizar fichas de trabalho e depois corrigi-los em sala de aula coletivamente, seja um bom método de estudo e um bom partido para esclarecermos as nossas dúvidas.” “Sim, para me ajudar a aprender e responder melhor as perguntas da matéria.” “Sim, acho que as fichas de trabalho realizadas ajudaram me imenso e acho que devíamos realizar mais fichas destas.”		
2) Sentiste alguma dificuldade na realização desta atividade? Se sim, qual?		
Alguma dificuldade: 5 (24%) “Sim, conseguir captar algumas informações dos textos.” “Um pouco na apresentação das respostas às perguntas” “Na segunda ficha tive alguma dificuldade” “Sim, mas não lembro” “Sim, senti alguma dificuldade em compreender as perguntas”	Nenhuma dificuldade: 12 (57%) “Não”: 9 “Não, acho que os documentos estavam muito bem organizados.” “Não senti dificuldade nenhuma” “Não, eram simples.”	Pouca dificuldade: 4 (19%) “Não senti muita dificuldade em nenhum documento” “Não, houve poucas dificuldades” “Não senti muita.” “Não senti muita dificuldade.”
3) O feedback do professor foi útil para orientares o teu estudo sobre este tema?		
Foi útil: 20 (95%) “Sim”: 19 “Foi bastante util.”	Não foi útil: 0	Outra resposta: 1 (5%) “Mais ou menos”
4) O que gostaste mais e o que gostaste menos na aprendizagem deste tema em aula?		
Repostas dadas: “Gostei de tudo” “Foi interessante ler sobre a arte islâmica” “Gostei de realizar a ficha e não desgostei nada.”		

“Gostei mais do tema dos moçárabes” “Gostei mais de aprender sobre a arte islâmica, mas não muito da parte da arquitetura em si, só por preferência.” “O que mais gostei foi o desenvolvimento da minha capacidade de analisar documentos. Não desgostei de nada em específico.” “O que gostei mais foi aprender a origem da religião islâmica.” “Não têm nada que não goste mas o que mais gostei são as fichas realmente ajudam-me a aprender a matéria.” “Gostei de descobrir coisas sobre a religião muçulmana.” “Gostei bastante da interação do professor com os alunos, apesar da matéria ser dada através de powerpoints, gosto muito da maneira como o professor dá as aulas, por isso, mesmo que achasse o tema em aula secante, acho que estaria atenta e motivada para aprender.” “Gostei de aprender mais sobre a cultura e arquitetura e a arte.” “Gostei de ter explorado como se organizavam as artes.” “Gostei bastante de o facto de ser bastante interativo, com o professor sempre a fazer perguntas. Por outro lado, acho que deviam haver powerpoints com mais informação.”

Anexo 13 – A primavera marcelista: planificação a curto prazo (aulas)

	
Disciplina: História A Turma: 12º ...	Professor: Rui Martinho Data: 19/04/2023

Planificação a curto prazo – Plano de aula

Módulo: Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – opções internas e contexto internacional	Tema: 2. Portugal: do autoritarismo à democracia Subtema: 2.1.4. A primavera marcelista
Lições: 141-146	Tempos previstos: 6 aulas de 60 minutos
Sumário: A primavera marcelista e a continuidade do regime salazarista (1968-1974).	
Sugestões para motivação:	

Apresentação e discussão da apresentação em Genially «*A primavera marcelista e a continuidade do regime salazarista (1968-1974)*».

Preenchimento das fichas de avaliação formativa a pares «*A primavera marcelista*» nº 1 e 2

Questões orientadoras:

Porque é atribuída a expressão «primavera marcelista» ao período inicial do governo de Marcelo Caetano?

Que mudanças e continuidades se registaram no Estado Novo durante a governação de Marcelo Caetano?

Competências a desenvolver através de ações estratégicas orientadas para o Perfil dos Alunos de História A 12º ano

- Realizar tarefas de memorização, associadas à compreensão e uso de saber;
- 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;
- Estudar de forma autónoma e sistematizada;
- Analisar factos, teorias e situações, selecionando elementos ou dados históricos relevantes para o assunto em estudo;
- Saber problematizar os conhecimentos adquiridos, de forma escrita e oral;
- Formular hipóteses sustentadas em evidências, face a um acontecimento ou processo histórico;
- Mobilizar o conhecimento adquirido aplicando-o em situações históricas específicas, simples e complexas;
- Mobilizar o discurso (oral e escrito) argumentativo de forma sistemática e autónoma;
- Organizar o discurso oral ou escrito recorrendo a conceitos operatórios da História;
- Organizar o discurso oral ou escrito recorrendo a conceitos metodológicos da História;
- Analisar diversos tipos de fontes históricas com diferentes pontos de vista, problematizando-os.
- Aceitar e/ou argumentar diversos pontos de vista;
- Saber interagir com os outros no respeito pela diferença e pela diversidade;
- Planificar, sintetizar, rever e monitorizar;
- Registrar seletivamente informação recolhida em fontes históricas de diversos tipos;
- Colocar questões-chave cuja resposta abranja acontecimentos ou processos históricos;
- Questionar os seus conhecimentos prévios.
- Autoavaliar as aprendizagens adquiridas, os seus comportamentos e atitudes;
- Aceitar as críticas dos pares e dos professores, de forma construtiva, no sentido de melhorar o seu desempenho.
- Colaborar com os pares e professores no sentido de melhorar ou aprofundar as suas ações;
- Apoiar o trabalho colaborativo;

- Ser solidário nas tarefas de aprendizagem ou na sua organização;
- Estar disponível para se autoaperfeiçoar.
- Assumir responsabilidades nas tarefas, atitudes e comportamentos.

Aprendizagens Essenciais	Objetivo geral	Objetivos operativos	Atividades	Recursos	Avaliação	Tempos
<u>Portugal, do autoritarismo à democracia</u> Analisar as fragilidades do marcelismo, nomeadamente o inconsequente reformismo político e o desgaste que a Guerra Colonial provocou no regime, interna e externamente.	Compreender porque é que o período inicial do governo marcelista é definido de «primavera marcelista»; Reconhecer as mudanças e continuidades que se registaram durante governação de Marcelo Caetano; Relacionar o desgaste interno e externo do regime com a permanência da Guerra Colonial durante o governo marcelista.	Referir porque surge a expressão «primavera marcelista»; Descrever as principais mudanças e continuidades no Estado Novo durante o governo de Caetano; Indicar que a continuidade e da Guerra Colonial contribuiu para a degradação do regime e da sua imagem no contexto internacional.	Breve recolha e discussão de ideias prévias a propósito da expressão «primavera marcelista»; Abordagem do tema a partir da apresentação «A primavera marcelista e a continuidade do regime salazarista (1968-1974)»; Realização das fichas formativas a pares «A primavera marcelista» nº 1, 2 3; Validação das respostas e consolidação das aprendizagens a partir da correção Preenchimento de	<u>Fontes iconográficas</u> (imagens) e <u>fontes audiovisuais</u> (vídeos) «A primavera marcelista» nº 1: manual (pp. 110-114); «A primavera marcelista» nº 2: <u>Fontes escritas</u> (Docs. 1, 2 e 3)	<u>Formativa:</u> Participação oral espontânea ou solicitada; Mobilização de capacidades de análise de informação escrita e iconográfica; Empenho na realização dos exercícios propostos; Mobilização de capacidades de aplicação de conhecimentos adquiridos; Participação oral espontânea ou solicitada; Reflexão sobre as	

			formulário de autoavaliação sobre as atividades realizadas sobre esta temática.		aprendizagens desenvolvidas em aula.	6
--	--	--	---	--	--------------------------------------	---

Bibliografia:

- Barros, M. J. (1989). *A crise académica de 1969*. Obtido de RTP Ensina: <https://ensina.rtp.pt/artigo/a-crise-academica-de-1969-17-de-abril/>
- Carrilho, A. (20 de outubro de 2019). *1969. Lembra-se da greve ferroviária que agitou as “águas marcelistas”?* Obtido de Renascença: <https://rr.sapo.pt/noticia/pais/2019/10/20/1969-lembra-se-da-greve-ferroviaria-que-agitou-as-aguas-marcelistas/168831/>
- Costa, L. F. (2000). *A vigília na capela do Rato*. Obtido de RTP Ensina: <https://ensina.rtp.pt/artigo/a-vigilia-na-capela-do-rato/>
- Couto, C. P., & Rosas, M. A. (2022). *Um novo Tempo da História - História A - 12º Ano*. Porto: Porto Editora.
- Lagarto, A. d. (2021). *O período do Marcelismo*. Obtido de RTP Ensina: <https://ensina.rtp.pt/explicador/o-periodo-do-marcelismo/>
- Lindner, R., Lucas, R. N., Madeira, J., & Marques, T. (2023). Exposição «Marcelismo: Os anos do fim». *Abril é Agora: Revolução de Abril 50 Anos (1974-2024)*. CULTRA.
- Naves, L. (3 de agosto de 2008). *O dia em que Salazar caiu da cadeira*. Obtido de Diário de Notícias: <https://www.dn.pt/arquivo/2008/o-dia-em-que-salazar-caiu-da-cadeira-1126667.html>
- Paço, A. S. (Ed.). (2008). *1917: A Ala Liberal da Assembleia Nacional*. s. l.: Planeta DeAgostini.
- Paço, A. S. (Ed.). (2008). *1968: Salazar cai da cadeira, Marcelo senta-se*. s. l.: Planeta DeAgostini.
- Paço, A. S. (Ed.). (2008). *Marcha fúnebre*. s. l.: Planeta DeAgostini.
- Parlamento. (s.d.). *A Ala Liberal e a Revisão Constitucional de 1971*. Obtido de Parlamento: <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Paginas/ala-liberal-1971.aspx>
- Parlamento. (s.d.). *Vigília da Capela do Rato (1972)*. Obtido de Parlamento: <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Paginas/Vigilia-capela-rato.aspx>
- Ramos, M. (1990). *Primeiro petroleiro construído na SETENAVE*. Obtido de RTP Arquivos: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/primeiro-petroleiro-construido-na-setenave/>
- Museu Presidência da República (s.d.). *António de Spínola*. Obtido de Museu Presidência da República: <https://www.museu.presidencia.pt/pt/conhecer/presidentes-da-republica-biografias/presidentes-da-democracia/antonio-de-spinola/>
- Museu Presidência da República (s.d.). *Mário Soares*. Obtido de Museu da Presidência da República: <https://www.museu.presidencia.pt/pt/conhecer/presidentes-da-republica-biografias/presidentes-da-democracia/mario-soares/>

Rodrigues, A. (16 de dezembro de 2022). *Peter Pringle, a memória viva dos acontecimento de Wiriyamu*. Obtido de Público: <https://www.publico.pt/2022/12/16/mundo/noticia/peter-pringle-memoria-viva-acontecimentos-wiriyamu-2031663>

<https://view.genial.ly/6435826f2977330018e41398/presentation-a-primavera-marcelista-e-a-continuidade-do-regime-salazarista>

 escola secundária de cacilhas-tejo	Nomes: _____	Disciplina: História A
	N.ºs _____	Ano letivo: 2022-2023
	Turma: ____	Professor: Rui Martinho

2.1.4 A primavera marcelista - ficha de avaliação formativa a ser realizada a pares nº 1

Leiam atentamente as páginas do manual:

Se necessário, sublinhem e tirem notas para auxiliar o raciocínio na resolução dos exercícios:

Após a leitura e durante a realização da ficha de avaliação formativa procurem esclarecer as dúvidas que tenham na resolução dos exercícios.

1. Refiram as continuidades e as mudanças que se registraram no Estado Novo durante o governo de Marcelo Caetano (1968-1974) com recurso ao manual (pp. 110-114).

O Estado Novo durante a governação marcelista	
Mudanças:	Continuidades:

71

Realize a ficha a pares numa folha de linhas em papel A4.

Referencie os nomes, números de aluno, turma e título da ficha.

Apresente apenas uma resposta para cada item.

Nas respostas aos itens que envolvem a produção de um texto, deve ter em conta os conteúdos e a sua organização, a utilização da terminologia específica da disciplina e a integração da informação contida nos documentos.

Notas de apoio à realização da ficha:

Leia atentamente os documentos e as perguntas;

Se necessário, sublinhe e tire notas no enunciado para auxiliar o raciocínio na resolução dos exercícios;

Após a leitura e durante a realização da ficha de avaliação formativa procure esclarecer as dúvidas que tenha na resolução dos exercícios.

2. Portugal: do autoritarismo à democracia

2.1.4 A primavera marcelista - Ficha de avaliação formativa nº 2

Documento 1 – Discurso de tomada de posse de Marcelo Caetano como presidente do Conselho a 27 de setembro de 1968

Não me falta ânimo para enfrentar os ciclónicos trabalhos que antevejo. [...] Temos de fazer face a tarefas inadiáveis. Enquanto as Forças Armadas sustentam o combate na Guiné, em Angola e Moçambique, e nas assembleias internacionais a diplomacia portuguesa faz frente a tantas incompreensões, não nos é lícito afrouxar a vigilância na retaguarda. Em tal situação de emergência há que continuar a pedir sacrifícios a todos, inclusive nalgumas liberdades que se desejava ver restauradas. [...] A ordem pública é condição essencial para que a vida das pessoas honestas possa decorrer com normalidade: a ordem pública será inexoravelmente ⁽¹⁾ mantida. [...]

Disse há pouco da minha preocupação imediata em assegurar a continuidade. [...] Mas continuar implica uma ideia de movimento, de sequência e de adaptação. A fidelidade à doutrina brilhantemente ensinada pelo doutor Salazar não deve confundir-se com o apego obstinado a fórmulas ou soluções que ele algum dia haja adotado. [...] A consequência das grandes linhas da política portuguesa [...] não impedirá, pois, o Governo de proceder, sempre que seja oportuno, às reformas necessárias.

Marcello Caetano, *Discurso de posse como presidente do Conselho de Ministros*, em 27 de setembro de 1968

⁽¹⁾ Forçosamente/ou inevitavelmente

Documento 2 - A realidade portuguesa em outubro de 1969, segundo Ulisses Cortês*

Penso há muito que no país não existe verdadeiramente Oposição [...]. Sou partidário da abertura e do diálogo. Mas abertura não é sinónimo de demagogia, e o diálogo pressupõe a existência de interlocutores válidos. [...]. Em 1968, o crescimento retomou o seu movimento ascendente. [...] Não omitirei o pesado encargo que o esforço [do orçamento da] defesa impõe à coletividade. Mas penso também que os factos mostram [...] a conciliação das exigências da defesa e do fomento [...] e, apesar dos elevados encargos de carácter militar, o nível dos investimentos públicos programado nos Planos tem subido sempre. [...] As dotações orçamentais para o ensino crescem sucessivamente. As construções escolares multiplicam-se [...]. Outros sectores têm merecido também o carinho do Governo, especificamente o abastecimento de água e a construção de vias de acesso, além de outros empreendimentos [...] tendentes à distribuição equilibrada do progresso e à elevação do nível de vida das populações. [...] A emigração corresponde, entre nós, a uma vocação secular, a uma tradição profundamente radicada no temperamento português. [...] Acrescentarei que, no período democrático, o facto se revestiu [...] de maior gravidade do que atualmente. Em 1911, em cada 200 habitantes emigraram 20; em 1968, apenas emigraram 17 [...]. A autodeterminação [das colónias] é o início do abandono. A integridade de uma Pátria não se discute nem se põe a votos. É um imperativo irrenunciável, um princípio por que se dá a vida. [...] Cimenta-a o sangue dos seus heróis. [...] Não vou falar-lhe do equilíbrio financeiro, tenazmente mantido desde 1928 [...]. Acentuarei, apenas, o expoente do progresso económico, o padrão da saúde financeira. Ora, o escudo é hoje das moedas mais fortes do Ocidente e desfruta de elevado prestígio nas praças internacionais.

Entrevista no jornal *A Capital*, 14 de outubro de 1969, in www.casacomum.org/cc/visualizador?pasta=05790.151 (Texto adaptado)

* Ulisses Cortês ocupou vários cargos políticos nos governos do Estado Novo, entre os quais o de ministro da Economia (1950-1958) e o de ministro das Finanças (1965-1968).

Documento 3 - A realidade portuguesa em outubro de 1969, segundo Francisco Pereira de Moura*

Grande parte dos postos de trabalho hoje existentes no país nasceram do processo de industrialização [...], que se baseou no sacrifício das classes trabalhadoras (baixos salários, altos níveis de preços dos bens de consumo, fraca intervenção estatal no sentido redistributivo, quer diretamente quer através dos investimentos e consumos públicos de índole «social», como ensino, habitação, saúde, segurança social e promoção rural). [...]

Com altos e baixos, a integração europeia teve inegavelmente os resultados de melhorar as perspetivas para o crescimento de vários sectores industriais portugueses, mas também de acentuar o desnível dos salários do país em relação aos da Europa Ocidental. Melhoraram as perspetivas em alguns sectores devido à adesão à EFTA [...], e os nossos produtos rapidamente deixaram de pagar direitos aduaneiros nos outros países do agrupamento, ao mesmo tempo que as indústrias portuguesas puderam manter a sua proteção pautal, só a reduzindo muito lentamente. E melhoraram, também, devido à expansão geral verificada na economia e, portanto, nos mercados da Europa, tanto da EFTA como do Mercado Comum. [...] As guerras coloniais [...] estão a depauperar o Estado, impedindo-o de se lançar em empreendimentos de infraestrutura, em projetos industriais e agrícolas e em investimentos e consumos sociais que se impõem [...]. De modo que a esperança é muito limitada [...]; depois de um bom ano de 1965, tem-se vivido em estagnação, quando não em inquietação e dificuldade crescentes, nem se vislumbrando já quaisquer possibilidades de terem sido atingidos os objetivos de crescimento fixados no Plano de Fomento. Mais do que à conjuntura internacional [...], pensamos poder atribuir as atuais dificuldades à falência de uma política: e se as produções estacionam e os investimentos caem [...], como poderia ser de outro modo, quando nenhuma reforma se introduziu no sector agrário, a não ser a pior de todas, [...] que foi o êxodo rural para as cidades maiores e para o estrangeiro [...].

Francisco Pereira de Moura, *Por onde vai a economia portuguesa?*
Lisboa, Publicações D. Quixote, 1969, pp. 17-31 e 98-99. (Texto adaptado)

* Francisco Pereira de Moura, economista e professor, foi fundador da Comissão Democrática Eleitoral, que congregou elementos da oposição democrática ao Estado Novo.

1. Fundamente, com base num excerto do documento 1, a vontade política de Marcelo Caetano em proceder a mudanças no regime.
2. Transcreva uma frase que evidencie a vontade política de Marcelo Caetano em manter a política colonial adotada por Salazar (documento 1).
3. Explícite as causas que cada autor refere para justificar o fenómeno emigratório da população portuguesa nos Anos 60 (documentos 2 e 3).
4. Compare as perspetivas dos dois autores a propósito dos efeitos económicos da política colonial portuguesa. Fundamente, com base nos documentos 2 e 3, um aspeto em que as visões dos autores convergem e outro em que se distinguem.

Anexo 17 – Análise dos dados das fichas de avaliação formativas desenvolvidas com a turma de 12º ano de História A

A primavera marcelista- fichas de trabalho a pares ou com três elementos		
Ficha de trabalho nº 1		
Alunos(as)	Interpretação	Empenho
B05/B16	3	2
B04/B07	3	3
B18/B21	3	2
B12/B13	3	3
B08/B23	3	2
B09/11	3	3
Ficha de trabalho nº 2		
Alunos(as)	Interpretação	Empenho
B04/B05	2	2
B07/B16	2	2
B21/B18	1	2
B13/B15	1	2
B03/B09/B17	2	3
B02/B20/B25	3	3

Anexo 18 – Dados recolhidos a partir da ficha de autoavaliação de «A primavera marcelista»

A primavera marcelista – ficha de autoavaliação		
Nº de fichas de autoavaliação preenchidas: 21		
1) Consideras que a ficha de trabalho realizada em aula te ajudou a compreender melhor este tema?		
Ajudou: 21 (100%) «Sim»: 10 «Sim, eram bastante acessíveis» «Sim, pois ajudaram a adquirir o conteúdo»	Não ajudou: 0	Outra resposta: 0

«Sim, pois ao realizarmos estamos a aprofundar a matéria em certa parte.» «Sim, porque responder a perguntas ajuda aprender» «Sim muito, pois ajuda a perceber melhor a matéria» «Sim, de alguma forma pratiquei e aprendi ao menos tempo» «Sim, porque ajudou a perceber melhor a matéria.» «Sim, porque as perguntas eram de fácil realização, relativamente.» «Sim pois em alguns exercícios existiam informações que me fizeram perceber melhor.» «Sim, porque nos ajudou a “recolher” a informação e aplicar, o que faz com que consigamos aprender melhor.» «Sim, ajudaram na consolidação dos temas»		
2) Sentiste alguma dificuldade na realização desta atividade? Se sim, qual?		
Alguma dificuldade: 7 (33%) «Sim, da ultima ficha realizada» «Sim, em alguns documentos das fichas de trabalho» «Sim, por vezes a escolha dos excertos não era a melhor» «Sim, mas mais por não estar habituada a analisar documentos» «Sim, em alguns deles, pois haviam palavras bastante difíceis.» «Sim, doc. 2 e 3.» «Algumas dificuldades em termos de compreensão de texto»	Nenhuma dificuldade: 12 (57%) «Não»: 10 «Não senti dificuldade» «Não, os documentos eram explícitos»	Pouca dificuldade: 1 (5%) «Não muito, mas mesmo que tivesse, tinha o professor a ajudar-me»
		Outra resposta: 1 (5%) «Nada de diferente do que aquelas que sinto.»* *Não fica claro como situar a resposta. Existe dificuldade, mas não é perceptível qual é ou onde se manifesta.
3) O feedback do professor foi útil para orientares o teu estudo sobre este tema?		
Foi útil: 20 (95%)	Não foi útil: 0	Outra resposta: 1 (5%)

«Sim»: 11 «Sim, ajudou a compreender melhor» «Sim, porque ajuda a entender melhor a matéria» «Sim, 100%» «Sim, ajuda muito» «Foi muito útil» «Sim, pois com a explicação do professor ainda fiquei mais esclarecido» «Sim, porque orientam para o caminho certo» «Sim, para além da excelente apresentação, transmite informações extra como curiosidades.» «Creio que sim.»		«Mais ou menos»
--	--	-----------------

4) O que gostaste mais e o que gostaste menos na aprendizagem deste tema em aula?

Respostas dadas:

«O powerpoint e os vídeos ajudaram mas por vezes eram passados com muita rapidez o que não deixava “assentar” a matéria.»

«Powerpoint bem formulado. Há coisas que não se percebem porque o professor fala muito rápido.»

«Gostei mais da guerra colonial.»

«Gostei da parte da guerra colonial.»

«Gostei de fazer o trabalho em grupo, acho mais interessante e interativo e só gostava que fizéssemos este tipo de atividade mais vezes.»

«gostei de fazer os trabalhos a pares mas, não gostei da parte teórica porque, não tinha tempo de passar os slides.»

«Gostei de tudo em geral, especialmente a plataforma usada para dar a matéria»

«Gostei mais dos powerpoints e menos das fichas, contudo, ajudaram bastante.»

«Gostei basicamente de tudo, pois interessei-me por este tema.»

«Acho que a maneira de ensinar era bastante didática e útil»

«O que gostei mais foram os slides terem uma forma mais interativa e não houve o que gostei menos»

«Eu gostei de tudo»

«O que gostei mais foi a forma como o professor explicou a matéria, e também gostei de realizar as fichas de trabalho.»

«Os trabalhos de pares»

«Gostei do que foi projetado mas não gostei da rapidez do mesmo.»

«Gostei mais de perceber a ordem cronológica dos acontecimentos durante as épocas. Gostei menos de ser confrontada com muitos pormenores na matéria.»

«Aprendi sobre o tema, mas poderíamos ter feito outras coisas sem serem fichas.»

«Gostei da apresentação dos slides e gostei menos das fichas.»

«Gostei da forma como aprendemos porque foi de maneira rápida mas prática e não gostei de ter tantas perguntas a responder.»

«A mudança do formato powerpoint foi interessante e transformou as aulas mais interativas. Gostei menos da realização de fichas de trabalho»

«Gostei das apresentações PPT e gostei menos de fazermos fichas de trabalho.»