

## **A inclusão social na disciplina de História: algumas estratégias a adotar?**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado para a obtenção do grau de Mestre em  
Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no  
Ensino Secundário**

**Ana Catarina Pinheiro dos Santos Necho**

**setembro, 2024**



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Prof.ª Doutora Raquel Pereira Henriques, bem como, com a coorientação da Prof.ª Doutora Rima Prakash, ambas docentes da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.

A prática de ensino realizou-se no Agrupamento de Escolas D. Dinis com a supervisão do Professor de História, João Roseiro.

“Aprender e educar-se é passar das trevas da ignorância à luz do conhecimento”.

David Rodrigues, *Direitos e Inclusão*, 2016.

Aos meus pais.

## Agradecimentos:

À Prof.<sup>a</sup> Doutora Raquel Pereira Henriques, pela vasta experiência e sabedoria, pela forma magnífica como dá as aulas, estando sempre presente e sempre nos auxiliou, mesmo nos momentos de maior dúvida e receio.

À Prof.<sup>a</sup> Doutora Rima Prakash pela aprendizagem e pelas questões oportunas para a realização deste projeto.

Ao Agrupamento de Escolas D. Dinis, (Escola Secundária D. Dinis), que nos acolheu excecionalmente e ao Prof. João Roseiro, de grande generosidade, pela simpatia, pelo apoio e com indubitável contributo no processo de aprendizagem.

Aos meus pais, pelo que são, pelo apoio e por terem acreditado mais uma vez naquilo que sou enquanto mulher e profissional.

Ao Marco, pelo apoio que me deu para a concretização deste projeto.

## Inclusão Social na disciplina de História: algumas estratégias a adotar?

Ana Catarina Pinheiro dos Santos Necho

Palavras-chave: Inclusão Social; Ensino de História; Motivação; Necessidades Específicas; Diferenciação pedagógica.

Resumo:

Numa sala de aula deve ser diferenciado o processo de ensino-aprendizagem. O intuito visa combater a exclusão social e promover o sucesso individual do aluno através de práticas pedagógicas diferenciadas.

O relatório desta prática intitulado: “Inclusão Social na disciplina de História: algumas estratégias a adotar?” pretende refletir sobre os mecanismos de inclusão que começaram a ser implementados na sala de aula.

Cumprе referir que o Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa teve uma componente prática. Esta que se realizou no Agrupamento de Escolas D. Dinis, no ano letivo 2022/2023.

Neste sentido, considerando os Decretos-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho e n.º 55/2018 de 6 de julho que vieram promover uma educação heterogénea e mais equitativa impunha-se a necessidade de «incluir» e «motivar». Ou seja: Quais as metodologias a aplicar em sala de aula num contexto inclusivo? Como operar na disciplina de História?

Naquele agrupamento escolar, acompanhámos três turmas, duas do 11.º ano e uma do 12.º ano, do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, na disciplina de História A.

Aqui procurou-se observar dinâmicas inclusivas que adotadas em sala de aula podem ser essenciais no processo de aprendizagem dos alunos tendo em conta que o intuito visa adequar a lecionação às características e necessidades de cada aluno. A resposta proativa do professor pode estimular o processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, possibilitar a motivação nos alunos. Desta forma, torna-se possível que os alunos possam caminhar numa dinâmica de interação e superação.

## Social Inclusion in the History subject: some strategies to adopt?

Ana Catarina Pinheiro dos Santos Necho

Keywords: Social Inclusion; Teaching History; Motivation; Specific Needs; Pedagogical Differentiation.

### Abstract:

In a classroom, the teaching-learning process must be differentiated. The aim is to combat social exclusion and promote individual student success through differentiated pedagogical practices.

The report on this practice entitled: “Social Inclusion in the History subject: some strategies to adopt?” aims to reflect on the inclusion mechanisms that have begun to be implemented in the classroom.

It should be noted that the master’s degree in history teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education carried out at the Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa had a practical component. This took place at the D. Dinis School Group, in the 2022/2023 academic year.

In this sense, considering Decree-Laws No. 54/2018 of July 6th and No. 55/2018 of July 6th, which promoted a heterogeneous and more equitable education, there was a need to “include” and “motivate”. In other words: What methodologies should be applied in the classroom in an inclusive context? How to operate in the History discipline?

In that school group, we followed three classes, two from the 11th year and one from the 12th year, of the Scientific-Humanistic Course in Languages and Humanities, in the History A discipline.

Here we sought to observe inclusive dynamics that adopted in the classroom can be essential in the students' learning process, considering that the aim is to adapt teaching to the characteristics and needs of each student. The teacher's proactive response can stimulate the teaching-learning process and, therefore, enable student motivation. In this way, it becomes possible for students to walk in a dynamic of interaction and overcoming.

## Índice

|  |    |
|--|----|
| Introdução .....   | 1  |
| <br>   |    |
| CAPÍTULO I – BREVE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....   | 3  |
| 1. Os Direitos Humanos e Declaração de Salamanca .....   | 3  |
| 2. Em que consiste o conceito de «Inclusão»? .....   | 5  |
| 3. A Declaração de Incheon – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa? ..... | 10 |
| 4. A «inclusão» nas aulas de História em Portugal: um ponto de vista a abordar .....                       | 13 |
| 5. O contexto das salas de aulas de História no séc. XXI: entre práticas e conceções .....                 | 16 |
| <br>   |    |
| CAPÍTULO II – CONTEXTO DA PRÁTICA DE ENSINO .....  | 21 |
| 1. Caracterização da escola .....  | 21 |
| 2. Caracterização das turmas.....  | 22 |
| 3. Considerações gerais da PES nos 11.º e 12.º ano de escolaridade .....                                   | 25 |
| 4. O processo de aprendizagem e diferenciação em diferentes contextos da sala de aula .....                | 29 |
| <br>   |    |
| CAPÍTULO III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES) EM HISTÓRIA .....                                    | 37 |
| 1. A prática da «Inclusão» em contexto de sala de aula .....   | 37 |
| 1.1. Discussão de resultados das aulas nas três turmas A1, B2 e C3 .....                                   | 39 |
| <br>   |    |
| Considerações Finais.....  | 46 |
| <br>   |    |
| Referências Bibliográficas .....   | 49 |
| <br>   |    |
| 1. Bibliografia .....  | 49 |
| <br>   |    |
| 2. Webgrafia.....  | 58 |
| <br>   |    |
| Anexos.....  | 59 |
| Anexo I – Grelha de registo de observação em sala de aula .....  | 59 |

|  |     |
|--|-----|
| Anexo II – Modelo de planificação diário da sala de aula (11.º ano): “O Absolutismo Régio” .....   | 60  |
| Anexo III - Modelo de planificação diário da sala de aula (12.º ano): “Da emancipação feminina à evolução técnica” .....                         | 65  |
| Anexo IV - Modelo de planificação diário da sala de aula (11.º ano): O fim da Monarquia francesa – As Revoluções em Cadeia.....                  | 72  |
| Anexo V - Modelo de planificação diário da sala de aula (12.º ano): O novo quadro geopolítico do mundo: entre o mundo capitalista e o mundo..... | 79  |
| Anexo VI – Diapositivos da aula do 11.º ano: “O Absolutismo Régio” .....   | 85  |
| Anexo VII - Diapositivos da aula do 12.º ano: “Da emancipação feminina à evolução técnica” .....   | 88  |
| Anexo VIII – Diapositivos das aulas do 11.º ano: “O fim da Monarquia Francesa – As Revoluções em Cadeia” .....                                   | 91  |
| Anexo IX – Níveis de escolaridade da população portuguesa, dos 15 aos 64 anos, 1991. ....  | 95  |
| Anexo X – Repartição da população, dos 25 aos 64 anos, segundo o nível de instrução mais.....  | 95  |
| Anexo XI – Alunos no Ensino Superior, Universitário e Politécnico, 1978 – 2021.....  | 96  |
| Anexo XII – Analfabetismo e Escolarização por género (%), 1890 – 2021.....   | 97  |
| Anexo XIII – Questionário aos alunos sobre a importância da disciplina de História e o papel do professor.....                                   | 98  |
| Anexo XIV – Respostas dadas ao Questionário – Alunos/Prática de Ensino Supervisionada .....  | 100 |
| Anexo XV – Diário de Turma .....   | 102 |
| Anexo XVI – Diário do Aluno.....   | 103 |

## Introdução

*A Inclusão Social na disciplina de História: algumas estratégias a adotar?* É o tema que propomos para o término do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

O presente relatório tem o intuito de refletir sobre o paradigma da inclusão nas escolas, como evoluiu e como se poderá aplicar.

A escola dita “tradicional” sendo homogénea, integrava todos os alunos sem ter em consideração as características e as necessidades individuais de cada aluno. Isto é, a todos eram aplicados o mesmo método de ensino e a mesma avaliação. Deste modo, a escola avaliava os alunos com normas próprias das classes dominantes, sem ter em conta a heterogeneidade na sala de aula (Crayah, 1999, pp. 9 – 10).

Contudo, às escolas do séc. XXI estão impostos desafios de responder à diversidade cultural, social e económica dos alunos. Neste contexto insere-se a ideia de «inclusão», que se tem vindo a observar em vários meios escolares, para responder a um paradigma de adaptações curriculares com o intuito de incluir todos os alunos.

A escola Secundária D. Dinis, onde se realizou o estágio, apresenta um contexto de grande heterogeneidade, em que os alunos que a frequentam para além de serem oriundos de vários países, têm diferentes culturas, religiões, apresentam situações sociais e de género distintas.

Face a uma ampla diversidade são necessárias estratégias para lidar com a «diferença», bem como, para que todos (professores, pais e alunos) participem na vida da comunidade educativa.

Numa resposta às alterações que se foram verificando em Portugal, ao longo dos anos assistiu-se à criação de mecanismos para integrar os alunos com mais dificuldades, nomeadamente os Decretos-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho e n.º 55/2018 de 6 de julho, mas será que vieram resolver a situação?

Os alunos não deveriam ir «motivados» para a escola? Esta não poderia proporcionar para muitos uma oportunidade? E, qual a função da História e dos professores de História na aprendizagem dos alunos?

Note-se que, a escola inclusiva deve não só acolher alunos com dificuldades, mas «todos» numa prática diferenciadora e não de exclusão – uma resposta de cada professor às necessidades de cada aluno, pela sua diversidade e heterogeneidade. O processo de aprendizagem requer uma nova ótica em sala de aula: diferentes situações de ensino e aprendizagem para delinear o caminho da aprendizagem estimulando o crescimento individual de cada aluno, a fim de consolidar a sua formação presente no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* – (PASEO).

## CAPÍTULO I – BREVE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1. Os Direitos Humanos e Declaração de Salamanca

Após o fim da segunda guerra mundial surgiu a Carta Nacional dos Direitos Humanos onde consta a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, no dia 9 de março de 1948.

No 26.º Artigo – Ponto 1, é mencionado que todos têm direito à educação. Esta para além de gratuita deve ter um ensino de base elementar e fundamental. Não obstante, promove o Ensino Profissional, que se deve generalizar.

Segundo a Declaração os estudantes devem ter acesso ao Ensino Superior em plena igualdade, bem como em função do mérito.

No Ponto 2 – realça a função da educação como expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das suas liberdades fundamentais, no sentido de contribuir para um diálogo, tolerância e amizade entre os grupos raciais e religiosos, desenvolvendo a manutenção da paz e de atividades que favoreçam a mesma (Carta Internacional dos Direitos Humanos – Declaração Universal dos Direitos do Homem).

As aspirações e metas da UNESCO, sobretudo no contexto dos Direitos Humanos eram basilares, mas a escola, um direito de todos e para todos era desigual. Pelo que, na Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pelas Nações Unidas (1989), esta menciona a equidade como um compromisso para abolir a desigualdade com o intuito de promover os recursos educacionais a todos, de forma que possam aprender com as mesmas oportunidades e conseguir obter sucesso educativo (Rodrigues, 2015, p. 18).

Perante este contexto, entre os dias 7 a 10 de julho de 1994 surgiu a *Declaração de Salamanca – sobre princípios, políticas e práticas nas áreas das Necessidades Educativas Especiais*, onde se reafirma o direito à educação de todos e para Todos (Declaração de Salamanca).

Segundo, esta declaração: “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem” (Declaração de Salamanca), bem como, “os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades” (Rodrigues, 2015, p. 18).

Neste objetivo pressupunha-se antecipadamente uma identificação nas estratégias de intervenção, como uma clara resposta às medidas de carácter inclusivo que integrassem desde a formação de professores, apoio a investigações até à mobilização das entidades académicas com a finalidade de fortalecer o trabalho em conjunto (Rodrigues, 2015, p. 18).

Em outubro de 1995, perante uma maior preocupação de um maior número de países, como também de organizações internacionais – UNESCO, OCDE e EU, devido a uma cada vez maior complexificação das sociedades modernas e face ao progresso tecnológico surgiu um relatório preliminar relativamente ao acesso dos jovens à educação. Um *Estudo Nacional de Literacia*, em Portugal, acabou por ter um grande impacto na opinião pública portuguesa, pois revelou umas das preocupações face à alfabetização e literacia em Portugal.

O jornal «Diário de Notícias» na sua primeira página intitulava: “Ler, escrever e contar atrapalha portugueses”, onde em subtítulo sublinhava de havia mais de 5,7 milhões de Portugueses que quase não sabiam ler, nem fazer contas (Teodoro, 2001, p. 61).

Este paradigma associou-se às condições económicas e sociais dos alunos, nomeadamente quanto mais favoráveis forem as condições a probabilidade de prosseguir os estudos é maior, pelo que se verifica uma tendência de descida no 3.º Ciclo do Ensino Básico com 12%; a frequência apenas de 9% de alunos no Ensino Secundário e por fim, no Ensino Superior de 5,4% (Anexo IX).

Este estudo revela também, que a maioria da população portuguesa, no que dizia respeito a ter a instrução mais elevada, apenas conseguia ir até o 9.º ano de escolaridade, em comparação com outros países da Europa (Anexo IX).

Conclui-se que, nos anos 90, a maioria das famílias era de baixa condição social, o que fazia com que os jovens tivessem de deixar a escola para ir trabalhar (entreadjudado familiar), como também se verificava uma elevada procura de mão-de-obra nas áreas sobretudo rurais, ou associadas a empregadores externos (como construção civil).

Os valores apresentados no Anexo XII demonstram que Portugal sobretudo entre 1960 e 2021, diminuiu bastante a taxa de analfabetismo e que por sua vez, neste mesmo período mencionado, a taxa de escolarização passou de 60% para os quase 100%. (Anexo XII)

Mas, é importante referir que houve uma ligeira diferença entre homens e mulheres, tanto que em 1960, cerca de 64,4% dos homens apresentavam uma taxa de escolarização que em 2021 subiu para os 97,9%. Já as mulheres, em 1960 a estatística apresenta 55,4% e 96%, em 2021 (Anexo XI).

Pode-se considerar que nas últimas décadas do séc. XX, houve em Portugal um significativo investimento, e pelo relatório das Nações Unidas: “Portugal é mesmo considerado um dos dez países que, no mundo, apresentam um melhor desempenho em termos de desenvolvimento humano” (Teodoro, 2001, p. 74).

No entanto, apesar da taxa de alfabetização em Portugal ser positiva e cada vez mais indivíduos conseguirem acabar o 12º ano, o facto é que ainda se continua a verificar numa clara necessidade de mudar e incluir (Nóvoa, Marcelino e Ramos do Ó, 2015, p. 160).

## 2. Em que consiste o conceito de «Inclusão»?

Na Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989, na Carta decretada pelas Nações Unidas, o 28.º artigo refere que todos os Estados que a integram reconhecem à criança o seu direito à educação, no sentido de assegurar a igualdade de oportunidades, nomeadamente com um ensino primário gratuito, com diferentes sistemas de ensino e com medidas adequadas (Convenção sobre os Direitos da Criança).

O seu objetivo pressupõe que todos os jovens e crianças tivessem direito à escola, independentemente das suas fragilidades, características ou incapacidades.

Segundo a definição da UNESCO, para a definição de Inclusão entenda-se: “is the process reinforcing the capacity of education systems to welcome and reach out to all learners. More specifically, it is a process that involve the transformation of schools and other centres of learning so as to cater for all children – including boys and girls, students from ethnic minorities, those affected by HIV and AIDS, and those with disabilities and learning difficulties” (Site Educação Inclusiva).

O movimento da inclusão tem o intuito de proporcionar a todos os jovens, de igual modo, sem distinções, uma educação e métodos de aprendizagem de acordo com as suas necessidades (Correia, 2008, pp. 18 – 19).

Na sociedade atual assistimos a cada vez mais mudanças dentro da escola, tendo esta de se adaptar, reinventar, definir novos modelos operacionais perante um público escolar cada vez mais diversificado e com distintas necessidades.

O movimento *Escola para Todos* (1994) compreendido como Escola Inclusiva responsabiliza o sistema educativo pela educação de todas as crianças com o intuito de

diminuir a exclusão, através da participação ativa dos jovens e de toda a comunidade nas diferentes estratégias a adotar no sistema de ensino (Sanches, 2000, p. 9).

Na *Escola para Todos* (designada Escola Inclusiva) - todos os alunos integram a classe regular. Trata-se de um ensino orientado para todos os alunos tendo em conta a heterogeneidade, a diversidade e a diferenciação.

Apesar de se reconhecer a extrema necessidade do movimento inclusivo, que garanta aprendizagens ao longo da vida, o facto é que esta igualdade de oportunidades, orientada por princípios democráticos e de equidade continua como sabemos no século XXI perante um sistema educativo que é homogéneo, com um currículo uniforme (Luísa e Borges, 2020, p. 15).

Em 2018, saíram no *Diário da República* dois Decretos-Lei (Decretos-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho e n.º 55/2018 de 6 de julho), que aprovados, passaram a valorizar uma escola inclusiva, enquadrando nesta um dinamismo de ordem política, social e económica, pelo seu contributo num ensino mais heterogéneo, que responde a cada vez mais a uma maior diversidade cultural.

Todas as escolas são consideradas diferentes, cada uma com a sua dinâmica. Assim, seria pertinente no currículo dos jovens, sobretudo com necessidades específicas, «apostar» na educação e quais os mecanismos que devem ser utilizados, a fim de renovar a escola, em vez de edificar metas irrealizáveis, “em programas asfixiantes, em modelos de ensino e de aprendizagem pouco próximos dos alunos e às suas culturas” (Rodrigues, 2012, p. 96 – 97).

O Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho, refere que a escola inclusiva tem o intuito de promover melhores aprendizagens para todos os alunos, devendo desenvolver um currículo diferenciado e adequado aos contextos específicos e de acordo com as necessidades dos alunos. Desta forma, deve ser um “trabalho interdisciplinar e diversificado de procedimentos e instrumentos de avaliação” (Decreto-lei n.º 55/2018, 6 de julho).

Se a escola tem como meta a valorização do conhecimento e a inclusão dos alunos para uma maior integração na sociedade, nem todos os alunos vão conseguir completar o seu percurso escolar porque os jovens e crianças não são todos iguais.

Existem mecanismos suficientes para dar resposta às necessidades e especificidades de cada aluno, bem como das escolas?

No séc. XXI devido às crises económicas e financeiras a tendência de investimento da educação inverteu-se. As despesas da administração central do Estado com a educação

tiveram tendência a estagnar em termos nominais e a recuar em termos reais até cerca de 5 mil milhões de euros nos valores do início do século e durante as primeiras décadas (Mata e Valério, 2024, p. 61).

Desta forma, importa responder se as escolas «regulares» apresentam espaço, tempo e disponibilidade para auxílio destes alunos? É um debate que se tem verificado na sociedade atual, e que os primeiros estudos demonstram que o ritmo de crescimento do valor acrescentado na educação se reduziu significativamente (Mata e Valério, 2024, p. 62).

A escola inclusiva deve ser promotora de diversas metodologias de aprendizagem, bem como, deve conseguir uma adequada operacionalização das competências dos alunos dentro das escolas, ou seja, uma forma de todos poderem trabalhar as suas capacidades. Há um papel de autonomia para o desenvolvimento curricular, que pressupõe a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências, realizando um trabalho de forma mais interdisciplinar, a colaboração entre as várias disciplinas que devem promover a pesquisa e diferentes métodos de avaliação para os diferentes alunos (Decreto-Lei n.º 55 /2018, 6 de julho).

Segundo o Decreto-Lei n.º 55 /2018, de 6 de julho há uma necessidade de melhorar a qualidade de ensino, a mobilização dos agentes educativos com vista à concretização de uma efetiva autonomia curricular, onde cada escola realiza as opções curriculares, que são adequadas ao contexto, devendo estar enquadradas no projeto educativo e nos elementos estruturantes da escola (Artigo n.º 4, Decreto-Lei n.º 55 /2018, 6 de julho).

No caso das modalidades educativas e formativas alargou-se o campo de trabalho no ensino básico e secundário. O Art.º 8 apresenta diversas formas para a sua concretização: o ensino a distância, o ensino individual e o ensino doméstico, que pode ser adotado na promoção da inclusão social uma vez esgotadas as outras medidas no que concerne à integração escolar. Trata-se de medidas socioeducativas e formativas de inclusão com um caráter que pode ser temporário e excecional (Artigos n.º 8 e 9, Decreto-Lei n.º Art.º 55 /2018, 6 de julho).

Os Decretos-Lei n.º 54/2018, e n.º 55 /2018, de 6 de julho apresentam uma perspetiva de «diversificação curricular». A comunidade educativa deve aprender e interagir com os alunos através das medidas de suporte à aprendizagem, ou de diferentes ofertas de educação, como por exemplo a colaboração de um professor de ensino especial na sala de aula ou a elaboração de testes de avaliação adaptados às necessidades de cada aluno.

Neste contexto educativo mais diversificado e amplo deve existir um planeamento mais ajustado e rigoroso com recursos e materiais de apoio à aprendizagem num intuito de promover a autonomia dos alunos, estabelecer uma aprendizagem regulada devendo, por conseguinte, apresentar uma reflexão sistemática e consistente.

Nesta ótica centra-se a função dos professores e das suas opções metodológicas com a responsabilidade do desenvolvimento de práticas de qualidade, como também poder sustentar a construção de critérios promotores de ajustamento e mudança (Rodrigues, 2012, p. 117).

Nestes princípios orientadores - Decretos-Lei n.º 54/2018, e n.º 55/2018, de 6 de julho, vislumbra-se um leque mais abrangente, de maior equidade e inclusão, com uma maior gestão e mais personalizado a fim de responder às necessidades de cada aluno.

A educação deveria ser entendida como um investimento, desde o ensino pré-primário até ao fim do Ensino Secundário (conclusão da escolaridade obrigatória) (Rodrigues, 2001, pp. 15 – 17). No entanto, o Estado Português considera a Educação uma «despesa», pelo que constantemente é necessário apresentar um reforço financeiro para poder superar as dificuldades que as escolas têm todos os anos face sobretudo à falta de docentes, e à pouca qualidade nas infraestruturas.

O ano de 2023 foi disso exemplo, pois foi visível a grande contestação dos professores, primeiro face à falta de muitos docentes e em segundo, em relação à exigência da devolução do tempo de serviço. Pode-se destacar a notícia do Jornal da FENPROF, intitulada: “Falta de professores duplica em apenas um ano”, da autoria de João Pereira, membro do SN da FENPROF. Como diz: “A falta de professores e educadores tem vindo a agravar-se, ano após ano e tornou-se um problema estrutural no ensino em Portugal. É um problema nacional que afeta o funcionamento das escolas e que tem graves repercussões nas aprendizagens dos alunos”, sobretudo aqueles que têm necessidades educativas (Pereira, 2024, p. 9 – Jornal da FENPROF).

A criação da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAIE), pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho surgiu uma nova ótica de formação/integração de Modelos Multiníveis (Medidas Universais, Seletivas e Adicionais) dos professores, terapeutas e psicólogos orientados para a promoção das competências e desenvolvimento de aprendizagens, tais como a promoção do comportamento pró-social ou de competências de literacia emergente.

As Medidas Universais, Seletivas e Adicionais podem facultar ao aluno um melhor acesso à aprendizagem, porque visam trabalhar as competências individuais dos alunos, promovendo através da pedagogia diferenciada o auxílio dos alunos com necessidades académicas diversificadas (Art.º 5, Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho).

De facto, o Art.º 21 menciona a identificação dos fatores que podem prejudicar o progresso e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, como por exemplo: fatores da escola, do contexto e individuais (Art.º 5, Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho). Por conseguinte, pretende-se mudar as práticas de ensino, pelo direito e resposta à «diversidade», de todos os alunos que frequentam a escola atual (Colôa, 2021, pp. 27 – 29).

Deste modo, “é também oportunidade para o currículo deixar de ser visto como um constructo social uniforme porque a diferenciação assume, em detrimento de um entendimento de exigências diferenciadas dentro de um currículo unificado, uma verdadeira resposta à heterogeneidade” (Colôa, 2021, pp. 27 – 29). O currículo assume uma resposta à heterogeneidade, ou seja, tenta responder às diversidades e às necessidades específicas de cada aluno.

No entanto, o currículo e a aprendizagem devem ser adaptados a realidades específicas, tornando-se mais abrangente a capacidade de atuação, ainda que com limitações.

É pertinente um modelo de mudança em todas as escolas, um modelo de diferenciação pedagógica que resulte num processo de inovação educativa e com a participação de todos os alunos e comunidade educativa, com o propósito de aprender com mais autonomia e maior sucesso. (Colôa, 2021, p. 29).

Neste processo de Ensino-Aprendizagem, devemos ter consciência não só do contexto inclusivo, mas de diversidade, porque numa sociedade multicultural impõe-se a interdisciplinaridade, onde todas as áreas do saber devem convergir de forma a que os alunos não tenham de ser excluídos da escola, muitas vezes pelo insucesso com a criação dos PTI (Programas de Transição Individualizados) ou PEI (Programas de Educação Individualizada), que devem ser monitorizados, como intervenção face ao ambiente educacional, familiar e comunitário em que estão inseridos (Correia, 2008, pp. 38 – 43).



Fig. 1 – Processo dinamicador que pode contribuir para o sucesso escolar (baseado em Rodrigues (2021), Rodrigues (2012), Sanches (2021)).

### 3. A Declaração de Incheon – Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa?

No séc. XXI todo o processo pedagógico de ensino e avaliação necessitou de uma readaptação com o intuito de adquirir uma maior clareza, pensamento crítico e uma maior dinâmica de relações interpessoais (Fernandes, 2022, p. 2).

As políticas curriculares atuais no que concerne à sua natureza e conteúdo dos conhecimentos e competências necessitam de uma adaptação de acordo com as diferentes características dos alunos. Trata-se de um novo paradigma na educação onde se inserem os projetos educativos, os projetos curriculares, os planos de ação estratégica, os planos plurianuais de melhoria (escolas TEIP), os planos anuais de atividades, os projetos de intervenção do diretor, os projetos curriculares da turma, e outros, alguns elaborados ao nível da escola/agrupamento de escolas, que se realizam por “sedimentação/repetição de orientações, representações e lógicas sobrepostas tornando a ação demasiado complexa” (Alves e Cabral, 2019, p. 18).

Assistimos a uma significativa transformação nas práticas pedagógicas, que deveriam contribuir para os conhecimentos científicos, tecnológicos, técnicos e artísticos

de forma que os alunos pudessem desenvolver as competências que são exigidas nos currículos propostos, onde se incluem as *Aprendizagens Essenciais* (AE) e o *Perfil do Alunos à saída da escolaridade obrigatória* (PASEO).

A nova dinâmica onde se constata diferentes realidades em contexto escolar impõe uma reflexão, nomeadamente em contexto de sala de aula, favorecendo também a adaptação e apoio aos alunos (como a integração de um docente do ensino especial em sala de aula), a resolução de problemas do aluno em colaboração com colegas e professores na definição de estratégias para os professores estarem preparados para responder às exigências cada vez mais recorrentes e a novos métodos de ensino/aprendizagem (Hegarty, 2001, p. 81).

Observamos que mesmo com as medidas legislativas adotadas assistimos a uma grande complexidade curricular e avaliativa, pelo que ambas se devem tornar mais diversificadas, nomeadamente tornando a participação dos alunos mais ativa no que concerne ao seu processo de aprendizagem, podendo os alunos dar sugestões ao professor de como gostariam que fossem as aulas para que estas se tornassem mais motivadoras.

“Today’s teachers still contend with the essential challenge of the teacher in the one-room schoolhouse: how to reach out effectively to students who span the spectrum of learning readiness, personal interests, and culturally shaped ways of seeing and speaking about and experiencing the world” (Tomlinson, 2014, p. 1).

De realçar a efetiva importância do professor na sala de aula, que deve procurar motivar, questionar, incentivar os alunos de forma que o seu papel se torne relevante no processo de aprendizagem de cada aluno (Fernandes, 2022, pp. 5 – 6). Isto porque cada aluno tem características e necessidades próprias (deficiências, pertenças étnicas, raciais, orientação sexual, até as questões de género) (Borges, 2020, pp. 10 – 11).

Na «normativa social», de diferenciação e discriminação e que persiste, faz com que alguns indivíduos em função da sua identidade social acabem por ser excluídos. Colocado à margem da sociedade e no âmbito escolar para além das assimetrias sociais e de poder revelam-se fracas as expectativas face ao desempenho e aprendizagem dos alunos que são alvo destas «sanções sociais» (Lopes, 2024, p. 75).

Depois da Declaração de Salamanca (1994), onde se reafirma que todos devem ter acesso à educação, dá-se no ano de 2015 um Fórum Mundial da Educação, organizado pela UNESCO, na cidade de Incheon (Coreia do Sul) com a presença de ministros, chefes e

membros de delegações, chefes de agência e organizações multilaterais e bilaterais e representantes da sociedade civil (docentes, juventude e elementos do setor privado).

A Declaração de Incheon tem uma meta estabelecida até 2030, que tem como objetivo a defesa de uma Educação Inclusiva e Equitativa para Todos. Um desafio a nível global que apresenta uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, tendo por base os direitos humanos com os ideais da dignidade, justiça social, inclusão, proteção perante a diversidade cultural, linguística e étnica. Considera-se a educação um bem público, um direito humano que sustenta a base para outros direitos. Nesta perspetiva, a educação é vista como um elemento integrador de todos, sem exclusões, preconceitos ou discriminações.

Defende-se que através da educação se possa garantir a paz, a tolerância, a realização humana, e o desenvolvimento sustentável para através do processo de aprendizagem ser possível que todos tenham acesso ao emprego a fim de erradicar a pobreza (Declaração de Incheon – n.º 5).

Neste objetivo proposto pretende-se uma educação de qualidade com melhorias nos resultados de aprendizagem. Deve-se reforçar o papel dos professores, qualificados, motivados e apoiados pelos vários governos de forma a garantir criatividade e conhecimento, a aquisição de competências básicas como o domínio das línguas e da matemática, a fim de cada um adquirir capacidades para ultrapassar problemas, questões a nível cognitivo, bem como, no relacionamento social e interpessoal (Declaração de Incheon – n.º 6, 7 e 8).

Defende-se também uma educação ao longo da vida, em todos os contextos educacionais num quadro mais amplo e com um ensino mais flexível, que integre também a literacia digital.

Esta responsabilidade deve ser assumida pelos governos que devem investir, promover e financiar a educação com uma coordenação estruturada, planeada e que deve ser viável para obtenção de resultados (positivos).

Cada país opera a nível interno, mas não descurando a necessidade de apoio aos países que estão em conflito e em situações de crise humanitária, no sentido de “inspirar e orientar países e parceiros” por meio de uma nova visão para a educação, com ações inovadoras e mais eficazes para atingir a meta de uma educação igualitária e equitativa para todos, até 2030.

#### 4. A «inclusão» nas aulas de História em Portugal: um ponto de vista a abordar

A mudança que as escolas inclusivas operam reflete nos dias de hoje um processo de inovação educativa, visto que nele se pretende reconstruir a escola desde a própria instituição e com a participação de toda a comunidade educativa, numa mútua convergência para auxílio de todos, apresentem ou não necessidades (González, 2010, p. 61).

Neste sentido, importa refletir sobre a conceptualização da educação inclusiva, que segundo Maria Joaquina Sousa Pereira deve:

- ter um compromisso do corpo docente com uma filosofia inclusiva;
- ter a formação em educação regular especializada;
- permitir a reconversão das escolas de educação especial;
- inserir a localização da escola em cada comunidade;
- possibilitar a coordenação da rede de apoio a nível mundial.

Desta forma, as escolas inclusivas permitem a participação de todos os alunos, sem distinção, bem como o corpo docente deve adaptar o currículo às necessidades e capacidades de todos e de cada aluno.

A escola inclusiva tem o objetivo de educar todos os alunos através de um programa educativo adequado às capacidades de cada aluno, com apoios tanto para os professores como para os alunos. Por conseguinte, na sala de aula devemos considerar:

- a diversidade como melhoria da aprendizagem interativa;
- o respeito pelas diferenças dentro e fora da escola;
- a adaptação e diversificação do currículo normal;
- apoios aos alunos dentro da aula;
- colaboração entre os profissionais da escola;
- a participação dos pais na planificação educativa.

Na orgânica escolar, o papel do professor revela-se fulcral. E, para o estabelecimento das aulas inclusivas são necessários destacar três situações: - planificar a aula como um todo, utilizar os alunos como fontes naturais de apoio e improvisar/trabalhar em equipa, para uma «aventura crítica» (González, 2010, p. 64).

Num contexto de colaboração e cooperação, as aulas de História revelam-se prementes para a interpretação da realidade atual, nas várias e diferentes sociedades. A sua compreensão é necessária e é fundamental a fim de proporcionar aos alunos motivação e compreensão neste processo de aprendizagem.

Mas, porquê estudar História? A razão está interligada à nossa realidade atual, e ao desenvolvimento das escolas num contexto que se pretende mais democrático. Para tal, os alunos necessitam de conhecer o passado, de refletir sobre a edificação do mesmo, num contexto de reflexão e entendimento.

Como diz Marília Gago: “A História tem utilidade sobretudo na medida em que permite que a identidade de um país seja formada com base em acontecimentos que promovam autoestima social. Neste sentido, coloca-se ênfase nos exemplos/lições que a História providencia, de modo que o indivíduo decida o que deseja repetir e o que pretende evitar no presente e no futuro” (Gago, 2018, p. 184).

Esta consciência, adquirida através da aprendizagem da disciplina de História possibilita a aquisição de um espírito crítico, nomeadamente na interpretação de fontes escritas, orais e visuais.

Impõe-se compreender as mudanças, os movimentos que as realizaram, numa ótica por vezes positiva ou negativa, mas que é essencial na tomada da consciência histórica e que possibilita o uso da crítica na análise das fontes que são dadas aos alunos.

O estudo da disciplina de História acaba por facultar a aquisição de várias competências. Em sala de aula verificam-se as mudanças e os seus vários contextos. Podem realizar-se vários debates sobre uma evolução negativa ou positiva e despertar o interesse dos alunos. Uma identidade nacional que se pode reforçar na necessidade de conservação do património, pela comparação entre passado-presente naquilo que é uma identificação enquanto país, um tema é atual, como com a compreensão e explicação da situação presente (Gago, 2018, p. 184).

No processo da narrativa histórica, coloca-se em atenção o ponto de vista do autor. Há uma necessidade de trabalhar com os alunos este ponto de vista no plano epistemológico, para o desenvolvimento de várias competências específicas, nomeadamente: leitura, interpretação e escrita.

No desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais (AE) da disciplina de História do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário privilegia-se uma abordagem interdisciplinar, tornando a colaboração entre as várias disciplinas essencial.

Torna-se fundamental compreender o currículo e a avaliação, pois ambos têm de estar em consonância. As Aprendizagens Essenciais (AE) enquanto «modelo» devem ser planeadas de acordo com as aprendizagens e metas exigidas. Todavia, há uma necessidade de adaptar a organização curricular da disciplina em função dos alunos a quem se vai lecionar, ou seja, adaptar o ensino em contexto de sala de aula, de forma a utilizar as competências e capacidades dos alunos num objetivo de aprendizagem.

Apresentando diversas dinâmicas de trabalho consegue-se que o processo de aprendizagem para alunos com necessidades educativas seja operacional para todos em contexto de sala de aula, tornando-se um ensino inclusivo. É, necessário entender que uma cultura de inovação pedagógica se desenvolve através de processos de ensino e avaliação, bem como através de dinâmicas de trabalho, que possam dar aos alunos e aos docentes um sentido para uma situação concreta. Em cada momento torna-se assim possível realizar tarefas que foram propostas, sabendo o que é necessário fazer, e correspondendo a uma qualidade de objetivos e critérios que foram definidos (Fernandes, 2022, p. 7).

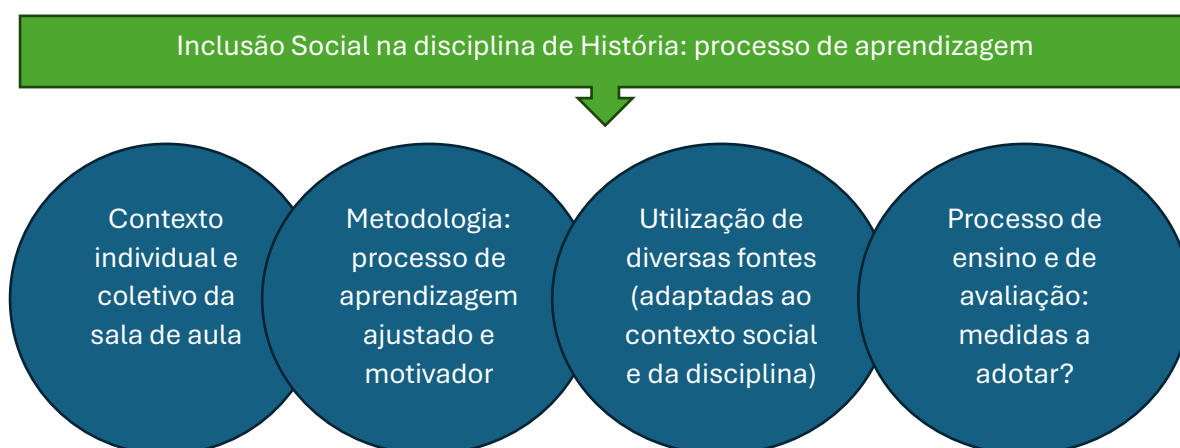


Fig. 2 – Medidas para a inclusão social na disciplina de História (baseado em Fernandes (2022), Gago (2018), Gago e Barca (2011)).

## 5. O contexto das salas de aulas de História no séc. XXI: entre práticas e concepções

Na disciplina de História o aluno quando tenta adquirir explicações para o passado através da sua experiência, mesmo não associando as diferenças entre as crenças e valores de cada sociedade, revela um esforço de compreensão histórica (Barca e Gago, 2011, p. 241).

Nas salas de aula, na disciplina de História, um dos principais objetivos é envolver os alunos na construção ativa do conhecimento.

Naquilo que se apreende sobre a cognição histórica pode-se constatar que as crianças têm ilações a partir de várias fontes (Barca e Gago, 2011, p. 240).

As diferentes escolas historiográficas apresentam o mesmo objetivo: credibilizar o saber e a aquisição do conhecimento histórico afirmando-o no contexto da formação integral dos jovens de forma a permitir que as competências, que só a História pode desenvolver, ajudem o presente a ser mais inclusivo, mais compreensivo, e politicamente menos manipulado, de forma a justificar que não é apenas uma questão de utilidade, mas de sobrevivência da humanidade (Alves, 2016, pp. 13 – 14).

As investigações de Paulo Bernardo Pacheco, primeiro na sua Dissertação de Mestrado, defendida em 2010, na Universidade de Aveiro: “As representações dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem na História” e depois a Tese de Doutoramento intitulada: “Os Discursos e as Práticas no Ensino e Aprendizagem da História: Representações de professores e alunos do Ensino Secundário”, defendida em 2014, na Universidade do Minho, apresentam uma reflexão quanto à especificidade do saber histórico. Este é construído ao longo do percurso escolar, e deve ter em consideração as finalidades da disciplina, que são apresentadas, desde: 1) Identificação e valorização dos agentes históricos/acontecimentos importantes; 2) Promoção e compreensão dos atos, maneiras de pensar e agir/acontecimentos do passado no país e no mundo; 3) Compreensão dos atos, maneiras de pensar e agir de acontecimentos que ocorrem na atualidade, no país e no mundo; 4) Compreensão das manifestações estéticas e culturais do passado e presente; 5) Sensibilização para a preservação do património; 6) Contributos para a educação de um jovem cidadão ativo e participativo; 7) Contributos para a aceitação de práticas e culturas diferentes; 8) Fomentar atitudes e opiniões críticas e de reflexão sobre as diferentes realidades históricas; 9) Reforçar a identidade nacional; 10) Incentivo para a abertura de espírito e adaptação às mudanças; 11) Desenvolvimento de atitudes de autonomia pessoal;

12) Localização no tempo e no espaço de acontecimentos e processos; 13) Promoção de diferentes formas de comunicação escrita, oral e outras; 14) Promoção para a compreensão dos modos como se edifica a História enquanto disciplina científica (Pacheco, 2014, p. 15).

Na sala de aula, os exercícios devem apresentar diferentes narrativas que exigem aos alunos um trabalho pessoal efetivo, que deve ser orientado para a interpretação das mensagens, onde se deve associar o conteúdo substantivo (compreensão no tempo, espaço e contexto específico) com as competências de cruzamento de informação, questionando-se o contexto de produção não esquecendo que, apesar do objetivo do desenvolvimento de competências dos alunos, estes formulam as suas próprias ideias (Gago, 2018, p. 193).

Nas *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos (AE)* de História A, do 11.º e 12.º ano<sup>1</sup>, verifica-se que os alunos, através da disciplina de História devem adquirir competências que possibilitem a aprendizagem ao longo da vida, e desempenhos adequáveis a novas situações quer para o prosseguimento dos estudos, quer para a inserção no mercado de trabalho. (*Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos*) – (AE).

Em contexto de sala de aula, deve existir uma planificação, que estruture a aprendizagem do aluno durante a sua formação, neste caso específico do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, que abrangem os três anos do ensino secundário.

Na disciplina de História, os eixos organizadores das *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos* – (AE) estruturam-se da seguinte forma:

- valorização do conhecimento histórico através das fontes e formulação de hipóteses;
- abordagem de aspetos significativos da evolução da humanidade adquiridos pela reflexão de problemáticas entre o passado e presente;
- compreensão de grandes questões nacionais e dos problemas referentes à globalização;
- uma pedagogia que proporcione aos alunos a aquisição de conhecimento, aprofundando temas, mobilizando as dinâmicas locais para a construção do

---

<sup>1</sup> 11.º ano e 12.º foram os anos correspondentes a três turmas com que se realizou a atividade letiva referente ao estágio para o Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, na Escola Secundária D. Dinis.

currículo com recurso a explorações interdisciplinares (*Aprendizagens Essenciais* | *Articulação com o Perfil dos Alunos*, p. 2).

Assim, segundo as *Aprendizagens Essenciais* | *Articulação com o Perfil dos Alunos* - (AE), os alunos nas salas de aula do século XXI devem operar de forma autónoma; analisar fontes diversificadas sabendo distinguir a informação; saber utilizar os conceitos com segurança a fim de evitar anacronismos; situar cada acontecimento cronológica e espacialmente; identificar os vários fatores e relevância da atuação dos indivíduos; relacionar a História de Portugal com a História da Europa, de forma a mobilizar os conhecimentos de várias realidades históricas, fundamentados, com uma capacidade de reflexão e clarificação que lhes permita desenvolver uma consciência da cidadania e necessidade de intervenção crítica para promover o respeito pela diferença (étnica, ideológica, cultural, sexual) com o intuito da valorização da dignidade humana (*Aprendizagens Essenciais* | *Articulação com o Perfil dos Alunos*, pp. 3 – 5).

Na mobilização das *Aprendizagens Essenciais* | *Articulação com o Perfil dos Alunos*, as competências na disciplina de História verificam-se em três domínios:

1. Interpretação de fontes históricas diversas para a construção da evidência histórica;
2. Compreensão contextualizada das realidades históricas;
3. Comunicação em História: narrativa histórica (*Aprendizagens Essenciais* | *Articulação com o Perfil dos Alunos*, p. 5).

Nesta dinâmica, de diversidade de contextos, o ambiente de sala de aula que se desenvolve entre professores e alunos constitui uma real comunidade de aprendizagem, onde deve estar subjacente a inovação pedagógica.

O desenvolvimento de uma cultura de inovação pedagógica pressupõe a seleção de uma diversidade de tarefas e propostas de trabalho através das quais seja possível aprender, ensinar e avaliar tendo em conta o currículo nacional, neste caso as *Aprendizagens Essenciais* (AE), o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) e a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC).

Note-se que, há uma interligação entre a *Pedagogia*, (métodos de ensino), o Currículo (o que aprender através das práticas pedagógicas) e a Avaliação (determina como se desenvolve o currículo).

Tendo em consideração que tanto o currículo como a avaliação são indissociáveis do ensino, a pedagogia e a avaliação deveriam relacionar-se de uma forma que contribua claramente para a aprendizagem dos alunos (Fernandes, 2022, pp. 6 – 7).

Colocamos duas questões: como ensinar? Como aprender?

Numa cultura de inovação pedagógica, a aprendizagem é uma relação entre os processos de ensino e as dinâmicas de trabalho. Nesta situação de cooperação entre alunos e professores, os primeiros realizam as tarefas propostas tendo essencialmente em conta o que é necessário fazer, para que o trabalho tenha a qualidade que é exigida nos critérios e objetivos aprendizagem.

Inovar em educação não significa utilizar estratégias, processos ou dinâmicas na sala de aula que não tenham sido inventadas ou utilizadas. Só inovando se consegue melhorar as estratégias de ensino e avaliação. Para tal, tem de se dar mais espaço “às visões do ensino como profissão e como arte, em que a criatividade se relaciona com o conhecimento e com uma diversidade de formas que podemos conceber para que os alunos aprendam” (Fernandes, 2022, p. 7).

É, por isso, essencial compreender as inovações ou perspetivas pedagógicas inovadoras no domínio do ensino e da avaliação em que subjaz uma clara ideia de qualidade e riqueza no desenvolvimento das competências dos alunos. Por conseguinte, impõe-se o desafio de refletir e repensar as estratégias pedagógicas do século XXI.

Por conseguinte, há uma clara necessidade de mudança. Nas salas de aula inclusivas a formação do professor é essencial para uma modificação no processo de ensino-aprendizagem.

Neste processo de aprendizagem, estão subjacentes a experiência, a reflexão crítica e a colaboração que pode dar apoio aos professores nas suas intenções de tornar mais inclusivas as práticas da sala de aula.

Mas, como deve ser uma escola inclusiva? Como deve responder aos vários desafios? Quais as necessidades a que se deve adaptar? Quais os sistemas de avaliação que proporcionarão melhores resultados?

As palavras-chave, como já foi supramencionado, centram-se em colaboração e em cooperação, pois constituem apoios naturais para a educação especial. “É necessário juntar os esforços da família, da escola e da comunidade de modo a melhorar a educação em geral. O modelo da aula inclusiva seria aquele que tanto o ensino como a aprendizagem se realizam

em equipa, com a colaboração dos alunos e integrando o pessoal de apoio na aula inclusiva” (González, 2010, p. 66).

O objetivo pressupõe que cada aluno obtenha os melhores resultados possíveis. Para tal, em cada disciplina deve haver uma gestão curricular diferenciada, variando o nível de apoio, proporcionando a complexidade de tarefas, o ritmo e processos de aprendizagem.

Neste processo, na disciplina de História devem ser determinadas as competências a adquirir pelos alunos, compreender quais as suas motivações e perfis de aprendizagem (Morgado, 2010, p. 79).

O professor, deve por isso, exercer um ensino diferenciado, no sentido de potencializar o nível de aprendizagem de cada aluno, em sala de aula. Para tal, sugerimos: - a diminuição do número de alunos por turma; um aumento do número de horas semanais de lecionação da disciplina de História, neste caso mais 100 minutos; - uma das aulas, pelo menos, ter a presença de um professor auxiliar na lecionação e realização de tarefas; a realização de mais aulas teórico-práticas em que os alunos possam participar ativamente nas tarefas a realizar dentro da sala de aula, como por exemplo: realização de peças de teatro e jogos, e a criação de um apoio à disciplina de História para todos os alunos (não só os que têm mais dificuldade) dada pelo professor que leciona a disciplina.

A base fundamental para o desenvolvimento de práticas diferenciadas inclui a definição de princípios de ação através da cooperação entre professores, numa dinâmica interdisciplinar; deve definir claramente os objetivos e tarefas de aprendizagem; incluir uma avaliação cuidada das competências dos alunos e promover uma autonomia e possibilidade de escolha por parte dos alunos na dinâmica da lecionação em sala de aula, onde os alunos esclareçam o professor de qual seria a forma para uma melhor aprendizagem.

A organização e gestão da sala de aula envolve um conjunto diversificado de dinâmicas, desde o planeamento curricular e definição das respetivas atividades; a utilização de diversos modelos de organização de trabalhos com os alunos, quer em grupo ou quer individual; a utilização consistente de recursos e materiais; a gestão eficiente do tempo de aprendizagem; a definição clara de tarefas e ritmos de realização; a definição de objetivos educativos e a sua partilha com os alunos; o estímulo da autonomia e da aprendizagem por motivação; a regulação da aprendizagem considerando as necessidades dos alunos e a utilização da observação e avaliação para informar o planeamento até à avaliação regular do ambiente de ensino e aprendizagem (González, 2010, pp. 81 – 82).

## CAPÍTULO II – CONTEXTO DA PRÁTICA DE ENSINO

### 1. Caracterização da escola<sup>2</sup>

A Escola Secundária D. Dinis, situada em Chelas, freguesia de Marvila, na cidade de Lisboa, fundada em 1971, está inserida no Agrupamento de Escolas D. Dinis. É uma unidade organizacional, que está dotada de órgãos próprios de administração e gestão, e que integra os estabelecimentos do ensino público desde o pré-escolar ao ensino básico e secundário: Escola Básica João dos Santos; Escola Básica Professor Agostinho da Silva; Escola Básica de Marvila; Escola Básica Damião de Góis; Escola Básica de Lóios; Escola Básica Luiza Neto Jorge; Escola Básica n.º 195 (Escola Básica Aquilino Ribeiro) e Escola Secundária D. Dinis.

Cada uma destas instituições, que integram o agrupamento, mantêm a sua identidade e denominação própria, tendo o agrupamento uma designação que o identifica: Agrupamento de Escolas D. Dinis, representado pelas siglas AEDDinis ou AEDD.

No que concerne à oferta educativa, o Agrupamento funciona em dois regimes: diurno e noturno abrangendo a educação pré-escolar, os 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Além do ensino regular, a oferta formativa do Agrupamento integra os seguintes cursos: a) Cursos Profissionais do Ensino Secundário; b) Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF); Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA); d) Percursos curriculares diferenciados para alunos com Necessidades Educativas (NE).

A oferta formativa do Agrupamento integra as seguintes componentes: a) Planos individuais de transição (PIT) – para promover a transição para a vida pós-escolar e para o exercício de uma atividade profissional adequada à inserção social, familiar ou numa instituição de caráter ocupacional; b) Outras ofertas formativas que se considerem adequadas para responder às necessidades da comunidade educativa – cursos profissionais ou cursos em regime noturno.

Para além das atividades letivas, o Agrupamento de Escolas D. Dinis oferece atividades de complemento curricular articuladas com o Projeto Educativo, integradas no Plano Anual de Atividades.

---

<sup>2</sup> Veja-se o Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas D. Dinis, em: [RegulamentoInternoAEDDinis-2019-07-09.pdf](#).

## 2. Caracterização das turmas<sup>3</sup>

A Prática de Ensino Supervisionada, realizada no ano letivo 2022/2023, na Escola Secundária D. Dinis, decorreu em três turmas, de anos distintos do ensino secundário, duas do 11.º ano e uma do 12.º ano do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades e na lecionação da disciplina de História A.

As três turmas, diferentes entre si, pelo número de alunos e pela constituição das mesmas revelaram-se profícuas ao longo do ano escolar, o que contribuiu para uma aprendizagem positiva da Prática de Ensino Supervisionada.

Por existirem duas turmas do mesmo ano, neste caso do 11.º ano torna-se imperativo distinguir cada uma, pelo que uma será denominada de A1 e a outra de B2. A turma de 12.º ano será denominada de C3.

A turma de 11.º A1 era constituída por vinte e quatro alunos, cinco do sexo masculino e dezanove do sexo feminino, com uma média de idades aproximada dos dezasseis anos. Todos os alunos estavam a frequentar pela primeira vez o 11.º ano.

Destaca-se aqui o facto de existirem alguns alunos estrangeiros, vindos do Iraque, Brasil e Índia. Por conseguinte, a língua portuguesa tinha de ser adaptada no processo de aprendizagem, tal como se verificaram alunos que usufruíam de estratégias específicas no seu processo de aprendizagem, nomeadamente pela frequência na disciplina de Português – língua não materna.

A turma 11.º A1, de um modo geral apresentou um conjunto de alunos com bom comportamento, muito interessados e empenhados. Mesmo alguns alunos com mais dificuldade revelaram-se também dinâmicos e participativos.

Neste sentido, os alunos revelaram cooperar com o professor no processo de aprendizagem, o qual se revelou bastante positivo para o aproveitamento da turma, em geral.

O papel do professor, a sua empatia revelou-se essencial para a integração e auxílio dos alunos com mais dificuldades, pelo facto de procurar motivar e incluir os alunos em sala de aula.

---

<sup>3</sup> A caracterização das turmas limita-se às informações que foram possíveis de obter, dado o Regulamento Geral da Proteção de Dados (RGPD), de 27 de abril de 2016.

A turma 11.º B2 era constituída por dez alunos, quatro do sexo masculino e sete do sexo feminino, também com uma média de idades entre os dezasseis anos, embora existissem alunos com dezoito anos e que já tinham reprovado em anos anteriores.

Também existiam alunos estrangeiros, neste caso vindos do Brasil. Por alguns alunos revelarem mais dificuldades, o processo de aprendizagem revelou-se um pouco mais difícil, mas com resultados positivos.

Existiram alunos que também revelaram algum desinteresse. Mas, com uma intervenção dinâmica e de cooperação do professor com os alunos, estes foram manifestando alteração no seu processo de aprendizagem e participação na disciplina.

Destacamos um aluno, que no início do ano letivo se revelava «ausente» das aulas. Enquanto estava presente não participava e revelava-se desinteressado. No entanto, depois de um conflito, em que o professor não o colocou fora da sala o aluno mudou totalmente o seu comportamento passando a participar e tendo ainda melhores resultados (dos que já tinha) e, revelando ainda interesse em seguir a área de História.

A turma com esforço apresentou resultados positivos e verificou-se também uma melhoria no desempenho em sala de aula face ao início do ano letivo.

No que concerne à turma de 12.º ano (designada 12.º C3), esta revelou-se «atípica» na sua constituição, visto que a integravam quatro alunos do sexo feminino e dezoito do sexo masculino. Eram vinte e dois alunos e maioritariamente alunos do sexo masculino que compunham a turma, o que normalmente é o inverso no que sucede nos cursos de Línguas e Humanidades.

A turma também tinha alunos de outras nacionalidades, para além da portuguesa, alguns vindos do Brasil e de outros de Angola.

A média de idades dos alunos era de dezoito anos, tendo em consideração que a maioria dos alunos já tinha dezoito anos ou mais (existiam alunos com vinte e um anos).

Alguns alunos já tinham reprovado em anos anteriores, e outros já era a segunda vez que frequentavam o 12.º ano.

Note-se que, existiam alunos apenas a frequentar a disciplina para terminar o ensino secundário ou para obter classificação à mesma no final do ano letivo.

A turma tinha uma dinâmica de participação ativa, um bom nível de conhecimentos quer da disciplina, quer da política atual, mas apresentava ser ambivalente pelo comportamento e interesse revelado na sala de aula.

O papel do professor cooperante na dinâmica de sala de aula revelou-se fundamental para a estabilidade e cooperação dos alunos. Através de um forte diálogo e empatia, o professor motivava os alunos, mesmo aqueles que não apresentavam dificuldades no processo de aprendizagem, mas que não queriam estar na escola por questões sociais ou económicas. A maioria já vinha desde o 10.º ano com o mesmo professor.

Nesta turma, uma das características que se destacou foi o facto de os alunos do sexo feminino já estarem no mercado de trabalho e conciliarem a atividade laboral com a escola.

De salientar que uma aluna entrou para o quadro de mérito, com uma medalha de prata por ter atingido a média de catorze (14) valores<sup>4</sup>.

Devido a alguns alunos estarem indecisos quanto ao seu percurso escolar e também por estarem no mercado de trabalho, verificaram-se algumas desistências na frequência da disciplina de História A. No entanto, há que evidenciar o dinamismo e a participação de vários alunos, alguns com dificuldades à disciplina e na interpretação das fontes, que conseguiram no geral resultados positivos, tendo em conta o empenho e o auxílio do professor cooperante.

No ano letivo 2022/2023, foram lecionados, na Prática de Ensino Supervisionada, às turmas de 11.º ano de escolaridade, o módulo 4: “A Europa nos séculos XVII e XVIII – sociedade poder e dinâmicas coloniais” e o módulo 5: “O Liberalismo – Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX”.

De realçar, que antes de se começar a lecionar o módulo 5, no início do ano letivo, no mês de setembro, realizaram-se revisões da última unidade (unidade 5), do último módulo do ano anterior: “As novas representações da Humanidade”, do 10.º ano.

No que concerne à turma de 12.º ano, iniciámos uma revisão pela Unidade 5 – “Os Caminhos da Cultura”, do Módulo 6 – “A Civilização industrial – economia e sociedade;

---

<sup>4</sup> Os dados apresentados referem-se aos resultados do ano letivo 2021/2022.

nacionalismos e choques imperialistas”, do 11.º ano. Depois foram lecionados os Módulos 7: “Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX e o Módulo 8: “Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – opções internas e contexto internacional”.

Durante o mês de setembro de 2022 a fevereiro de 2023 acompanhei as três turmas e tivemos a oportunidade de desenvolver projetos e dinâmicas em contexto de sala de aula.

De sublinhar que houve uma limitação no tempo de lecionação que se deve a três fatores, neste caso: 1º) as turmas tinham um bloco de 50 minutos e dois de 100 minutos o que complicava a gestão dos planos de trabalho propostos; 2º) a turma foi trabalhada por nós, mais o orientador cooperante e o colega de estágio, pelo que o tempo disponibilizado para a nossa lecionação era limitado; 3º) dado ser um ano de greves, com a reivindicação dos professores e do pessoal não docente, o número de aulas ainda se tornou mais reduzido.

### 3. Considerações gerais da PES nos 11.º e 12.º ano de escolaridade

A Prática de Ensino Supervisionada teve início no dia 19 de setembro de 2022, e prolongou-se até fevereiro de 2023, data em que se deu o término da nossa lecionação.

Foram lecionadas 22 aulas às turmas A1 e B2 de 11.º ano (11 aulas a cada turma) e 4 aulas à turma de 12.º ano C3. Dado na turma de 12.º ano os alunos estarem propostos para exame, o tempo de lecionação foi curto, pela necessidade do acompanhamento dos alunos já no final da etapa escolar, pois pretendiam realizar exames para poder ingressar no Ensino Superior.

As aulas apresentavam um tempo de lecionação diferente, isto é, cada aula podia ter entre 50 minutos ou 100 minutos com intervalo.

Todo o trabalho, que foi desenvolvido durante o período das aulas, foi debatido com o orientador cooperante, o professor João Roseiro.

Este acompanhamento foi imprescindível para a partilha de experiências, bem como para a elaboração das planificações de aula e materiais a serem utilizados nas mesmas.

A observação e intervenção nas aulas foi muito importante para conhecer as dinâmicas de cada turma, e assim compreender a conduta geral dos alunos – estando

sentados no fim da sala foi possível analisar o seu comportamento e as atitudes dos alunos, que podemos não perceber enquanto estamos a lecionar.

Após o término de cada aula lecionada, o professor dava o seu parecer em relação ao funcionamento da mesma. Nestes momentos, debatiam-se os aspetos positivos e outros a aperfeiçoar, numa reflexão com o intuito de repensar e melhorar as estratégias a adotar em cada aula.

Durante este período, da Prática de Ensino Supervisionada, desenvolveram-se várias atividades dentro da sala de aula, através da leitura, interpretação, visualização e audição de vídeos até à realização de exercícios (em grupo), a participação em debates a participação em visitas de estudo (fora da sala de aula), que se revelaram significativas para a dinâmica social e cooperativa entre os alunos e professores.

De sublinhar, que os objetivos gerais, como também específicos da disciplina de História A e a planificação das aulas basearam-se nos programas legais e estipulados pelo Ministério da Educação<sup>5</sup>.

Na Escola Secundária D. Dinis apresentaram-se uma multiplicidade de variáveis e fatores envolvidos na análise e ensino a desenvolver na sala de aula, durante o estágio. Nas aulas que foram lecionadas ao 11.º ano e ao 12.º ano, o objetivo proposto visava que todos os alunos participassem na aula, de forma motivada. Para tal, utilizaram-se vários recursos, os que foram possíveis utilizar, desde a interpretação de textos, interpretação de imagens e músicas, vídeos e realização de exercícios e debates em grupo.

Neste sentido, no caso dos alunos do 11.º ano, na aula sobre “O Absolutismo Régio” (Anexo II) a aula centrou-se na explicação do conceito de Poder Absoluto, ou seja, o seu contexto e como surgiu. Porque o rei tem um poder sagrado? Sendo um descendente de Deus na terra, o poder centrava-se sobre a sua figura. A concentração dos poderes legislativo, executivo e judicial demonstravam a supremacia do Rei Luís XIV e D. João V. Através de um PowerPoint com pequenas informações e imagens de Luís XIV, pretendia-se em primeiro lugar, conhecer (identificar) o rei absoluto francês e analisar a sua postura à luz do Absolutismo, descodificando a ideia que está subjacente, bem como o Palácio de

---

<sup>5</sup> Veja-se em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario> (consultado em setembro de 2022).

Versalhes, para onde Luís XIV transferiu a corte com uma mensagem de total subordinação desta face à posição do monarca francês.

Na mesma época temos, em Portugal, o rei D. João V, o *Magnânimo*, que também concentrava em si os poderes legislativo, executivo e judicial, e que nas construções que mandou edificar procurou demonstrar através de uma arquitetura que ostentava magnanimidade, o luxo e riqueza, nomeadamente pelo Palácio/Convento de Mafra, o Aqueduto das Águas Livres ou os coches que se deslocavam às embaixadas de França, Inglaterra ou ao Papa, em Itália.

Nesta aula, depois da interpretação das imagens e da explicação do conceito de Absolutismo, interpretaram-se dois textos: para Luís XIV destacamos um excerto de um texto do autor Jacques Bossuet – *Política tirada da Sagrada Escritura*, Livro III. Para a interpretação do poder de D. João V, um texto de José Augusto França: “Embaixadas Magníficas”.

No final da aula propusemos a realização de três exercícios colocados em PowerPoint, a que os alunos responderiam e seria avaliada a sua participação e aquisição de conhecimentos (Anexo IV).

A resposta dos alunos revelou ser positiva face à aula e aos materiais selecionados para o processo de aprendizagem. Inclusive, os alunos que demonstravam ter mais dificuldades na interpretação e na aquisição de conhecimentos conseguiram participar e realizar os exercícios em conjunto.

Aos alunos do 12.º ano, na aula intitulada: “Da emancipação feminina à evolução técnica” (Anexo III), propusemo-nos compreender em primeiro lugar o contexto da massificação urbana, pelo grande crescimento das cidades após a 1.ª Guerra Mundial, que pela violência e descrença nas instituições, nos valores morais e espirituais gerou um sentimento de descrença e pessimismo.

Passou-se um vídeo sobre o período após a 1.ª Guerra Mundial, retratando os “Loucos anos 20”, época de grande euforia. Também abordámos a emancipação feminina, pelas reivindicações das mulheres, nomeadamente ter direito à tutela dos filhos e a participação na vida política, sublinhando uma figura incontornável portuguesa, Carolina Beatriz Ângelo<sup>6</sup>, que foi a primeira mulher portuguesa a ter direito ao voto (1911), onde apresentámos um excerto de um vídeo sobre a sua vida.

---

<sup>6</sup> Médica (1878 – 1911)

O século XX, revelou ser profícuo em novas concepções científicas. O Positivismo veio apresentar um papel inquestionável da Ciência, enquanto o Relativismo demonstrou que há condições que podem alterar o rumo da Ciência. Apresentámos um texto de Henri Bergson, sobre a obra: *A evolução Criadora*, para uma melhor compreensão da temática.

Nesta época, surge a Psicanálise. Neste quadro, explicou-se, através da representação topográfica do psiquismo pela psicanálise, uma forma de interpretar a consciência ou inconsciência do homem, pelas percepções ou memórias reprimidas, bem como através do excerto da obra de Sigmund Freud<sup>7</sup>, intitulado *Ma vie et la Psychanalyse*.

Neste contexto, abordou-se o aparecimento da Psiquiatria com Philippe Pinel<sup>8</sup> e Jean-Étienne Esquirol<sup>9</sup> e da Psicologia com Wilhelm Wundt<sup>10</sup>. Tornou-se fundamental explicar estes autores para contextualizar a compreensão face às doenças mentais e estigmas, que ainda hoje se vivenciam.

No final da aula realizaram-se exercícios (em grupo) para a consolidação da matéria e para verificar se houve, ou não, uma adequada aquisição de conhecimentos.

Os alunos do 12.º ano demonstraram ter interesse pelos temas apresentados. No entanto, na questão do feminismo revelaram não concordar com o entendimento dos direitos das mulheres, achando que a mulher tem um papel inferior. Aqui, pode-se entender que os fatores pessoais e intencionais acabam por adquirir uma hegemonia na compreensão histórica, pelo facto de os alunos terem a sua própria opinião formada através das suas vivências e aprendizagens. É, que no espaço escolar interligam-se vários saberes em situações que podem ser de competição ou contradição (Moreira, 2022, p. 45).

Desta forma, o professor de História deve procurar saber o que os alunos já sabem, o que têm a dizer sobre determinado assunto, para que os mesmos entendam que as suas representações são relevantes e o ponto de partida para uma aprendizagem mais ampla e significativa e para conceptualizações mais elaboradas (Moreira, 2022, p. 45).

Na sala de aula, verifica-se uma multiplicidade de variáveis e fatores envolvidos nas práticas a desenvolver. Por conseguinte, torna-se necessário um modelo que permita uma análise ao desenvolvimento de práticas de qualidade com a definição de critérios promotores de ajustamento em mudança. Neste sentido, o modelo a aplicar na sala de aula deve ser

---

<sup>7</sup> Psicanalista (1856 – 1939)

<sup>8</sup> Psiquiatra (1745 – 1826)

<sup>9</sup> Psiquiatra (1772 – 1840)

<sup>10</sup> Psicólogo, Pai da Psicologia – (1832 – 1920)

compreensivo, de forma a abranger todos os processos envolvidos como deve ser o mais simples possível, no sentido de facilitar a sua utilização como instrumento de análise e reflexão sobre processos em sala de aula (Morgado, 2010, p. 81).

Há uma realidade que se apresenta na disciplina de História, esta deve desenvolver-se através da utilização de processos de ensino e de avaliação com diferentes dinâmicas de trabalho. Nesta perspetiva, as fontes devem procurar ir de encontro a determinada situação específica, que se pretende explicar ou apresentar.

No processo de ensino pode haver uma natureza inovadora e não convencional das práticas pedagógicas, de aprendizagem e de avaliação. O processo de ensinar não se resume à utilização de um conjunto de regras ou de procedimentos mais ou menos estandardizados.

#### 4. O processo de aprendizagem e diferenciação em diferentes contextos da sala de aula

As ideias sobre o valor da diferença ainda são na atualidade um campo em discussão.

Apesar da «diferença» ser encarada como positiva, no contexto cultural, sociológico, antropológico ou até biológico, o contexto da massificação e uniformização de gostos, modas e até comportamentos acaba por ditar normas no processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos que acabam por ser fator de exclusão, pelo facto de nas escolas o ensino ser uniforme e não diferenciar as aprendizagens dos alunos.

A escola no século XXI confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural, facto que implica diferentes conceções de organização. Reconhecendo-se assim o direito à diferença tendo em conta a diversidade como um elemento enriquecedor da própria comunidade (Cadima et al, 1997, p. 13).

O atual sistema educativo apresenta desigualdades sociais na escola, o que revela a ineficácia dos dispositivos de monitorização individual, dentro ou fora da sala. Com a criação dos dispositivos de monitorização individual compete às escolas possibilitar uma maior inclusão de todos os alunos, para que estes não sejam excluídos do sistema de ensino. É necessária uma mudança de forma que os alunos sejam estimulados a participar, se sintam bem acolhidos e possam ser objeto de uma diferenciação capaz de potenciar as suas qualidades e interesses.

A construção destes novos ambientes deve iniciar-se nas práticas de intervenção pedagógica dentro das salas de aula. Trata-se de uma mudança de natureza sistémica, que passa pela forma como se lidera e administra uma escola. E, que deve ter em consideração não apenas a obtenção de resultados, mas adquirir uma maior autonomia na adaptação das condições de aprendizagem, também com o objetivo de possibilitarem um maior grau de inclusão, como por exemplo: o envolvimento não só dos professores e auxiliares, mas dos encarregados de educação e dos alunos; o desenvolvimento de cursos profissionais e cursos de formação contínua (Tomlinson e Allan, 2002, pp. 56 – 59).

A mudança é difícil. No entanto, é imperativo edificar escolas onde se possa conquistar a confiança dos alunos, de forma que as suas capacidades específicas sejam maximizadas (Tomlinson e Allan, 2002, p. 59).

É preciso ir de encontro a uma escola, que respeitando a inclusão consiga valorizar o aluno, indo de encontro às suas necessidades individuais, às suas expectativas, no processo de aprendizagem. Isto é possível quando os professores aceitam os alunos tal como eles são e pretendem conduzi-los nos percursos de aprendizagem através da aplicação de uma pedagogia que permita lidar com as necessidades académicas diversificadas dos alunos, nas salas de aula (Tomlinson e Allan, 2001, pp. 12 – 13).

Neste contexto insere-se a pedagogia diferenciada, que é a resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno. Trata-se de ser um professor que diferencia e compreende a necessidade de os alunos expressarem o seu humor, trabalharem com um grupo, beneficiarem de um ensino com medidas (adicionais, seletivas ou universais), terem apoio na abordagem da leitura ou no aprofundar de um dado tópico.

Assim, compreende-se que é essencial para o aluno poder ter a possibilidade de progredir consoante o ritmo na situação de aprendizagem mais favorável para ele, segundo Perrenoud (Perrenoud, 2000).

“These demographic realities are intensified by (a) an emphasis on detracking to promote educational equity for students who might otherwise find themselves schooled in low-expectations environments, (b) an emphasis on mainstreaming of students with special education needs, (c) a reduction of special programs for gifted learners, and (d) intent to reduce segregation of students with reading problems and to enhance literacy instruction in the regular classroom for all learners (Tomlison, 2003, p. 1).

Desta forma, uma escola socialmente mais justa depende da organização e gestão das salas de aula geridas sobretudo pelos professores. Inserem-se aqui, a questão da diversidade e da diferenciação.

Segundo as autoras Carol Ann Tomlinson e Susan Demirsky Allan a diferenciação pedagógica deve assentar na «recetividade», isto é, diferentes tarefas que são ajustadas a cada tipo de aprendizagem, explorando os interesses e gostos dos alunos com acesso a uma vasta gama de materiais tendo em conta o perfil de aprendizagem, os talentos e os tipos de inteligência de cada aluno (Tomlinson e Allan, 2002, pp. 24 – 26).

Neste sentido, o conceito de diferenciação apela ao conceito de inovação, pelo facto de levar os professores a apostarem numa formação mais adequada, o que lhes possibilita uma maior informação e compreensão da diferenciação pedagógica, uma vez que se trata de uma resposta a uma maior heterogeneidade, e também a fim de superar as desigualdades entre os alunos em dificuldades.

O objetivo do professor deve ser levar o aluno para uma zona em que possa desenvolver as suas capacidades, isto supervisionado. O sucesso prende-se através da realização de tarefas cada vez mais complexas que a criança não consegue fazer sozinha e assim se alarga a sua área de autonomia através da repetição destes ciclos. Deste modo, agarramo-nos a novas ideias, dominamos novas competências e aprendemos a pensar e a solucionar problemas com um grau de autonomia cada vez maior (Tomlinson e Allan, 2002, pp. 37).

Esta diversidade apela a um pensar e agir, por parte do professor de maneira diferente e que nós também questionamos: *Como é que se pode ensinar de maneira diferente a trinta alunos?* Não confundindo o conceito de diferenciação em sala de aula com o ensino individual.

Por conseguinte, torna-se fulcral criar turmas onde cada aluno possa ser supervisionado, onde este possa trabalhar as suas competências e adquirir conhecimentos da forma mais produtiva possível (Tomlinson e Allan, 2002, pp. 59 – 60).

Se a escola é cada vez mais heterogénea, com alunos diferentes pelo seu contexto cultural e social, a diferenciação é cada vez mais premente, pela capacidade de se conseguir responder com sucesso às diferentes necessidades dos diferentes alunos, isto é, prestar atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno

grupo de estudantes, independentemente dos contextos e famílias em que estejam inseridos (Morgado, 1997, p. 83) (Tomlinson e Allan, 2003, p. 14).

Ao diferenciar as práticas educativas, deve-se prestar atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno, ou de um pequeno grupo de alunos, em vez do modelo tradicional de ensinar uma turma como se todos os que estão integrados tivessem as mesmas características (Tomlinson et Allan, 2002, pp. 14 – 15).

Neste paradigma, a diferenciação também deve ser compreendida como uma forma de “ensinar diferente” tendo em conta os interesses, as expectativas e os modos a operar com os alunos (Tomlinson, 2003, p. 2). É importante compreender o que os alunos sentem e sabem sobre determinada matéria, bem como se o que se está a lecionar e como se está a lecionar vai de encontro às expectativas dos alunos. Isto é, os alunos apresentam melhores resultados quando os professores têm em consideração as características próprias de cada um, pois cada indivíduo tem pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagens diferentes (Grave-Resendes e Soares, 2002, p. 14).

Neste sentido há que compreender as diferenças cognitivas, linguísticas e socioculturais, neste caso: Inteligências Múltiplas; Inteligência Linguística/Verbal; Inteligência Lógico/Matemática; Inteligência Visual/Espacial; Inteligência Musical/Rítmica; Inteligência Corporal ou Cinestésica; Inteligência Interpessoal; Inteligência Intrapessoal e Inteligência Naturalista (Grave-Resendes e Soares, 2002, pp. 15 – 17.) E, na leção deve-se procurar que os materiais a aplicar em sala de aula sejam os mais diversificados. É profícuo que os alunos trabalhem em grupo, realizem trabalhos em conjunto e cooperem entre si, de forma a poderem trabalhar e tirar dúvidas quando numa determinada aula se coloca a cada aluno ou grupo um trabalho mais específico: interpretação de imagem, gráfico, vídeo, música ou excerto de texto adaptado aos interesses e necessidades de cada aluno.

No entanto, os professores ainda utilizam pouco a diferenciação pelo que as aulas ainda são direcionadas de igual modo para todos os alunos. Isto deve-se muitas vezes ao número de horas a lecionar ser insuficiente, pelo facto de as turmas terem um número elevado de alunos, como também pela falta de investimento que se tem assistido no apoio e na adoção de novas medidas, nomeadamente na formação dos professores, que devem adquirir metodologias inclusivas em contexto de sala de aula.

Os professores, devem tornar-se mais flexíveis na leção, considerando as opções e expectativas dos alunos, abrangendo desde o processo de aprendizagem, o currículo, a motivação até às preferências dos alunos (Tomlinson, 2003, p. 9).

“Differentiation can be defined as an approach to teaching in which teachers proactively modify curricula, teaching methods, resources, learning activities, and student products to address the diverse needs of individual students and small groups of students to maximize the learning opportunity for each student in classroom” (Tomlinson, 2003, p. 2).

Desta forma, também é necessário repensar a avaliação tendo em conta as transformações sociais que estão a ocorrer, as mudanças curriculares e também as características sociais e culturais das escolas, que necessitam de modificar o processo de ensino-aprendizagem e, por sua vez, a avaliação. Pois esta, pode tornar-se um meio de exclusão e de discriminação na escola. Deve antes ser um meio para apoiar a aprendizagem, e conseqüentemente, incluir todos os alunos (Fernandes, 2004).

Por conseguinte, devem-se justificar mudanças nas aprendizagens e nos currículos - pois os alunos não são recetores que se limitam a gravar informação. Os alunos necessitam de conhecer e relacionar com o que já foi adquirido.

Os currículos, que são os documentos orientadores das aprendizagens do sistema educativo – na atualidade, apresentam uma maior diversidade e profundidade de conhecimentos, pela sua interdisciplinaridade, a forma como se ligam com as outras disciplinas e pelo trabalho que muitas vezes é proposto aos alunos. Há uma complexidade de tarefas que se propõem aos alunos é, por isso, necessário ter uma preocupação com a integração, relação e mobilização de conhecimentos. Associando a democratização do sistema de ensino, agora é necessário repensar a teoria e a prática da avaliação das aprendizagens, como motivar e ajudar os alunos? Não colocando obstáculos ou limitações no seu processo de aprendizagem, mas antes potencializar e orientar o seu percurso escolar.

Como proceder na disciplina de História? O professor de História deve procurar saber o que os estudantes já sabem, o que têm a dizer sobre determinado assunto, para que os mesmos entendam que as suas representações são relevantes e se as mesmas são o ponto de partida para uma aprendizagem mais ampla e significativa (Moreira, 2022, p. 45). O professor deve ajudar os alunos a entender qual é a relevância da disciplina de

História, o «porquê» da sua importância nas suas próprias vidas e qual o seu contributo para o futuro de cada aluno (Tomlinson e Allan, 2002, p. 196).

Na dinâmica da Prática de Ensino Supervisionada realizada aos alunos do 11.º ano e 12.º ano, da disciplina de História A, do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, não foi possível na prática de ensino incluir a «diferenciação» por questões relacionadas com a orgânica escolar e curricular. Isto é, a dinâmica da sala de aula já estava pré-definida e a sequência dos conteúdos a lecionar também<sup>11</sup>.

No entanto, neste capítulo procuramos elaborar formas de operar com os alunos num contexto que responda a algumas perguntas que foram realizadas como ponto de partida para uma reflexão subjacente à diferenciação das práticas educativas.

Numa vertente de carácter mais prático, que modelos deveríamos implementar em sala de aula? Como responder aos interesses dos alunos? Como responder à diferenciação curricular?

Na ótica das turmas que se trabalharam e na prática da diferenciação impõe-se uma necessidade de verificar as aprendizagens dos alunos, que já foram conseguidas, como o que sabem sobre a matéria que se vai lecionar.

Para uma turma de 11.º ano, numa aula com um bloco de 100 minutos propomos trabalhar a unidade 3: “A geografia dos movimentos revolucionários na primeira metade do século XIX: as vagas revolucionárias liberais e nacionais”, do módulo 5: *O Liberalismo – Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX*.

A aula cujo sumário seria: “A Revolução Francesa: os antecedentes e as consequências” seria realizada como se fosse num museu, ou seja, os alunos iriam organizar-se em pequenos grupos com funções distintas e preparar uma visita a um museu sobre a Revolução Francesa.

Por conseguinte, organizados em grupos de três a cinco alunos cada um teria uma função: escolher um texto que descrevesse os momentos antecessores da Revolução; escolher duas imagens para explicar dois momentos-chave do período da revolução; realizar um cartoon sobre os momentos mais importantes da Revolução Francesa; apresentar a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e escolher os artigos mais

---

<sup>11</sup> No que concerne à lecionação como já existia uma planificação definida não era possível alterá-la. Os alunos que estão em estágio não têm autonomia para tomar decisões referentes a métodos de ensino e formas de avaliação. A Prática de Ensino resulta sobretudo em pequenas incursões na turma do orientador cooperante.

importantes relacionando alguns com a atualidade, e por fim relatar como se fossem «cidadãos do povo francês» o que viveram durante os Estados Gerais até à Tomada da Bastilha.

O intuito seria que os alunos pudessem na sala de aula estar em simultâneo num museu onde aprenderiam com os trabalhos e as experiências de todos os colegas.

No final da aula, a aluno preencheria o seu diário (Anexo XVI) onde revelava se tinha cumprido as sugestões, se tinha compreendido ou tido dificuldades na aula e se tinha realizado as tarefas. No Diário da Turma<sup>12</sup> um aluno mais o professor iria preenchê-lo de acordo com o que os alunos gostaram ou não da aula, o que fizeram e as sugestões que apresentavam (Anexo XV).

Nesta aula, baseado na teoria de Vygotsky, cada aluno é convidado a exprimir a sua opinião, o que sabe sobre o assunto e num processo de aprendizagem social, os alunos aprenderam em conjunto, por observação e pela experiência, valorizando-se a reflexão sobre os contextos e envolvimentos (Rodrigues, 2001, p. 27).

Na turma de 12.º ano, dando seguimento ao módulo 7: *Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX*, iríamos trabalhar a unidade 1 – As transformações das primeiras décadas do século XX.

Assim, o sumário sendo: “As transformações na vida urbana e a emancipação feminina” pretendíamos saber o que os alunos pensam que aconteceu no final da 1.ª Guerra Mundial? E, por que motivos se deu a emancipação feminina? Um tema que na atualidade tem estado em debate, pelos direitos das mulheres nas sociedades democratas.

Dividiríamos a turma em cinco grupos e cada um dos grupos, num bloco de 100 minutos iria ter um trabalho diferente.

A aula seria: como dar uma notícia sobre o fim e as consequências da 1.ª Guerra Mundial. Deste modo, o primeiro grupo deveria apresentar alguns artigos do Tratado de Versalhes; o segundo grupo escolheria duas imagens, uma sobre o armistício e outra da assinatura da paz na sala dos espelhos, para explicarem à turma como se deu o fim da 1.ª Guerra Mundial e como se organizaram os países; o terceiro grupo desenharia um mapa para explicar e apresentar a Europa em 1920: como se reestruturou geográfica e

---

<sup>12</sup> O Diário da Turma consiste num registo que o aluno junto com o professor faz relativamente às atividades realizadas em sala de aula, onde faz a avaliação das atividades que este e os seus colegas fizeram, se gostaram e se tiveram dificuldades (quais?) e dão sugestões sobre a prática utilizada.

politicamente?; o quarto grupo escolheria excertos do Pacto da Sociedade das Nações para explicar em que contexto surgiu a organização e quais as consequências na paz no mundo; o quinto grupo daria «em direto» uma notícia com base em fontes sobre a situação de Portugal após as negociações de paz. Quais as consequências? As despesas e prejuízos da guerra?

Procura-se neste plano, que os alunos cooperem entre si, se entrem ajudem na realização do trabalho sobre cada fonte, de forma a tornar mais apelativa e acessível a aprendizagem. Ou seja, o que acontece ainda nos dias de hoje, é que os alunos trabalham em grupos homogêneos em relação às suas capacidades, quando se devia ter em conta as diferentes necessidades académicas de cada um. No entanto, a diferenciação possibilita que em outros casos, o professor assegure que os alunos com diferentes níveis de receptividade trabalhem em conjunto, em diferentes exercícios, o que permite realçar os pontos fortes de cada aluno (Tomlinson e Allan, 2003, pp. 18 – 19).

No final da aula, um aluno e o professor preencheriam o Diário da Turma e dariam sugestões para as aulas seguintes (Anexo XV).

O professor no final da aula distribuiria o Diário do Aluno, (Anexo XVI), para verificar se cada um achava que tinha cumprido as tarefas e se tinha compreendido a matéria em exposição.

Pode-se concluir que, criam-se situações de aprendizagens significativas, abordando os temas de um modo mais vivo, dinâmico e diferenciado em relação aos conteúdos programáticos.

A colaboração dos alunos desencadeia a correspondência entre pares e faz com que os jovens queiram conhecer a opinião dos colegas. O trabalho dos professores com os alunos, numa cooperação e maior participação facilita e estimula o processo da escrita; da oralidade; da interpretação e da comunicação (Grave-Resendes e Soares, 2002, p. 91).

### CAPÍTULO III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES) EM HISTÓRIA

#### 1. A prática da «Inclusão» em contexto de sala de aula

O trabalho desenvolvido com as duas turmas do 11.º ano e com a turma do 12.º ano visava que dentro das salas de aula se aplicasse, juntamente com a colaboração do professor cooperante, uma aprendizagem inclusiva. Para tal, por exemplo, uma das formas adotadas foi os alunos ficarem sentados de forma que os que tinham mais dificuldade estivessem com os que tinham mais facilidade na aprendizagem e, deste modo, fazerem os exercícios estipulados em conjunto.

O papel do professor cooperante foi fundamental, por revelar já a prática da mesma, através do uso da empatia e compreensão que tinha com os alunos. Por essa razão se compreendeu que o professor é fundamental quando um aluno, mesmo não gostando da disciplina, pode mudar a sua opinião consoante o desempenho e motivação dada pelo professor da disciplina.

Neste contexto, iremos abordar duas situações, neste caso, a primeira referente a uma aula em que todos os alunos participaram e a segunda, a resposta dos alunos a um questionário sobre o contexto inclusivo através do papel do professor e introdução de novas metodologias em sala de aula.

No dia 26 de janeiro de 2023 e durante as aulas seguintes foi lecionado o tema: “O fim da Monarquia Francesa – As Revoluções em cadeia”, que estava inserido no Módulo 5: O Liberalismo – Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX”, da Unidade 1 – “A Revolução Americana, uma revolução fundadora” (Anexo IV).

Aqui, procurou-se analisar o contexto económico, social e político da França, antes da *Revolução* e as consequências da mesma, sobretudo, o que levou ao fim da Monarquia Constitucional.

Com indubitável significado e importância, na aula anterior tinha-se solicitado aos alunos que participassem num jogo em que tiravam à vez um papel e interpretavam um dos artigos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, cuja data se situa entre 4 e 11 de agosto de 1789 e que declara o fim do regime feudal.

Mesmo os alunos com mais dificuldades ou com mais receio em participar nas aulas, acabaram por participar dando a sua opinião sobre todos os artigos. Apesar da dinâmica,

poder ter sido mais demorada, a maioria dos alunos participou e demonstrou interesse pela temática, sobretudo pelo reforço da ideia dos direitos iguais dos homens, independentemente da questão física, económica ou social.

Com a interpretação de um vídeo sobre o episódio do ataque às Tulherias, e a morte de Luís XVI, através de uma imagem e de um texto que demonstra a condenação do monarca francês, questionámos o período conhecido por *Grande Terror*, qual o papel de Robespierre e o confronto entre Girondinos e Montanheses. Aqui, através da interpretação de textos realizou-se um debate para analisar qual a facção que tinha ganho. Os alunos revelaram grande interesse e dialogaram entre si. Dentro dos dois grupos formados no debate para chegar àquele que iria vencer, cooperaram entre si e com os professores estagiários a fim de esclarecerem as suas dúvidas e poderem participar.

Após essa aula, e nas seguintes, analisou-se o designado “Triunfo da Revolução Burguesa”, bem como o aparecimento de Napoleão, através também de imagens e mapas. No final, realizaram-se perguntas para consolidação da matéria e os alunos demonstraram, na sua maioria, apesar da dificuldade da matéria, uma aprendizagem com sucesso (Anexo VIII).

Nestas aulas também foram analisados os seus comportamentos, a sua participação, através da Grelha de registo de observação em sala de aula (Anexo I).

A aula do 12.º C3 realizada no dia 27 de fevereiro de 2023 apresentou algumas dificuldades pela temática apresentada e participação dos alunos.

O sumário: - “O novo quadro geopolítico do mundo: entre o mundo capitalista e o mundo comunista (revisões)”, que incide no Módulo 8, intitulado: *Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – opções internas e contexto internacional* foi lecionado no dia 27 de fevereiro de 2023. Aqui, pretendia-se, após recordar a 1.ª vaga de descolonização com a intervenção da ONU, analisar os conceitos de Guerra-Fria; Descolonização; Democracia Popular e Neocolonialismo e compreender o processo em que decorreu a 2.ª vaga de descolonizações, bem como a ação de Portugal no processo do «não alinhamento», através da leitura de documentos do manual, a análise de um mapa e de uma cronologia (Anexo V).

No caso da aula na turma de 12.º C3, o objetivo não se centrava só na análise política, mas social, debatendo a questão do racismo, da xenofobia e das consequências em

relação à posse das colónias. Porém, a aula revelou ter um *feedback* dos alunos menos positivo.

Na aula de História, formar opinião abrange contextos diversos e deve criar como objetivos: situações de interpretação de fontes históricas multiperspetivadas, e compreender e analisar os tipos de argumentação manifestados pelos alunos com diferentes pontos de vista.

Neste sentido impõe-se entender os processos cognitivos dos alunos ao pensarem em História. “Examinar as relações entre as ideias tácitas (ideias que os alunos constroem a partir das suas vivências) e os conceitos históricos, explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer da natureza substantiva, quer da natureza epistemológica”, torna-se imperativo num contexto da sala de aula inclusiva, na disciplina de História (Barca e Gago, 2001, p. 242).

#### 1.1. Discussão de resultados das aulas nas três turmas A1, B2 e C3

Todas as aulas lecionadas foram planeadas e trabalhadas com o auxílio do professor cooperante. Discutiam-se as planificações e os materiais a ser apresentados.

Os alunos responderam de forma positiva às aulas lecionadas e a determinados temas em específico, alguns de maior debate, quando abordados em aula.

Note-se que se procurou neste trajeto dinamizar as aulas. Neste sentido, era necessário que os materiais disponibilizados fossem não só mais diversificados, bem como úteis no processo de aprendizagem, de forma que os alunos se sentissem motivados e com vontade de cooperar. Mas, sabemos que a inclusão é um tema de grande abrangência e ainda em discussão, por sua vez necessita de reflexão. Como implementar numa sala de aula o contexto inclusivo? Qual o seu impacto? Como melhorar a aprendizagem dos alunos?

Os alunos de ambas as turmas do 11.º ano e da turma de 12.º ano evidenciaram não só gostar do professor. No nosso inquérito aplicado às três turmas a sua opinião sobre o papel do professor demonstra ser fulcral no que diz respeito à motivação dos alunos na disciplina de História.

“O humor, a boa disposição, a perspicácia para fazer a ponte entre os factos do quotidiano e a matéria de ensino, a transposição da didáctica de emoções comuns para as

emoções esperadas em sala de aula, a paixão com que se ensina são aspectos que ajudam a reforçar a capacidade de superação de adversidades e dificuldades” (Ceia, 2023, pp. 222 – 223).

O professor cooperante teve várias iniciativas, das quais tivemos o privilégio de participar, neste caso, organizar debates nas várias escolas do Agrupamento relacionadas com o projeto “Abril é Agora – Debates de Abril nas Escolas”. Três escolas tiveram três palestras: a Escola Damião de Góis teve o debate subordinado ao tema: “Guerra Colonial (1961 – 1974). Como começou e como acabou?” com os alunos do 3.º ciclo; na Escola de Marvila, o tema do debate foi: “Racismo e Xenofobia” com a participação dos alunos do 3.º ciclo e que se impõe uma clara necessidade de refletir sobre esta temática que se apresenta frágil, na atualidade. E, na Escola Secundária D. Dinis foi apresentado o debate sobre “Embates imperialistas: coexistência pacífica ou guerra contínua?” Participaram vários alunos, incluindo as duas turmas de 11.º ano e a turma de 12.º ano a quem estávamos a lecionar. O tema suscitou o interesse por parte dos alunos, pela questão dos conflitos que a sociedade atual vive.

Durante a nossa Prática de Ensino Supervisionada, realizaram-se duas visitas de estudo com os alunos do 11.º ano e do 12.º ano.

É, importante refletir sobre o facto de muitos alunos viverem em Lisboa ou na periferia, e não conhecerem a cidade, museus, ou sítios que lhes proporcionem ganhar conhecimentos sobre o seu passado e presente ou ter contacto com diferentes culturas.

Por conseguinte, realizaram-se duas visitas de estudo, gratuitas para os alunos, numa ótica não só de ser um melhor meio para a aprendizagem da matéria, mas também dar, a oportunidade a muitos alunos de visitarem sítios que parecem ser demasiado distantes, quando estão próximos.

As turmas de 11.º ano A1 e B2 realizaram uma visita de estudo ao Museu Nacional de Arte Antiga, para estudarem e compreenderem o legado artístico da época moderna e na sua transição para a época contemporânea.

A turma de 12.º C3 visitou o Museu e Fundação Calouste Gulbenkian. Nesta exposição permanente, que apresentava diferentes objetos, os alunos puderam ver desde caixas onde se guardava o chá durante o século XVIII até à visualização e interpretação de pinturas, como os quadros de Monet (séc. XIX). Trata-se da época contemporânea na

transição para o século XX e onde a cultura sofreu pela ação dos artistas um grande processo de transformação.

A interação com outras fontes de conhecimento possibilita aos alunos o alargar dos seus conhecimentos e um melhor entendimento da matéria que estava a ser estudada.

Nas turmas acompanhadas reparámos que alguns alunos estavam a ser acompanhados pelo Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) por necessitarem de apoio, porque apresentam mais dificuldades, e outros porque estavam em Portugal há pouco tempo.

O professor cooperante foi sempre acessível, pois procurou uma ligação com os alunos e nisto, em contexto de sala de aula, evitou colocar os alunos fora da aula quando chamados à atenção. Tentou sempre estabelecer um diálogo, mesmo em momentos menos positivos. Procurou sempre tirar as dúvidas e ajudar os alunos quando a matéria é menos perceptível. Tentou incentivar os alunos, trabalhar de várias formas, como tendo aulas com recursos ao PowerPoint, outras aulas expositivas com recurso a apontamentos.

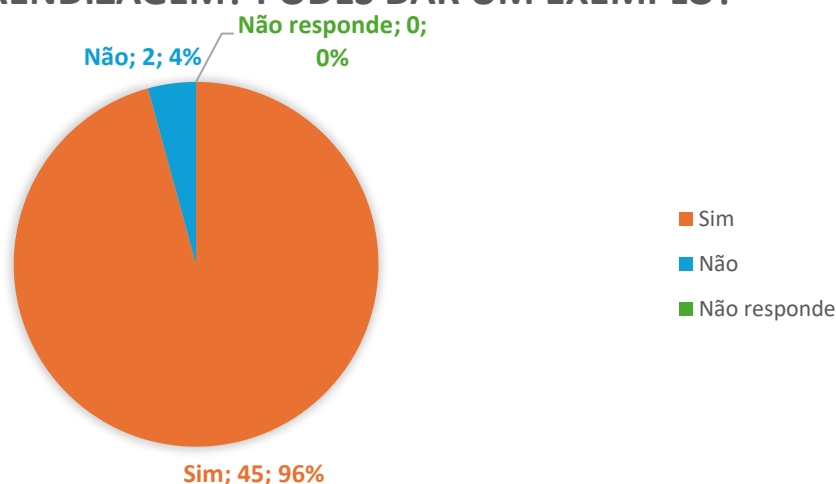
A leitura e interpretação de textos e a realização de exercícios para avaliação com a participação de grupos, ou trabalhos a pares permitiu uma maior interação entre os alunos e os professores que realizavam o estágio.

Realizámos um inquérito aos alunos das três turmas, a fim de compreender qual a opinião que tinham sobre a disciplina de História no processo de aprendizagem; se achavam o papel do professor determinante para a sua motivação e inclusão em sala de aula, se o uso de diferentes materiais ajudava na compreensão da matéria e, por fim, se nas aulas de História lecionadas existia a preocupação de os incluir no trabalho realizado.

Em função de uma maior praticidade e de obter resultados mais concisos juntámos as respostas de todos os alunos, de todas as turmas, a fim de se tornar mais objetivo.

Relativamente à 1.ª pergunta: “Consideras a História uma disciplina importante para o teu processo de aprendizagem? Podes dar um exemplo?”. Nesta questão, 96% dos alunos responderam que sim, como se pode constatar pelo gráfico da “1ª Questão”. Para os alunos a História era importante para o processo de aprendizagem.

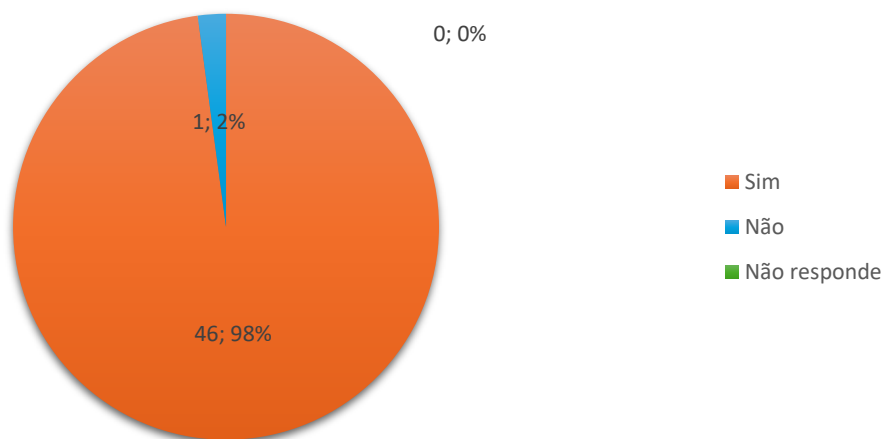
**1.ª QUESTÃO: CONSIDERAS A HISTÓRIA UMA DISCIPLINA IMPORTANTE PARA O TEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM? PODES DAR UM EXEMPLO?**



Destacamos a resposta de um aluno do 11.º A1: “Acho que a História dá-nos a noção de como o mundo e Humanidade foram evoluindo ao longo dos séculos, podemos aprender muito olhando para o passado e conseqüentemente evitar erros já cometidos [...]” (Anexo XII). Aqui, como vimos houve uma ideia passada, que foi adquirida pelo sentido da aquisição da consciência histórica.

Na 2.ª Questão: “Na tua opinião, o papel do professor na sala de aula é determinante para que os alunos se sintam incluídos e motivados? Porquê?”. No gráfico da “Questão 2”, 98% dos alunos respondeu afirmativamente. A resposta de um aluno do 11.º ano esclarece: “Acho que sim, quando o professor explica de maneira interessada e inclui os alunos, eles vão motivar-se e vão gostar da disciplina” (Anexo XII).

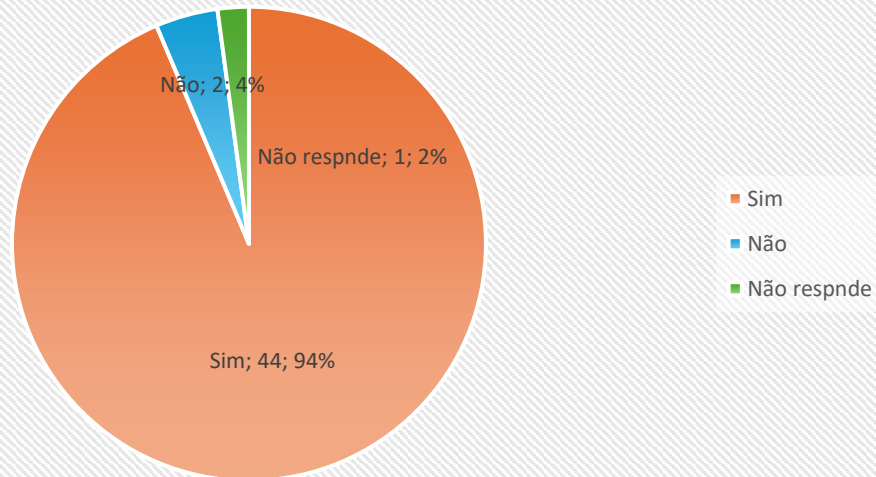
**2.ª QUESTÃO: NA TUA OPINIÃO, O PAPEL DO PROFESSOR NA SALA DE AULA É DETERMINANTE PARA QUE OS ALUNOS SE SINTAM INCLUÍDOS E MOTIVADOS? PORQUÊ?**



No que concerne à 3.ª Questão: “A adoção de métodos de ensino que dinamizem a aula e esclareçam melhor a matéria tem influência no teu processo de aprendizagem?”.

Como consta no gráfico da “3.ª Questão”, a maioria dos alunos também respondeu positivamente. Sublinhamos a resposta de um aluno do 11.º ano: “Sim. Numa aula dinâmica todos acabam por participar e interiorizar melhor a matéria” (Anexo XII).

**3.ª QUESTÃO: A adoção de métodos de ensino que dinamizem a aula e esclareçam melhor a matéria tem influência no teu processo de aprendizagem?**

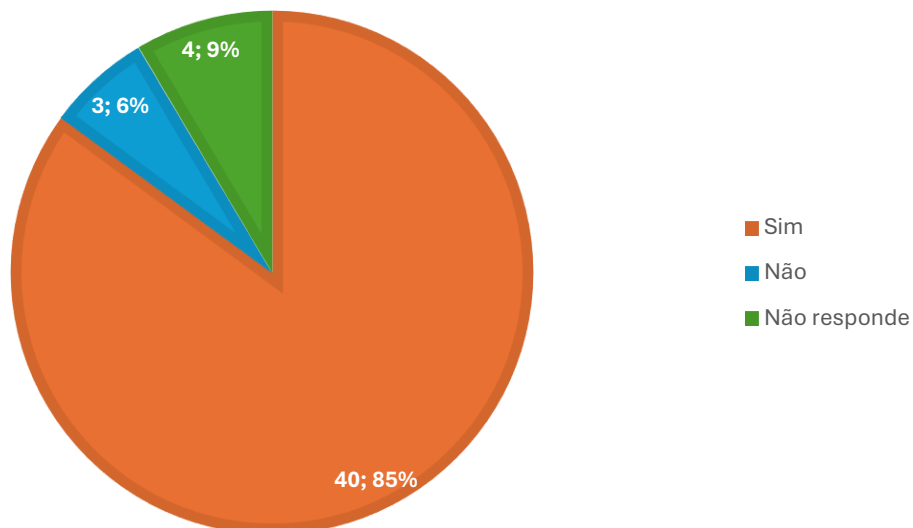


Na última e quarta questão: “Achas que há interação nas aulas de História e que há preocupação de incluir-vos a todos no trabalho que é feito? Justifica a resposta”. Aqui, também a maioria dos alunos respondeu positivamente, revelando que o nosso trabalho foi positivo no seu processo de inclusão.

Como se pode constar, através da resposta de um aluno de 12.º ano: “Sim, acho que é uma aula interativa e com isso quem são beneficiados são os alunos. Sentimos muito a ajuda dos três professores” (Anexo XIV).

Aqui, segundo o gráfico – “Questão 4.ª” podemos constar que apesar do nosso tempo ser limitado e não se conseguir realizar tudo o que se pretendia, as práticas pedagógicas foram segundo os alunos adequadas à sua aprendizagem.

**4.ª QUESTÃO: ACHAS QUE HÁ INTERAÇÃO NAS AULAS DE HISTÓRIA E QUE HÁ PREOCUPAÇÃO DE INCLUIR-VOS A TODOS NO TRABALHO QUE É FEITO? JUSTIFICA A RESPOSTA**



Desta forma, podemos constatar que houve um trabalho de colaboração e motivação para com os alunos. Houve uma preocupação em que todos os alunos estivessem incluídos. E, apesar das características de cada um, ou das dificuldades, procurou-se responder de forma que ultrapassassem as dificuldades e conseguissem desenvolver valores e competências que constam no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória - PASEO*, numa ótica de aprendizagens e inclusão (*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, pp. 11 – 19).

## Considerações Finais

Durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES), procurámos compreender uma leção que incluísse práticas inclusivas no processo de aprendizagem, nomeadamente nas salas de aula.

Tendo como base as competências a adquirir nas *Aprendizagens Essenciais* (AE) da disciplina de História A dos 11.º e 12.º ano, do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, bem como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), estabelecemos objetivos para o tempo de leção da disciplina.

A relação estabelecida entre professores e alunos, o uso dos diversos materiais apresentados e o auxílio dos professores tinha o intuito de que os alunos se conseguissem sentir motivados e empenhados.

Para tal recorreremos várias vezes a trabalhos de grupo, debates, interpretação de texto, gráficos, mapas, vídeos, imagens e músicas, o uso de cronologias, a aplicação do PowerPoint com apontamentos, exercícios com consulta do manual realizados com os colegas e com o auxílio do professor e dos professores de estágio, incluindo também a nossa participação em visitas de estudo, e debates para auxiliar os alunos nos trabalhos propostos.

A educação inclusiva em contexto da sala de aula é cada vez mais premente, mas também, pela dimensão do que lhe subjaz necessita de uma grande reflexão. A Escola para Todos pressupõe uma moldura educativa que defenda os direitos dos alunos e responda às suas necessidades específicas.

A pedagogia adotada obteve resultados positivos em todas as turmas, e como se pôde verificar pela resposta dos alunos ao questionário, os alunos revelaram um entendimento geral, de que a disciplina de História é importante, consideraram o papel do professor fulcral para a inclusão dos alunos em sala de aula, para que se sintam motivados, e com vontade de superar as diversas dificuldades.

Os materiais utilizados, que foram diversificados, em dinâmica de sala de aula podem ser fulcrais para uma melhor perceção da matéria e para auxiliar nos diversos trabalhos. Também, a fim de edificarem mecanismos para responder às problemáticas em sala de aula, como prepará-los para a aquisição de competências após o término do Ensino Secundário.

Nesta escola, os alunos que na sua maioria vivem com dificuldades económicas e sociais revelaram tentar adquirir mecanismos de superação das dificuldades que aparecem na escola, a fim de ingressarem no Ensino Superior, situação que não acontece na sua herança familiar. (Por exemplo: alunos com uma débil situação económica entraram no mercado de trabalho para ajudar a família e continuam a frequentar a escola).

Sabemos que ainda estamos longe de aplicar a educação inclusiva em sala de aula, pois são vários os paradigmas escolares que se têm de modificar, desde o currículo, o processo de ensino e avaliação.

É essencial para a melhoria do ensino adotar novas práticas pedagógicas que devem ser reformuladas, a fim de se edificarem novas atitudes e contribuir para a sustentabilidade das reformas e a resiliência dos professores.

Sublinhamos que neste trabalho desenvolvido, para além das planificações das aulas e da lecionação, uma das partes cruciais foi que nenhum aluno se sentisse excluído. Todos participaram e pensamos que todos compreenderam o esforço de tentar auxiliar os alunos, mesmo os que tinham mais dificuldades ou que tinham algumas diferenças.

No entanto, por questões relacionadas com a organização escolar e curricular, não nos foi possível aplicar a diferenciação pedagógica.

É importante refletir sobre a diferenciação pedagógica em sala de aula, pelas questões relacionadas com a heterogeneidade dos alunos, a diferenciação do programa curricular, os métodos de ensino e as avaliações a adotar.

Num contexto de sala de aula, deve existir integração, empatia e compreensão para com todos os alunos. Para que possam superar as suas metas e tornarem-se cidadãos com competências para contribuírem para uma sociedade mais justa num caminho da democracia.

Por conseguinte, nas aulas é fulcral ter acesso a uma vasta gama de materiais e tecnologias, pois devemos permitir aos alunos a escolha das tarefas, assim como devemos incentivar a investigação sobre conceitos ou princípios-chave que sejam da sua área de interesse.

Numa sala de aula inclusiva devemos criar um ambiente de aprendizagem com espaços e opções mais flexíveis. Neste caso, apresentar a informação de várias formas (auditiva, visual e cinestésica), deixar que os alunos escolham se querem trabalhar sozinhos ou em grupo, assegurar um conjunto vasto e diversificado de experiências de aprendizagem

(competitivas, cooperativas e autônomas) de forma a estimular aprendizagens autênticas que possam ir de encontro ao tipo de inteligência e talento dos alunos.

Um trabalho que deve ser feito em cooperação com o professor que deve promover as estratégias da prática da diferenciação pedagógica durante o processo de ensino-aprendizagem. Quer isto dizer: saber aquilo que interessa ensinar, compreender que a aprendizagem é algo que acontece dentro de nós e não apenas como algo que vem do exterior. Os professores devem refletir sobre as características e necessidades de cada aluno, como também devem avaliar a forma como se pode desenvolver o que de comum os alunos partilham na disciplina de História.

Apesar de um percurso moroso e difícil, também devido à nossa inexperiência, sublinhamos que foi muito enriquecedor e que aprendemos todos os dias. Tivemos oportunidades de aprender, de compreender as lacunas e de trabalhar com excelentes professores. Conseguimos pôr em prática as estratégias pedagógicas fundamentais para o serviço da docência e, sobretudo, conseguimos superar dificuldades.

## Referências Bibliográficas

### 1. Bibliografia

ALVES, Luís Alberto Marques

“Ensinar História para dar um sentido à vida”, 2016, pp. 6 – 31. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/301229817\\_Ensinar\\_Historia\\_para\\_dar\\_um\\_sentido\\_a\\_vida](https://www.researchgate.net/publication/301229817_Ensinar_Historia_para_dar_um_sentido_a_vida). 19-01-2022

*Aprendizagens Essenciais - Articulação com o Perfil dos Alunos, 11.º ano – História A*, agosto de 2018, disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/11\\_historia\\_a.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_historia_a.pdf) 18-10-2021

*Aprendizagens Essenciais - Articulação com o Perfil dos Alunos, 12.º ano – História A*, agosto de 2018, disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/12\\_historia\\_a.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_historia_a.pdf) 18-10-2021

BARCA, Isabel et GAGO, Marília

“Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade”, *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), CEEP – Universidade do Minho, 2001, pp. 239 – 260.

BORGES, Maria Leonor

“Deficiência, desigualdade social e educação”, *Construindo a Educação Inclusiva: Teoria e Prática*. Coord. Cláudia Luísa e Maria Leonor Borges, Lisboa, Papa-letras, 2020, pp. 9 – 24.

CADIMA, Ana et al

“A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada”,  
*Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns Itinerários*, Lisboa, Instituto  
de Inovação Educacional, 1997, pp. 13 – 21.

CASTRO, Joana Filipa Pacheco de

*O trabalho prático em aula e a motivação dos alunos em História – Relatório da  
Prática de Ensino Supervisionada. Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo e  
Ensino Secundário*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da  
Universidade Nova de Lisboa, dezembro de 2020.

CEIA, Carlos

*Estudos sobre didáctica e formação de professores*, Lisboa Grupo Editorial Atlântico,  
2023.

CITRON, Suzanne

*Ensinar História hoje: a memória perdida e reencontrada*, Lisboa, Livros Horizonte,  
1990.

COLÔA, Joaquim

*Educação Inclusiva: um olhar organizado em 5 pontos de vista*, Lisboa, FENPROF, 16  
de março de 2019. Disponível em:

[https://www.fenprof.pt/media/download/73FB91421DFF61525F0C3BA568EBBA0E  
/intervencao-joaquim-coloa-dias.pdf](https://www.fenprof.pt/media/download/73FB91421DFF61525F0C3BA568EBBA0E/intervencao-joaquim-coloa-dias.pdf). 28-04-2024

CORREIA, Luís de Miranda

*A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE – considerações para uma  
educação com sucesso*, Porto, Porto Editora, 2008.

IDEM

“O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou quando a Inclusão quer dizer Exclusão”. Coord. Luís de Miranda Correia, Porto, Porto Editora, 2010, pp. 11 – 40.

COSTA, Ana Maria Bénard da

“A educação Inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido”, Educação Inclusiva: Estamos a fazer progressos? Coord. David Rodrigues, Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, Cruz Quebrada, Faculdade de Motricidade Humana, 2006, pp. 13 – 20.

CRAHAY, Marcel

*Podemos lutar contra o insucesso escolar?*, Lisboa, Instituto Piaget, 1999.

*Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Salamanca, 1990. Disponível em:

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf> 06-05-2023

*Declaração Universal dos Direitos Humanos, Assembleia Geral das Nações Unidas*, 1948.

Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> 09-12-2023

*Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto de 1991*, Diário da República, pp. 4389 – 4393.

Disponível: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/319-1991-403296> 15-05-2024

*Decreto-Lei n.º 54 de 6 de julho de 2018*, Diário da República, pp. 2918 – 2928. Disponível

em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961> 09-10-2021

*Decreto-Lei n.º 55 de 6 de julho de 2018*, Diário da República, pp. 2918 – 2928. Disponível em: [https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962\\_14-10-2021](https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962_14-10-2021)

DUARTE, José Carlos

*INE contesta Ministério da Educação e reitera que taxa de abandono escolar aumentou*, in *Observador*, 2024. Disponível em: <https://observador.pt/2024/02/13/ine-contesta-ministerio-da-educacao-e-reitera-que-taxa-de-abandono-escolar-aumentou/> 19-03-2024

FERNANDES, Domingos

*Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*, [s. l.], Leya, Educação, 2022.

FEYFANT, Annie

*A diferenciação pedagógica em sala de aula*. Disponível em: <https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/DiferenciacaoPedagogica.pdf> 06-05-2024

GAGO, Marília

*Consciência histórica e narrativa na aula de História – Conceções de Professores*, Porto, CITCTEM/Edições Afrontamento, 2018.

GARDEREN, Van, WHITTAKER, Catherine

*Planning differentiated. Multicultural Instruction for Secondary Inclusive Classrooms*, Vol. 38, Teaching Exceptional Children, November 29, 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/004005990603800302?casatoken=3VcqAnR7UAQAAAAA:AWvEQ88OU2Zal2Vb3l8983r4BublhiOupOwXpSivGH6tEudol1x4nMoHgLumyO2gKc9i08tvUA>. 13-12-2022

GONZÁLEZ, Maria del Cármen Ortiz

“Educação Inclusiva: Uma escola para todos”, *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Coord. Luís de Miranda Correia, Porto, Porto Editora, 2010, pp. 57 – 72.

GRAVE-RESENDES, Lúcia e Soares, Júlia

*Diferenciação Pedagógica*, Lisboa, Universidade Aberta, 2002.

HEGARTY, Seamus

“O apoio centrado na escola – Novas oportunidades e novos desafios”, *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*”. Org. David Rodrigues, Porto, Porto Editora, 2001, pp. 79 – 92.

LUÍSA, Cláudia et al

*Construindo a Educação Inclusiva: Teoria e Prática*. Coord. Cláudia Luísa e Maria Leonor Borges, Lisboa, Papa-letras, 2020.

MAGALHÃES, Justino

*A História da Educação em Portugal: temas discursos e paradigmas*. In PINTASSILGO, *A História da Educação em Portugal: Balanço e Perspectivas*, Porto, Edições Asa. Disponível em: [História da Educação-temas.pdf \(ul.pt\)](#) 28-03-2024

MARTINS, Guilherme d’ Oliveira (Coord.) et al

*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Ministério da Educação – Direção Geral da Educação, [s.l.], 21 de julho de 2016. Disponível em: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf) 14-10-2021

MATA, Maria Eugénia et VALÉRIO, Nuno

“O financiamento da educação: 1890 – 2021”, *O Ensino em Portugal Antes e Depois do 25 de Abril – Um século em análise*. Coord. David Justino, Vol. 1, Porto, Fundação Belmiro de Azevedo, [...], 2024, pp. 53 – 63.

MESQUITA, Helena

“Da Educação Especial à Educação Inclusiva: 50 anos da história em democracia”, *O Ensino em Portugal Antes e Depois do 25 de Abril – Um século em análise*. Coord. David Justino, Vol. 2, Porto, Fundação Belmiro de Azevedo, Porto, 2024, pp. 93 - 114.

MOREIRA, Ana Isabel

*A História de Portugal nas aulas do 2.º CEB – Educação Histórica entre Representações Sociais e Práticas Educativas*, Porto, Edições Afrontamento – CITCEM, 2022.

MORGADO, José

“Os desafios da Educação Inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas coisas”. *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Coord. Luís de Miranda Correia, Porto, Porto Editora, 2010, pp. 57 – 72.

NÓVOA, António Sampaio da

“Prefácio”, 1890 – 2021”, *O Ensino em Portugal Antes e Depois do 25 de Abril – Um século em análise*. Coord. David Justino, Vol. 1, Porto, Fundação Belmiro de Azevedo, [...], 2024, pp. 7 – 10.

NÓVOA, António, MARCELINO, Francisco et Ó Jorge Ramos do

*Sérgio Niza – escritos sobre a educação*, Lisboa, Tinta da China, 2015.

NUNES, Patrícia do Nascimento

*O Contributo das Práticas Pedagógicas da Escola da Ponte na Educação de Alunos com medidas de suporte à Aprendizagem e Inclusão*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, Instituto Politécnico de Castelo Branco, junho de 2022, exemplar policopiado.

OKOLO, Cynthia M.; Ferreti, Ralph P.; MaCARTHUR, Charles A.

“Talking about History: Discussions in a Middle School Inclusive Classroom”, Vol. 40, *Journal of Learning Disabilities*, August 19, 2016.

Disponível

em:

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002221940704000206601?casato ken=iMMgmB7xbkAAAAA:61B1BbvCdHc4LGW437JqN2W5VNmWigf78LxhsDqZDth 14hhwuKFQzghecY9IBktdFoSI3UIWCC81veO>. 13-12-2022

PACHECO, Paulo Bernardo de Magalhães

*Os Discursos e as Práticas no Ensino e a Aprendizagem da História: Representações de professores e alunos do ensino secundário*. Doutoramento em Ciências da Educação, Instituto da Educação – Universidade do Minho, setembro de 2013.

IDEM

*As representações dos alunos sobre o ensino e aprendizagem da história: um estudo com alunos do 9º e 12º anos de escolaridade*. Mestrado em Gestão Curricular, Universidade de Aveiro – Instituto de Educação, 2009.

PEREIRA, Ana Rita de Almeida

*Aprender com a imagem: o uso didático no ensino da História*, Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada no Mestrado de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, exemplar policopiado, setembro, 2018.

PEREIRA, Filomena

*Para uma educação inclusiva – Manual de Apoio à Prática*, Ministério da Educação – Direção Geral da Educação, 2018. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica .pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf) 28-03-2024

PERRENOUD, Philippe

*Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*, Porto Alegre, Biblioteca Artmed, 2000.

RIEF, Sandra F., HEIMBURGE, Julie A, et al

*Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva: Estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagens diversas*, Vol. I, Colecção Educação Especial, Porto, Porto Editora, 2000.

RODRIGUES, Teresa et TOMÉ, Irene

“Analfabetismo e escolarização da população portuguesa através dos censos, 1890 – 2021”, *O Ensino em Portugal Antes e Depois do 25 de Abril – Um século em análise*. Coord. David Justino, Vol. 1, Porto, Fundação Belmiro de Azevedo, Porto, 2024, pp. 29 – 51.

RODRIGUES, David

*Direitos Humanos e Inclusão*, Porto, Profedições, Lda./ Jornal a Página, 2016.

Idem

*Equidade e Educação Inclusiva*, Porto, Profedições, Lda./ Jornal a Página, 2015.

Idem

“A educação e a Diferença”, *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*”. Org. David Rodrigues, Porto, Porto Editora, 2001, pp. 13 – 34.

ROLDÃO, Maria do Céu et al

*Quem lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas? – Um estudo de caso múltiplo sobre lideranças pedagógicas*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, 2019.

TEODORO, António

*A Construção política da Educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*, Santa Maria da Feira, Edições Afrontamento, 2001.

TILSTONE, Christina, FLORIAN, Lani et ROSE Richard

*Promover a Educação Inclusiva*, Lisboa, Instituto Piaget, 2003.

TOMLINSON, Carol Ann

*The differentiated Classroom – Responding to the needs of All Learners*, [s.l.], Library of Congress Cataloguing, 2014. Disponível em: <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/differentiated-classroom2nd-sample-chapters.pdf> 28-03-2024

IDEM,

*Key Elements of Differentiated Instruction*, ASCD, [s. l.], 2011. Disponível em: [https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD11OC115M/media/DI-Intro\\_M4\\_Reading\\_Key\\_Elements.pdf](https://pdo.ascd.org/LMSCourses/PD11OC115M/media/DI-Intro_M4_Reading_Key_Elements.pdf) 06-06-2024

TOMLINSON, Carol Ann et al

“Differentiating Instruction in response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature”, *Journal for the Education of the Gifted*, 27 nº 2/3. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/016235320302700203> 30-03-2024

TOMLINSON, Carol Ann et ALLAN, Susan Demirsky

*Liderar projectos de diferenciação pedagógica*, Coleção Práticas Pedagógicas, [...], Edições ASA, 2002.

UNESCO,

*Inclusive Education*, 2008. Disponível em: <https://policytoolbox.iiep.unesco.org/glossary/inclusive-education/> 12-03-2024

UNESCO

*Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos*, Coreia, 2015. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por) 06-05-2022

## 2. Webgrafia

Regulamento Agrupamento Escola D. Dinis, disponível em: [RegulamentoInternoAEDDinis-2019-07-09.pdf](#)

Taxa de Abandono Escolar – Pordata, Fundação Francisco Manuel dos Santos, disponível em: <https://www.pordata.pt/portugal/taxa+de+abandono+escolar+total+e+por+sexo-433-4679>. 12-03-2024

Taxa de Abandono Escolar – Pordata, Fundação Francisco Manuel dos Santos, disponível em: <https://www.pordata2.pt/portugal/taxa+de+abandono+escolar+total+e+por+sexo-433-4680>. 12-03-2024

Anexos

Anexo I – Grelha de registo de observação em sala de aula



Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

| Alunos | Indicadores              |               |              |                                |        |          |             |
|--------|--------------------------|---------------|--------------|--------------------------------|--------|----------|-------------|
|        | Assiduidade/Pontualidade | Comportamento | Participação | Autonomia/<br>Responsabilidade | T.P.C. | Material | Observações |
|        |                          |               |              |                                |        |          |             |
|        |                          |               |              |                                |        |          |             |
|        |                          |               |              |                                |        |          |             |
|        |                          |               |              |                                |        |          |             |
|        |                          |               |              |                                |        |          |             |
|        |                          |               |              |                                |        |          |             |

Anexo II – Modelo de planificação diário da sala de aula (11.º ano): “O Absolutismo Régio”



Planificação de dois blocos de 50 minutos para lecionação às turmas de 11.º H1 e H3: o Absolutismo Régio – o poder real e os seus fundamentos

Prof. João de Carvalho Roseiro

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

Ana Catarina Necho

30 de janeiro de 2023

Planeamento de um bloco de 100 minutos de História A para o 11.º ano

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Domínio:</b> A Europa nos séculos XVII e XVIII – Sociedade, Poder e Dinâmicas Coloniais</p> <p><b>Sub-domínio:</b> A Europa dos Estados e a Europa dos parlamentos</p> <p><b>Sumário:</b> O Absolutismo Régio. Os Fundamentos do Poder Real: entre a ordem social e a arquitetura do poder. Exercícios.</p> <p><b>Conceitos:</b> Antigo Regime; Monarquia Absoluta; Sociedade de Corte.</p> | <p><b>Questões orientadoras:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em que consiste o Absolutismo Régio?</li> <li>- Onde se fundamenta o poder absoluto do rei?</li> <li>- O exercício da autoridade do rei concentra-se em que poderes?</li> <li>- Luís XIV: o rei Sol e a encenação do poder?</li> <li>- D. João V: entre o luxo e a etiqueta?</li> </ul> |
|---|---|

| Conteúdos  | Aprendizagens Relevantes  | Experiências de Aprendizagem                          |  | Avaliação   |
|--|---|---|--|---|
|  |   | Recursos  | Atividades   |   |
| <p><b>A Monarquia Absoluta.</b></p> <p><b>O Rei no topo da hierarquia social: o exemplo francês.</b></p> | <p>Compreender o contexto político, social e religioso da Monarquia Absoluta.</p> <p>Identificar e compreender os fundamentos do poder supremo:</p> | <p>Imagem de Luís XIV,<br/>O Rei Sol<br/>(França)</p> | <p>Análise da imagem do Rei Luís XIV e do Palácio de Versalhes: o que os alunos destacam mais da postura do rei e da</p> | <p>Interpretação dos alunos na figura do Rei Luís XIV e na corte instalada no Palácio de Versalhes.</p> <p>Análise do documento de Jacques Bossuet:</p> |

|   |   |  |   |  |
|---|---|--|---|--|
|   | <p>sagrado; paternalista; absoluto e submetido à razão.</p> <p>O Rei descendente de Deus na Terra exerce o poder executivo; legislativo e judicial.</p>   | <p>Texto de Jacques Bossuet, <i>Política Tirada da Sagrada Escritura</i>, Liv. III (1670)</p>  | <p>arquitetura do edifício?</p>   | <p>enunciar as características do Poder Absoluto.</p>  |
| <p><b>O Absolutismo Joanino</b></p> <p><b>Exaltação da figura régia: luxo; etiqueta; ostentação</b></p> <p><b>Política externa: representações diplomáticas e prestígio internacional</b></p> | <p>O contexto económico e político favorável português: o ouro e diamantes do Brasil e o período de paz.</p> <p>D. João V: o centro do poder – política de grandes construções; mecenato das artes e das letras (Academia Portuguesa de História).</p> <p>Cortes; Reformas e Administração do Estado.</p> <p>Numerosas embaixadas a Paris, Roma, Madrid. Relações com a Santa Sé. Luxo nos trajes e nos coches.</p> | <p>Imagem de D. João V</p> <p>Palácio Convento de Mafra</p> <p>Aqueduto das Águas Livres</p> <p>Texto de José Augusto França, “Embaixadas magníficas”, <i>Lisboa</i></p> | <p>Observação das imagens do Rei D. João V, Palácio Convento de Mafra e Aqueduto das Águas Livres.</p> <p>Estabelecer uma ligação das várias imagens tendo em conta o reinado de D. João V.</p> <p>Análise/compreensão do texto relacionando-a com a exaltação do poder do rei.</p> | <p>Participação dos alunos na interpretação das imagens relacionando a arquitetura do poder.</p> <p>Que ideias principais os alunos retiram da ostentação do poder real?</p> |

|  |  |   |  |   |
|--|--|---|--|---|
|  |  | <i>Pombalina e Iluminismo,</i><br>1977. |  | Exercícios sobre a origem e os fundamentos do Poder Absoluto. |
|--|--|---|--|---|

**Competências exercitadas:**

- Saber interpretar fontes históricas fidedignas e de diversos tipos;
- Comunicar utilizando formas diversificadas e interpretando a informação facultada;
- Saber problematizar os conhecimentos adquiridos de forma escrita e oral.

**Competências específicas da História:**

- Analisar factos, teorias e situações, seleccionando elementos ou dados históricos relevantes;
- Recolher e seleccionar dados de fontes históricas para a análise de assuntos e temáticas em estudo;
- Utilizar a capacidade de memorização associando-a à compreensão;
- Valorizar o património histórico e natural, local, regional e europeu, este último numa perspectiva de construção da cidadania europeia.

Bibliografia:

*A Era do Absolutismo – A Europa da Época do Rei Sol*, (2019), National Geographic.

HESPANHA, A. (1984), *Poder e Instituições na Europa do Antigo Regime – Colectânea de Textos*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1984.

MARQUES, A. H. (1975), *História de Portugal*, Vol. 2, Lisboa, Palas Editores.

PROENÇA, M. (2020), “Absolutismo”, *Dicionário de História de Portugal*, Vol., A – C, Maia, Círculo de Leitores, 2020, pp. 11 – 13.

SILVA, M. (2006), *D. João V*, Rio de Mouro, Círculo de Leitores.

Anexo III - Modelo de planificação diário da sala de aula (12.º ano): “Da emancipação feminina à evolução técnica”



Planificação de um bloco de 100 minutos para leção à turma 12.º: Das consequências da saída da primeira guerra mundial à emancipação feminina e conceção psicanalista

Prof. João de Carvalho Roseiro

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

Ana Catarina Necho

8 de novembro de 2022

Planeamento de um bloco de 100 minutos de História A para o 12.º ano

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Domínio:</b> Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX</p> <p><b>Sub-domínio:</b> As transformações das primeiras décadas do século XX</p> <p><b>Sumário:</b> A mudança que se operou na mentalidade da sociedade burguesa de início do século XX com a I Guerra Mundial: da emancipação feminina à evolução técnica.</p> <p><b>Conceitos:</b> Feminismo, Anomia social, Relativismo, Psicanálise.</p> | <p><b>Questões orientadoras:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais as consequências do fim da Primeira Guerra Mundial?</li> <li>- A descrença nos valores tradicionais?</li> <li>- Em que consistiu a emancipação feminina?</li> <li>- A participação das mulheres na vida política?</li> <li>- O contributo da Psicanálise</li> </ul> |
|---|---|

| Conteúdos                               | Aprendizagens Relevantes           | Experiências de Aprendizagem   |   | Avaliação  |
|---|------------------------------------|--|---|--|
|   |                                    | Recursos   | Atividades  |  |
| <b>O fim da Primeira Guerra Mundial</b> | Compreender a massificação urbana. | <p>Texto de J. Ortega y Gasset, <i>A Rebelião das Massas</i>, 1930.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=LXBxuiMAIGg">https://www.youtube.com/watch?v=LXBxuiMAIGg</a></p> | <p>Leitura de J. Ortega Y Gasset: qual a interpretação dos alunos sobre a urbanização maciça.</p> <p>Visualização de um vídeo que compara o período da 1.ª Guerra com o pós-guerra.</p> | Interpretação dos alunos sobre as mutações nos comportamentos e nas transformações da vida urbana. |

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| <p><b>A crise dos valores tradicionais.</b></p> | <p>Sentimento de descrença e pessimismo.</p>  | <p>Texto de Paul Valéry, <i>La Crise de L'Esprit</i>, 1919.</p>   | <p>Leitura de Paul Valéry, <i>La Crise de L'Esprit</i>, 1919.</p>   | <p>Compreender a evolução social, política e cultural desde a 1.ª Guerra até às suas consequências.</p> <p>Análise do documento sobre o as consequências do pós-guerra.</p> |
| <p><b>A emancipação feminina</b></p>            | <p>Compreender o movimento feminista e o seu crescente papel reivindicativo e na luta política.</p> | <p>Texto de <i>Sentença proferida pelo juiz João Baptista de Castro, 1.ª Vara Cível de Lisboa</i>, em 28 de abril de 1911.</p> <p><a href="https://ensina.rtp.pt/artigo/beatriz-angelo-a-primeira-mulher-a-votar-em-portugal/">https://ensina.rtp.pt/artigo/beatriz-angelo-a-primeira-mulher-a-votar-em-portugal/</a></p> | <p>Compreensão do texto destacando a decisão tomada pelo tribunal.</p> <p>Visualização de um vídeo sobre Carolina Beatriz Ângelo.</p> | <p>Participação dos alunos na leitura do documento e na decisão que foi tomada sobre os ideais republicanos e o direito ao voto feminino.</p>                               |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
| <p><b>Novas<br/>concepções<br/>científicas e o<br/>contributo da<br/>Psicanálise</b></p> | <p>Reconhecer um exemplo de uma figura feminista portuguesa.</p> <p>Identificar que no século XX surgem novas dimensões de conhecimento contestando o Relativismo.</p> | <p>Texto de Henri Bergson, <i>A Evolução Criadora</i>, 1907.</p> <p>Imagem de Sigmund Freud e da Representação topográfica do psiquismo.</p> <p>Texto de Sigmund Freud, <i>Ma vie et la Psychanalyse</i>, Paris, Gallimard, 1928</p> | <p>Análise do texto de Henri Bergson.</p> <p>Interpretação das imagens de Sigmund Freud e da Representação topográfica do Psiquismo.</p> | <p>Qual a importância da figura da primeira mulher da Europa do Sul, Carolina Beatriz Ângelo, a poder votar?</p> <p>Questionar os alunos sobre a questão da intuição e o seu contributo para outras dimensões do conhecimento.</p> <p>O que pensam os alunos da Psicanálise e o seu contributo para a compreensão do ser humano?</p> |
|--|--|--|--|--|

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
|  |  |  |  | <p>Realização de duas questões sobre o documento de Sigmund Freud (manual).</p> <p>Com base no texto de Freud esclareça:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em que consiste o recalçamento?</li> <li>- O método proposto para curar as neuroses.</li> </ul> |
|--|--|--|--|---|

**Competências exercitadas:**

- Saber interpretar fontes históricas fidedignas e de diversos tipos;
- Comunicar utilizando formas diversificadas e interpretando a informação facultada;
- Saber problematizar os conhecimentos adquiridos de forma escrita e oral.
- Estabelecer relações intra e interdisciplinares.

**Competências específicas da História:**

- Analisar factos, teorias e situações, seleccionando elementos ou dados históricos relevantes;
- Recolher e seleccionar dados de fontes históricas para a análise de assuntos e temáticas em estudo;

- Utilizar a capacidade de memorização associando-a à compreensão;
- Valorizar o património histórico e natural, local, regional e europeu, este último numa perspetiva de construção da cidadania europeia.

#### Bibliografia:

COUTO, Célia Pinto do; ANTÓNIA, Maria e ROSAS, Monterroso

*Um Novo Tempo da História – História A*, Revisão Científica Elvira Cunha de de Azevedo Mea, Parte 1, 12.º ano, Maia, Porto Editora. 2022.

FREUD, Sigmund

*Névrose et phychose*, Paris, Éditions Payot, 2013.

HAAR, Michel

*Introdução à Psicanálise Freud*, Lisboa, Edições 70, 2008.

JUNG, C. G.

*Essai d'exploration de l'inconscient*, France, Éditions Robert Laffont, 2013.

#### Webgrafia:

<https://www.youtube.com/watch?v=LXBxuiMAIGg>: Período Pós-guerra Mundial

<https://ensina.rtp.pt/artigo/beatriz-angelo-a-primeira-mulher-a-votar-em-portugal/>

<https://br.psicologia-online.com/teoria-do-iceberg-de-freud-1079.html>

Anexo IV - Modelo de planificação diário da sala de aula (11.º ano): O fim da Monarquia francesa – As Revoluções em Cadeia



Planificação de três blocos de 100 minutos para lecionação às turmas de 11.º H1 e H3: O fim da Monarquia francesa – As Revoluções em Cadeia.

Prof. João de Carvalho Roseiro

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

Ana Catarina Necho

Dias 1, 2 e 8 de fevereiro de 2023

|  |  |
|--|--|
| <p>Domínio: As revoluções americana e francesa, paradigma das revoluções liberais</p> <p>Subdomínio: A Revolução Francesa/ As “revoluções em cadeia” da era pós-napoleónica</p> <p>Sumário: O fim da Monarquia Francesa – As Revoluções em cadeia.</p> <p>Conceitos: Monarquia Constitucional; Antigo Regime/Abolição dos Direitos Feudais; Constituição; Soberania popular; Convenção.</p> <p>Páginas do manual: 29 – 35.</p> | <p>Aprendizagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer o carácter centralizado e ditatorial do governo revolucionário decretado pela Convenção.</li> <li>- Relacionar a intervenção política de Napoleão Bonaparte com o triunfo da Revolução Burguesa.</li> <li>- Reconhecer na revolução americana e francesa o paradigma das revoluções liberais e burguesas.</li> </ul> |
|--|--|

|  |  |
|--|--|
|  |  |
|--|--|

| Conteúdos   | Aprendizagens   | Experiência da Aprendizagem  |   | Avaliação  |
|---|---|--|---|--|
|   |   | Recursos   | Atividades  |  |
| <p>Ausência do Poder Executivo: Monarquia Constitucional deixa de funcionar.</p> <p>Proclamação da República por parte da Convenção</p> <p>Fim da Monarquia em França</p> | <p>Monarquia Constitucional: contestação política ao poder do rei Luís XVI</p> <p>Julgamento de Luís XVI – confronto entre Girondinos e Montanheses</p> <p>Contextualização do período do Terror instituído pela Convenção: o papel de Robespierre.</p> | <p>Visualização de um vídeo sobre o ataque às Tulherias<br/>(consultar bibliografia)</p> <p>Debate: parte da turma Girondinos outra parte Montanheses.</p> <p>Leitura do documento 12, do manual, página 29: “A condenação de Luís XVI”.</p> <p>Execução de Luís XVI<br/>(Visualização de um vídeo e de uma imagem – consultar bibliografia)</p> | <p>Interpretação do vídeo do ataque às Tulherias.</p> <p>Compreensão da situação política e social em França: quem eram os Girondinos e quem eram os Montanheses?</p> <p>Interpretação dos Direitos Humanos no período do</p> | <p>O que é uma Monarquia Constitucional?</p> <p>Deveria ser condenado à morte ou não Luís XVI? Argumentos dos alunos apontados no quadro, moderado pelos pelo professor e pela professora estagiária.</p> <p>O que foi o período da Convenção (1792 – 1795)? O</p> |

|  |  |   |  |   |
|--|--|---|--|---|
| <p>Golpe de Estado em França: Napoleão assume o cargo de primeiro cônsul</p> <p>Napoleão Bonaparte: Imperador hereditário de França – a tentativa de edificar um Império</p> | <p>As três invasões francesas: Junot, Soult e Massena.</p> | <p>Leitura e interpretação do Doc. D, página 32: “O Terror revolucionário”.</p> <p>Imagem de Robespierre (Consultar bibliografia)</p> <p>Leitura da página 35, do manual: “O triunfo da revolução burguesa (1795 – 1804)”.</p> <p>Imagem de Napoleão (Consultar bibliografia)</p> <p>“O Império Napoleónico em 1811”</p> <p>Análise do mapa (doc. 17, página 40 do manual).</p> | <p>“Grande Medo” – <i>A Lei dos Suspeitos</i>.</p> <p>O papel de Robespierre durante o governo revolucionário.</p> | <p>governo revolucionário até à queda de Robespierre.</p> <p>Em que consiste uma Constituição?</p> <p>Como se caracteriza o poder de Napoleão Bonaparte?</p> <p>Objetivos</p> |
|--|--|---|--|---|

**Competências exercitadas:**

- Discutir conceitos, factos e processos históricos numa perspetiva disciplinar e multidisciplinar;
- Aceitar e/ou argumentar diversos pontos de vista;
- Propor alternativas de interpretação a um acontecimento, evento ou processo, problematizando-as;
- Confrontar ideias e perspetivas históricas distintas, respeitando as diferenças de opinião.

**Competências específicas da História:**

- Registrar seletivamente informação recolhida em fontes históricas de diversos tipos;
- Utilizar fontes históricas; - Recolher e selecionar dados de fontes históricas para a análise de assuntos e temáticas em estudo;
- Sistematizar, seguindo tipologias específicas acontecimentos e/ou processos históricos;
- Construir sínteses com base em dados recolhidos em fontes históricas analisadas.

**Bibliografia:**

*Grandes Revoluções*, National Geographic, Lisboa, RBA – Revistas, 2027.

*Grandes Personagens do Iluminismo*, National Geographic, Lisboa, RBA – Revistas, 2021.

CUNHA, J. da Silva

*História Breve das Ideias Políticas (Das Origens à Revolução Francesa)*, Porto, Lello & Irmão – Editores, 1981.

FURET,

*François Ensaaios sobre a Revolução Francesa*, Lisboa, Editora A Regra do Jogo, 1978.

ROSAS, Maria Antónia Monterroso, et al

*História 11.ª A*, Parte 1, vol., 2, Maia, Porto Editora, 2022.

TULARD, J.; FAYARD, J.-F.; FIERRO, A.

*História da Revolução Francesa*, Vol. 1, [s. l.], Círculo de Leitores, 1989.

VOVELLE, Michel

*Breve História da Revolução Francesa*, Lisboa, Editorial Presença, 1986.

Webgrafia:

[ataque as tulherias – Pesquisa Google – 26/01/2023](#)

[6 Assalto as Tulherias – YouTube– 26/01/2023](#)

[Execução Luís XVI – YouTube– 26/01/2023](#)

[https://www.biography.com/political-figures/maximilien-de-robespierre - 26/01/2023](https://www.biography.com/political-figures/maximilien-de-robespierre)

<https://www.freemason.pt/napoleao-bonaparte-e-a-maconaria/-26/01/2023>

Anexo V - Modelo de planificação diário da sala de aula (12.º ano): O novo quadro geopolítico do mundo: entre o mundo capitalista e o mundo



Planificação de um bloco de 100 minutos para leção à turma 12.º H2: O novo quadro geopolítico do mundo: entre o mundo capitalista e o mundo comunista (recordar a 1.ª vaga de descolonização).

- A intervenção da ONU na política da 2.ª vaga de descolonizações.

Prof.ª Doutora Raquel Pereira Henriques

Prof. João de Carvalho Roseiro

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

Ana Catarina Necho

Dia 27 de fevereiro de 2023

| Conteúdos  | Aprendizagens  | Experiências de Aprendizagem  |  | Avaliação  |
|--|--|---|--|--|
|  |  | Recursos  | Atividades   |  |
| <p>Um novo quadro geopolítico: entre o mundo capitalista e o mundo comunista - 1.ª Vaga de descolonizações.</p> <p>(Recordar)</p> <p>Movimentos imperialistas e anti-imperialistas.</p> <p>Criação da ONU – Carta fundadora.</p> | <p>Qual o contexto político: onde se inserem o contexto os movimentos descolonizadores?</p> <p>Principais objetivos da ONU</p> <p>A intervenção da ONU</p> | <p>Cronologia para os alunos acompanharem as datas que se inserem no contexto da descolonização</p> <p>Mapa relacionado com a política de descolonização: o antes e após a criação da ONU.</p> <p>(Consultar Bibliografia)</p> <p>Leitura de um excerto que consagra o princípio da autodeterminação.</p> <p>(Carta da ONU)</p> | <p>1.ª Vaga de descolonização: identificação dos países?</p> <p>Interpretação por parte dos alunos mapa e leitura.</p> | <p>Quais as consequências da 1.ª Vaga descolonizadora.</p> <p>Quais os movimentos emergentes?</p> <p>A importância da ONU na política de descolonização?</p> |

|   |                                    |   |   |   |
|---|------------------------------------|---|---|---|
| <p>2.ª Vaga de descolonizações e os movimentos que querem a independência.</p>            | <p>Movimento dos Não Alinhados</p> | <p>(Consultar bibliografia)</p> <p>Mapa com a 2.ª Vaga de descolonizações.</p> <p>(Consultar Bibliografia)</p> <p>(Leitura do doc. 59 pág. 74 e interpretação da caricatura).</p> <p>(Consultar Bibliografia)</p> | <p>Compreender os movimentos nacionalistas contra o estado colonizador.</p> <p>Reflexão dos alunos sobre o texto e a respectiva caricatura.</p> | <p>A questão do Neocolonialismo.</p> <p>Importância da sua interpretação dos documentos perante os movimentos nacionalistas contra o Estado colonizador.</p>                                  |
| <p>O Terceiro Mundo e a Conferência de Bandung (Kota, Bandung) (Resolução 1514 - ONU)</p> | <p>2.ª vaga de descolonização</p>  | <p>(Leitura do Doc. 60 A/ B, pág. 75 – manual)</p> <p>(Consultar Bibliografia)</p> <p>Mapa dos países que foram descolonizados após 1945 e os que ainda</p>   | <p>Destacar a importância da Conferência de Bandung no processo de descolonização e de afirmação dos novos países no contexto mundial.</p>      | <p>Retirar referências importantes da Conferência de Bandung que reportem tentativas diplomáticas para a igualdade de direitos e descolonização de países considerados de Terceiro Mundo.</p> |

|  |   |  |  |  |
|--|---|--|--|--|
| <p>Neocolonialismo e Terceiro Mundo</p> <p>Não Alinhamento</p> | <p>Compreender o contexto em que inserem as palavras.</p> | <p>não foram – 2.ª Vaga de descolonização.</p> <p>Definição de Neocolonialismo e Terceiro Mundo.</p> | <p>Compreender as perspetivas no contexto de descolonização.</p> | <p>Consequências da descolonização?</p> <p>Os países que não foram descolonizados?</p> <p>Haveria liberdade para as nações mais frágeis?</p> |
|--|---|--|--|--|

**Competências exercitadas:**

- Discutir conceitos, factos e processos históricos numa perspetiva disciplinar e multidisciplinar;
- Questionar os seus conhecimentos prévios.

- Propor alternativas de interpretação a um acontecimento, evento ou processo, problematizando-as;
- Confrontar ideias e perspetivas históricas distintas, respeitando as diferenças de opinião.

### **Competências específicas da História:**

- Avaliar de forma construtiva as aprendizagens adquiridas, os seus comportamentos e atitudes dos outros;
- Utilizar fontes históricas; - Recolher e selecionar dados de fontes históricas para a análise de assuntos e temáticas em estudo;
- Sistematizar, seguindo tipologias específicas acontecimentos e/ou processos históricos;
- Construir sínteses com base em dados recolhidos em fontes históricas analisadas.

### **Bibliografia:**

BISSEL, Richel E.

*A África num mundo multipolar*, Lisboa, Instituto de Estudos Estratégicos e Internacionais, 1983.

COUTO, Célia Pinto do; ANTÓNIA, Maria e ROSAS, Montorroso

*Um novo Tempo da História*, História A - Parte 2, Maia, Porto Editora, 2022.

EZE, C. Osita et al

*A África Austral em perspectiva: descolonização e neocolonialismo*, Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1976.

MINTER, William

*A África Austral em perspectiva: a África do Sul e as colónias portuguesas*, Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1977.

SOLAR, David; VILLALBA, Javier et al

*História da Humanidade – O Mundo Contemporâneo – O século XX e a chegada ao novo milénio*, Lisboa, Círculo de Leitores, 2007.

VAKHRUCHEV, V

*O Neocolonialismo e os seus métodos*, Lisboa, Prelo Editora, 1975.

Webgrafia:

[1.ª vaga de descolonização mapa – Pesquisa Google](#) – 21/02/2023

<https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2009/10/Carta-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas.pdf> 21/02/2023

Séculos XVII e XVIII – período do Antigo Regime

### - Em que consiste o Absolutismo Régio?

O rei tem o poder supremo e de origem divina.

**Características e fundamentos da Monarquia Absoluta:**

- Sagrada;
- Paternal: “rei faz a necessidade do povo”;
- Absoluta;
- Submetida à razão.



Fig. 1 – Luís XIV, o Rei Sol (França), 1701  
Hyacinthe Rigaud, Museu do Louvre



Fig. 2 - Palácio de Versalhes, França.

**Encenação do poder régio: a corte tornou-se o espelho do poder: aquisição de cargos e mercês – servia de modelo aos que aspiravam à grandeza.**

**O Rei concentra em si os poderes: legislativo; executivo e judicial – o que garantia a ordem social estabelecida.**

## O Absolutismo joanino

9 de Dezembro de 1706 – sobe ao trono D. João V

Características políticas e económicas favoráveis : período de paz e abundância nos cofres do Estado pelo ouro e diamantes que vinham do Brasil.

- Recusa em reunir cortes e superioridade face à nobreza.
- Realce da figura régia através do luxo, da etiqueta, da ostentação.
- **O Rei era o centro das atenções e do poder** : política de grandes construções: Palácio -Convento de Mafra, Aqueduto das Águas Livres.
- **Política externa**: representações diplomáticas com grande pompa (Madrid, Paris, Roma), trajes luxuosos, coches muito elegantes.



Fig. 3 – D. João V, o *Magnânimo*  
(Academia Portuguesa de História)



Fig. 4 – Palácio – Convento de Mafra



Fig. 5 – Aqueduto das Águas Livres de Lisboa

### Exercícios

1. A sagração do rei de França evidencia...

- a) a aliança entre o Papa e o rei de França \_
- b) a luta contra o protestantismo, em França \_
- c) a ideia da origem divina do poder real \_
- d) a submissão do rei aos bispos e arcebispos \_

2. Nomeie o sistema de governo em que se enquadra Luís XIV.

3. Leia atentamente o Documento 1 e evidencie um meio empregue pelo monarca para realçar a figura régia, justifique com uma frase do texto.

“Mandou D. João V enviar embaixador à corte de Paris [...] E dado estar Paris habituada a ver magníficas e aparatosas entradas de embaixadores dos maiores potentados europeus, seria necessário, determinou -se, «fazer o nosso Embaixador a sua com tanta grandeza que excedesse a tudo o que celebrava a fama e engradecia as memórias dos cortesãos de Paris”.

Rui Bebiano, *D. João V, poder e espetáculo*, 1987.

Anexo VII - Diapositivos da aula do 12.º ano: “Da emancipação feminina à evolução técnica”

### **Transformações das primeiras décadas do século XX**

Século de grandes cidades, algumas destas com mais de 100 000 habitantes: Londres, Paris, Moscovo ou Berlim.

- Mundo industrializado = transformação nos valores da civilização Ocidental

CIDADE – Trabalho estandardizado (mesma hora, mesmos transportes, consumo dos mesmos produtos) e lazeres = MASSIFICAÇÃO

Crescimento da classe média/Novas distrações: espaços de convívio, lazer e desporto.

#### **Crise nos valores tradicionais**

- A violência da 1.ª Guerra Mundial acabou por colocar em causa as instituições, os valores morais e espirituais, todo o edifício social que tinha sustentado a ordem burguesa do século XIX.

- Sentimento de descrença e pessimismo.

<https://www.youtube.com/watch?v=LXBxuiMAIGg>

### **A Emancipação feminina**

- Movimento que remonta ao século XIX;

- Reivindicações centravam-se no direito das mulheres casadas à propriedade dos seus bens (nem mesmo lhes era reconhecida a liberdade de dispor do seu salário); à tutela dos filhos (em caso de viuvez, o poder paternal era exercido por um parente masculino); ao acesso à educação e a um trabalho socialmente valorizado.

- Direito da participação na vida política – exemplo das sufragistas inglesas.

- 1900: reivindicação da participação na vida política – direito ao voto.

- *Associação de Propaganda Feminista* (1911).

- **Carolina Beatriz Ângelo: primeira mulher em Portugal a ter direito ao voto.**

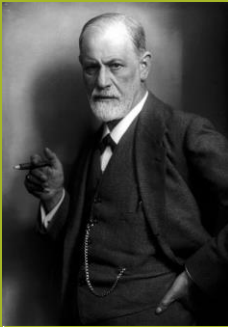
<https://ensina.rtp.pt/artigo/beatriz-angelo-a-primeira-mulher-a-votar-em-portugal/>

## Novas concepções científicas e o Relativismo

Século XIX - Positivismo: confiança absoluta no poder do raciocínio e da ciência (leis claras e objetivas);

Século XX – pensamento ocidental altera-se contra esta “estreita racionalidade” onde começam a surgir realidades que não conseguem ser explicadas pelas leis da Física e da Matemática.

Relativismo: Abordagem científico-filosófica que admite a impossibilidade do conhecimento absoluto e acredita que o conhecimento depende das condições, do tempo, do meio e do sujeito que conhece.



### O contributo da Psicanálise

Sigmund Freud (1856 – 1939) – fundador da Psicanálise trabalhou com o neurologista Charcot(francês) e Breuer(vienense).

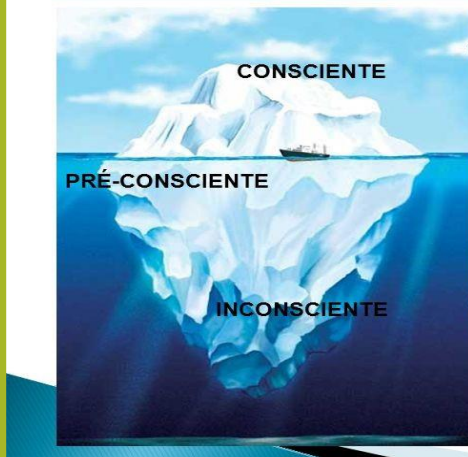
Pai da Psicologia – Wundt (1832 – 1920)

Pai da Psiquiatria – Philippe Pinel (1745 – 1826)

Recurso à hipnose para o tratamento, retrocesso ao inconsciente, para explicar memórias e comportamentos.

Psiquismo estrutura-se em três níveis: consciente, subconsciente e inconsciente: lado irracional que o indivíduo não controla.

## REPRESENTAÇÃO TOPOGRÁFICA DO PSIQUISMO PELA PSICANÁLISE



← PARTE CONHECIDA DO SER HUMANO - pensamentos, percepções

← ESPÉCIE DE ANTICÂMARA DA CONSCIÊNCIA. SERVE TAMBÉM COMO UMA ESPÉCIE DE CENSURA DO INCONSCIENTE - memórias, conhecimentos armazenados

← É TUDO AQUILO QUE NÃO É CONHECIDO, MAS INFLUÊNCIA E AFETA O COMPORTAMENTO. É ONDE ESTÃO TODOS OS IMPULSOS, OS DESEJOS, TODA A DESORDEM.

5 de Maio de 1789 – Representantes da Nação tornam-se o poder legítimo e a autoridade absoluta.

26 de Agosto de 1789 lançaram-se as bases para um novo direito civil burguês baseado na igualdade e na liberdade de iniciativa.

4 de Agosto de 1789 – abolição do antigo regime feudal (um movimento de ímpeto coletivo em que nobres e eclesiásticos renunciaram aos seus privilégios).

Assembleia Nacional Constituinte = Nova Constituição onde a França se regeria agora pelos valores da Liberdade, Igualdade, Segurança, Propriedade e Fraternidade.



**Fim da Monarquia Absoluta.**

### **Monarquia constitucional**

**1791- 1792 – Período de Grande Medo**

1792 – Monarquia Constitucional em França foi jurada por Luís XVI: soberania nacional e separação de poderes poder legislativo, poder executivo, poder judicial.

20 de Junho: a Família Real abandona o Palácio disfarçada: foram descobertos no caminho.

Luís XVI sancionou os Decretos de 4 de Agosto: a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, a *Constituição Civil do Clero* e a *Constituição de 1791*.

Luís XVI era um rei constitucional. No entanto, este novo regime estava cada vez mais austero e o movimento de contestação era ainda maior.

10 de Agosto de 1792 – multidão exaltada ataca as Tulherias

[6 Assalto as Tulherias – YouTube](#)



Ausência do poder executivo: Monarquia Constitucional deixou de funcionar.

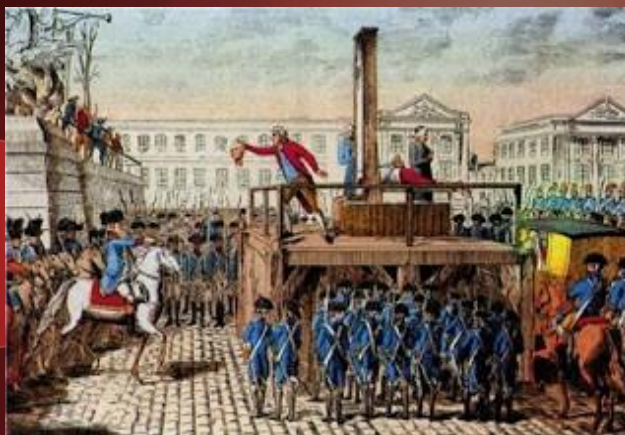
Luís XVI – julgado pela convenção em Dezembro de 1792.

Girondinos pediram clemência para evitar a pena capital de Luís XVI. Já os Chefes Montanheses (Marat, Robespierre, Saint-Juste) pedia a pena de morte em nome da Salvação Pública e das necessidades da população.

Veredito dos deputados: 387 a favor da pena de morte e 334 contra.

Luís XVI foi executado no dia 21 de Janeiro de 1793.

[Execução Luís XVI – YouTube](#)



10 de Setembro de 1792 – Promoção da República Francesa

Confrontos entre Girondinos e Montanheses

Girondinos – propriedade e liberdade económica contra as limitações reclamadas pelos *sans-culottes*

Montanheses – nivelar as propriedades, as oportunidades, o preço dos géneros

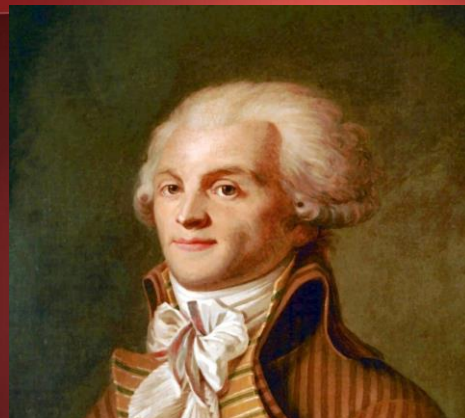
Morte do rei: inexplicável o conflito?

Jornadas de 31 de Maio – 2 de Junho 1793 eliminaram os Girondinos da Convenção

“Terror constitui um meio de defesa nacional e revolucionário” (J. S. Cunha, p. 102)  
O Terror está ao serviço da República.

• Convenção – Regime político (1792 – 1795)

- A Lei dos Suspeitos – prisão de milhares de pessoas
- Morte de 40 000 pessoas (Maria Antonieta e do químico Lavoisier)
- Fim do governo revolucionário com a morte de Robespierre. - Fim da fase mais violenta da Revolução Francesa.



• Diretório – crise e guerra

(9 Novembro de 1799)

Napoleão Bonaparte – liderou um golpe de Estado: Primeiro cônsul

Consulado com novo regime jurídico e administrativo

1799 – 1804 – Napoleão Bonaparte: Cônsul vitalício

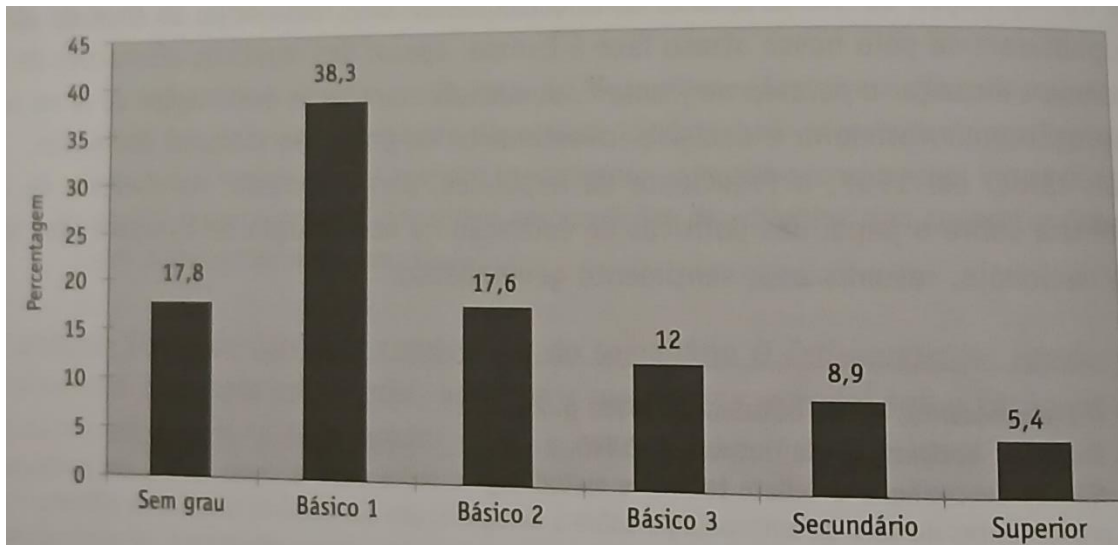
Senado e Tribunado proclamam -no imperador hereditário, no dia 18 de maio de 1804.



A relembrar...

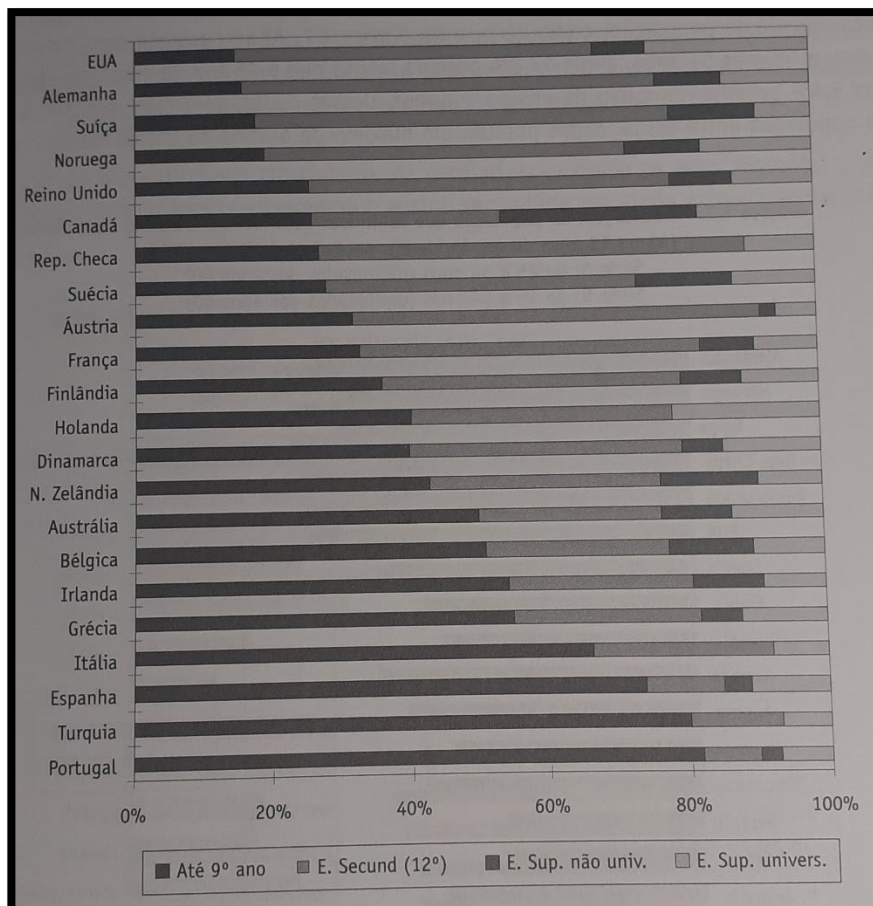
- O que é o Antigo Regime?
- A Abolição dos Direitos Feudais com o fim do Antigo Regime?
- O que é uma Monarquia Absoluta e uma Monarquia Constitucional?
- O que é uma Constituição?
- Qual a importância dos Direitos do Homem e do Cidadão?
- A Revolução Francesa: consequências internas e externas.

Anexo IX – Níveis de escolaridade da população portuguesa, dos 15 aos 64 anos, 1991.



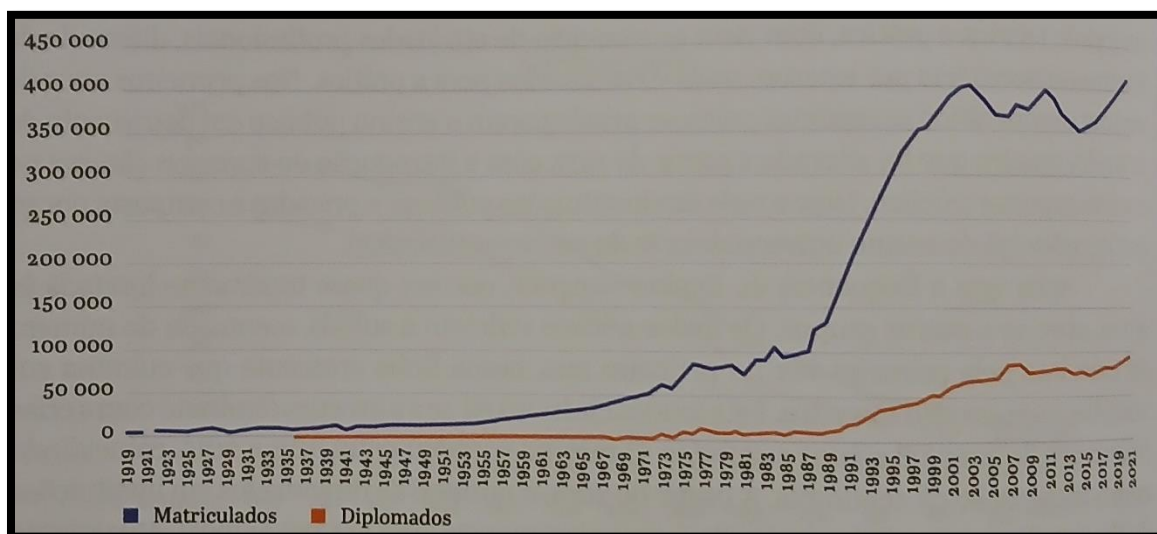
[Fonte: *Recenseamento Geral da População*, INE, 1991]

Anexo X – Repartição da população, dos 25 aos 64 anos, segundo o nível de instrução mais elevado em países da OCDE, 1994.



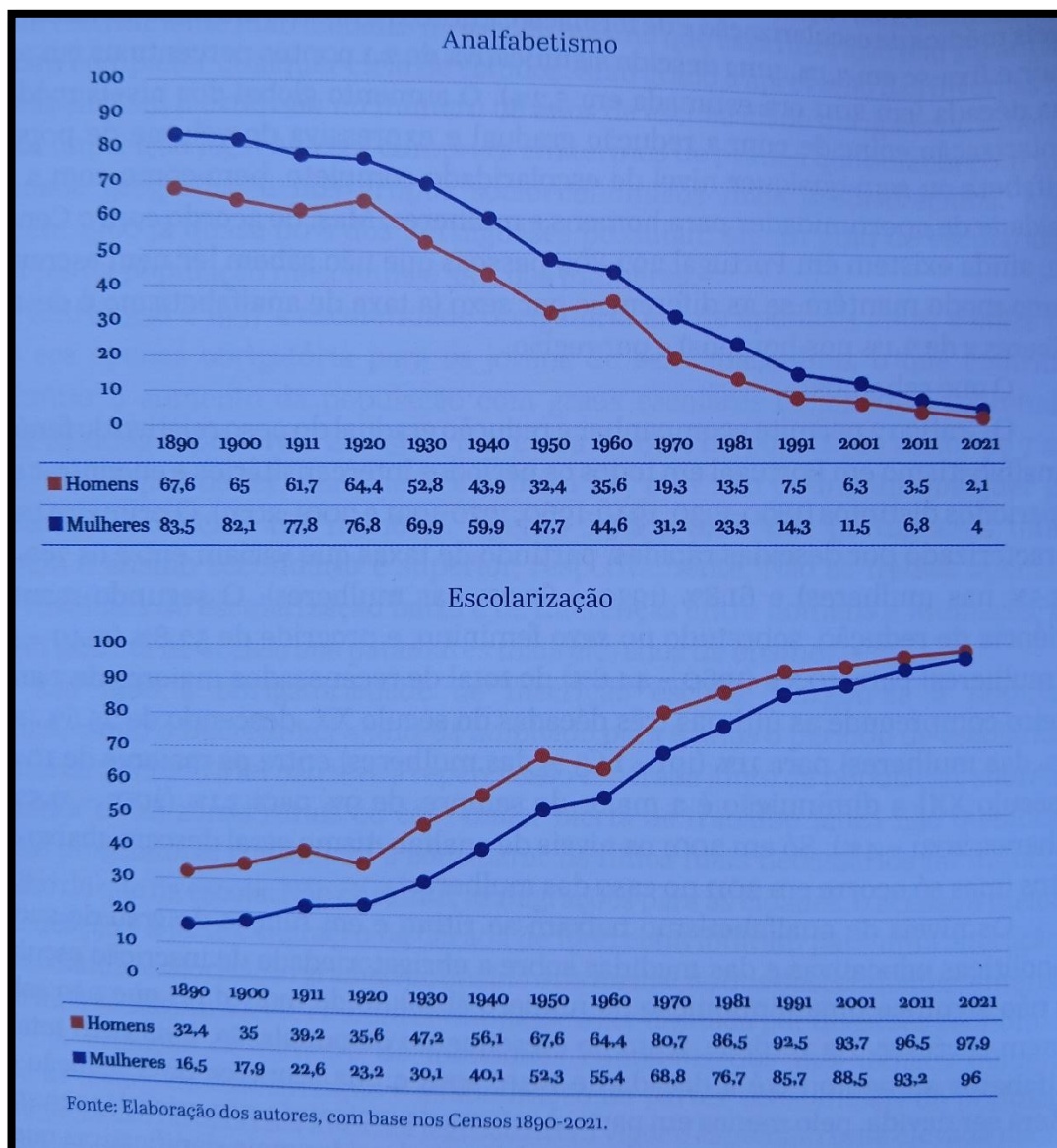
[Fonte: CERI, *Regards sur l'Éducation*. Les indicateurs de l'OCDE. Paris. 1996]

## Anexo XI – Alunos no Ensino Superior, Universitário e Politécnico, 1978 – 2021



[Fonte: Portal do EDUSTAT, Séries Históricas da Educação em Portugal]

Anexo XII – Analfabetismo e Escolarização por género (%), 1890 – 2021



[Fonte: Elaboração dos autores, com base nos Censos 1890 – 2021].

Anexo XIII – Questionário aos alunos sobre a importância da disciplina de História e o papel do professor



**Questionário – Alunos/Prática de Ensino Supervisionada**

Nome: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_

1. Consideras a História uma disciplina importante para o teu processo de aprendizagem? Podes dar um exemplo?

---

---

---

---

2. Na tua opinião, o papel do professor na sala de aula é determinante para que os alunos se sintam incluídos e motivados? Porquê?

---

---

---

---

---

---

---

---

3. A adoção de métodos de ensino que dinamizem a aula e esclareçam melhor a matéria tem influência no teu processo de aprendizagem?

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Achas que há interação nas aulas de História e que há preocupação de incluir-vos a todos no trabalho que é feito? Justifica a tua resposta.

---

---

---

---

---

---

---

---

**Questionário – Alunos/Prática de Ensino Supervisionada – Resposta 1**

1. Consideras a História uma disciplina importante para o teu processo de aprendizagem? Podes dar um exemplo?

Acho que a História dá-nos a noção de como o mundo e Humanidade foram evoluindo ao longo dos séculos, podemos aprender muito olhando para o passado e consequentemente evitar erros já cometidos. Considerando isto, sim, acho a História uma disciplina importante.

**Questionário – Alunos/Prática de Ensino Supervisionada – Resposta 2**

2. Na tua opinião, o papel do professor na sala de aula é determinante para que os alunos se sintam incluídos e motivados? Porquê?

Acho que sim, quando o professor explica de maneira interessante e inclui os alunos eles vão motivar-se e vão gostar a ~~disciplina~~ disciplina.

**Questionário – Alunos/Prática de Ensino Supervisionada – Resposta 3**

3. A adoção de métodos de ensino que dinamizem a aula e esclareçam melhor a matéria tem influência no teu processo de aprendizagem?

Sim, numa aula dinâmica todos acabam por participar e interiorizar melhor a matéria.

**Questionário – Alunos/Prática de Ensino Supervisionada – Resposta 4**

4. Achas que há interação nas aulas de História e que há preocupação de incluir-vos a todos no trabalho que é feito? Justifica a tua resposta.

Sim acho que é uma aula interativa e com isto quem sai beneficiada são os alunos. Sentimos muito a ajuda dos professores.

Anexo XV – Diário de Turma

| Diário de Turma |          |              |         |           |
|-----------------|----------|--------------|---------|-----------|
| Dia             | Gostamos | Não Gostamos | Fizemos | Sugestões |
|                 |          |              |         |           |

Anexo XVI – Diário do Aluno

| Diário do Aluno |     |         |            |                  |           |                       |
|-----------------|-----|---------|------------|------------------|-----------|-----------------------|
| Atividade       | Fiz | Não fiz | Não gostei | Tive dificuldade | Avaliação | Como poderei aprender |
|                 |     |         |            |                  |           |                       |