

**A disciplina curricular de História e o projeto educativo: o exemplo do Agrupamento de Escolas da Golegã, Azinhaga e Pombalinho (AEGAP)**

**Marta Isabel de Jesus Pereira**

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

**Setembro, 2017**



# **A DISCIPLINA CURRICULAR DE HISTÓRIA E O PROJETO EDUCATIVO: O EXEMPLO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA GOLEGÃ, AZINHAGA E POMBALINHO (AEGAP)**

**MARTA ISABEL DE JESUS PEREIRA**

## **RESUMO**

A Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida no Agrupamento de Escolas da Golegã, Azinhaga e Pombalinho no âmbito do Mestrado em Ensino da História ao 3º Ciclo e Ensino Secundário permitiu a investigação, consubstanciada no presente relatório, e teve como fio condutor a concretização do eixo 1 do projeto educativo, em contexto de sala de aula, a saber, a promoção do sucesso educativo. Assim, constitui-se como problema de investigação o seguinte: como é que o trabalho de fontes diversificadas e o desenvolvimento de competências na aula de História podem ou não contribuir para o sucesso educativo dos alunos? Esta é a questão mais refinada que resultou da questão inicial (como é que a disciplina curricular de História poderá dar o seu contributo para o sucesso do projeto educativo, isto é, para o garante da qualidade das aprendizagens e do sucesso educativo).

O trabalho mais regular realizado numa turma do 8º ano demonstrou que esta estratégia permitiu tornar a aprendizagem significativa, espoleto o desenvolvimento de competências e o sucesso educativo da maioria dos alunos. O trabalho desenvolvido nos restantes anos de escolaridade, numa análise transversal, permite também perceber que houve uma maior adesão dos alunos mais jovens (do 7º, 8º e 10º anos) a metodologias mais ativas e uma predisposição para um ensino que não replique unicamente os conteúdos, enquanto que os alunos do 11º e 12º anos, mais arreigados à compreensão da matéria, demonstraram preferir metodologias tradicionais.

**Palavras-chave:** Disciplina de História; Currículo; Projeto educativo; Desenvolvimento de competências

## ABSTRACT

The practice of supervised teaching developed in the Golegã School Group, Azinhaga and Pombalinho in the scope of the Master's Degree in Teaching History to the 3rd Cycle and Secondary Education allowed the investigation, embodied in this report. This had as its guiding principle the concretization of axis 1 of the educational project, in the context of the classroom, namely, the promotion of educational success. In this thesis the research problem is: how can the work of diversified sources and the development of skills in History class contribute to the educational success of students? This is the more refined question that emerged from the initial question (how can curricular history discipline contribute to the success of the educational project, ie, to guarantee the quality of learning and educational success).

The more regular work performed in an 8th grade class demonstrated that this strategy made learning meaningful, spurred the development of competencies and the educational success of most students. The work developed in the remaining years of schooling, in a cross-sectional analysis, also shows that there was a greater participation of the younger students (7th, 8th and 10th years) to more active methodologies and a predisposition for a teaching that does not replicate only the contents, while students in grades 11 and 12, who are more inclined to understand the subject, have demonstrated a preference for traditional methodologies.

**Keywords:** Discipline of History; Curriculum; Educational project; Development of competencies

## Índice

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>Iª PARTE - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>4</b>
1.1. CURRÍCULO .....	5
<i>O currículo e os desafios atuais</i> .....	6
<i>O currículo e a disciplina de História</i> .....	8
<i>O currículo e a avaliação</i> .....	12
1.2. PROJETO EDUCATIVO .....	14
<i>O conceito de projeto</i> .....	14
<i>Enquadramento histórico e legal</i> .....	15
<i>O projeto educativo</i> .....	16
<i>Da teoria à implementação</i> .....	17
<b>IIª PARTE - A INVESTIGAÇÃO E A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b> .....	<b>21</b>
2.1. A AMOSTRA .....	23
2.2. ATIVIDADES E COMPETÊNCIAS PROMOVIDAS .....	25
<i>Metodologias de trabalho e utilização de fontes</i> .....	25
<i>Competências sociais e compreensão histórica</i> .....	30
<i>Comunicação oral, o uso das Tecnologias da Informação e sentido crítico</i> .....	31
<i>Competências específicas e consciência histórica</i> .....	32
<i>Competências específicas da disciplina</i> .....	36
<i>Empatia histórica</i> .....	40
<i>O teste como promotor do progresso do aluno</i> .....	44
2.3. RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS DE OPINIÃO AO 8ºA E AO 12ºA .....	46
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>49</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>54</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>60</b>
ANEXO 1. COMPETÊNCIAS TRABALHADAS NO 7ºB E RECURSOS ADOTADOS .....	61
ANEXO 2. CONTEÚDOS, ATIVIDADES E COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDOS NO 8ºA .....	62
ANEXO 3. CONTEÚDOS, ATIVIDADES E COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDOS NO 10ºA .....	64
ANEXO 4. CONTEÚDOS, ATIVIDADES E COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDOS NO 11ºA .....	65
ANEXO 5. RECURSO DA AULA SOBRE A "ECONOMIA EUROPEIA NOS SÉCULOS XII A XIV" (7ºB) .....	66
ANEXO 6. PLANIFICAÇÃO DA AULA SOBRE "RELIGIÃO E CULTURA DOS SÉCULOS XII A XIV" (7ºB) .....	67
<i>Anexo 6.1. Recurso da aula sobre "religião e cultura dos séculos XII a XIV" (7ºB)</i> .....	76
ANEXO 7. QUESTIONÁRIO AO 7ºB E RESULTADOS .....	78
ANEXO 8. FICHA DE ATIVIDADE 1 (8º A) .....	79
ANEXO 9. FICHA DE ATIVIDADE 2 (8º A) .....	81
ANEXO 10. FICHA DE ATIVIDADE 3 (8º A) .....	83
ANEXO 11. FICHA DE ATIVIDADE 4 (8º A) .....	84
ANEXO 12. FICHA DE ATIVIDADE 5 (8º A) .....	85
ANEXO 13. CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DAS FICHAS (8º A) .....	87
ANEXO 14. TESTE (8º A) .....	90
<i>Anexo 14.1 Critérios de correção do teste (8º A)</i> .....	93
<i>Anexo 14.2. Feedback na correção do teste (8º A)</i> .....	99
ANEXO 15. PLANIFICAÇÃO DA AULA DE CORREÇÃO DO TESTE (8º A) .....	100
<i>Anexo 15.1. Tópicos de correção e exemplos de resposta do teste (8º A)</i> .....	102

ANEXO 16. RECURSOS DA AULA SOBRE O REINADO DE D. JOÃO V (8ªA)	104
ANEXO 17. GUIÃO DO TRABALHO "O BARROCO EM PORTUGAL" (8ªA)	106
ANEXO 18. TÓPICOS DE CORREÇÃO DO TRABALHO "O BARROCO EM PORTUGAL" (8ªA)	107
ANEXO 19. GRELHA DE AVALIAÇÃO DO TRABALHO "O BARROCO EM PORTUGAL"	108
ANEXO 20. PLANIFICAÇÃO DA AULA SOBRE O ILUMINISMO (8ªA)	110
<i>Anexo 20.1. PowerPoint sobre o Iluminismo</i>	116
<i>Anexo 20.2. Quadro síntese sobre o Iluminismo</i>	118
<i>Anexo 20.3. Notícias da atualidade</i>	119
ANEXO 21. PLANIFICAÇÃO DA AULA SOBRE "OS ANTECEDENTES DA REVOLUÇÃO LIBERAL PORTUGUESA" (8ªA)	121
<i>Anexo 21.1. Ficha de atividade 1 (8ª A)</i>	126
<i>Anexo 21.2. Ficha de atividade 2 (8ª A)</i>	127
<i>Anexo 21.3. Ficha de atividade 3 (8ª A)</i>	128
ANEXO 22. PLANIFICAÇÃO DA AULA SOBRE "A REVOLUÇÃO LIBERAL PORTUGUESA" (8ªA)	129
<i>Anexo 22.1. Tópicos de resposta das fichas de atividade</i>	135
ANEXO 23. RECURSOS DAS AULAS SOBRE A REVOLUÇÃO LIBERAL PORTUGUESA (8ªA)	136
ANEXO 24. QUESTIONÁRIO AO 8ªA E RESULTADOS	139
ANEXO 25. JOGO "O SABICHÃO DA HISTÓRIA", 10º ANO	145
ANEXO 26. POWERPOINT SOBRE "A QUESTÃO SOCIAL: A CONDIÇÃO OPERÁRIA" (11º)	153
ANEXO 27. CARICATURAS DA AULA SOBRE AS "TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS NA VIRAGEM DO SÉC. XIX" (11ªA)	155
ANEXO 28. PLANIFICAÇÃO DA AULA SOBRE "A RADICALIZAÇÃO DAS OPOSIÇÕES E O SOBRESSALTO POLÍTICO DE 1958" (12ªA)	156
<i>Anexo 28.1. Ficha 1</i>	160
<i>Anexo 28.2. Ficha 2</i>	162
<i>Anexo 28.3. Ficha 3</i>	164
<i>Anexo 28.4. Dossiê de apoio à ficha 3</i>	165
<i>Anexo 28.5. Ficha 3 corrigida</i>	167
ANEXO 29. QUESTIONÁRIO AO 12ªA E RESULTADOS	168

## Introdução

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada resulta de uma reflexão em torno da lecionação da disciplina de História no Agrupamento de Escolas da Golegã, Azinhaga e Pombalinho (doravante AEGAP) ao 7º, 8º, 10º, 11º e 12º anos, no ano letivo 2016/17. Teve como objetivo compreender como a exploração de fontes diversas, o recurso a estratégias diversificadas e o *feedback* constante, numa ótica de avaliação formativa, contribuíram para o desenvolvimento de competências, entre as quais as práticas autónomas quanto à construção do saber histórico e, por sua vez, ao sucesso educativo (objetivos consignados no projeto educativo do AEGAP).

A opção por esta linha pedagógica e investigativa resultou da necessidade da estagiária em refletir e aprofundar a questão que tem vindo a aflorar ao longo da sua carreira docente: como é que ela, enquanto professora de História e membro de uma comunidade educativa, pode contribuir para o sucesso do projeto educativo?

Desperta, ao longo do desempenho da sua função docente, para a dualidade teórico-prática do projeto educativo, isto é, da sua existência num plano documental que não parece ter aplicabilidade relevante na ação pedagógica, verificou ser unânime a conclusão de autores como Perrenoud, J. Barroso, J. A. Correia, J. A. Costa, L. Lima, N. Afonso, S. Viseu (mencionados em Costa, 2003) e J. Azevedo, R. Gomes, M. Fernandes, M. Sarmento, J. Formosinho, I. Branco, N. Pereira, M. Castells, M. C. Roldão e J. Pacheco (mencionados em Pacheco & Pereira, 2007), quanto a essa dicotomia e à dificuldade - e certa resistência - dos professores em participarem na construção do projeto educativo (Felix & Roldão, 1996).

Decorridas três décadas da implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a autonomia das escolas é uma realidade, sendo concretizada através de três instrumentos: o plano anual de atividades, o regulamento interno e o projeto educativo. Acerca deste é de referir que a primeira menção legal data de 1989 (Decreto-Lei 43/89, de 3 fevereiro) e que apesar de já estar implementado nas escolas há algum tempo, parece ser ignorado ou visto, pela maioria dos professores, como um documento administrativo baluarte dessa autonomia (ideia conforme à dos autores supra).

Desde os anos 90, estão identificados os possíveis constrangimentos que desviaram o projeto educativo do sentido prospetivo da ação coletiva que são, de forma sintética, a sua associação “essencialmente às temáticas da autonomia e da participação, sendo secundarizadas as questões da planificação das práticas pedagógicas, que constituem a centralidade da sua definição.” (Pacheco & Pereira, 2007, p. 210)<sup>1</sup>. No presente século têm surgido diversos trabalhos, de índole mais prática, como resposta à escassa resposta teórica a este nível e a uma dificuldade sentida pelas escolas em concretizar os projetos educativos. Referimo-nos a guias, de iniciativa privada e pública, como os de Carlinda Leite, Lúcia Gomes e Preciosa Fernandes (2002), Luís M. Capucha (2008) e Rui Azevedo (2011).

Perante esta breve análise, tendo em conta a escassa aplicabilidade pedagógica do projeto educativo (Costa, 2003; Pacheco & Pereira, 2007) e colocando-se na perspetiva de uma professora de História (pois foi nesta função que se desenrolou a Prática de Ensino Supervisionada) afigurou-se-lhe como pertinente um estudo de caso que permitisse experienciar o contributo que o professor poderá dar, neste contexto de baixa adesão por parte da comunidade escolar, ao sucesso do projeto educativo.

Aprovado em sede de Conselho Geral no dia 4 de dezembro de 2013, o projeto educativo do AEGAP caducou ainda no 1º período, posto que o seu período de vigência é de três anos (alínea a, n.º 1, art.º 9, decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril). Face a este constrangimento e à possibilidade da não continuidade das suas metas e eixos aquando da aprovação do novo documento, considerou-se proceder a reformulações que cingissem a abrangência do seu estudo. Assim, após ponderação com os orientadores, restringiu-se o trabalhar do projeto educativo do AEGAP apenas sobre o eixo 1, a saber, “intensificar a qualidade das aprendizagens promovendo o sucesso educativo” (AEGAP, 2017, p. 12). Uma nova hipótese foi então colocada: refletir sobre o contributo das atividades letivas para o sucesso educativo dos alunos e, conseqüentemente, do projeto educativo. Sob outro ponto de vista, esta opção apresentou-se também como mais viável por não depender da relação da escola com a

---

<sup>1</sup> Já Jorge A. Costa (2003) menciona a existência de um documento imposto por normativos legais ou concebido como uma afirmação da autonomia da escola, desprovido de concretização.

comunidade (ideia constante nos eixos 2 e 3) que, num processo mais burocrático, poderia condicionar o trabalho a desenvolver<sup>2</sup>.

O atual projeto educativo, válido para o triénio 2016/2019 e aprovado em sede de Conselho Pedagógico a 18 de janeiro de 2017, deu continuidade quer à estrutura (diagnóstico, objetivos, estratégias e avaliação) quer ao plano de ação anterior e respetivos eixos prioritários (AEGAP, 2017, pp. 12-13), o que proporcionou uma maior segurança quanto ao limar do objetivo deste trabalho que passaria pela concretização do eixo de ação 1 e das ideias nele explícitas: “melhoria das aprendizagens e uma consolidação das competências essenciais do aluno por forma a favorecer o seu desenvolvimento integral (...)” (AEGAP, 2017, p. 12).

Para além de adquirir conhecimentos científico-pedagógicos que lhe permitam melhorar o seu desempenho profissional e pessoal como docente, é objetivo geral do presente estudo melhorar a articulação entre o programa curricular da disciplina e a realidade do contexto educativo<sup>3</sup>.

São objetivos específicos: adotar estratégias e recursos didáticos de acordo com o eixo 1 do projeto educativo do AEGAP; avaliar o contributo das atividades letivas realizadas para o alcance dos seus objetivos, bem como para o sucesso educativo dos alunos e refletir acerca do modo como os docentes poderão conceber e dinamizar atividades letivas de acordo com o preconizado pelo projeto educativo da escola onde se encontram a lecionar.

Para os alcançar, definiu-se, como questão axial de todo o trabalho pedagógico e investigativo, a seguinte: como é que o trabalho de fontes diversificadas e o desenvolvimento de competências na aula de História podem ou não contribuir para o sucesso educativo dos alunos? Isto é, a exploração de vários documentos e evidências, o recurso a estratégias diversificadas consoante o desenvolvimento de competências visado e o *feedback* constante, numa ótica de avaliação formativa, promovem, ou não, a qualidade das aprendizagens?

---

<sup>2</sup> O eixo 2 centra-se na educação para a cidadania, valorizando o empenho dos alunos e incutindo a sua participação ativa na sociedade e o eixo 3 em intensificar a relação com a comunidade e a família (AEGAP, 2017, pp. 12-13).

<sup>3</sup> Não esquecendo os critérios de avaliação específicos da disciplina que determinam a realização mensal de dois trabalhos em aula (AEGAP, 2013/2014).

O trabalho está organizado em duas partes. A primeira consta de uma fundamentação teórica sobre o currículo (aceções, o currículo e os desafios atuais, o papel da disciplina de História no currículo nacional e a sua relação com os modelos avaliativos) e o projeto educativo (conceito, enquadramento legal, implementação e forma como é visto pelos professores). Explicita-se, ainda, a articulação entre currículo e projeto educativo a nível das práticas pedagógicas e do sistema educativo. Na segunda parte, figuram a metodologia da investigação e da prática pedagógica, a caracterização do meio e das turmas, as atividades realizadas (que se apresentam organizadas segundo a competência principal delineada com a planificação das mesmas) e os resultados obtidos.

### **Iª Parte - Fundamentação teórica**

Subjacente à política educativa de descentralização e autonomia escolar, da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), está a melhoria da qualidade da educação tendo em conta o “aluno na sua diversidade social e local” (Morgado, 2000, p. 64). Essa autonomia está consagrada no projeto educativo, documento que se afigura como o “alicerce fundamental da ação educativa” (Azevedo, 2011, p. 16) e que “formula as prioridades de desenvolvimento pedagógico” (art.º 2º, Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro). Sendo um referencial da ação, o projeto educativo dota a escola de uma intencionalidade educativa (comum a todos os membros da comunidade escolar) e de uma linha condutora, isto é, orientadora e balizadora das práticas organizacionais e pedagógicas. Complementando-o está o projeto curricular. Por este “entende-se a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (Roldão cit. em Azevedo, 2011, p. 16).

Temos, portanto, um currículo formal<sup>4</sup>, passível de gestão flexível à luz da autonomia escolar (Decreto-Lei Nº 6/2001, de 18 de Janeiro), segundo a intenção consagrada no projeto educativo. Os dois realizam-se na sala de aula<sup>5</sup>, os dois visam a qualidade das aprendizagens, pelo que o professor é o “principal protagonista de uma cadeia de decisões” (Pacheco cit. em Morgado, 2000, p. 105), no âmbito da sua autonomia curricular. Ele é determinante, com efeito, para a reconstrução do currículo nacional às especificidades, interesses e saberes dos alunos (Leite *et al.*, 2002, pp. 15-17) e assim para a passagem de um “projeto [educativo] *projetado*” a um “projeto *agido*” (Leite *et al.*, 2002, p. 13) e com isto à efetivação do novo papel atribuído às escolas na gestão educativa e na melhoria da qualidade no processo de aprendizagem.

### 1.1. Currículo

O conceito de currículo tem sido entendido como o conjunto de aprendizagens essenciais a adquirir num dado contexto e num dado tempo (Roldão, 2003, p. 44). A escola, com a afirmação do Estado, constituiu-se a instituição privilegiada para a transmissão desse currículo, ou seja, a instituição que fomenta a aculturação e a socialização segundo o padrão da cultura dominante. Assim, e sob outro ponto de vista, o currículo é o “núcleo fundador da prática institucional da escola” (Roldão, 2003, p. 9).

Para além de aportar uma ideia associada à de uniformização ou de “comunalidade e não de diferença (...) de um *corpo de aprendizagens comuns* [sic] e unificadoras” (Roldão, 2003, p. 21), que tem vinculado desde a centúria de Setecentos e se acentua com a assunção de um Estado promotor da escolarização (Roldão, 2003, p. 21), impera ressaltar a sua importância a nível individual.

No início do século passado, estas duas características estão presentes na conceção de Educação defendida por Dewey (mencionado em Gaspar & Roldão 2007, p. 14). Mais tarde, nas sociedades democráticas, a aquisição dos “saberes essenciais”

---

<sup>4</sup> Segundo a Comissão de Reforma do Sistema Educativo “o currículo formal define objetivos gerais e específicos, fixa critérios para a seleção de áreas ou disciplinas e respetivos conteúdos, indica as metodologias e estratégias a desenvolver e define os processos de avaliação dos níveis de aprendizagem” (cit. em Morgado, 2000, p. 31).

<sup>5</sup> Passando a denominar-se de currículo informal (Comissão de Reforma do Sistema Educativo mencionada em Morgado, 2000, p. 31).

de forma uniforme seria o garante na criação de igualdade de oportunidades. Este aspeto é particularmente relevante nas sociedades europeias do pós-guerra, ao contrariar a diferenciação dos percursos académicos da era industrializada em ensino liceal e profissional que determinaria ou condicionaria o sucesso do indivíduo. E é-o também, para Maria do Céu Roldão (2003), na sociedade atual.

Com efeito, como resultado da crescente democratização vivida a partir da década de 70 do século XX, assiste-se à massificação da educação, isto é, ao acesso ao sistema educativo de um número crescente de alunos independentemente da sua origem social. No final do século, acentuou-se esta diversificação em resultado do efeito da globalização e, com ela, o aumento do insucesso escolar “a níveis política e socialmente indesejáveis” (*Idem*, p. 10). A então apregoada uniformização curricular acabaria por espoletar um efeito contrário, ao não garantir que todos os alunos obtivessem sucesso escolar, nem que desenvolvessem o seu processo de aprendizagem de forma a proporcionar-lhes igualdade na atual sociedade da informação. A solução encontrada foi o remontar da diferenciação das vias curriculares, na senda do que era feito na era industrializada: alterando o *corpus* curricular, cunhou-se uma dessas vias de uma maior simplificação e praticabilidade o que leva, para alguns teóricos, à desigualdade no desenvolvimento das potencialidades do indivíduo.

### ***O currículo e os desafios atuais***

No atual contexto, importa desconstruir o conceito de currículo e perceber o papel do professor, enquanto construtor do mesmo. Com efeito, como refere Maria do Céu Roldão (2003) um currículo é um “corpo organizado de aprendizagens e de práticas de ensino e de organização associadas à concretização (...) de aprendizagens pretendidas” (p. 17).

Esta conceção de currículo corresponde a entendê-lo como um “fenómeno social construído e complexo” do qual emerge uma dupla realidade: o currículo enquanto facto e, por outro lado, enquanto práxis ou, por outras palavras, o currículo enunciado face ao currículo desenvolvido “na práxis reconstrutora e geradora de significados multiformes” (*Idem*, p. 14). A esta dualidade, a investigadora acrescenta as

peças concretas. Isto é: ao centrar-se num paradigma de reflexividade prática, põe a tónica na interação entre o “explícito prescrito” (o facto) e o vivido (a práxis), ou seja, na apropriação reflexiva pelos seus atores, apropriação essa que se atualiza em práticas que constroem e constantemente reformulam o currículo (*Idem*, p. 15). Daqui resulta que o professor não é um mero cumpridor ou transmissor de um *corpus*, mas um agente do currículo em ação.

No entanto, diferentes investigações (mencionadas em Roldão, 2003, pp. 48-49) têm demonstrado que o ato de ensinar tem-se pautado por essa mera transmissão de conteúdos ditos essenciais pelo currículo, alheando-se da sua função social, ou seja, no “garantir que se aprenda aquilo de que se vai precisar, pessoal e socialmente, para uma boa integração social” (Roldão, 2008, p. 17). É disso sintomático a generalização, desde a década de 80, da expressão “ensino-aprendizagem”<sup>6</sup> que traduz, justamente, a centralidade que o *dar a matéria* tem ganho na prática de ensino quando na realidade ensinar significa, por si só, “fazer com que alguém aprenda” (*Idem*, p. 17).

Na obra *Gestão do currículo e avaliação de competências*, Maria do Céu Roldão (2008) propõe que o currículo enquanto práxis se promova em torno do desenvolvimento de competências, devendo estas ser entendidas na aceção do “saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdo acumulados” (p. 20). Em *Diferenciação curricular revisitada – conceito, discurso e práxis* (Roldão, 2003), defende que se olhe o currículo “por dentro” (p. 18), ou seja, no ato de aprender. O que se tem verificado, todavia, é que é justamente aqui que se acentua a tensão entre a função niveladora do currículo prescrito e a função diferenciadora da escola; entre a função social do currículo e os percursos individuais dos alunos.

Como forma do Estado, por meio do sistema educativo, cumprir a sua função social, concretamente de combater o insucesso escolar característico da massificação da educação e, assim, dotar todos os indivíduos de competências que lhes permitam participar de forma consciente e democrática na comunidade, aquela autora (Roldão,

---

<sup>6</sup> “A fixação da expressão ensino-aprendizagem (...) funcionou como um novo ocultador retórico da efetiva permanência de um ensino que se não revê nem justifica na promoção da aprendizagem, mas antes na passagem de um conteúdo. Se se tornou necessário falar de ensino-aprendizagem é porque se aceita tacitamente (...) que se pode ensinar sem que ninguém aprenda (...)” (Roldão, 2003, p. 45).

2008) postula a diferenciação curricular, realçando a sua efetiva aplicação no processo de aprendizagem. Esse conceito, já conhecido no séc. XVIII, tem sido amplamente utilizado na definição de estratégias remediativas no campo retórico (p. 48), contudo, perdura como um “jardim secreto” (p. 17) no campo das práticas de ensino que permanecem homogêneas ou uniformes (p. 49). O ato de ensinar deveria, então, basear-se na “compreensão nuclear de cada situação individual, de como os diferentes atores do currículo intervêm na construção das aprendizagens, isto é, no sucesso escolar” (p. 18).

Nesta aceção, as práticas de ensino são práticas curriculares, são o currículo em ação (*Idem*, p. 53), são o campo onde a diferenciação curricular se deveria aplicar, sendo esta conotada com o conceito de aprendizagem significativa: “partindo de onde o aluno está [impera] (...) orientar adequadamente e com sucesso a construção diferenciada da aprendizagem de cada um, relativamente ao currículo comum, visando (...) o melhor acesso de todos à integração plena na sociedade a que pertencem e de que são desejavelmente atores ativos” (*Idem*, p. 58).

### **O currículo e a disciplina de História**

“A presença da História no currículo do ensino básico encontra a sua justificação maior e no sentido de que é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança” (Ministério da Educação, [2001], p. 87). Assim se legitimava em 2001 a disciplina numa nova gestão curricular, desta feita em torno da noção de competências. Entretanto, este conceito, que substituiu o de objetivos, deu lugar às capacidades, presentes a par das metas curriculares<sup>7</sup>, homologadas em 2014<sup>8</sup>. Estes dois conceitos voltam a ser mencionados no documento *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, de 2017. Nele pode ler-se que “a educação permite fazer conexões entre o passado e o futuro, entre o indivíduo e a sociedade, entre o desenvolvimento de competências e a formação de identidades” (Martins, 2017, p. 7). Que melhor disciplina concretiza esta ideia se não a História?

---

<sup>7</sup> Vd. Ribeiro *et al.*, [2014].

<sup>8</sup> Despacho n.º 110-A/2014, de 3 de janeiro.

No âmbito da flexibilidade da gestão curricular consignada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, as escolas passaram a ter uma maior autonomia na gestão da componente curricular e nas ofertas educativas. No que respeita à disciplina de História, importa referir o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 12 de julho, uma vez que estipula a carga semanal mínima das disciplinas da área de Ciências Sociais e Humanas (História e Geografia): 5 tempos de 45 minutos para o 7º e 8º anos e 6 para o 9º ano<sup>9</sup>.

Desde a reforma de 1989 (Mendes, 2001/2002, p. 3), nos cursos científico-humanísticos do Ensino Secundário<sup>10</sup>, a disciplina de formação específica é trienal e obrigatória no Curso de Línguas e Humanidades, denominando-se História A. A disciplina de História é bienal e de opção no curso de Ciências Socioeconómicas e no curso de Artes Visuais a disciplina de História da Cultura e das Artes é também opcional e bienal.

Não obstante esta flexibilização, é no tempo da aula que o currículo se concretiza. O professor deverá planificar as atividades letivas, no 3º ciclo, segundo o prescrito nas *Metas curriculares de História* (Ribeiro *et al.*, 2013/2014), não apenas com vista à aquisição dos conteúdos definidos pelo programa de História de 1991, mas também com o objetivo de promover o desenvolvimento das capacidades, elencadas no *Documento de Apoio às Metas curriculares de História* (Ribeiro *et al.*, [2014]). Maria Emília Diniz (2002) referiu que a reforma da gestão curricular de 2001, mais não fez do que uma mudança de nomenclatura, em que o “objetivo” deu lugar à “competência” (p. 38), verificando-se uma mudança do mesmo foro em 2014.

Com efeito, se por competência entendemos o “*saber em ação*”, ou o processo de ativar recursos (conhecimentos, capacidades e estratégias), se a anterior reforma curricular definira as competências essenciais, transversais e específicas, verificamos que, atualmente, essa estrutura se mantém. No documento acima referido (Ribeiro *et al.*, [2014]) recomenda-se que o professor, para a compreensão dos conteúdos então atualizados e definidos como essenciais, privilegie as “ferramentas conceptuais inerentes à própria construção do conhecimento em História” (p. 2), ou seja, as outrora

---

<sup>9</sup> No AEGAP, no 7º ano, a disciplina de História tem uma carga horária semanal de um bloco de 90 minutos; no 8º e 9º anos, um bloco de 90 e um tempo de 45 minutos.

<sup>10</sup> Pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, a escolaridade obrigatória passa a ser de 12 anos.

competências específicas da disciplina, definidas a partir dos “três grandes núcleos que estruturam o [...] saber [histórico], que são o tratamento de informação/utilização de fontes, a compreensão histórica (...) e a comunicação em História” (Ministério da Educação, [2001], p. 89).

Desde o desenho curricular de 1991 (Ministério da Educação, [1991]), é fundamental que na aula se forneçam ao aluno as ferramentas intelectuais que dotem o futuro cidadão da autonomia para compreender e agir no seu meio de forma consciente e crítica. As competências (ou os objetivos na aceção anterior, ou as capacidades na aceção atual) afiguram-se como um quadro de referências para a adoção de estratégias por parte do professor, ideia também presente no programa de História A (Mendes, 2001/2002): “urge assegurar aos jovens formações sólidas, orientadas para o desenvolvimento de competências mobilizadoras da totalidade do indivíduo (...)” (p. 3).

Nesta ótica, de pedagogia por competências, “o trabalho de planeamento e condução da prática que passa a ser exigido ao professor é muito mais complexo e exigente” (Diniz, 2002, p. 41). O foco não está na transmissão e memorização de conhecimentos, mas na construção do saber histórico com base nos conteúdos do programa e na dotação das ferramentas intelectuais e metodológicas ao aluno. A disciplina de História, se concebidas as aulas à luz desta pedagogia, estará a contribuir para a finalidade do currículo, ou, dito de outro modo, a cumprir os seus objetivos: prover os alunos de competências ou capacidades que estes deverão desenvolver até ao término do ciclo em que se encontram. Desta forma, também, estará a contribuir para o sucesso educativo dos alunos e, assim, de qualquer projeto educativo.

A Educação Histórica, surgida em Inglaterra na década de 70 do séc. XX e, em Portugal, pelos estudos de Isabel Barca, em 2000, propõe “trabalhar o pensamento histórico dos jovens no sentido da construção de uma narrativa do passado descritiva-explicativa, que problematize a objetividade assente em critérios de fundamentação lógica e empírica” (Barca, 2007, p. 58), o que promoverá o desenvolvimento das competências históricas.

Nesta linha, a finalidade da aula deverá ser o estimular do raciocínio histórico que, por sua vez, permitirá formar a consciência histórica, determinante para “a relação temporal entre passado, presente e futuro, numa perspectiva de orientação do indivíduo face aos problemas da sociedade” (Lee cit. em Gago, 2007, p. 127). Aceção semelhante é a de Rüsen: “o conceito de consciência histórica pode ser considerado como a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução no tempo de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (cit. em Schmidt, 2009, p. 12). Daqui, resultam duas ideias: a História como uma solicitação do presente e a referência diversa que toda e cada pessoa tem quanto ao passado (por exemplo, os diferentes pontos de vista sobre um acontecimento) (Barca, 2001, p. 13), ou a memória, coletiva ou individual de um passado mais ou menos distante, vivido ou evocado (Oakeshott mencionado em Schmidt, 2009, p. 13). Estas ideias deverão estar presentes nas aulas de História, pelo que importa trabalhar, com os alunos, duas facetas essenciais à consciência histórica, a saber, a literacia histórica que preside, a nível mental, à sua formação (ao permitir localizar e contextualizar o indivíduo no seu tempo) e a narrativa histórica, enquanto produção externa dessa consciência.

Face ao conceito polissémico da narrativa histórica, numa abordagem pós-estruturalista, foi-se afirmando uma conceção que abarca a estrutura, a conjuntura e o acontecimento, saldando-se numa narrativa descritiva-explicativa. Por outro lado, a narrativa histórica, produto do trabalho do historiador, é uma objetividade perspectivada, em que são realçadas as versões históricas, de validade relativa segundo critérios como o poder explicativo, plausibilidade e consistência com a evidência disponível (Barca, 2007, p. 57).

Para a formação holística do aluno, impera romper com a ideia de evolução positiva linear, em que o presente é necessariamente melhor face a um passado retrógrado (Gago, 2007, p. 128) e convidar os alunos a colocarem-se sob o ponto de vista do Outro, a sentir o Homem como agente fazedor de História que vive e age segundo critérios da sua época e não do presente. Do exposto, urge ir mais além das narrativas simples contidas nos manuais. “É fundamental que os alunos aprendam a trabalhar com as fontes históricas de modo a terem uma noção mais aproximada do

que é a História e de como esta se constrói” (Amaral *et al.*, p. 13). É fundamental que a aprendizagem a partir de fontes históricas e evidências de diferentes naturezas provoquem no aluno a incerteza e a controvérsia (Parente, 2004, pp. 37-40). Nesta linha investigativa, a consciência histórica, assim como a dimensão formativa, não é promovida apenas pela História Currículo (Félix & Roldão, 1996, p. 53), mas, mais importante do que ela, pela História Ensino e, concretamente, pelo manusear de diferentes narrativas.

É da interpretação e problematização de uma realidade estranha ao aluno que este reconstrói o Homem, se legitima no presente e se perspetiva no futuro. Com efeito, o conhecimento do passado, se trabalhado em aula segundo um didatismo passivo por parte do aluno “(...) não trará mais valia para a tomada de decisões no presente, na medida em que ele diz respeito a algo que pode ser entendido como “intocável” e que serve apenas para contemplação” (Gago, 2007, p. 131). Ao não se perceber o passado de forma estática, ganha-se a noção, a partir da construção do saber histórico, da sua provisoriedade que, no entanto, não invalida a sua validade.

Os investigadores em Educação Histórica, que analisam como os alunos processam o conhecimento histórico, advogam um ensino da História descentralizado dos currículos e da sua aprendizagem quantitativa, ou seja, um ensino organizado a partir das ferramentas que induzam ao desenvolvimento das competências históricas, como seja, o tratamento de fontes. Assim, “o critério para a progressão em História não deveria ser o da quantidade de informação factual adquirida, mas o do progresso alcançado a nível de pensamento histórico” (Thompson cit. em Barca, 2001, p. 14). Desta forma, se contribui para a literacia histórica dos alunos e, o mesmo é dizer, para a formação da sua consciência histórica e social.

### ***O currículo e a avaliação***

“A relação de ser da avaliação pedagógica define-se pelo papel que é esperado desempenhar num determinado modelo pedagógico” (Pinto & Santos, 2006, p. 71). Assim, tendo em conta os pressupostos do ensino como promotor não apenas da aquisição de conteúdos mas de desenvolvimento de competências que conduzam ao

sucesso educativo (Torrance & Prior mencionados em Lagarto, 2009, p. 28), a ênfase no contexto pedagógico e avaliativo está no eixo aluno-saber: os alunos são os construtores do próprio saber e o professor um organizador dos contextos de aprendizagem.

Este é o quarto modelo de avaliação preconizado por Jorge Pinto e Leonor Santos (2006) e por estes denominado de “avaliação como uma interação social complexa, inscrita numa dinâmica relacional com múltiplos significados” (p. 12). Instrumento ao serviço da aprendizagem, os critérios de avaliação, apropriados pelo aluno, servem de referência à sua autoavaliação, o que deve acontecer ao longo das atividades letivas. Centrada nos processos educativos, assume um caráter formativo, integrado e regulador, uma vez ser, à luz dos paradigmas cognitivista e construtivista, essencial para a melhoria das aprendizagens e para o desenvolvimento de competências (Lagarto, 2009, p. 28) e não apenas para a identificação do erro que, neste processo, é fundamental para a superação do mesmo (Pinto & Santos, 2006, pp. 34-41).

Para que isso aconteça, o professor deverá selecionar um conjunto de tarefas diversificadas e dinâmicas centradas “nas aprendizagens estruturantes do currículo e definir estratégias que permitam a recolha sistemática de informações, para propiciar *feedback*, de forma a integrar-se a avaliação no processo de ensino/aprendizagem” (Lagarto, 2009, p. 33). Esse *feedback*, na linha cognitivista e construtivista, é uma estratégia valiosa na facilitação da aprendizagem se for encarado como um orientador, ou um *feed forward*, que incida nos domínios cognitivo, metacognitivo e comportamental no momento do desenvolvimento das tarefas, assim como, no momento da definição das estratégias e da elaboração de recursos (*Idem*, pp. 33-45).

Este modelo de avaliação, ou de pedagogia diferenciada, segundo Perrenoud (mencionado em Lagarto, 2009, p. 30) é o mais consentâneo com os objetivos do presente trabalho.

É preciso ressaltar, em análise ao contexto atual, que “(...) a rapidez da evolução teórica não foi acompanhada da necessária evolução das práticas” (Pinto & Santos, 2006, p. 46) e que a mudança do modelo teórico da avaliação não implicou o corte com as correntes anteriores, tal como se verificou quanto ao projeto educativo, conforme se

verá adiante. Se se reclamam novas metodologias de ensino, constatou-se que os modelos avaliativos não têm acompanhado essas exigências dimanadas do campo teórico. Jorge Pinto e Leonor Santos (2006) referem a existência de uma forte desconfiança, sentida por diversas razões, por parte do corpo docente e das políticas educativas relativamente a instrumentos de avaliação não tradicionais permanecendo assim, no campo prático, os modelos de avaliação mais conservadores (p. 46), sendo consentâneo com o que se verificou a nível das práticas curriculares, como já explanado.

## 1.2. Projeto educativo

### *O conceito de projeto*

A palavra projeto, do étimo latino *projectus*, aporta o significado de “lançar para a frente” (Ferreira, 1998, p. 939). Com a sua crescente generalização nas áreas pessoal e organizacional, vem pôr em causa a tónica de uma planificação rígida e previsível, norteada para o alcance de objetivos finais. Mais do que estes, a ênfase está no processo.

Agostinho da Silva, ao referir-se ao projeto como intenção e plano que permite ao indivíduo transformar a realidade, afirma “em todas as épocas da história a hora que se apresentou atual foi de indecisão e de escolha; em todas elas para que alguma coisa surgisse foi necessário um projeto; o projeto parte do presente, só pode mesmo existir no presente, mas é uma condição de futuro” (Silva cit. em AAVV, 2010, p. 145). Isto mostra a sua importância para a vida quotidiana.

Jean-Pierre Boutinet (1996) explicita a taxonomia de projeto, associando-o às ideias de antecipação do futuro ou de processo, e do seu uso em muitos campos: na situação existencial das pessoas (na escolha de um projeto de vida ou profissional, entre outros), nas atividades ou nos objetos (em que estes são projeto, como é o caso do esboço ou das maquetas dos edifícios em arquitetura), nas organizações modernas (na procura de “tornar mais coerente a ação que pretendem prosseguir”) (p. 133) e também na sociedade.

O contexto educativo não é uma exceção: mencione-se, por exemplo, os projetos educativos, os pedagógicos, os curriculares, ou a metodologia de trabalho de projeto. O conceito surgiu, neste campo, nos Estados Unidos da América, no início do século passado por John Dewey. Ao postular uma pedagogia aberta assente na experiência e em aprendizagens significativas afirmou: “a educação é um processo de vida” (cit. em Ponte *et al.*, 1998, p. 12). Ainda na primeira metade do séc. XX, William Kilpatrick não só associou o conceito a aspetos, a seu ver, essenciais na aprendizagem (ação associada à sua intencionalidade, ao seu empenho e à sua articulação com o contexto), como advogou, na senda de Dewey, a importância do projeto na educação, na medida que esta última se aproximaria do processo de vida em que uma pessoa tem uma intenção e executa ações com vista ao seu alcance.

A pedagogia por projeto, associada à ideia de aprendizagem baseada na experiência, generalizou-se a partir da década de 70 como uma alternativa, segundo Boutinet (1996), ao fracasso da pedagogia por objetivos. João Pedro da Ponte *et al.* (1998) acrescentam ainda a centralidade que o desenvolvimento de capacidades ou competências tem ganho, a partir dessa altura, nos sistemas educativos, nomeadamente no português (pp. 14-15).

Fruto das transformações da industrialização, *nasce* uma sociedade *de* e *em* projeto, que rompe com a ideia de reprodução de uma ordem ancestral e que tem, só por si, a capacidade para produzir uma nova ordem, para engendrar novos caminhos pela inovação e pela mudança (sendo essa capacidade uma característica da sociedade moderna dominada pela tecnologia). Em todas as áreas da esfera humana encontramos o uso de projeto, fruto de tempos cujos olhares se lançam e se focalizam no futuro, opondo-se ao passado e ao presente, fazendo da sociedade atual “uma sociedade de acumulação de projetos” (Boutinet, 1996, p. 141).

### ***Enquadramento histórico e legal***

Em muitos países europeus, nos finais da década de 80 e início da década de 90 do século XX, profundas reformas foram introduzidas na Educação (Bento, 2001, p. 59), como reação à mudança social. No Portugal do pós 25 de Abril, a democratização é a palavra de ordem que também no contexto educativo impera, sendo da

responsabilidade do Estado a sua promoção - o que para Almerindo Afonso (mencionado em Bento, 2001, p. 64) é reflexo do seu caráter providencialista.

Direito salvaguardado na Constituição da República Portuguesa (art.º 73.º, *Constituição da República Portuguesa*), o direito à Educação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) traduzir-se-ia no “progresso social” (n.º 2, art.º 1, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) que evoca a relação entre escolaridade e mundo do trabalho, típica da via neoliberalizante dos países anglo-saxónicos (Gimeno mencionado em Bento, 2001, p. 62) mas, também, no “desenvolvimento global da personalidade” (n.º 2, art.º.1, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). António Teodoro (mencionado em Bento, 2001) realça, para além da via anterior, a permanência de “uma escola de valores” (p. 65) e Paulo Torres Bento (2001) identifica “as componentes curriculares de cidadania, educação moral ou formação pessoal e social” (p. 62) como aplicação portuguesa da americana “educação do caráter” (p. 61) que, tal como nesse país se consubstanciou, a nível curricular, no conciliar das disciplinas básicas, isto é, de formação moral. Por fim, a ação educativa conducente ao direito à educação saldará-se-ia na democratização da sociedade (n.º 2, art.º 1, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Como forma de a promover, a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, menciona “a adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar” (alínea I, art.º 3) que, em 1989 ganham corpo no documento “projeto educativo”. Trata-se de um projeto participativo, na sua elaboração, que se deve traduzir no benefício do aluno e que reflete a autonomia da escola (art.º 2.º, Decreto-Lei 43/89, de 3 de fevereiro). O conceito de projeto educativo surge, então, claramente mencionado no quadro normativo português em 1989, três anos após a Lei de Bases do Sistema Educativo. Em 1998, volta a ser mencionado como um instrumento de concretização da autonomia escolar (art.º 3.º, Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio).

### ***O projeto educativo***

O Decreto-Lei n.º115-A/1998, de 4 de maio, define projeto educativo como “o documento que consagra a orientação educativa da escola (...). [Nele], se explicitam os

princípios, os valores [e] as metas” (alínea a, n.º 2, art.º 3). Para Carlinda Leite, Lúcia Gomes e Preciosa Fernandes (2002), é “uma imagem antecipada do caminho a seguir para intervir positivamente numa dada realidade” (p. 13), por isso, aporta a coerência e a mudança na organização escolar e, para o Ministério da Educação, a melhoria do serviço público de educação (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril). Para além de “expressar a intenção do que se deseja, deve também (...) [clarificar] os modos de operacionalização dessas intenções” (Leite *et al.*, 2002, p. 13), ou seja, as estratégias (Decreto-Lei 115-A/1998, de 4 de maio). Assim, o projeto educativo, de projeto “projetado” poderá ser um projeto “agido” (Leite *et al.*, 2002, p. 13).

Para que haja um verdadeiro sentido de identidade para com o projeto por parte dos diferentes membros da comunidade educativa, é fundamental que seja “participado”, desde o momento da sua elaboração, passando pelos momentos de execução e de avaliação (contínua e final). Já o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, mencionava o projeto educativo como um projeto participativo, enquanto que as reformas educativas de 1998 e 2008 especificam ser a responsabilidade da sua elaboração e aprovação dos órgãos de administração da escola, órgãos esses compostos por representantes dos diferentes atores da comunidade escolar.

O projeto educativo é válido por três anos (art.º 3.º, Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio), sendo, concomitantemente ao regulamento interno, ao plano anual de atividades (documento onde constam as atividades, recursos e objetivos que permitem concretizar o projeto educativo) e ao orçamento, “os instrumentos do exercício da autonomia escolar” (art.º 9, Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril).

### ***Da teoria à implementação***

O modelo de aprendizagem da Escola da Ponte, que encantou Rubem Alves (2000) e que é tido, muitas vezes, como de sucesso, nasceu em 1976, no espírito do Movimento Escola Moderna (Ferreira, 2015) e tem, subjacente a ele, um projeto educativo. Este conceito surge, portanto, uma década antes da criação legislativa do projeto educativo e, com ele, a mudança: centrado na “singularidade do percurso

educativo de cada aluno supõe a apropriação individual (...) do currículo. [Por este] (...) considera-se (...) o conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades, os alunos deverão adquirir e desenvolver” (Escola da Ponte, s.d. b, p. 3). “Abrangendo atualmente o pré-escolar e os 1º, 2º e 3º ciclos, apresenta-se com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional [isto é] (...) divergem da convencional organização em turmas, anos e ciclos” (Escola da Ponte, s.d. a) e aposta-se numa lógica de projeto e num ensino diferenciado, que decorre num processo educativo marcado pela autoformação e pela solidariedade (Escola da Ponte, s.d. b).

Da sua leitura ressalta a ideia de equipa, o que traduz o sentido coletivo da ação e uma forte identidade pelo projeto, fruto da construção, execução e avaliação, regular e reguladora, por parte de todos os membros da comunidade educativa. Traduz ainda a adesão voluntária, condição fundamental para o sucesso de um projeto educativo (Perrenoud mencionado em Costa, 2003, p. 1329). Por outro lado, ressalta a clareza e exequibilidade na forma como é concebido: apresenta os princípios fundadores dos valores matriciais; da sua conceção quanto ao currículo, ao conhecimento e às aprendizagens; da organização do trabalho da escola e do papel dos orientadores educativos (Escola da Ponte, s.d. b).

“A Escola da Ponte tem desenvolvido através do seu Projeto Educativo uma experiência pedagógica ímpar (...)” (Escola da Ponte, s.d. a). Afinal, após a instituição legal do projeto educativo, o que passa para o senso comum é a ideia - tão presente no quadro normativo - do projeto educativo como um documento legitimador da autonomia escolar. José Augusto Pacheco e Nancy Pereira (2007), num levantamento bibliográfico realizado para a década de 90, identificaram os projetos educativos como “bandeiras” dessa autonomia (pp. 210-211). Seriam então elaborados porque estavam na moda (Costa 2003, p. 1321) - tal como o estava, desde meados do séc. XX, o conceito de projeto na sociedade (vd. cap. 3 de Boutinet, 1996) -, ou porque resultavam meramente do cumprimento de um imperativo legal, tornando-se um “projeto decretado” (Costa, 2003, p. 1322).

Também na realidade das escolas portuguesas para este século, Jorge A. Costa (2003) conclui o seguinte: “chegámos à constatação de uma separação nítida entre os

discursos e as práticas, entre o formal e o real (...). O panorama, hoje em dia, continua a não dar sinais visíveis de mudança” (p. 1328). A discrepância, por um lado, entre os corpos teórico e legislativo (que enfatizam o projeto educativo enquanto “estandarte” de autonomia escolar) e, por outro, a sua escassa aplicabilidade prática é sentida em 2008, ano em que a Direção-Geral de Inovação Curricular publica um guia prático intitulado *Planeamento e avaliação de projectos* (Capucha, 2008), que resulta de múltiplas solicitações, de ordem prática e metodológica, que então lhe eram colocadas pelas escolas, no sentido de planear os seus projetos educativos (p. 45). Frise-se, também, o guia *Projectos curriculares de escola e de turma. Conceber, gerir e avaliar* (Leite et al., 2002), e *Projetos educativos: elaboração, monitorização e avaliação – guião de apoio* (Azevedo, 2011). Estas publicações são relevantes pois traduzem, justamente, a dificuldade das escolas portuguesas, ainda na década atual em construir, avaliar e, no fundo, a *ser projeto*, noção que ultrapassa a ideia de “ter” (Costa, 2003, p. 1227). Com efeito, só um projeto construído de forma participada, que seja fomentador de identidade, que promova e concretize o sentido da ação pelos diferentes membros da comunidade escolar e que oriente a prática educativa dos professores configura o *ser projeto*.

A estratégia de um projeto educativo, veiculada pelo sentido da ação e pelas metas, deve vincular todos os membros da comunidade educativa, fundamentalmente os professores, afinal são as “questões da planificação das práticas pedagógicas que constituem a centralidade da (...) definição de [projeto educativo]” (Pacheco & Pereira, 2007, p. 210). Esta participação da comunidade educativa, com destaque para a dos professores, é um dos três aspetos, a par da liderança e da estratégia, considerados por Jorge A. Costa (2003) como fundamentais para que não haja um projeto decretado, mas sim “um projeto construído”.

Muitos docentes, todavia, têm encarado os projetos educativos como documentos de ritualização escolar conferentes de autonomia e não como referenciais de orientação das práticas pedagógicas, como demonstraram Jorge A. Costa (2003), José A. Pacheco e Nancy Pereira (2007). Maria do Céu Roldão refere, ainda, que são vistos como “textos difíceis de articular e de utilidade duvidosa” (cit. in Pacheco & Pereira, 2007, p. 213), para o que poderá concorrer o facto de terem sido concebidos

como uma *carta de foral* das escolas, descurando-se a clareza da intencionalidade pedagógica.

Para Jorge A. Costa (2003), “a adesão e o envolvimento dos vários intervenientes” (p. 1331), desde o momento da sua elaboração, são determinantes para o sucesso do projeto educativo, bem como para qualquer reforma educativa (Perrenoud, mencionado em Lagarto, 2009, p. 19). Reflete que quando resulta de uma imposição perde o seu sentido, o que significa, em última instância, que após a sua obrigatoriedade legal, o sucesso do projeto está condicionado. Perrenoud (mencionado em Costa, 2003, p. 1329) recomenda, aliás, que o ideal seria as escolas terem um projeto educativo apenas se assim o desejassem. Na mesma linha, José A. Pacheco e Nancy Pereira (2007) concluíram que “as (...) práticas [dos professores] não se alteram a partir de normativos, mantendo-se enquadradas numa tradição alicerçada em práticas uniformes, veiculadas pela teoria da instrução”(p. 214).

Devendo indicar e clarificar as práticas pedagógicas necessárias para aportar a mudança que se quer introduzir, há todavia muitos projetos educativos que não cumprem essa função estratégica, o que poderá confundir em vez de orientar a ação pedagógica. Nesse cenário, um projeto educativo sê-lo-á no papel, ao constituir-se como um obstáculo à sua construção efetiva.

Independentemente do maior ou menor sentido de projeto conseguido, este documento que pretende e apela à mudança pedagógica não é, todavia, acompanhado por mudanças noutros campos como na necessidade de se ajustar à realidade de cada escola. Com efeito, a nível do currículo, este continua a ser determinado mais pelos parâmetros nacionais do que pelas práticas de organização intrínsecas ao estabelecimento escolar (Fernandes, 2006, pp. 11-12). A nível avaliativo, o produto, isto é, a avaliação final dos alunos continua a ser o critério predominante de avaliação das escolas e não o processo de aprendizagem (Leite & Fernandes, 2014, p. 431). Os professores, para efeito da sua avaliação, continuam a ser mais pressionados pelo cumprimento dos núcleos essenciais do programa (Santos, 2009, p. 19), do que pela qualidade e significância do processo de aprendizagem.

## IIª Parte - A investigação e a Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu na escola sede do AEGAP (homologado em 2002). Incidiu na assistência às aulas lecionadas pelo professor cooperante e pelos colegas do núcleo de estágio, na participação de reuniões de grupo, de departamento, intercalares, de conselhos de turma e do conselho geral, na participação e na organização de atividades extracurriculares<sup>11</sup>, na realização de testes e na leção a turmas dos seguintes níveis de escolaridade: 7º, 8º, 10º, 11º e 12º anos.

A Escola Básica 2,3/S Mestre Martins Correia localizada no centro da vila da Golegã (distrito de Santarém) recebe, a partir do 2º ciclo de escolaridade, os alunos provenientes das três freguesias do concelho: Golegã, Azinhaga e Pombalinho (freguesia que até 2013 pertencia a Santarém). Concelho localizado nas férteis lezírias ribatejanas, a Golegã destaca-se, do ponto de vista económico e paisagístico, pela agricultura, embora a maior parte dos seus pouco mais de cinco mil habitantes se dedique ao setor terciário (AEGAP, 2017, pp. 5-6). Nos Censos de 2011, a taxa de analfabetismo é de cerca de 10%, perfazendo quase o dobro da média nacional (Pordata, s.d.). No concelho conhecido como “a capital do cavalo”, o seu evento mais emblemático é a feira de São Martinho, instituída no séc. XVI, século em que a Golegã - nome cuja lenda remonta a um alojamento de uma “galega” em tempos imemoriais -, seria elevada a vila e veria a construção, na estrada real, da igreja matriz hoje um *ex libris* da arte manuelina (Câmara Municipal da Golegã, s.d.).

A investigação qualitativa, que ganhou ênfase em finais do séc. XX é a adotada no presente estudo. Nela, “a fonte direta de dados é a situação natural e o investigador um instrumento essencial; a análise de dados é essencialmente de natureza descritiva [e indutiva]; interessa-se por (...) entender os processos (...), diz respeito à busca de significados e aos seus porquês” (Bogdan & Biklen; Tuckman mencionados em Veríssimo, 2012, p. 117). A delimitação do problema é um dos seus passos

---

<sup>11</sup> No âmbito do projeto educativo do AEGAP e dando cumprimento ao Plano Anual de Atividades, no 8º ano, foram correalizadas com o professor cooperante as “Olimpíadas da História” e a visita de estudo à Igreja Matriz. No âmbito do tema lecionado ao 12º ano, coorganizou-se o *Encontro com a História* intitulado “Humberto Delgado, o general sem medo”, a 27 de maio, que contou com a presença do neto do general, o Doutor Frederico Delgado Rosa e se destinava a toda a comunidade.

fundamentais, segundo apurou Maria H. Ângelo Veríssimo (2012, p. 117). De igual relevância se reveste a revisão de literatura (realizada no capítulo anterior e a primeira apresentada na introdução).

No presente trabalho é reconhecida a sensibilidade do investigador, uma vez que “implica que ele próprio se introduza na investigação e seja capaz de recolher as questões relevantes disponíveis nos dados, atribuindo-lhes significados e significância” (Corbin & Strauss mencionados em Veríssimo, 2012, p. 119). Na senda daquela autora, acrescenta-se a *Grounded Theory*, ao visar-se aplicar o seu princípio de “ligação entre pesquisa teórica e pesquisa empírica” (Tarozzi cit. em Veríssimo, 2012, p. 119). Saliente-se que a investigação qualitativa não é “uma mera atividade descritiva (...), apresenta o processo de recolha e análise dos dados da investigação como base para a elaboração de teoria” (Veríssimo, 2012, p. 120).

A recolha de dados, no presente estudo, fez-se com base no trabalho escrito dos alunos, no registo das observações da professora no âmbito da avaliação formativa, na avaliação sumativa, em entrevistas estruturadas e em inquéritos por questionário. Esta triangulação de dados visou obter uma maior compreensão e validade dos mesmos.

Definiram-se como premissas norteadoras da prática pedagógica<sup>12</sup>:

**1. Quanto aos recursos:** **a)** Selecionar fontes históricas para todas as aulas ou conteúdos; **b)** Diversificar recursos e fontes históricas (vd. anexo 16, p. 104).

**2. Sobre as atividades letivas:** **a)** Promover, em todas as aulas, atividades de construção do conhecimento histórico<sup>13</sup>; **b)** Centrar as atividades no desenvolvimento

---

<sup>12</sup> Presidiu a esta sistematização a recomendação de que “as capacidades a desenvolver (...) devem constituir-se como uma preocupação sempre presente na atividade docente (...) [sendo que estas vão mais além do que as] capacidades de carácter metodológico, ligadas à natureza do conhecimento histórico, sua construção e transmissão” (Ribeiro *et al.*, [2014], p. 2). A formação da consciência histórica, que alimenta a consciência social (Gago, 2007, p. 129) foi também um objetivo no delinear destas premissas. Fundamentais para a autonomia dos indivíduos, merecem destaque no recente *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória que traça as competências do aluno para o séc. XXI* (Martins, 2017), que preconiza uma educação de cariz humanista, que forme cidadãos que saibam pensar de forma autónoma e crítica, que ajam no seu meio em respeito pelos princípios sociais, democráticos e humanos.

<sup>13</sup> Ou seja, atividades associadas aos três grandes núcleos que estruturam o saber, pois que se constituem como “pontos de ancoragem da gestão curricular” (Ministério da Educação, [2001], p. 87): tratamento da informação/utilização de fontes; compreensão histórica- temporalidade, espacialidade e contextualização - e comunicação em História.

de uma competência “principal”<sup>14</sup>; **c)** Diversificar a(s) competência(s) “principais” em cada atividade; **d)** Privilegiar atividades construtivistas, em que o aluno é agente do seu próprio conhecimento; **e)** Promover a adequação curricular ao meio e à história locais.

**3.** Sobre a avaliação: proporcionar um *feed forward* promotor de desenvolvimento das competências de cada aluno.

Na investigação, definiram-se dois tipos de abordagem, na senda dos trabalhos realizados por Isabel Barca (2001, 2007) e Marília Gago (2007): um breve estudo transversal quanto ao trabalho de fontes diversificadas e o desenvolvimento de competências por diferentes níveis de escolaridade (7º, 8º, 10, 11º e 12º anos); e uma análise mais sistemática com base no trabalho regular numa turma (o 8ºA, onde foram lecionados 22 tempos).

A adoção destas metodologias tem em conta o lugar privilegiado que a prática docente reflexiva ocupa na Prática de Ensino Supervisionada (Melo *et al.*, 2015). A promoção entre a reflexão sobre a prática, a ação e nova reflexão (em suma, a adoção do perfil de professor reflexivo), é determinante para uma “mudança educacional que configure processos de inovação curricular” (p. 820). Segundo Schwab, “o ato educativo [é entendido] como uma “arte da prática” (p. 969), cabendo ao currículo o papel de procurar ações apropriadas à resolução dos problemas que decorrem dessa mesma prática” (p. 821), com vista à promoção do sucesso educativo.

## 2.1. A amostra

A turma B, do 7.º ano, é composta por 20 alunos (12 do sexo feminino, 8 do masculino), sendo 3 portadores de Necessidades Educativas Especiais. 8 alunos já tiveram retenções (3 deles no 7.º ano). No questionário distribuído pela Diretora de Turma, os alunos manifestaram gostar mais da disciplina de Educação Visual, seguidamente e *ex aequo*, das disciplinas de Espanhol, Educação Física e Ciências Naturais. 3 alunos escreveram gostar da disciplina de História. 4 alunos obtiveram nível

---

<sup>14</sup> Em consonância com o ponto anterior e com o facto de que uma atividade promove o desenvolvimento de múltiplas competências.

2 na avaliação do 2º período<sup>15</sup> na disciplina de História (3 alunos têm 3 níveis iguais ou inferiores a 2), 13 obtiveram o nível 3 e 3 alunos obtiveram o nível 4.

A relação de alunos do 8ºA foi variando: dos 20 alunos inscritos, um deles foi transferido antes do início das aulas, pelo que a turma ficou constituída por 19 alunos: 12 do sexo feminino e 7 do masculino, no 1º período. A transferência de um aluno para outra escola e a receção de uma aluna que veio transferida no início do 2º período, alterou a sua composição que passou a ser de 13 alunas e 6 alunos.

No questionário preenchido no início do ano letivo pelos 20 alunos, a disciplina de Educação Física foi mencionada 8 vezes como sendo a preferida, a de Matemática 7 e a de Francês 6. 3 alunos, entre outras disciplinas, gostam também da de História. O mesmo número de alunos não gosta de nenhuma disciplina ou não respondeu. Na avaliação do 1º período, 9 alunos obtiveram o nível 2 na disciplina de História e tiveram 3 ou mais disciplinas com um nível igual ou inferior a 2. 6 alunos obtiveram o nível 3 e 4 alunos o nível 4. No 2º período, 5 alunos obtiveram o nível 2 (sendo que tiveram 3 ou mais disciplinas com um nível igual ou inferior a 2), 10 alunos obtiveram o nível 3, 3 o nível 4 e 1 o nível 5.

A turma do 10ºA, composta por 23 alunos, é mista, sendo 8 (todos do sexo feminino) do Curso de Línguas e Humanidades. Nenhuma aluna teve retenções. As disciplinas favoritas são História e Português (foram mencionadas 3 vezes no inquérito distribuído pelo Diretor de Turma no início do ano letivo). Quanto a ambições futuras, 3 pretendem seguir Direito, uma Jornalismo, uma Psicologia e outra Turismo. No 2º período, devido a uma transferência, a turma foi reduzida a 7 elementos. Da observação direta realizada no decurso das aulas do professor cooperante, a turma apresenta as seguintes características: predomínio de uma postura passiva (por exemplo, as alunas raramente registam apontamentos) e, até, de alheamento ou desmotivação face à aula (atitude constante de uma aluna e esporádica em outras duas); três alunas participam de forma regular, sem manifestar contudo a devida correção linguística ou científica, pensamento crítico ou saber histórico.

---

<sup>15</sup> A descrição dos níveis atribuídos no 2º período deve-se ao facto das aulas terem sido lecionadas no 3º período.

9 alunos da turma do 11<sup>º</sup>A, todos do sexo feminino, frequentam o curso de Línguas e Humanidades, sendo que os restantes 11 são do curso de Ciências e Tecnologia. Dessas 9 alunas, 3 tiveram retenções, nenhuma no ensino secundário. No inquérito, Educação Física foi referida 3 vezes como a disciplina preferida e Inglês, História, Geografia e Português foram mencionadas 2 vezes. 3 alunas não se pronunciaram quanto às disciplinas favoritas. Todas pretendem seguir o ensino superior: uma quer seguir “educação de infância”, outra quer ser psicóloga e outra aluna “advogada, juiz ou política”. Só 2 alunas participaram de forma regular, ao longo do ano letivo, assumindo as restantes uma postura passiva. Contrariamente ao verificado no 10<sup>º</sup>A, a professora observou que as alunas da turma do 11<sup>º</sup> ano, mesmo quando interpeladas, mantiveram-se frequentemente em silêncio.

A turma do 12<sup>º</sup>A é composta por 19 alunos, sendo que 5, do sexo feminino, estão no curso de Línguas e Humanidades. Estas nunca tiveram retenções e pretendem seguir o ensino superior. A média, de 2016, do exame nacional de História A realizado na 1<sup>a</sup> fase foi de 9,5 valores<sup>16</sup> e a dos exames realizados no AEGAP ficou abaixo desse valor (8,08<sup>17</sup>).

## 2.2. Atividades e competências promovidas

### *Metodologias de trabalho e utilização de fontes*

Com o objetivo de promover o desenvolvimento da competência geral “adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados” (Ministério da Educação, [2001], p. 88) utilizou-se como estratégia a exploração do manual nas turmas do 7<sup>º</sup>, 8<sup>º</sup>, 10<sup>º</sup> e 11<sup>º</sup> anos<sup>18</sup>. O trabalhar desta competência em sala de aula, facilitando a sua consulta, manuseio e compreensão da informação nele contida (fontes históricas, texto informativo, índice e páginas iniciais dos capítulos) foi considerado pela investigadora como fundamental uma vez que:

---

<sup>16</sup> Fonte: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/enes\\_hmlg2016\\_f1\\_resumo\\_mod4.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/enes_hmlg2016_f1_resumo_mod4.pdf) (acesso em junho de 2017).

<sup>17</sup> Fonte: <https://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2016/listas#/0> (acesso em junho de 2017).

<sup>18</sup> Nos anexos 1 a 4 (pp. 61-65) discriminam-se as competências visadas e as respetivas estratégias e recursos.

1. O manual escolar, pela primeira vez conotado como um recurso pedagógico, embora não o único pela Lei n.º 47/2006, é o principal objeto de cultura (isto é, o transmissor dos valores e dos conhecimentos considerados fundamentais da sociedade) e de ensino (ao assumir um “estatuto privilegiado na mediação entre as orientações programáticas e a gestão do processo de ensino-aprendizagem” (Afonso, 2013, p. 26).
2. Em contexto de observação direta dos alunos do 8ºA detetou-se dificuldade quanto ao uso do manual<sup>19</sup> ou a sua não utilização da forma mais eficaz, nomeadamente: a desvalorização da informação contida nas páginas de abertura dos capítulos (*inclusive* do mapa e do friso cronológico); a falta de hábito em consultar o índice; a dificuldade em localizar os conteúdos no manual (o que se poderá dever ao facto da planificação a longo prazo não ter seguido a ordem dos conteúdos do manual) e a dificuldade em compreender a sincronia das narrativas históricas dos diferentes subcapítulos.
3. O desenvolvimento mental e o raciocínio histórico, em particular, processam-se com oscilações, não havendo estádios invariantes: “há crianças de sete anos com um pensamento histórico ao nível das de catorze anos e vice-versa” (Barca, 2001, p. 20) e “tanto crianças como adolescentes e adultos poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada noutras” (Barca, 2004, p. 137).

Como forma de promover o trabalho autónomo de cada aluno, a professora delineou diferentes estratégias. Vejamo-las.

Na aula do 7º ano em que se iniciou o domínio 4 “O contexto europeu dos séculos XII a XIV”, os alunos foram convidados a visualizar as imagens das páginas de abertura desse capítulo. De forma imediata, um aluno identificou “a morte” significando a peste negra. Mais dificuldade tiveram os alunos na identificação das cidades e da burguesia (a associação só foi feita mediante questões orientadoras colocadas pela professora). Seguidamente propôs-se aos alunos, com base na consulta do manual, a realização de um friso cronológico contendo as ideias-chave referentes à Europa do século VI ao XII (tema já lecionado) e à Europa do século XII ao XIV (tema a

---

<sup>19</sup> A mesma dificuldade foi sentida no contexto profissional vivido no Agrupamento de Escolas Marcelino Mesquita (no Cartaxo) nas turmas do 6º ano.

leccionar). A professora observou que a maioria dos alunos sentiu dificuldade em localizar a informação, pelo que indicou as páginas respeitantes de cada conteúdo. Continuando os alunos a revelar dificuldade, sugeriu a análise comparativa dos frisos cronológicos referentes a cada período, o que permitiu aos alunos realizar a tarefa.

O gráfico de barras sobre a evolução da população europeia nos séculos XI a XIII foi explorado pelos alunos. Concluíram ter havido um aumento gradual da população que se acentuou a partir do séc. XIII. As participações orais revelaram facilidade na interpretação e na comunicação oral. O mesmo foi sentido pelos alunos: só 4 em 19 mencionaram, no questionário (anexo 7, p. 78), ter dificuldade em compreender gráficos.

Foi pedido aos alunos que explicassem o afolhamento trienal, com base na análise de uma imagem e de um texto. Da participação oral e da observação direta (resultante do acompanhamento dos trabalhos) detetou-se facilidade na interpretação dos documentos e na explicação do seu significado por parte de  $\frac{1}{4}$  dos alunos, sendo que a maioria demorou o dobro do tempo.

Dos três tipos de documentos do manual trabalhados na aula (escrito, iconográfico e gráfico), 14 alunos mencionaram, no questionário, sentir mais dificuldade em interpretar o primeiro tipo, sendo que 10 dessas respostas são generalizáveis a todos os documentos escritos. O facto de à imagem estar sobreposto um esquema do afolhamento, poderá justificar o facto de nenhum aluno ter manifestado dificuldade na sua interpretação. A maioria escreveu, em relação ao manual, que os documentos são mais importantes do que o texto informativo. Uma aluna acrescentou o facto de “permitir conhecer a escrita de antigamente” e 12 alunos consultaram unicamente os documentos (escrito e iconográfico) na pergunta sobre o significado do afolhamento trienal. Não obstante reconhecerem a importância do documento, revelaram dificuldades na sua compreensão: apenas 5 conseguiram compreender o afolhamento trienal unicamente com recurso à análise dos documentos e um aluno mencionou que a sua conclusão teria sido diferente se tivesse consultado o texto informativo, porque permitiu-lhe “perceber melhor do que se tratava”.

Na aula dedicada à religião e à cultura dos séculos XII a XIV (anexos 6 e 6.1, pp. 67-76), privilegiou-se a exploração da questão motivadora do manual (apresentada no

início da aula). No final da mesma, os alunos conseguiram, todavia sob diálogo orientado, concluir que cada grupo social tinha atividades e “festas” específicas e estas, por sua vez, identificavam a ordem que as frequentava.

Menos de 1/3 da turma do 8ºA conseguiu identificar o tema a estudar com base no índice do manual, tarefa requerida como motivação na primeira aula lecionada. Já a atividade de síntese proposta no final da mesma foi do agrado dos alunos que se manifestaram surpresos por serem convidados a fazer o sumário da aula, consultando o manual, em pares. Os 5 grupos (metade dos alunos da turma) que o comunicaram oralmente realizaram a tarefa com sucesso.

As atividades relacionadas com o manuseio do manual e a compreensão de fontes nele contidas permitem concluir que: os alunos do 7ºB e do 8ºA manifestam dificuldades na sua utilização<sup>20</sup>; os documentos escritos - não obstante a turma do 7º ano considerá-los importantes<sup>21</sup>, mais até do que os textos informativos – são a fonte mais difícil de interpretar.

Face às características das turmas do 10ºA e do 11ºA atrás descritas, afigurou-se como primordial, para além da motivação, promover o desenvolvimento das seguintes competências: metodologias de trabalho autónomo (com vista à adoção de uma postura ativa das alunas quanto à sua aprendizagem); a análise de fontes de natureza diversa, que concorreria para a adoção dessas metodologias e para desenvolver o sentido crítico e a comunicação oral.

Assim, as aulas foram estruturadas em pequenos blocos temáticos, cujo “índice” foi apresentado e discutido com as alunas. No 10ºA, findo cada bloco, foi feita uma síntese ou um esquema síntese. Em cada um foram analisadas fontes históricas: interpretação de um documento escrito sobre a divulgação da arte gótica e resposta por escrito; diálogo e análise cruzada de fotografias de monumentos românicos e góticos com o objetivo de identificar características das mesmas; diálogo sobre a

---

<sup>20</sup> “Cerca de metade dos professores considera que os alunos não são autónomos no uso do manual escolar, embora a maioria dos alunos considere que o é” (Carvalho cit. em Afonso, 2013, p. 46).

<sup>21</sup> Os documentos e as fontes históricas são as apresentações da História, passíveis de serem trabalhadas em sala de aula, em que os alunos portugueses mais confiam e de que gostam (a primeira são os museus e os lugares históricos). Os livros escolares, a par da narrativa do professor, são a modalidade de apresentação de que menos gostam e o seu grau de confiança relativamente àqueles está em posição intermédia (Pais mencionado em Afonso, 2013, p. 36).

característica da verticalidade como símbolo de orgulho das cidades, no período medieval e no atual, com recurso a fotografias atuais das Petronas (Kuala Lumpur) e da catedral de Colónia; análise e comunicação oral das conclusões sobre o papel da imagem nos vitrais e nas esculturas. Na que reporta ao exercício escrito, uma aluna não o fez. Outra começou-o após o estímulo e a orientação da professora. Duas concluíram-no, tendo uma copiado integralmente a frase do texto e a outra dispersou-se. Observou-se que todas as alunas manifestaram dificuldade na comunicação escrita e na interpretação do documento escrito. Com o objetivo de ajudar as alunas no que a este último aspeto diz respeito, procedeu-se à exploração do documento sob diálogo orientado. Intervieram apenas duas alunas, tendo-se desviado do assunto.

Da observação direta verificou-se que a estratégia adotada (recorde-se a organização da aula em blocos temáticos e, em cada um, a interpretação de fontes, a discussão e a síntese) influenciou positivamente o processo de aprendizagem das alunas que, motivadas, assumiram uma postura ativa, inclusivamente na interpretação de documentos, que não os escritos. Ao longo das duas aulas as alunas manifestaram interesse e revelaram metodologia de trabalho: foram registando apontamentos e apresentaram, mesmo as menos participativas, uma ou outra dúvida. Uma das alunas, em entrevista, disse que as aulas estavam muito bem sistematizadas (opinião igual à do professor cooperante) e que, assim, era fácil aprender a matéria e organizá-la com vista ao estudo (observou-se que as alunas conseguiram articular os conteúdos mentalmente, assim como nos seus cadernos, onde registaram apontamentos com as linhas essenciais da matéria). Outra aluna disse que as aulas deviam ser sempre assim: as alunas discutirem e falarem sobre as fontes.

A aula lecionada ao 11<sup>º</sup>A dedicada ao tema “as transformações do regime político na viragem do séc. XIX” iniciou-se com um excerto do documentário *O dia do regicídio*, com o objetivo de espicaçar a curiosidade das alunas para a descoberta dos fatores que a ele conduziram. As alunas IC e HC não só os identificaram como mencionaram o seu impacto político e relacionaram a ligação familiar de José a Carlos Relvas (figura emblemática da Golegã). Com vista a proporcionar a multiperspetividade e para despertar o sentimento e a empatia histórica, procedeu-se à leitura de um documento, do manual, escrito pelo infante D. Manuel sobre o regicídio, que serviria

de mote ao diálogo. A professora motivou as alunas para o mesmo lançando algumas questões, todavia nenhuma interveio. Para resolver a questão problematizadora “por que é que aconteceu o regicídio?”, a aula foi estruturada em subtemas de acordo, preponderantemente, com a organização do manual<sup>22</sup> pelo que foi importante a sua consulta por parte das alunas, assim como, por ter servido de fonte de informação para a realização da tarefa da aula.

Previamente, antes da entrada das alunas na sala de aula, a professora distribuía uma caricatura pelas mesas, todas diferentes (anexo 27, p. 155). As alunas IC e HC manifestaram curiosidade e vontade em deslindar a tarefa que seria pedida: identificar o assunto representado e respetiva crítica, sendo as conclusões apresentadas no final da aula. Todavia, essa curiosidade não se traduziu na mudança de atitude: nenhuma aluna participou durante a aula, pelo que a professora teve que recorrer ao método expositivo e explicar a sátira republicana contida nas caricaturas da época que projetou findo cada bloco temático. No final, só aquelas duas alunas apresentaram as suas conclusões, todavia sem entusiasmo. Disseram estar preocupadas com o teste de Filosofia que iriam ter na aula seguinte e com o teste de História que se realizaria nessa semana, esperando, embora não fosse a aula planeada para as revisões, poder esclarecer dúvidas com o professor cooperante.

### *Competências sociais e compreensão histórica*

Realizou-se um jogo na turma do 10<sup>ª</sup>A (anexo 25, p. 145). Com a sua utilização pretendeu-se, para além de consolidar os conteúdos lecionados e fomentar a interpretação crítica de fontes, promover o desenvolvimento das competências sociais, incentivando o diálogo (competência considerada essencial a desenvolver face às características da turma atrás apresentadas)<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Seguiu-se a recomendação do programa da disciplina, a saber, que “o professor se preocupe com a forma como os alunos estudam” (Mendes, 2001/2002, p. 12). A observação direta permitiu verificar que todas as alunas manifestaram facilidade na localização de conteúdos e no uso do manual, em particular do texto informativo. Os dossiês temáticos, de natureza multiperspetivada e convidando ao sentimento e à reflexão, foram apenas do interesse de duas alunas.

<sup>23</sup> Com efeito, este recurso didático aporta enormes vantagens (Pereira, 2013, pp. 25-27): na construção do conhecimento (os alunos assimilam os conteúdos, aprendendo de forma lúdica), no domínio cognitivo (é um estímulo ao pensamento); na comunicação verbal (ao obrigar que todos os membros do grupo se expressem oralmente); na interação social (ao perceber, por exemplo, que há regras para respeitar e conflitos para gerir de modo salutar).

Na questão sobre a arte, tema lecionado pela professora, todos os grupos identificaram o estilo gótico e as suas características. Duas alunas encetaram um diálogo sobre a narrativa contida nos vitrais e nas esculturas, demonstrando domínio e interesse. Na interpretação de documentos iconográficos manifestaram facilidade (não conseguindo nenhum grupo, todavia, identificar a imagem relativa à aula). Maior dificuldade foi detetada em ordenar e associar datas a acontecimentos, ou seja, a nível da compreensão histórica. Todas as alunas se empenharam no jogo, colaborando ativamente no grupo, com exceção da segunda parte da última aula uma vez que, por se ter realizado no último dia de aulas, esperavam “não fazer nada” e sair mais cedo.

### *Comunicação oral, o uso das Tecnologias da Informação e sentido crítico*

Para o conteúdo “Arte e cultura no Antigo Regime”, do 8º ano, a professora planificou a realização, a pares, de um trabalho de pesquisa intitulado “O Barroco em Portugal” (anexo 17, p. 106). Com esta estratégia, visou o desenvolvimento das seguintes competências: integrar e valorizar elementos do património histórico português<sup>24</sup>; utilizar as tecnologias da informação e comunicação, manifestando sentido crítico na seleção adequada de informação; usar corretamente a língua portuguesa para, de forma oral, comunicar adequadamente e para estruturar o pensamento próprio; e as competências sociais, no âmbito do saber-estar.

A professora discutiu com os alunos as regras do trabalho: cada grupo deveria fazer um cartaz informativo sobre o monumento respetivo, todos os alunos teriam que fazer a apresentação oral, segundo o guião, e marcou a aula para o efeito. Nesta, finda cada apresentação, foi dado um *feedback* aos alunos por parte da professora e dos colegas da turma, que participaram de forma ativa, empenhada e responsável. Um aluno manifestou uma postura incorreta na apresentação oral<sup>25</sup>. Com exceção de dois grupos, não houve interesse na elaboração do cartaz o que inviabilizou a realização de uma exposição na Biblioteca Escolar.

---

<sup>24</sup> Para a promoção desta competência refira-se o uso da história local, concretamente, a identificação das características barrocas dos painéis de azulejos da Quinta da Cardiga e da Igreja Matriz. Também para os conteúdos “descontentamento popular no período filipino”, “arte manuelina” e “invasões francesas” utilizaram-se elementos da história da Golegã.

<sup>25</sup> A grelha de avaliação e os tópicos de correção constam no anexo 18 e 19, pp. 107-109.

A quase totalidade dos grupos revelou sentido crítico quanto à seleção da informação, ao conseguir identificar as características do estilo barroco no monumento respetivo. A turma manifestou uma postura correta no domínio do saber-estar, escutando os colegas com respeito e interesse quanto ao conhecimento dos diferentes monumentos portugueses. As apresentações contribuíram para o desenvolvimento da comunicação oral ouvindo-se alunos que habitualmente não participavam, alguns porque são envergonhados, segundo disseram no questionário (anexo 24, p. 139). O representante dos Encarregados de Educação apreciou esta atividade, justificando que o seu educando gosta muito de falar e raramente tem oportunidade para o fazer.

### *Competências específicas e consciência histórica*

A interpretação crítica de fontes (e dela a inferência de conceitos) foi uma das duas competências visadas no trabalho com o 7º ano<sup>26</sup>. A aula dedicada ao tema “Religião e cultura dos séculos XII a XIV” centrou-se na exploração de iluminuras medievais (presentes em todos os tópicos da aula), fotografias atuais, letras de cantigas (de amor, de amigo e de escárnio e maldizer) e respetivas músicas. Os conteúdos foram sintetizados em esquemas-síntese ou localizados no manual (isto para facilitar o estudo dos alunos) e, em todos os conteúdos, os alunos foram convidados a explorar visualmente as iluminuras e a comunicar oralmente a sua interpretação pelo que, tal como recomendado por Maria Cândida Proença quanto ao uso de fontes (1992, p. 26), não assumiram um carácter meramente ilustrativo (anexos 6 e 6.1, pp. 67-77).

Os alunos não conseguiram identificar a iluminura *Ataque dos cruzados contra os cátaros* e o mais próximo que se ouviu foi “guerra”. Na iluminura *Encontro entre S. Domingos e S. Francisco*, um aluno identificou que se tratava do clero secular. A turma mostrou surpresa ao ver uma fotografia atual dos religiosos e do Papa Francisco, tendo - quase a totalidade - conseguido identificar a ordem respetiva. No mapa da cidade de Coimbra os alunos foram convidados a identificar o local onde se instalou a universidade, respondendo quatro alunos que foi na parte alta e dois justificaram apontando as características das cidades medievais. Dois alunos identificaram o tema

---

<sup>26</sup> A outra competência, já mencionada, foi a promoção do trabalho autónomo com recurso ao manual.

da iluminura de um livro medieval (dizendo Bíblia) e a iluminura relativa a uma procissão.

Na exploração das cantigas, os alunos revelaram interesse e gosto conseguindo, na atividade final, identificar a que tipo de cantiga dizia respeito a letra. A audição das peças musicais causou algum burburinho, manifestando quatro alunos uma atitude incorreta. Após o toque de saída ouviu-se o trautear da última música, deduzindo-se que terá suscitado se não o gosto, pelo menos a atenção de quatro a seis alunos. Esta atividade, realizada no momento de síntese, teve em conta que os alunos “podem fazer (...) [o seu processo de conhecimento histórico] com gosto” (Barca, 2001, p. 20), “viajando” à Idade Média.

Privilegiou-se, ainda, nesta turma, a promoção da consciência histórica - que advém quando se “concebe o Passado, Presente e Futuro como a compreensão do desenvolvimento do Homem” (Gago, 2007, p. 129) -, em particular as relações passado-presente, uma vez que permitem, entre outros aspetos adiante referidos, compreender melhor conceitos pela proximidade à realidade do presente. Esta relação foi feita na aula cujo conteúdo trabalhado foi “o contexto europeu dos séculos XII a XIV”, com recurso à projeção de fotografias de moinhos e de máquinas agrícolas da atualidade, em simultâneo com iluminuras sobre os moinhos e as alfaias agrícolas medievais (anexo 5, p. 66). O desenvolvimento em torno destes conceitos teve em conta, também, a adequação curricular ao meio local - um concelho marcado pela agricultura. Esta estratégia foi positiva: quatro alunos explicaram os conceitos de grade de esterrear, charrua e arado, por analogia às máquinas atuais. Da mesma forma, outros dois alunos concluíram que a aplicação do ferro aumentou a durabilidade e a eficácia dos instrumentos agrícolas.

A professora da disciplina de História do 7ºB e o professor cooperante apreciaram a seleção e utilização de fontes, que consideraram imprescindíveis, assim como a relação que foi mantida com os alunos e a interação que se estabeleceu nas aulas, em que aqueles constantemente manifestaram interesse e assumiam posturas ativas e participativas.

As relações passado-presente promovem, também, a desconstrução de uma visão da História como uma linha de evolução progressiva, compreendendo que o presente não é necessariamente melhor que o passado. É com o objetivo de transmitir esta noção, assim como de promover o pensamento crítico dos alunos, que se encetou o desenvolvimento curricular do conteúdo “Iluminismo e despotismo esclarecido” (anexo 20, p. 110), no 8<sup>ª</sup>A, concretizando-se através das seguintes atividades:

1. Identificar as mudanças ocorridas no séc. XVIII com base na visualização de excertos do filme *Maria Antonieta, a verdadeira história*. A professora observou a facilidade da turma em identificar as mudanças ocorridas com o fim do Antigo Regime e o início da revolução liberal francesa.
2. Na atividade “sou historiador”<sup>27</sup>, os alunos foram convidados a construir o conhecimento (respondendo a questões que requeriam a exploração de fontes). O acompanhamento dos trabalhos dos alunos permitiu perceber que mais de  $\frac{3}{4}$  dos pares teve dificuldade em explicar o ideal iluminista e em responder, por escrito, às questões 4 e 5 (três grupos conseguiram explicar oralmente as ideias, mas disseram não conseguir escrever, três manifestaram pouco empenho, quatro grupos manifestaram dificuldade na compreensão e na comunicação escrita).
3. A atividade “sou filósofo”<sup>28</sup>, no momento da conclusão da aula e com vista à resolução da questão motivadora, incidiu na interpretação de notícias e crónicas da atualidade e, devido ao aproximar do final da aula, apenas na comunicação oral. As notícias foram as mais discutidas, em detrimento das crónicas (estas, dada a sua maior complexidade, foram entregues a grupos cujos alunos tiveram o nível 4 ou superior, tornando a aprendizagem desafiante). A aluna CS mostrou espanto quanto à notícia do “Eurodeputado”, questionou se era real e “como é que ele pôde ter dito isto?”. Mais três alunos manifestaram indignação. Outra aluna comentou: “mas estamos no séc. XXI!”. Quanto à notícia “férias pagas”, o aluno MG (que não costuma participar por sua iniciativa) disse: “Mas é em Portugal?”, “isto não existe!”. Os alunos perceberam que os princípios iluministas não se aplicaram de forma linear e progressiva e que no presente não há necessariamente mais tolerância e igualdade, continuando a haver situações em que estes princípios não se aplicam.

---

<sup>27</sup> Diapositivo 13 (anexo 20.1, p. 117) e anexo 20.2 (p. 118).

<sup>28</sup> Diapositivo 24 (anexo 20.1, p. 117) e anexo 20.3 (pp. 119-120).

4. O diálogo em torno da situação-problema “o despotismo esclarecido foi uma contradição?” foi feito com base na interpretação crítica de documentos escritos multiperspetivados. A professora observou a dificuldade dos alunos em compreender o conceito substantivo de despotismo iluminado. Alguns sentiram-no como uma contradição face ao iluminismo (reveladora não obstante de uma consciência histórica), que pode ser ilustrada com a afirmação do aluno AD relativamente ao governo de Marquês de Pombal: “se havia tolerância, princípio iluminista, por que é que o Marquês de Pombal perseguiu as ordens religiosas?”.

É essencial, segundo Shemilt, que os alunos realizem atividades onde figurem “(...) os exercícios de opostos, os dilemas empáticos, os contrastes presente-passado e as relações entre cultura e economia” [porque são] as melhores atividades de aprendizagem para construir a empatia histórica” (cit. em Félix & Roldão, 1996, p. 37). Nesta linha, problematizou-se e incentivou-se a crítica do mundo atual, como atividade final do conteúdo “da união ibérica à restauração da independência”, no 8ºA. Para este fim elaborou-se a ficha 5 (anexo 12, p. 85) que foi explorada na aula, em debate. Os alunos concluíram ser importante a comemoração do feriado da restauração da independência, mostrando-se surpreendidos com o facto do feriado ter sido suspenso por motivos económicos, assim como com a ideia de que, se hoje fossem estudantes em Timor-Leste, teriam que assistir às cerimónias oficiais de comemoração do feriado daquele país. Do mesmo modo foram trabalhados alguns direitos consagrados na Constituição de 1822 por analogia à de 1976<sup>29</sup>.

As finalidades da mesma natureza constantes no programa de História A<sup>30</sup> foram as linhas orientadoras das atividades propostas ao 11º ano que privilegiaram, para além das bases tradicionais de construção do saber histórico, a promoção das seguintes competências: analisar de forma crítica um conjunto de fontes e mobilizar

---

<sup>29</sup> Anexo 22 (p. 129) e diapositivos 17-19 (anexo 23, p. 137).

<sup>30</sup> “Promover o desenvolvimento de competências que permitam a problematização de relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual; desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico (...); favorecer a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista e desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços” (Mendes, 2001/2002, p. 6).

conhecimentos com vista à fundamentação de opiniões, ao seu sentido crítico e à tomada de uma posição de natureza ética. Na aula dedicada ao conteúdo “a condição operária e o movimento operário”, atendeu-se, tal como no trabalho com o 7ºB, às “relações passado-presente [sem descurar que] as dificuldades com o estudo da disciplina [se] prendem (...), sobretudo, com a compreensão pelos alunos de conceitos referentes a realidades hoje já inexistentes ou com a apreensão da dimensão temporal dos períodos estudados” (Mendes, 2001/2002, p. 12). Assim, o conteúdo foi organizado numa dialética entre o passado e o presente em torno das condições de vida e de trabalho dos operários e do papel dos sindicatos, com base na exploração, conjunta, das seguintes fontes: excertos do filme *Tempos modernos*; documentos escritos; imagens da época; notícias e fotografias contemporâneas (anexo 26, p. 153).

Tentou-se que esta estratégia fosse motivadora para as alunas de forma a abandonar uma postura demasiado passiva e alheia à aula (postura característica da maioria das alunas da turma do 11º ano, conforme já descrito). Nesta aula, uma das duas alunas participativas faltou, pelo que a outra foi a única a intervir, demonstrando elevados valores éticos e estar disponível para ampliar a sua formação. Com efeito, da sua intervenção ao longo da aula, observou-se interesse e sensibilidade, por exemplo, na interpretação do quadro *Os britadores de pedra*, igual interesse e choque demonstrou ao perceber as condições de vida e de trabalho no séc. XIX, revelou um sentimento de indignação e de repulsa face ao trabalho infantil na atualidade, interesse em saber o motivo da greve dos médicos contemporânea à data da aula e, por fim, interesse e gosto no filme *Tempos modernos*. As restantes nunca participaram, mesmo quando interpeladas pela professora.

### ***Competências específicas da disciplina***

“O *trabalho autónomo do aluno* ganha relevância [se] (...) corresponder a propostas de atividades que proporcionem, mais do que a aplicação, a construção dos conhecimentos pelo aluno e a avaliação de competências definidas no currículo nacional” (Afonso, 2013, p. 31). É com base nesta linha que se operou o desenvolvimento curricular do primeiro e último conteúdo lecionados no 8ºA,

nomeadamente, “da União dinástica à Restauração da independência” e “a revolução liberal portuguesa”.

No momento da planificação do primeiro conteúdo, elaboraram-se as fichas de atividade 2 e 4, compostas pelo cotejo de vários documentos: fontes primárias e secundárias, cronologias, documentos iconográficos, documentos sobre a história local e estrofes de poemas (anexos 9 e 11, p. 81 e 84). Estes foram selecionados tendo em conta, para além das premissas atrás elencadas, o desenvolvimento de diversas capacidades: a construção do conhecimento com base numa questão problema, em verosimilhança ao trabalho do historiador; o confronto com a multiperspetiva (nomeadamente a decisão política de D. Sebastião em participar na batalha de Alcácer Quibir e o papel de Filipe I de Espanha no aconselhamento ao monarca português e as suas medidas governativas – ficha 1, anexo 8, p. 79); a produção de narrativa histórica e de comunicação escrita; o pensamento crítico; a compreensão empática e o gosto pela disciplina.

No que reporta às atividades letivas, as fichas 1, 2 e 4 (anexos 8, 9 e 11, pp. 79-82 e p. 84) foram trabalhadas a pares. A cada grupo foi dada uma ficha e indicadas as perguntas a que, no mínimo, teriam que responder (este critério teve em conta o maior ou menor grau de autonomia e de desenvolvimento das competências dos alunos). Numa ótica formativa, acompanhou-se o trabalho dos alunos, prestando um *feed forward* fomentador do desenvolvimento das competências históricas, gerais e sociais. Não “dando as respostas”, como alguns alunos esperavam no 1º período, pretendeu-se dar indicações claras e individualizadas quanto àquelas diferentes esferas, com vista à prossecução do processo de aprendizagem e à promoção do sucesso, pessoal e educativo, de cada um.

A maioria dos alunos manifestou interesse, empenho e autonomia. As sugestões de resposta (anexo 13, p. 87) foram entregues gradualmente a cada grupo, finda a realização das tarefas indicadas, avançando, de seguida, para a realização de novas tarefas. Assim os alunos foram agentes ativos da sua aprendizagem, regulando autonomamente esse processo e o da avaliação.

O trabalho em pares, a par do diálogo supracitado, permitiu desenvolver as competências sociais no âmbito do saber-ser e saber-estar, nomeadamente, os valores

da tolerância, respeito, partilha e espírito democrático, com a exceção de dois grupos que assumiram e mantiveram uma atitude incorreta, mesmo após o *feedback* individualizado e orientador da professora.

Para o conteúdo “a revolução liberal portuguesa”, elaboraram-se três fichas de trabalho, com um cotejo de fontes, algumas delas multiperspetivadas, que foram trabalhadas na aula do mesmo modo<sup>31</sup>. A ficha 1 foi atribuída aos grupos que tinham mais dificuldade no domínio das competências específicas da disciplina de História. Os alunos revelaram, de forma geral, dificuldades na compreensão da ficha e falta de empenho, o que estaria relacionado, segundo disseram, com o teste que iriam fazer na aula seguinte. O aluno AD, que teve nível 4 no 1º e 2º períodos, na questão 1 da ficha 3, escreveu como título “ordem regente” sem a explicar e o mesmo aconteceu com outros alunos. Na ficha 2, na pergunta 1 (do tipo direta) houve dificuldade em responder “monarquia absoluta” e em justificar. Os grupos não conseguiram responder, sozinhos, à questão 3. Na questão 6, os alunos não relacionaram os documentos. Na ficha 1 detetaram-se dificuldades de abstração e na interpretação quanto ao tipo de danos causados pelas invasões francesas.

A quase totalidade da turma foi unânime em dizer, no questionário realizado no final do ano letivo (anexo 24, p. 139), que a realização destas fichas foi importante para adquirir conteúdos, “pois estamos a interagir com a matéria”, ou porque “permitiu-me consolidar os conhecimentos adquiridos nas aulas”. Um aluno disse: “Ajudaram-me a relacionar uns factos com os outros”, o que mostra que conseguiu interpretar de forma cruzada documentos e articular a informação neles constante. Não obstante, só 11 alunos responderam, de forma clara, que as fichas ajudaram a interpretar os documentos (por exemplo, “porque não acho muito fácil e essas fichas ajudaram-me bastante” ou “tive mais facilidade a interpretar documentos nos testes”). 5 acharam que não (um acrescentou que “não tenho facilidade em interpretar qualquer tipo de documento escrito”) e 2 consideraram “mais ou menos”, dependendo da “estrutura da fichas” e do tipo de documentos. Quanto ao contributo das fichas para a comunicação escrita, 10 alunos disseram ter ajudado, por exemplo, “a melhorar a minha capacidade

---

<sup>31</sup> Anexos 21, 21.1, 21.2, 21.3, 22 e 22.1, pp. 121-135.

escrita perante a visualização de exercícios”, ou “a saber aprofundar os temas dados e a falar mais sobre eles”.

A mesma estratégia foi desenhada para o 12º ano, incidindo no conteúdo “a radicalização das oposições e o sobressalto político de 1958” (anexo 28, p. 156). Antes do início da aula, a professora convidou as alunas a modificar a planta da sala, sentando-se, as cinco, à volta de duas mesas agrupadas, o que foi do seu agrado. A aula começou com a visualização e a leitura de um jornal da época contendo o discurso de Churchill sobre a rendição alemã e o final da II Guerra Mundial, com o intuito de as motivar a serem historiadoras e a descobrirem a relação entre o final da Guerra e o tema da aula. Para esse fim, em conjunto, as alunas realizaram a ficha 1 (anexo 28.1, p. 160). A execução da tarefa não foi imediata: as alunas revelaram surpresa com a tarefa, não percebendo o que teriam que fazer. A professora orientou a construção da primeira resposta com o intuito de esclarecer dúvidas quanto ao pretendido: que estas descobrissem a informação/conhecimento com base no grupo de documentos apresentado. Na interpretação da ficha 2 (anexo 28.2, p. 162), o grupo-turma foi discutindo as suas ideias, destacando-se, nesse processo, três alunas. A professora observou que as questões 1, 2 e 3 foram interpretadas com insegurança e morosidade, pelo que indicou às alunas que registassem, por escrito, apenas os tópicos de resposta.

As alunas realizaram a ficha 3 (anexos 28.3 a 28.5, pp. 164-167) com descontração e responsabilidade. Não só estavam mais seguras quanto ao tipo de tarefa a realizar como sentiram ser esta ficha mais fácil do que as anteriores (opinião das alunas e da professora). Agentes ativos da sua aprendizagem, concluíram que a partir de Humberto Delgado começou o desgaste do regime.

Quando tocou, a aluna AD comentou “já? Parece que esta aula passou a correr!”. A IC concordou. As alunas foram entrevistadas em conjunto. Quatro disseram ter sentido dificuldade, no início, em realizar a tarefa (“não estávamos a perceber”, “não costumamos fazer isto”, “foi a primeira vez”) mas, depois de começar, perceberam e acharam muito importante. A aluna IC mencionou a sua dificuldade em compreender os documentos nos testes e que nesta aula “treinou” para eles. Mencionaram que as aulas, deste modo, são mais interessantes. Quando questionadas

sobre se conseguiram adquirir a informação, aquelas duas alunas responderam que sim. As restantes três alunas não se pronunciaram.

Ficou claro serem necessárias mais aulas para promover o desenvolvimento das competências históricas e que, nesta aula, a competência mais desenvolvida foi a interpretação crítica de fontes, não tendo sido bem sucedida a comunicação escrita. No questionário preenchido por quatro alunas, nenhuma disse ter facilidade em interpretar um conjunto de documentos. Sobre o recurso da aula (o cotejo de fontes com algum grau de complexidade), duas alunas assinalaram como tendo sido de interpretação fácil, enquanto outras duas disseram “mais ou menos”, pois “não é hábito ter aulas assim”. A mesma justificação foi apresentada por uma aluna que disse que as fichas ajudaram “mais ou menos” à sua comunicação escrita, ideia partilhada por outra aluna, enquanto que uma outra mencionou não ter ajudado “pois nos testes é completamente diferente”. Três alunas consideraram-nas úteis para a compreensão dos conteúdos.

Na adequação curricular à história local, as cinco alunas desconheciam a naturalidade de Humberto Delgado (freguesia do Boquilobo, limítrofe ao concelho da Golegã) e quatro desconheciam a existência da sua casa museu<sup>32</sup>.

### *Empatia histórica*

Na senda da Educação Histórica, impera captar os “sentidos da vida no passado (...) [e] contagiar os jovens alunos na aventura de descobrir gentes de outros tempos, porventura tão estranhas mas tão iguais na sua busca racional para uma vida melhor (...)” (Barca, 2007, p. 64). Para Maria do Céu Roldão, se se “levar os alunos a encarnar personagens explorando as suas experiências individuais e potencialidades criativas e imaginativas, dirigindo-os não apenas para a razão mas também para o sentimento e para a imaginação, está-se a contribuir para transformar a aprendizagem da História numa atividade interessante e muito mais atraente” (Roldão mencionada em Parente, 2004, p. 28).

---

<sup>32</sup> Por motivos profissionais, não foi possível concretizar o que houvera sido planeado: a lecionação de mais aulas a esta turma, a visita de estudo à referida casa museu e a realização de uma biografia sobre Humberto Delgado, por parte das alunas, que seria apresentada no “Encontro com a História”.

Com o objetivo de levar o aluno a colocar-se na pele do Outro, despertando nele a empatia que, segundo Noémia Félix e Maria do Céu Roldão (1996), “(...) só se pode conseguir depois da aquisição da informação de factos e conceitos históricos, cronologicamente organizados” (p. 37), não descurando que menos de ¼ dos alunos das turmas em que se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada preferem a disciplina de História, foram elaborados recursos que convidaram os alunos do 8ºA a colocarem-se na pele, por exemplo, do João Barradas, ou de um jornaleiro, de um nobre, ou de um burguês nos finais do domínio filipino. Os mesmos constam nas fichas de atividade respeitantes ao conteúdo “da união ibérica à restauração da independência”, isto é, das fichas que foram trabalhadas de forma autónoma na aula, conforme já descrito (anexos 8 e 9, pp. 79-82). Todavia, a maioria dos alunos não realizou estas questões e, destes, só uma minoria mostrou curiosidade sobre a tarefa pedida.

No conteúdo “antecedentes da revolução liberal portuguesa”, as perguntas constantes nas fichas de trabalho relativas, por exemplo, ao sentimento causado pelo prolongamento da estadia de D. João VI no Brasil ou ao sentimento de um burguês relativamente à situação económica de Portugal no período antecedente à Revolução Liberal (anexos 21.1 a 21.3, pp. 126-128), foram difíceis para a maioria dos alunos do 8ºA. Da observação direta, verificou-se que os alunos, *inclusive* os que realizaram as tarefas relacionadas com a empatia histórica para o conteúdo sobre a união ibérica e a restauração da independência, não relacionaram facilmente os fatores económicos e políticos com o sentimento dos burgueses, nem se alongaram na resposta: foi o caso dos alunos AB e MI que apenas escreveram “descontentamento”. Durante a aula, os alunos manifestaram preocupação com um teste que iriam ter no bloco seguinte, o que poderá ter afetado o seu empenho.

Também na turma do 7ºB, os alunos foram convidados a colocar-se na pele de um burguês no séc. XII para refletir sobre o seu sentimento nesse século de mudança. Os alunos manifestaram surpresa, mantendo-se em silêncio. A partir de questões orientadas pela professora, um aluno adiantou com insegurança que seria de otimismo.

### *Produção de narrativas*

A ficha 3 (anexo 10, p. 83) solicitava a redação do diário ou de uma entrevista a D. João IV com base na leitura de páginas selecionadas do livro *O sabor da liberdade* e foi realizada como trabalho de casa. Através deste tipo de tarefas, o aluno “dá forma ao conteúdo; toma uma posição axiológica: não regista passivamente os eventos da vida [de D. João IV] (...), mas recorta-os e reorganiza-os esteticamente” (Ferreira, Dinis & Leite cit. em Schmidt, 2005, p. 7).

Dos 19 alunos do 8ºA, apenas 4 realizaram o trabalho, o que se relacionou, segundo eles, com o facto de não estarem habituados a realizar este tipo de tarefas; de não o terem considerado relevante para a sua aprendizagem e de nunca realizar, nos exercícios do manual, estas questões. Três destes trabalhos relevaram criatividade, pesquisa, rigor histórico e originalidade e um deles incorreções no uso da língua portuguesa. Uma aluna, que faltara na aula em que a ficha foi entregue, pediu-a na aula seguinte. Todavia o seu trabalho revelou dificuldade em empatia histórica e em criatividade: copiou informação de *sites* da internet, sem a adaptar ao que se propôs fazer (conclusões da professora e da aluna em entrevista). As quatro alunas, em entrevista conjunta, relevaram terem gostado muito, que aprenderam mais, que aprenderam curiosidades: uma, inscrita em Educação Moral Religiosa e Católica disse ter gostado também de saber mais sobre a Padroeira de Portugal (ficha 4, anexo 11, p. 84) e outra acrescentou que a mãe leu o livro todo.

Esta atividade, no âmbito do Projeto Educativo, foi o contributo da disciplina para o projeto *Solidariedade(s)*, que se destinou ao 8º ano de escolaridade. O projeto, aplicado à História, pretendia que os alunos percecionassem os elos de solidariedade e estratégia delineada por um grupo de nobres, no sentido de restaurar a independência. No mesmo âmbito, estes três trabalhos figuraram no “Piquenique Literário”, realizado no final do ano letivo, como forma de premiar a qualidade dos trabalhos e o mérito dos seus autores junto da comunidade escolar. Desta forma, deu-se um contributo para o eixo 2 do Projeto Educativo que enfatiza o reconhecimento do mérito dos alunos (AEGAP, 2017, pp. 12-13).

Com vista à concretização do eixo 3 que preconiza o intensificar da relação com a família e a comunidade (AEGAP, 2017, p. 13), os três trabalhos foram publicados, na

íntegra, na página eletrónica do agrupamento, no dia 2 de dezembro. Esta publicação contribuiu para valorizar o conhecimento das alunas como uma fonte de informação à comunidade, informação essa oportuna uma vez que no dia anterior se comemorou o feriado da restauração da independência. O Encarregado de Educação de um dos alunos manifestou que o seu educando realizou o trabalho com muito entusiasmo e igual sentimento nutriu quando o viu disponível *on-line*, tendo inclusivamente enviado o *link* a familiares e amigos.

### *Filmes*

Foi uma estratégia regular a utilização de excertos de filmes, com finalidade de promover não só a construção do conhecimento histórico mas, sobretudo, a empatia histórica ao levar os alunos a “viajar” até à época em estudo. Observou-se que este recurso contribuiu de forma muito positiva para esse último objetivo: mencione-se, no 8º A, o filme *Vatel*, através do qual os alunos sentiram o fausto barroco da corte francesa, nomeadamente o vestuário que os deslumbrou, e o filme *Maria Antonieta, a verdadeira história*, em que os alunos se sentiram apreensivos com o destino da rainha e construíram conhecimento quanto às mudanças operadas por esse acontecimento, com base num questionário (diapositivo 1, anexo 20.1, p. 116).

O mesmo sentimento de interesse e, segundo as alunas, de “aprendizagem fácil” observou-se no 10º ano com a série *Os pilares da terra* (o conteúdo era “a arte gótica”). A professora concluiu que este recurso foi determinante pois estimulou o interesse e a empatia das alunas, particularmente se atendermos às características da turma; fomentou uma análise crítica entre o que é História e o que é ficção; promoveu a construção do conhecimento histórico (contexto e características da arte gótica) e permitiu que as alunas “viajassem no tempo”, sentindo e compreendendo a História na pele do protagonista o Tom “o construtor”, conforme foram evocando ao longo das duas aulas lecionadas sobre este tema e no jogo realizado no final do ano. A mesma opinião partilhou o professor cooperante, acrescentando que permitiu às alunas perceberem os conteúdos em contacto com a época.

No 11º ano, foram projetados excertos de *O dia do Regicídio* (para motivação) e do filme *Tempos Modernos* (ao longo dos blocos temáticos). Durante a sua visualização

as alunas estiveram atentas, mas só uma demonstrou interesse e gosto ao rir-se face ao humor contido naquele último.

Para o desenvolvimento da empatia histórica, a professora observou que o filme foi o recurso mais bem-sucedido, do ponto de vista quantitativo, pois foi do agrado da maioria dos alunos. Os exercícios de interpretação e redação escrita de narrativas históricas, só mereceram a atenção de uma minoria de alunos do 8ºA. No entanto, do ponto de vista qualitativo, a produção da narrativa foi o recurso que provocou o desenvolvimento dessa competência de forma mais sólida ou, dito de outro modo, foi o recurso mais enriquecedor para uma aprendizagem significativa.

### *O teste como promotor do progresso do aluno*

“Para [Domingos] Fernandes (2005) os testes podem ser úteis para desenvolver aprendizagens (...). Para Black *et al.* os testes sumativos podem ser formativos se se proceder à revisão e análise do desempenho dos alunos para evitar a repetição das mesmas inseguranças e (...) ajudar o aluno a orientar o seu esforço e progressão através da autocorreção (...) após a deteção do erro pelo professor” (Lagarto, 2009, p. 35). É com este objetivo de contribuir para a progressão do aluno que:

1. Foi feita a correção do 2º teste do 8ºA<sup>33</sup>. Concretamente procurou-se proporcionar um *feedback* que não fosse apenas retroativo ou classificativo, mas informativo e proactivo, isto é, orientador e regulador do processo de aprendizagem, pelo que, nesta ótica, o teste é também um elemento de avaliação formativa. Afinal, “quando <os professores (...) simplesmente põem um sinal de certo, perdem uma oportunidade de desenvolvimento>” (Sprinthall e Sprinthall cit. em Lagarto, 2009, p. 33).
2. Se desenvolveu a aula de correção do teste, em que os alunos foram convidados a reformular as respostas em que tiveram mais dificuldade (anexos 15 e 15.1, pp. 100-103).

---

<sup>33</sup> Elaboraram-se: o teste sobre o conteúdo “da União dinástica à Restauração da independência” com itens de seleção (associação/correspondência e verdadeiro/falso) e itens de construção (de resposta curta e restrita); os critérios gerais e específicos de correção; os tópicos e os exemplos de resposta (estes a pensar nos diferentes alunos e na sua maior ou menor facilidade na comunicação escrita) (anexos 14 a 14.2, pp. 90-99).

13 alunos, no questionário, disseram ter lido esse *feedback* com atenção. O aluno DB não leu, “porque como vi logo que a nota era má, nem reparei”. Destes alunos, 11 escreveram que as indicações da professora foram úteis, denotando-se a sua influência no domínio dos conteúdos (exemplos: “porque nos lembram da matéria”, “pois pude esclarecer dúvidas que tive durante o teste e adquirir mais conhecimentos”) e no das competências (“pois ajudaram-nos a superar os nossos erros”, “porque me ajudaram a melhorar”, “pois tentei melhorar no teste seguinte”). Melhorar é o objetivo do *feed forward*, assim como a ideia constante na resposta do aluno MM: “Porque ajudaram no sucesso escolar”. Um Encarregado de Educação mencionou a importância do *feedback* escrito no teste, dizendo que o seu educando “tomou noção dos erros e não os repetiu, o que permitiu ter melhores resultados”.

Só um aluno obteve cotação completa na questão 8.1., seis não fizeram a localização no tempo e no espaço das Cortes de Tomar e os restantes não relacionaram o doc. 7 ao juramento de Filipe I. A pergunta 8.1. é uma questão direta (identifique) assim como o é a questão 2. Não obstante a realização de exercícios semelhantes na aula, apenas três alunos tiveram a cotação máxima: muitos não associaram os fatores da crise aos documentos, sendo que o erro mais frequente recaiu na interpretação do documento escrito. Quanto ao doc. 1 (imagem sobre um naufrágio), houve alunos que supuseram ser ataques de corsários, sem que tal estivesse explícito. Nas questões 4 e 6, menos de 1/4 da turma teve a cotação máxima: a maioria dos alunos não relacionou a Batalha de Alcácer Quibir com a crise dinástica (questão 4) e na questão 6 a maioria não fez a localização no tempo da união ibérica. A questão 3 fora trabalhada na aula, assim como o significado de contextualização, mas só uma aluna teve a cotação total. Na questão 8.2 é pedida a tomada de posição e a justificação da mesma com base na interpretação de dois documentos. A maioria dos alunos não apresentou uma justificação escrita pelo próprio, transcrevendo frases dos documentos. Não obstante não ser pretendida uma transcrição, o facto de os alunos que o fizeram terem colocado o excerto do texto entre aspas e mencionarem a sua origem demonstra uma superação face à dificuldade detetada durante os exercícios da aula quanto à transcrição.

Na aula de correção, enfatizou-se a importância da localização no tempo e no espaço. No questionário preenchido no final do ano letivo, 13 alunos disseram ter o

cuidado em fazer essa localização porque “facilita o estudo dos acontecimentos e sempre que tenho dúvida procuro no manual ou nas fichas dadas na aula” e 14 alunos disseram ter esse cuidado durante o teste “para mostrar o que eu sei” ou “porque se torna mais fácil de ligar os acontecimentos”. Três alunos escreveram não ter esse cuidado, o que releva a importância de continuar a desenvolver atividades práticas com fontes e do *feed forward*, que permita regular a aprendizagem com vista ao desenvolvimento de competências de cada aluno e ao seu sucesso educativo.

### 2.3. Resultados dos questionários de opinião ao 8ºA e ao 12ºA

No final do ano, as tabelas foram consideradas, pelo 8ºA, como os documentos mais fáceis porque nelas “(...) há tudo muito explícito, podemos perceber bem o que querem dizer” (anexo 24, p. 139). As pinturas, com 9 referências, foram os mais difíceis “porque nem sempre é fácil de distinguir os diversos aspetos presentes na (...) [pintura]”; “algumas delas baralham-me”; “são mais confusos, podem ter várias interpretações”. Por 8 vezes, os documentos escritos foram indicados como os mais difíceis, porque “podem conter muita informação podendo baralhar na decisão final”, “muitas das vezes é difícil de entender certas palavras e o que querem dizer”, ou porque “sinto que dificulta a memorização do conteúdo”. Este aluno, no seu questionário, demonstrou não ter desenvolvido as competências específicas da disciplina e avaliou, tal como a professora, que o seu empenho foi muito escasso ao longo das atividades realizadas.

A opinião quanto ao grau de interpretação dos documentos escritos não é unânime. É referenciado 6 vezes como sendo o ou um dos documentos mais fáceis, tanto por alunos que tiveram os níveis 2, 3 e 4 no 1º e 2º períodos.

Quanto à utilização de fontes (atividade regular nas aulas lecionadas) 13 alunos escreveram consultar sempre o autor e a data, 3 às vezes e 2 nunca (um disse “por não ter essa curiosidade”). Daqueles 13, apenas um escreveu de forma clara a importância dos mesmos para localizar e compreender melhor um acontecimento ou os conteúdos que se situam num determinado tempo e lugar (“para perceber de que época se trata preciso de consultar a sua data e autor”); duas respostas indicam que se deveu à indicação dos professores (“partir do monumento [*sic*] que os professores de história

me disseram para o fazer”). As restantes 10 respostas mencionam o saber mais, ou o “porque acho importante”.

Dois alunos que preferem o método tradicional de ensino, ou ouvir o professor a falar, fazem parte dos três que não consideraram úteis as atividades realizadas<sup>34</sup>. Avaliaram-se como não se tendo empenhado na realização das atividades (o que vai ao encontro das observações da professora). Esses dois alunos tiveram nível 2 e 3. Todavia, este último disse que a apresentação do trabalho sobre a arte barroca o ajudou a desinibir-se (da observação realizada, o aluno não manifesta interagir com os colegas da turma).

14 alunos consideraram úteis para a sua formação as atividades propostas, justificando: “porque me ajuda a melhorar”, “pois aprendemos a fazer exercícios”, “pois acho que história é importante falar e escrever de maneiras diferentes de explicar a matéria” [sic], “porque melhorei a falar e a escrever sobre história e quanto mais escrevo melhor”. Duas justificações estão relacionadas com os conteúdos (“porque posso obter um maior conhecimento”). Nas restantes apresenta-se a melhoria a nível da escrita, da oralidade e do vocabulário. Duas respostas denotam o desenvolvimento das competências gerais: “porque contribui para a minha cultura geral”, “até é importante, pois ajuda noutras coisas não só em história”.

Dos 11 alunos que manifestaram a sua opinião quanto ao método de ensino preferido, 7 indicaram “o novo método de aulas, em que o aluno “constrói os conhecimentos”, porque cativa os alunos ao estudo da disciplina”; “prefiro o método em que são os alunos, que através da investigação e da elaboração de trabalhos, explicam a informação e os conhecimentos que, mais tarde, são confirmados pelos professores”, ou “porque é exaustivo estar 1:30h sentados a olhar para uma pessoa”.

O documento escrito foi identificado, por 4 alunas do 12<sup>ª</sup>A que preencheram o questionário (anexo 29, p. 168), como sendo o mais difícil devido “ao vocabulário” e “à construção das frases”, por contraponto às tabelas que por serem documentos mais “diretos” e “objetivos” são mais fáceis. Se consultam o autor e a data dos documentos nos testes só quando é pedido, no seu estudo têm ainda cuidado quanto à localização

---

<sup>34</sup> O terceiro aluno que disse não considerar úteis estas atividades para a sua formação, justificou-o com o seu objetivo em ser pasteleiro ou cozinheiro.

espaciotemporal pois “é necessário enquadrar”. Estas respostas demonstram que as alunas não têm por hábito, no seu estudo, interpretar documentos.

Nenhuma disse ter facilidade em comunicar as suas ideias por escrito, em História (tendo duas respondido “às vezes”, dependendo do “à vontade na matéria” e as outras duas manifestaram dificuldade em desenvolver), mas só duas alunas consideram importante para a sua formação realizar trabalhos escritos nas aulas, pois são ou uma oportunidade para “desenvolver as competências e treinar a escrita” ou uma ajuda para melhorar a “capacidade de desenvolvimento das ideias”. As outras duas alunas não concordam: uma “porque não pretendo seguir algo relacionado com história” e, a outra, porque não gostou da atividade realizada e achou que não lhe facilita o estudo. Estas duas respostas demonstram que concebem a disciplina apenas do ponto de vista da transmissão/aquisição de conteúdos e não como uma disciplina formativa das competências gerais. Duas alunas preferem o método expositivo (sendo que uma prefere unicamente ouvir o professor) e, as outras duas, a conjugação do método expositivo com a exploração oral de documentos, por parte dos alunos e do professor. Só uma colocou em primeira e segunda opção aulas mais ativas em que o aluno é o construtor do seu conhecimento.

Não obstante a maioria das alunas preferir um método tradicional, todas consideram que o modelo pedagógico não está relacionado com o modelo avaliativo. Três disseram que as aulas são habitualmente “muito orais”, que não costumam interpretar documentos na aula e nos testes é isso que é pedido, o que prejudica a sua avaliação. Uma acrescentou que é como se fosse uma “avaliação descontínua”. Outra propõe: para “melhorar estas aulas mais práticas deveria primeiro dar-se a matéria e depois analisar-se os documentos”.

## Conclusão

Adotou-se o perfil de um professor reflexivo que desenvolve estratégias com vista ao sucesso educativo, isto é, aquele que tem “em conta o ensino efetivamente ministrado, [que] adapta-se ao nível dos alunos” (Perrenoud, 2003, p. 9), que privilegia para além do domínio cognitivo, o socioafetivo, as competências e a relação com o saber. Nesta aceção de sucesso educativo, a avaliação está associada ao desempenho dos alunos e a “soma dos êxitos individuais [levaria] ao sucesso do estabelecimento escolar” (Perrenoud, 2003, p. 10).

Para a sua promoção, os programas de História do 3º ciclo e de História A, assim como o decreto-lei 6/2001 que reorganiza o Currículo no Ensino Básico recomendam a “diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, (...) [com vista a] favorecer o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação ao longo da vida” (art.º 2.º). A Educação Histórica, ao incidir sobre os processos cognitivos, tem dado um importante contributo para a lecionação segundo o desenvolvimento das competências associadas à cognição histórica.

Em consonância com o exposto e com os documentos normativos do AEGAP, no 8ºA, utilizaram-se estratégias diversificadas com vista ao desenvolvimento de competências várias, com recurso a fontes históricas. Privilegiou-se, assim como no 12º ano, o desenvolvimento do trabalho autónomo a partir de um grupo de fontes multiperspetivadas. Ainda no 8ºA, bem como nos outros anos de escolaridade, as aulas foram pautadas pela interpretação crítica de fontes diversas, pela realização de tarefas escritas, nomeadamente do foro empático, e pelo diálogo. A estratégia delineada privilegiou, ainda, a questão problematizadora e a adequação curricular ao meio e/ou à história local. Na senda da Educação Histórica estas atividades foram essenciais, pois é necessário um “desafio adequado aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens” (Barca, 2004, p. 135), o que se refletiu no interesse e motivação demonstrados pelos alunos do 7º, 8º e 10º anos.

No 8ºA, a análise dos resultados permite as seguintes conclusões: o modelo de avaliação formativa, concretamente, o *feed forward* transmitido quer na correção do teste, quer ao longo das aulas, foi fundamental para a regulação do processo de aprendizagem a quase todos os alunos (com exceção de três que no final do ano

referiram a permanência de dificuldades em interpretar os documentos escritos). Para Maria Sílvia Amorim e José Alves (2015) as dificuldades atuais no sistema educativo são causadas, em maior parte, pela inexistência de qualidade de ensino (p. 577), do que resulta o acumular das dificuldades de aprendizagem dos alunos (Perrenoud, 2003).

Da observação direta que foi feita, nomeadamente dos alunos e dos seus trabalhos, bem como da sua opinião, conclui-se que eles foram, ao longo do ano letivo, ganhando um maior domínio quanto ao tratamento da informação/utilização de fontes (por exemplo, ao passarem a consultar o autor e a data dos documentos); quanto à compreensão histórica (progressivamente foi mais natural a localização dos acontecimentos no tempo e no espaço, o que foi visível nos exercícios realizados no 2º e 3º períodos) e quanto à comunicação oral e escrita (os alunos foram escrevendo com mais facilidade e registou-se uma evolução positiva quanto à participação oral). No final do ano verificou-se que apenas 5 alunos não participaram de forma espontânea. No início do ano letivo esse número traduzia aqueles que participavam.

A professora orientadora, na aula assistida a 29 de maio, observou ser uma turma muito participativa. Ao longo das aulas assistidas, um aluno, que teve nível 2, assumiu uma postura participativa e interventiva, assim como outro que teve nível 3 (o que contrastou com a postura passiva e desinteressada adotada em aulas mais expositivas). O *feedback* foi sempre bem acolhido por estes alunos, como pela maioria da turma. Todavia, observou-se que o mesmo não produziu o efeito desejado em três alunos, o que está relacionado com o número de alunos do 8ºA. Se turmas há nas escolas portuguesas com 30 alunos, o facto de serem 19, mesmo assim, não permitiu uma aprendizagem significativa para todos.

Numa análise transversal, os documentos escritos são os mais difíceis para os alunos do 7º e 12º anos e para metade da turma do 8ºA. Nesta, provavelmente devido a um trabalho continuado na exploração de documentos, a prevalência não é tão significativa, destacando-se a pintura como a fonte de difícil compreensão. Metade dos alunos do 7º e 8º manifestaram dificuldade em comunicar por escrito, assim como todas as alunas do 12º ano, que não estão habituadas a aulas ativas, nem a construir conhecimento, por isso, preferem o método tradicional (não obstante considerarem

que o modelo de ensino está desfasado do modelo avaliativo e que, nas aulas, não exploram documentos nem a escrita, o que as prejudica).

A promoção de estratégias de natureza diversa nas aulas de História com base em fontes também elas diversificadas contribuiu para o desenvolvimento das competências gerais, conclusão transmitida pela maioria dos alunos do 7ºB, 8ºA e 10ºA. No 11º ano, apenas uma aluna o manifestou e, no 12º ano, metade da turma. Do questionário realizado aos alunos do 8ºA ano resulta a sua preferência num tipo de aulas ativas e a importância do contacto com as fontes, com vista a superar dificuldades, a treinar a escrita ou a interpretação de fontes. Mais de metade dos alunos concluíram terem sido importantes para a sua formação ou para o desenvolvimento de competências.

Concluiu-se que os alunos foram muito recetivos a tarefas ligadas aos núcleos que estruturam o saber histórico, tendo-se registado progressos no 8ºA. Aqueles alunos sentiram-se motivados e interessados nas aulas mediante o recurso à história local, à colocação de problemas ou à visualização de filmes. Por contraponto foram menos recetivos a tarefas associadas à empatia e à consciência histórica. Devido a não estarem habituados a este tipo de atividades, ou por não as valorizarem para a sua formação, intervieram menos nos diálogos e a maioria não realizou ou não se esforçou nas tarefas escritas.

Estas foram as conclusões possíveis face aos constrangimentos que se colocaram durante a Prática de Ensino Supervisionada. Para além de estar condicionada pelo exercício da minha atividade docente noutro agrupamento, o atual modelo de estágio, ao não consignar que o estagiário seja o titular de uma turma, não permitiu ter seguido uma linha investigativa mais sólida, isto é, que relacionasse a avaliação dos alunos ao longo do ano letivo com as atividades promovidas (pois não é possível destringir se o desempenho dos alunos se deve à promoção de competências em contexto das atividades descritas ou das atividades letivas desenvolvidas pelo professor cooperante).

A relação professor-aluno assenta numa relação interpessoal e, frequentes vezes, numa mesma escola coexistem estratégias pedagógicas diferentes. Se a salutar relação pedagógica entre o professor cooperante e os alunos facilitou a lecionação de

aulas aos diferentes níveis de escolaridade, contudo, a predominância de aulas mais tradicionais no decurso do processo de aprendizagem das diferentes turmas, conforme indicação dos alunos, afetou a prática pedagógica e a investigação de âmbito transversal, pois aqueles não estão habituados a desenvolver metodologias ativas, privilegiam a aquisição de conteúdos e, por conseguinte, não valorizam as atividades de cariz formativo ou empático. Este é o reflexo prático do imperativo social, identificado por Perrenoud, de uma avaliação de conteúdos e não de competências (mencionado em Lagarto, 2009, p. 22) e de um desenvolvimento curricular (e respetivas planificações) centrado nos conteúdos e onde à margem permanece o sentido da ação pedagógica do projeto educativo. Refira-se ainda o facto de os professores serem mais avaliados pelos resultados dos alunos do que pela gestão dos processos de aprendizagem (Pacheco & Pereira, 2007, p. 207).

Em síntese, no AEPGAP, os alunos do 3º ciclo foram mais recetivos às estratégias adotadas do que os do ensino secundário (com exceção do 10º ano), embora as dificuldades sejam comuns. O trabalho continuado na turma do 8ºA demonstrou a importância de em cada aula, em contexto formativo, se estimular o desenvolvimento de uma competência com recurso constante à história local, a fontes e estratégias diversificadas. As conclusões possíveis reforçam a investigação já realizada em Educação Histórica e apontam para a pertinência de uma investigação continuada a nível transversal, que incida nos domínios da consciência e da empatia histórica.

Os critérios de avaliação da disciplina do AEGAP determinam a realização de dois trabalhos mensais em sala de aula e o projeto educativo, documento de planificação estratégica das práticas curriculares, aponta para a qualidade das aprendizagens e para o sucesso educativo, aspetos alcançados com as atividades letivas promovidas. Assim, não obstante os obstáculos colocados, comuns a muitas escolas como mencionado, conclui-se que é possível, a um professor em contexto de sala de aula, se privilegiar um modelo curricular e avaliativo centrado no desenvolvimento de competências, efetivar o projeto e o sucesso educativos.

Deste modo, o professor de História, *motu proprio*, e à luz da sua autonomia curricular, concorrerá para a promoção do sucesso educativo de cada aluno, numa

escola para todos, e a disciplina curricular de História promoverá o sucesso do projeto educativo. Afinal, “a inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e de estar na educação” (Nóvoa cit. em Lagarto, 2009, p. 6).

## Bibliografia

*Constituição da República Portuguesa*, de 1976. Disponível em

<https://www.parlamento.pt/parlamento/documents/crp1976.pdf> (acesso em maio de 2017).

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro – estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro – aprova a reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 12 de julho – aprova a organização curricular dos ensinos básico e secundário (inclui as matrizes curriculares).

Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto – regula o regime de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas para prevenir o insucesso e o abandono escolares.

Despacho n.º 110-A/2014, de 3 de janeiro – homologa as Metas Curriculares das disciplinas de Geografia, de História e de Ciências Naturais do 9º ano (3º ciclo).

AAVV (2010). *Horizontes de esperança - Manual de EMRC 9º ano*. [S.l.]: SNEC.

Afonso, Maria Isabel Bexiga (2013). *O papel do manual de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores e alunos do ensino secundário*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/34606> (acesso em maio de 2017).

Agrupamento de Escolas da Golegã, Azinhaga e Pombalinho (2013/2014). *Critérios específicos de avaliação de História – 3º ciclo e ensino secundário*. Disponível em [http://gap-m.ccems.pt/file.php/1/2013\\_2014/criterios\\_avaliacao/dep\\_ciencias\\_s\\_h/Historia\\_-\\_3o\\_Ciclo\\_-\\_Critérios\\_de\\_avaliacao.pdf](http://gap-m.ccems.pt/file.php/1/2013_2014/criterios_avaliacao/dep_ciencias_s_h/Historia_-_3o_Ciclo_-_Critérios_de_avaliacao.pdf) (acesso em setembro de 2016).

- Agrupamento de Escolas da Golegã, Azinhaga e Pombalinho (2013). *Passo a passo, rumo ao sucesso – Projeto Educativo do Agrupamento*. (Substituído em 2017).
- Agrupamento de Escolas da Golegã, Azinhaga e Pombalinho (2017). *Projeto educativo do Agrupamento. Triénio 2016-2019*. Disponível em [http://193.236.64.62/joomla/images/stories/2016\\_17/PE\\_2016\\_19\\_FINAL.pdf](http://193.236.64.62/joomla/images/stories/2016_17/PE_2016_19_FINAL.pdf) (acesso em março de 2017).
- Alves, Rubem (2000). *Crónicas sobre a Escola da Ponte*. Disponível em <http://www.alkindar.com.br/treinamento/component/content/article/128-artigos/1232-a-escola-da-ponte.html> (acesso em fevereiro de 2015).
- Amaral, Cláudia; Alves, Eliseu; Jesus, Elisabete & Pinto, Maria (2012). *Sim, a História é importante! - O trabalho de fontes na perspetiva da Educação Histórica*. Porto: Porto Ed. Disponível em [https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/educacao\\_2012/envio\\_documentacao/documentacoes/H7MHDOC.pdf](https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/educacao_2012/envio_documentacao/documentacoes/H7MHDOC.pdf) (acesso em maio de 2016).
- Amorim, Sílvia Maria & Alves, José (2015). Os fatores organizacionais e o (in)sucesso escolar. In Machado, Joaquim (coord.) - *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional*. Porto: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de Educação e Psicologia, pp. 567-578. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.14/19532> (acesso em junho de 2017).
- Azevedo, Rui (coord.) (2011). *Projetos educativos: elaboração, monitorização e avaliação – guião de apoio*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Barca, Isabel (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. In *Revista da Faculdade de Letras* (III série, v. 2), pp. 13-21.
- Barca, Isabel (2004). Aula oficina: do projeto à avaliação. In *Para uma educação de qualidade: atas das Quartas Jornadas de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 131-144.
- Barca, Isabel (2007). Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino. In *Revista Portuguesa de História* (t. XXXIX), pp. 53-66.
- Bento, Paulo Torres (2001). Da presença de um vector neoconservador e restauracionista na reforma educativa portuguesa dos anos 80-90. In *Educação, Sociedade & Culturas* (n. 15), pp. 59-73. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC15/15-4-bento.pdf> (acesso em outubro de 2016).

- Boutinet, Jean-Pierre (1996). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Câmara Municipal da Golegã (s.d.). *Origem e breve História*. Disponível em <http://www.cm-golega.pt/concelho/historia> (acesso em maio de 2017).
- Capucha, Luís Manuel Antunes (2008). *Planeamento e avaliação de projectos – guião prático*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Costa, Jorge Adelino (2003). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. In *Educação e Sociedade* (v. 25, n. 85), pp. 1319-1340. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a11v2485.pdf> (acesso em dezembro de 2015).
- Diniz, Maria Emília (2002). A História no novo contexto do Ensino Básico: flexibilizar, como e para quê? In *O Ensino da História* (nº21-22), pp. 38-42. Lisboa: Associação de Professores de História.
- Escola da Ponte (s.d. a). *Descrição genérica*. Santo Tirso: Escola da Ponte. Disponível em <http://www.escoladaponte.pt/descricao.html> (acesso em julho de 2017)
- Escola da Ponte (s.d. b). *Projeto educativo*. Santo Tirso: Escola da Ponte. Disponível em <http://www.escoladaponte.pt/ficheiros/doc/orienta/PE.pdf> (acesso em julho de 2017)
- Félix, Noémia & Roldão, Maria do Céu (1996). *Dimensões formativas de disciplinas do ensino básico: História*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, Preciosa (2006). Paradigmas curriculares do Ensino Básico, no sistema educativo português (1989-2001). In *Revista Teias*. Rio de Janeiro (n. 13-14), pp. 1-17. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/9480> (acesso em janeiro de 2017).
- Ferreira, Ana Bela (2015). Esta é a escola portuguesa que os ingleses copiaram. In *Diário de Notícias*. Disponível em <http://www.dn.pt/portugal/interior/esta-e-a-escola-portuguesa-que-os-ingleses-copiaram-4522286.html> (acesso em novembro de 2016).
- Ferreira, António Gomes (1998). *Dicionário de latim-português*. Porto: Porto Editora.
- Gago, Marília (2007). Concepções de passado como expressão de consciência histórica. In *Currículo sem fronteiras* (v. 7, n. 1), pp. 127-136. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/gago.pdf> (acesso em maio de 2016).
- Gaspar, Maria Ivone & Roldão, Maria do Céu (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Lagarto, Mariana de Jesus Serrano (2009). *Avaliação formativa e exames nacionais: análise de práticas de ensino e avaliação de uma professora da disciplina de História*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/3063> (acesso em janeiro de 2017).
- Leite, Carlinda; Gomes, Lúcia & Fernandes, Preciosa (2002). *Projectos curriculares de escola e de turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.
- Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2014). Avaliação, qualidade e equidade. In *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (v. 19, n. 2), pp. 421-438.
- Martins, Guilherme d'Oliveira (coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (para o século XXI)*. S.l.: Ministério da Educação. Disponível em <http://dge.mec.pt/perfil> (acesso em maio de 2017).
- Melo, Maria Julia; Almeida, Lucinalva & Leite, Carlinda (2015). Estágio supervisionado no curso de Pedagogia: movimento discursivo entre o projeto curricular e a prática docente de estudantes já professores com experiência. In *Revista e-Curriculum* (v. 13, n. 4), pp. 815-837. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/25222> (acesso em setembro de 2016).
- Mendes, Clarisse (coord.) (2001/2002). *Programa de História A – 10.º, 11.º e 12.º anos. Curso Científico-humanísticos de Línguas e Humanidades, formação específica*. [S.l.]: Ministério da Educação. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos Disciplinas novo/Curso Linguas e Humanidades/historia a 10 11 12.pdf> (acesso em maio de 2017).
- Ministério da Educação [1991]. *Organização curricular e programas. Ensino básico, 3º ciclo, História*. [S.l.]: s.n., 2 vols. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/historia> (acesso em maio de 2017).
- Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica [2001]. *Currículo nacional do Ensino Básico – competências essenciais*. [S.l.]: Ministério da Educação. Disponível em [http://www.cfaematosinhos.eu/NPPEB\\_01\\_CN.pdf](http://www.cfaematosinhos.eu/NPPEB_01_CN.pdf) (acesso em maio de 2017).
- Moreira, Maria Gorete (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2631/1/tese.pdf> (acesso em maio de 2017).

- Morgado, José Carlos (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Ed. Asa
- Pacheco, José Augusto & Pereira, Nancy (2007). Estudos curriculares: das teorias aos projectos de escola. *In Educação em revista* (v. 45), pp. 197-221. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S0102-46982007000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-46982007000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) (acesso em dezembro de 2015).
- Pacheco, José Augusto (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Ed.
- Palmeirão, Cristina & Alves, José Matias (coord.) (2016). *Promoção do sucesso educativo: estratégias de inclusão, inovação e melhoria – conhecimento, formação e ação*. Porto: Universidade Católica. Disponível em [http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/E-Book\\_Promo%C3%A7%C3%A3o%20Do%20Sucesso\\_Final.pdf](http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/E-Book_Promo%C3%A7%C3%A3o%20Do%20Sucesso_Final.pdf) (acesso em maio de 2017).
- Parente, Regina da Conceição Alves (2004). *A narrativa na aula de História – um estudo com alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/702> (acesso em maio de 2016).
- Pereira, Ana Lopes (2013). *A utilização do jogo como recurso de motivação e aprendizagem*. Porto: Universidade do Porto. Dissertação de mestrado disponível em: [https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub\\_geral.show\\_file?pi\\_gdoc\\_id=472620](https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=472620) (acesso em junho de 2017).
- Perrenoud, Philippe (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *In Caderno de pesquisa* (n. 119), pp. 9-27. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01.pdf> (acesso em junho de 2017).
- Pinto, Jorge & Santos, Leonor (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, João Pedro; Brunheira, Lino; Abrantes, Paulo & Bastos, Rita (1998). *Projetos educativos: matemática – ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Materiais-de-Apoio/projectos\\_completo.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Materiais-de-Apoio/projectos_completo.pdf) (acesso em julho de 2017).
- Pordata (s.d.). Taxa de analfabetismo segundo os Censos: total e por sexo – Portugal. Disponível em <http://www.pordata.pt/Portugal/taxa-de-analfabetismo-segundo-os-censos-total-e-por-sexo-2517> (acesso em junho de 2017).

- Proença, Maria Cândida (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, Ana Isabel; Nunes, João Paulo Avelãs & Cunha, Pedro José Paiva da (2013/2014). *Metas curriculares de História – 3.º ciclo do Ensino Básico*. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas\\_curriculares\\_hist\\_3\\_ciclo.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_hist_3_ciclo.pdf) (acesso em abril de 2016).
- Ribeiro, Ana Isabel; Nunes, João Paulo Avelãs & Cunha, Pedro José Paiva da [2014]. *Documento de Apoio às Metas curriculares de História (3.º ciclo do Ensino Básico)*. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/doc\\_de\\_apoio\\_mc\\_de\\_historia\\_final.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/doc_de_apoio_mc_de_historia_final.pdf) (acesso em abril de 2016).
- Roldão, Maria do Céu (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Barcarena: Ed. Presença.
- Roldão, Maria do Céu (2009). *Estratégias de ensino – o saber e o agir do professor*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos, Álvaro Almeida dos (2009). Avaliação de professores em Portugal: modelos e perspectivas. In Trigueiros, João Ruivo (coord.) *Avaliação de desempenho de professores*. S.l.: RVJ Ed., Associação Nacional de Professores, pp. 11-22.
- Schmidt, Maria Auxiliadora (2005). Formas do saber histórico em sala de aula: algumas reflexões. In *Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz*. Londrina: ANPUH, pp. 1-8. Disponível em <https://anais.anpuh.org/?p=18089> (acesso em julho de 2017).
- Schmidt, Maria Auxiliadora (2009). “Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI”. In *História & ensino* (v. 15), pp. 9-22. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11424> (acesso em maio de 2016).
- Veríssimo, Maria Helena Oliveira Ângelo (2012). *A avaliação de competências históricas através da interpretação da evidência: um estudo com alunos do Ensino Secundário*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação. Tese de Doutoramento disponível em <http://hdl.handle.net/1822/28672> (acesso em janeiro de 2017).