



O MÉTODO EXPOSITIVO NO ENSINO DA HISTÓRIA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Sara Patrícia da Silva Gonçalves

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português
e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico

2018



O MÉTODO EXPOSITIVO NO ENSINO DA HISTÓRIA NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Sara Patrícia da Silva Gonçalves

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português
e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico
Orientador: Prof. Doutor Alfredo Dias

2018

*Ao meu primeiro Professor e
melhor contador de histórias: meu querido Avô.
Que no céu me veja a concluir este ciclo.
Para si, por si.
Obrigada.*

AGRADECIMENTOS

A concretização do presente relatório não teria sido possível sem o apoio e disponibilidade de determinadas pessoas. A elas, dirijo as minhas mais sinceras palavras de gratidão e apreço:

Ao Professor Doutor Alfredo Dias, cuja a compreensão, dedicação e disponibilidade permitiram a realização deste estudo, e ao qual agradeço por todas as horas de trabalho intenso e conversas, que contribuíram, não só para o meu crescimento pessoal, como profissional. Obrigada, caro Professor.

Um agradecimento especial à Professora Luísa Pais, pela amabilidade e disponibilidade.

À minha mãe, meu pilar, meu coração. Por ser Mãe e Pai, por virar este mundo para me dar a oportunidade de concluir mais este ciclo. Um obrigada não chega.

Ao meu querido João, por me fazeres acreditar, todos os dias, que sou capaz de travar mais uma batalha. Que caminhemos juntos, por muitos mais anos.

Aos meus irmãos, aos meus sobrinhos e aos meus padrinhos – a minha família. Obrigada por darem cor aos meus dias.

À Mafalda, a minha amiga do coração, de quem sinto o maior orgulho do mundo. Iniciaste, comigo, este caminho, há cinco anos, e aqui estamos nós, juntas. Que sorte tenho de te ter na minha vida.

À Rita Lage, Rita Mendes e Catarina Laranjeira, as amigas mais queridas que a ESELx me deu. Devo-vos muito, e estarei, eternamente, agradecida.

Aos meus amigos, os de sempre e os mais recentes, por todas as palavras de apoio e momentos de descontração, que eu tanto não queria, mas que tão bem me fizeram.

Às pessoas fantásticas que este percurso académico proporcionou conhecer, em especial, à minha família académica e aos meus meninos de Animação Sociocultural. Tenho-vos no coração.

À Catarina Maria Santos, a minha parceira de estágio, por termos conseguido ultrapassar cada etapa deste percurso. Obrigada pela alegria contagiante.

A todas as crianças com quem tive o gosto de ensinar e aprender.

E, por último, à Escola Superior de Educação de Lisboa, pelo ensino de excelência que oferece, e aos Professores com os quais tive a sorte de me cruzar neste longo percurso académico. Sentirei saudades, muitas saudades.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa. Este documento encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira se direciona para a descrição e análise crítica da prática pedagógica desenvolvida ao longo dos dois estágios; e a segunda debruça-se sobre o estudo investigativo, o qual resulta das características do contexto do 2.º Ciclo e, também, de motivações e preocupações pessoais.

A investigação realizada centra-se na temática geral dos métodos de ensino da História, tendo sido definida uma questão central, a saber, ***que características deve assumir o método expositivo de modo a garantir a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, nas aulas de História do 2.º CEB?***

Para o desenvolvimento do estudo tornou-se imprescindível apurar, primeiramente, as características do método expositivo preconizado pela professora cooperante de ambas as turmas, e encontrar estratégias que potenciem a participação ativa dos alunos. A análise de resultados, alcançados através de grelhas de observação, de uma entrevista e de um inquérito por questionário, permitiu compreender se se respeitaram as características do método adotado e, por sua vez, se se promoveu e possibilitou a participação por parte dos alunos na construção dos seus conhecimentos no âmbito da História. Reconhecendo que as limitações do estudo não permitem generalizações, tal não significa que não se possam inferir algumas conclusões que nos ajudem a comprovar que o método expositivo é passível de ser complementado com uma participação ativa dos alunos, ocupando, ainda hoje, um lugar de relevo no processo de ensino e aprendizagem da História.

Palavras-chave: métodos; método expositivo; participação ativa dos alunos; construção do conhecimento histórico.

ABSTRACT

This report inserts itself in the curricular unit of Supervised Teaching methods II, of the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, in the Higher School of Education of Lisbon. The present document is divided in two different parts. The first, addresses the description and analysis of pedagogical practices undertaken in the two internships. The second, is about the investigation study, which emerged by the characteristics of the 2nd cycle context and, as well, personal concerns and motivations.

The central theme of this investigation is the general methods of teaching History, focused on a specific problem, **which characteristics should the expositive method have to make sure there is an active participation from the students, regarding knowledge construction, in the history classes of the 2nd CBE?**

To the development of the case study it was essential to determine the characteristics of the expository method provided by the cooperating teacher of both classes, and, also, to find strategies to enhance the student's active participation. The analysis of the results, achieved through observation grids, an interview and a survey, made it possible to understand if the adopted method characteristics were respected and, as well, if the student's participation was promoted and made possible for the construction of their knowledge in History. Recognizing that the study's limitations do not allow for generalizations, this does not mean that one cannot make some conclusions that can help us prove that it possible for the expository method to be augmented by an active participation from the students, being, even today, a prominent place in the teaching and learning process of History.

Keywords: Methods; expositive method; active student participation; knowledge construction in History

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e 2.º CEB.....	4
1.1. Descrição da prática de Ensino Supervisionada desenvolvida no 1.º CEB.....	4
1.1.1. Diagnose e problemática	5
1.1.2. Intervenção e avaliação	7
1.2. Descrição da prática de Ensino Supervisionada desenvolvida no 2.º CEB.....	9
1.2.1. Diagnose e problemática	9
1.2.2. Intervenção e avaliação	11
1.3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.....	13
2. Problemática.....	18
2.1. História e ensino da História.....	20
2.2. Métodos de ensino	22
2.3. Métodos de ensino da História	25
2.4. Programas e Metas Curriculares	28
2.5. Características da aula expositiva em História	32
3. Metodologia	33
3.1. Opções metodológicas	33
3.2. Caracterização dos participantes	36
4. Exposição e participação nas aulas de História na Intervenção Educativa	37
4.1. A aula expositiva na prática docente: o contexto de acolhimento	37
4.2. A aula expositiva e a participação dos alunos na Intervenção Educativa do 2.º CEB	39
Conclusões.....	45
Referências bibliográficas	51
Anexos	53

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Grelha de avaliação diagnóstica de Expressão Oral.....	54
Anexo B – Grelha de avaliação diagnóstica das Competências Sociais	55
Anexo D – Potencialidades e fragilidades da turma	61
Anexo E – Objetivos gerais e estratégias.....	63
Anexo F – Avaliação dos Objetivos Gerais do PI (1.º CEB)	64
Anexo G – Entrevista à Professora Cooperante de Português.....	67
Anexo H – Entrevista à Professora Cooperante de História e Geografia de Portugal..	70
Anexo I – Grelha de avaliação diagnóstica de Português (6.º B)	74
Anexo J – Grelhas de avaliação diagnóstica de Português (6.º C).....	81
Anexo K – Grelha de Avaliação diagnóstica de História e Geografia de Portugal (6.º B)	89
Anexo L – Grelha de avaliação diagnóstica de História e Geografia de Portugal (6.º C)	90
Anexo M – Grelha de avaliação diagnóstica das Competências Sociais (6.º B).....	92
Anexo N – Grelha de avaliação diagnóstica das Competências Sociais (6.º C)	94
Anexo Q – Grelha de observação da prática da professora cooperante	100
Anexo R – Grelha de observação naturalista	101
Anexo S – Observação naturalista das aulas da Professora Cooperante	102
Anexo T – Guião de entrevista semiestruturada	107
Anexo U – Grelha de observação da prática pedagógica	108
Anexo V – Inquérito por questionário	109

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura F 1. Avaliação do objetivo específico 1.1. Participar oralmente, de forma equitativa	64
Figura F 2. Avaliação do objetivo específico 1.2. Respeita regras básicas de convivência e comunicação em sala de aula	64
Figura F 3. Avaliação do objetivo específico 2.1. Compreender a funcionalidade da leitura e da escrita	65
Figura F 4. Avaliação do objetivo específico 2.2. Produzir textos narrativos	65
Figura F 5. Avaliação do objetivo específico 2.3. Rever textos	66
Figura F 6. Avaliação do objetivo específico 2.4. Ler por prazer	66
Figura P 1. Avaliação do Objetivo Geral 1 (6.º B)	97
Figura P 2. Avaliação do Objetivo Geral 1 (6.º C)	97
Figura P 3. Avaliação do Objetivo Geral 2 (6.º B)	98
Figura P 4. Avaliação do Objetivo Geral 2 (6.º C)	98
Figura P 5. Avaliação do Objetivo Geral 3 (6.º B)	99
Figura P 6. Avaliação do Objetivo Geral 3 (6.º C)	99

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Características da aula expositiva	32
Tabela 2. Tabela síntese das avaliações dos aspetos a ter em conta no método expositivo	42
Tabela 3. Grelha de Observação das aulas História e Geografia de Portugal.....	42

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB Ciclo do Ensino Básico

HGP História e Geografia de Portugal

PEA Projeto Educativo do Agrupamento

PES II Prática de Ensino Supervisionada II

PT Português

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e em Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, e contém uma descrição reflexiva das práticas realizadas nos estágios de 1.º e 2.º CEB, bem como da explicitação de um estudo que emergiu de um dos contextos.

Assim, este documento encontra-se organizado em **duas partes**, contemplando, ainda, a presente introdução e uma reflexão final.

No que respeita à **primeira parte**, é concretizada uma caracterização dos contextos de 1.º e 2.º CEB desenvolvidos na PES II, na qual constam a diagnose e problemática, bem como a intervenção e avaliação, sendo complementada com uma análise crítica à prática ocorrida em ambos os ciclos.

A **segunda parte** contempla a descrição do estudo desenvolvido no âmbito da prática decorrente do 2.º CEB, nomeadamente, no seio de duas turmas do 6.º ano de escolaridade. Este aproxima-se do paradigma da investigação-ação, no qual visa compreender em que medida é possível equilibrar as características do método expositivo e a participação ativa dos alunos em sala de aula, no âmbito da História.

O estudo apresenta-se estruturado da seguinte forma: (i) a introdução ao tema e problema a investigar; (ii) o enquadramento teórico, no qual será elaborada uma contextualização acerca do que é a História, hoje, bem como alguns dos métodos de ensino preconizados nos dias que correm, e ainda os métodos de ensino da História e que evidências existem dos mesmo nos Programas e Metas Curriculares da disciplina; (iii) a metodologia adotada, na qual se insere os métodos e técnicas privilegiados na recolha e análise de dados, como igualmente a caracterização dos participantes; (iv) a apresentação e discussão dos resultados e (v) as conclusões finais, resultantes do estudo investigativo.

Tal como referido, é, ainda, apresentada uma **reflexão final**, fundamentada, na qual é evidenciada uma análise do percurso realizado no âmbito da PES II, bem como do contributo da mesma para o crescimento pessoal e profissional, elencando possíveis melhorias no exercício da prática docente.

Por fim, complementa-se o presente documento com os referenciais teóricos, imprescindíveis à concretização do mesmo, bem como os anexos referidos ao longo do corpo de texto, essenciais para a compreensão deste estudo.

PARTE I

1. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CEB

O presente capítulo tem como objetivo a descrição sumária das práticas de ensino supervisionadas realizadas, primeiramente, numa turma de 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB e, posteriormente, numa turma de 2.º ano do 1.º CEB. Em ambos os contextos, o processo ocorreu em três momentos distintos: o período de observação, no qual é realizada uma avaliação diagnóstica que desemboca num Plano de Intervenção (PI); o período de intervenção, que corresponde à aplicação do PI; e, por último, o momento da avaliação, no qual é apurado o sucesso, ou não, da prática realizada, que é explanada no Dossiê Pedagógico (DP), embora este último deva ser sempre equacionado como um contínuo ao longo de toda a intervenção.

Para proceder à caracterização dos contextos, tornou-se imprescindível recorrer a diferentes técnicas de recolha de dados, tendo por isso sido construídos instrumentos que possibilitaram a caracterização e a avaliação diagnóstica dos alunos. A partir dos dados recolhidos, foi possível definir a problemática e os respetivos objetivos, estratégias, atividades e modelos de avaliação de forma a colmatar as fragilidades apuradas.

1.1. Descrição da prática de ensino supervisionada desenvolvida no 1.º CEB

A prática de ensino supervisionada no contexto do 1.º CEB ocorreu num estabelecimento de ensino inserido num agrupamento, e localizado na zona ocidental da cidade de Lisboa.

Como se pode ler no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) (2016),

É considerável o número de famílias em situação socioeconómica precária e com baixo nível de escolaridade. Há precariedade de emprego, registando-se nos últimos anos um acréscimo do número de desempregados, situação ainda mais agravada pela atual crise económica e para o qual contribui o reduzido nível de qualificações da população, desfavorável à competição no mercado de trabalho (p. 7).

A população escolar é, ainda, caracterizada por uma grande diversidade cultural.

Relativamente ao agrupamento, este oferece um vasto conjunto de projetos com vista ao desenvolvimento das competências dos alunos em diversas áreas do currículo,

sendo que, no que concerne à escola, esta integra: (i) Educação Artística para um Currículo de Excelência: Projeto-piloto para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e (ii) Desporto Escolar. O primeiro, proposto pelo clube UNESCO de Educação Artística, é desenvolvido por professores especializados, que trabalham áreas das Expressões Artísticas, entre as quais: Teatro, Dança, Artes Plásticas e Música, com os alunos e os docentes titulares de turma. O segundo projeto, Desporto Escolar, providencia atividades desportivas, nomeadamente, natação e ciclismo, e conta com o apoio da Junta de Freguesia.

1.1.1. Diagnose e problemática

A intervenção desenvolveu-se numa turma do **2.º ano** de escolaridade, constituída por 24 alunos, sendo 16 do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. Na sua composição, encontravam-se dois alunos ao nível do 1.º ano de escolaridade, ainda em fase de aquisição da leitura e da escrita, e dois alunos repetentes.

No que respeita aos apoios direcionados a esta turma, solicitados por parte do professor titular, contava-se com a presença de uma professora de apoio de Matemática, uma vez por semana. Existia, ainda, apoio de Língua Portuguesa a quatro alunos da turma, que ocorria fora da sala de aula.

No que concerne ao comportamento, estes alunos demonstravam dificuldades em respeitar princípios básicos da convivência em grupo: não pediam a palavra nem aguardavam pela sua vez, tendo-se, ainda, verificado conflitos físicos e verbais entre pares. Todavia, é essencial referir também que estas crianças apresentavam um elevado nível de carência afetiva.

No que concerne à **organização do trabalho da turma**, releva-se a constante preocupação por parte do professor em responder às diversificadas necessidades educativas dos alunos, procedendo à diferenciação pedagógica, com recurso, maioritariamente, a fichas de trabalho adequadas às dificuldades dos alunos ao nível do 1.º ano, no âmbito da área da Língua Portuguesa. Nas restantes áreas, estes alunos acompanhavam os conteúdos e encontravam-se integrados na dinâmica da turma, não tendo sido observável qualquer ação, por parte do docente, de diferenciar o trabalho/abordagem relativamente aos restantes colegas.

De acordo com a observação realizada, as atividades eram dinamizadas pelo professor, ainda que existissem tarefas diárias que eram da responsabilidade dos alunos, sendo que, todos os dias, recorrendo a uma lista exposta numa das paredes da sala, eram escolhidos os alunos responsáveis pelas mesmas, como a título de exemplo, a distribuição dos manuais.

Relativamente aos **recursos** utilizados, estes passavam pela utilização dos manuais e cadernos de fichas, exercícios escritos no quadro e, ainda, a plataforma online dos manuais adotados. O trabalho desenvolvido dentro da sala de aula era avaliado através dos testes e da observação, contando ainda com o registo e correção dos trabalhos de casa.

A observação participante permitiu verificar o desempenho dos alunos aos níveis da Expressão Oral (Anexo A) e das Competências Sociais (Anexo B), e a análise dos últimos testes de avaliação permitiram o preenchimento de grelhas de observação (Anexo C) das áreas da Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Com efeito, foi possível apurar as fragilidades e potencialidades do grupo-turma, apresentadas na tabela D1 do Anexo D deste documento.

Assim sendo, foi possível constatar que o grupo se destacava na área do **Estudo do Meio**, revelando curiosidade na abordagem de novos conteúdos, relacionando-os com conhecimentos prévios e, igualmente, com as situações do quotidiano. Ainda na mesma ótica, apurou-se que os alunos demonstravam interesse na realização de experiências e interesse por novos conteúdos relacionados com os seres vivos do seu ambiente. Ao nível das fragilidades, estas relacionavam-se com o trabalho realizado em alguns conteúdos específicos: a identificação de sinais rodoviários, integrada no Bloco 1 – À descoberta de si mesmo; a distinção entre plantas espontâneas e cultivadas, pertencente ao Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural; e, no Bloco 4 – À descoberta das inter-relações entre espaços, a distinção entre meios de comunicação pessoal e meios de comunicação social.

No que concerne à área de **Matemática**, as dificuldades do grupo incidiam no domínio de Números e Operações, nomeadamente, na resolução do algoritmo da adição e na resolução de situações problemáticas. Ainda assim, neste domínio, apresentavam conhecimentos nos conteúdos de números naturais; sistema de numeração decimal; multiplicação e números racionais não negativos. Ao nível de Geometria e Medida, este apresentava-se como o domínio no qual a turma se destacava, revelando conhecimentos relativamente a: retas e semirretas; polígonos;

triângulos isósceles, equiláteros e escalenos; sólidos geométricos; comparação de medidas de comprimento em dada unidade; subunidades de comprimento, e ainda, perímetro de polígonos;

No que concerne à área de **Língua Portuguesa**, os alunos revelavam interesse por ouvir ler e ler histórias. Apresentavam uma boa compreensão ao nível da oralidade e da expressão oral, utilizando a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequados. Assinalavam, igualmente, palavras desconhecidas, justificavam opiniões e identificavam, facilmente, os elementos paratextuais, bem como os aspetos nucleares do texto. Ao nível das fragilidades, estas relacionavam-se, maioritariamente, com a escrita. O grupo apresentava dificuldades na planificação, produção e revisão de textos, como também na escrita com correção ortográfica. Na área da Gramática, apuraram-se como dificuldades: a identificação dos artigos definidos e indefinidos; os sinónimos e antónimos, a ordenação correta de sílabas e a formação de palavras. Revelavam, ainda, dificuldades ao nível da utilização das regras de interação discursiva, não fazendo uso dos corretos princípios de cortesia nem das formas de tratamento adequadas. Embora manifestassem interesse pela leitura, o grupo demonstrava dificuldades neste domínio, bem como na sua compreensão.

No que concerne às **Competências Sociais**, o respeito pelo Professor, pelo trabalho dos colegas, bem como ideias e opiniões, e o cumprimento das tarefas propostas, pautavam a atuação dos alunos em sala de aula. Ainda assim, apresentavam dificuldades em manter a concentração, em cumprir as regras de sala de aula e na resolução de situações de conflito de forma autónoma.

1.1.2. Intervenção e avaliação

Tendo em conta as fragilidades e potencialidades identificadas no seio da turma, definiu-se uma ação pedagógica, através da definição de questões-problema, objetivos gerais e específicos e estratégias de intervenção, com a finalidade de dar resposta, de forma adequada, às necessidades dos alunos.

Assim, tendo como base a tabela das fragilidades e potencialidades da turma (Tabela D1 do Anexo D) e a preocupação demonstrada pelo professor titular, a área da Língua Portuguesa assumiu uma grande centralidade durante o período de intervenção, não descurando dos conteúdos a abordar das restantes áreas. Com efeito, as atividades de escrita e leitura tornaram-se fulcrais ao sucesso de um dos objetivos gerais

delineados pois, segundo Lopes (2004), a leitura e a escrita desempenham um papel fundamental na sociedade de hoje em dia, permitindo o acesso à informação, à cultura e à partilha de opiniões e saberes e, uma vez que os alunos passam cada vez mais tempo nas escolas, a sala de aula surge como espaço primordial no desenvolvimento do prazer de ler e escrever.

Também se revelou imprescindível desenvolver uma ação pedagógica em torno das Competências Sociais, uma vez que os conflitos verbais e físicos, e o não cumprimento das regras da sala de aula, eram recorrentes. Considerou-se que a falta de um espaço de debate e partilha de ideias e o contexto socioeconómico do qual proveem estes alunos, os responsáveis pelas ações do grupo.

Neste seguimento, foi possível identificar um conjunto de **questões-problema** que, de certa forma, orientaram a prática pedagógica durante o período de intervenção, bem como para dar resposta aos objetivos gerais que se pretendiam desenvolver. Para tal, estabeleceram-se duas questões-problema:

- 1) Como melhorar a participação oral, envolvendo todos os alunos?
- 2) Que tipo de atividades proporcionar no sentido de desenvolver as competências de leitura e escrita?

De forma a esquematizar o processo da ação pedagógica, estruturaram-se os objetivos gerais e as estratégias a adotar de forma a colmatar as fragilidades do grupo-turma e conseguir alcançar os objetivos delineados, tal como apresentado no Anexo E.

A análise da tabela apresentada no anexo, permite verificar que, para os dois objetivos gerais, concorrem todas as estratégias delineadas: (i) *realização de atividades diversificadas que promovam a participação oral equitativa na sala de aula*; (ii) *criação de espaços na sala de aula promotores de competências de leitura e escrita*; e (iii) *realização de atividades a pares, grupos e grande grupo*.

Como forma de verificar o sucesso, ou não, dos objetivos gerais delineados a alcançar, tornou-se imprescindível construir grelhas de observação como forma de registar a evolução semanal dos alunos. Com base nestes instrumentos, foi possível proceder a um tratamento dos dados recolhidos, registando-se, posteriormente, a sua análise.

Desta forma, **relativamente ao Objetivo Geral 1. Participar oralmente, de forma equitativa, respeitando os princípios de cortesia**, tendo em conta os gráficos construídos e apresentados no Anexo F, constataram-se progressos significativos na

participação oral de todos os alunos e nas manifestações de respeito para com as opiniões dos colegas, de acordo com os indicadores previamente definidos (Anexo F).

Também no âmbito deste primeiro objetivo geral é de realçar os resultados alcançados no respeito pelas regras de convivência e na comunicação na sala de aula (Figura F2 do Anexo F)

No que concerne ao Objetivo Geral 2. *Adquirir competências de leitura e escrita*, a este, concorreram quatro objetivos específicos, tal como é possível observar nos gráficos do Anexo F. A Figura F3 traduz uma evolução, em ambos os indicadores, ao nível da compreensão das finalidades da leitura e da escrita.

Verifica-se, de igual forma, um progresso bastante significativo relativo ao segundo objetivo específico (Figura F4 do Anexo F), ao nível da produção de textos tendo em consideração se o texto corresponde às ideias previstas e se, também, escreve textos livremente. O terceiro indicador regista uma evolução bastante satisfatória, uma vez que os alunos não partilhavam as suas produções e, em período de intervenção, já o concretizavam.

Constata-se, também, um progresso claro no que concerne à revisão de textos (Figura F5 do Anexo F) e à leitura por prazer (Figura F6 do Anexo F), objetivos específicos que concorrem para o segundo objetivo geral.

Por fim, com base na análise dos objetivos gerais do PI, foi possível constatar que o desempenho geral foi, em suma, positivo. Foi possível verificar que algumas das fragilidades foram colmatadas com a aplicação de novas estratégias, atividades e recursos que orientaram, de certa forma, os alunos para uma melhoria no seu processo de ensino e aprendizagem.

1.2. Descrição da prática de ensino supervisionada desenvolvida no 2.º CEB

O estabelecimento de ensino no qual se realizou a prática de ensino supervisionada no 2.º CEB localizava-se na freguesia de Carnide, concelho de Lisboa. Era um estabelecimento militar de ensino não superior, inserido na orgânica do Exército.

1.2.1. Diagnose e problemática

A intervenção incidiu em duas turmas do 6.º ano de escolaridade: 6.º B e 6.º C. A turma B era constituída por 18 alunos, sendo sete do sexo feminino e 11 do sexo

masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos. Nesta turma, sete alunos estão em regime de internato. Torna-se pertinente informar que, durante o período de observação, a turma apenas era constituída por 17 alunos, devido ao facto de estar a faltar uma aluna. Relativamente à turma C, esta era constituída por 18 alunos, sendo quatro do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre o 11 e os 13 anos de idade. Dos 18 alunos, 11 são internos.

No que respeita à **organização do trabalho da turma**, as sessões de Português eram, essencialmente, expositivas, sendo pautadas por escassos momentos de participação ativa por parte dos alunos. Durante o período de observação, tornou-se possível reconhecer que a modalidade de trabalho executada pela professora cooperante se direcionava para o trabalho individual e, ocasionalmente, trabalho a pares. As aulas de História e Geografia de Portugal, à semelhança das de Português, eram expositivas, mas releva-se o facto de os alunos possuírem uma ação mais ativa na construção das suas aprendizagens. O método de trabalho adotado pela professora cooperante era, na sua totalidade, individual. É ainda de referir que, em ambas as áreas curriculares, não eram aplicadas quaisquer práticas de diferenciação pedagógica.

No que concerne aos **recursos** utilizados pelas professoras cooperantes, estes passavam, essencialmente, pelo uso dos manuais escolares e respetivos cadernos de fichas; *PowerPoints*; vídeos e recursos digitais disponíveis no *site* da Porto Editora.

Durante o período de observação, com o objetivo de caracterizar o grupo, mobilizaram-se métodos como a observação direta não participante, e observação indireta, através da análise documental, registos e análise de conteúdo de produções, fichas do manual e fichas de avaliação dos alunos. Para complementar as informações retiradas, recorreu-se a entrevistas semiestruturadas, tanto à professora cooperante de Português (Anexo G) como à professora cooperante de História e Geografia de Portugal (Anexo H), e construíram-se grelhas de observação de Português, tanto do 6.º B (Anexo I) como do 6.º C (Anexo J) e, igualmente, de História e Geografia de Portugal (Anexos K e L), de acordo com o Programa e Metas Curriculares para o 2.º CEB em vigor, bem como das Competências Sociais (Anexos M e N).

Assim, como forma de avaliação diagnóstica, tornou-se possível identificar as seguintes **potencialidade e fragilidades, transversais a ambas as turmas**:

- revelavam curiosidade na abordagem a novos conteúdos das disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal;
- recorriam a fontes de informação diversificadas, nomeadamente à internet.

Quanto às **fragilidades identificadas**, registaram-se as seguintes:

- mostravam dificuldades em manter a concentração e atenção no decorrer da aula;
- apresentavam falta de autonomia;
- mostravam dificuldades na interpretação de texto e seleção de informação;
- apresentavam dificuldades na expressão oral e escrita;
- mobilizavam poucos conteúdos programáticos a nível da área curricular do Português.

Proporcionou-se, também, a identificação de uma **potencialidade**, transversal às duas turmas, na área curricular de História e Geografia de Portugal:

- mobilizavam pré-requisitos facilitadores da aprendizagem de novos conteúdos.

Contudo, a turma 6.º B apresentava como fragilidade a falta de persistência no processo de estudo, não conseguindo ultrapassar esta dificuldade, encarando-a como obstáculo.

Ainda se torna pertinente revelar que ambas as turmas apresentavam falta de hábitos e métodos de trabalho.

Ao nível das **Competências Sociais**, os parâmetros da assiduidade e pontualidade eram cumpridos pelos alunos, respeitando as características do meio envolvente. A relação aluno/aluno era positiva, existindo uma relação de interajuda entre os alunos. Ainda assim, apresentavam algumas rivalidades no seio turma relativamente aos alunos com melhores resultados a nível escolar. Quanto à relação aluno/professor, considerava-se existir uma relação pedagógica positiva que, de forma global, se podia caracterizar como relações amistosas e de respeito mútuo, o que permitia a existência de um clima propício a um processo de ensino-aprendizagem significativo.

1.2.2. Intervenção e avaliação

Ao analisar as potencialidades e fragilidades do contexto educativo das turmas, foi possível reconhecer que as mais relevantes se centravam (i) na dificuldade de

expressão oral e escrita; e, (ii) na dificuldade de interpretação de texto e seleção de informação.

Esta conclusão permitiu a identificação de um conjunto de **questões-problema**, que tinham como finalidade orientar a prática pedagógica durante o período de intervenção e responder aos objetivos que se pretendiam desenvolver. Desta forma, tornou-se fundamental definir uma linha de ação pedagógica. Assim, delineou-se uma questão-problema transversal, direcionada às áreas curriculares de Português e de História e Geografia de Portugal:

- Quais as potencialidades no desenvolvimento de competências relacionadas com a compreensão escrita e com a seleção e organização da informação, de forma articulada, entre o Português e a História e a Geografia de Portugal?

Após a identificação das questão-problema suprarreferida, foi possível delinear os objetivos gerais e estratégias que iriam nortear a prática pedagógica, com o objetivo de colmatar as dificuldades dos alunos. Para tal, construiu-se uma tabela, apresentada no Anexo O, que remetia para a descrição dos objetivos gerais a alcançar, bem como as estratégias que a eles concorriam, identificadas com um “X”.

Para cada um dos objetivos concorrem duas ou três estratégias a implementar, quer na disciplina de Português, quer na de História e Geografia de Portugal.

Assim, pretendia-se desenvolver competências essenciais que contribuiriam para a formação de cidadãos mais competentes no uso da sua língua materna e na capacidade de ler a realidade social que os circunda, de forma a melhor nela poderem intervir.

Desta forma, **relativamente ao Objetivo Geral 1. Melhorar as competências de interpretação de textos/fontes e seleção de informação** (Anexo P), foi possível verificar que, com base nas figuras P1 e P2, em ambas as turmas, à exceção de quatro alunos, eram capazes de *antecipar o tema mobilizando conhecimentos prévios e fazer deduções e inferências*. Relativamente aos indicadores: *procurar, recolher e selecionar informação; organizar a informação com vista à concretização de conhecimento; organizar sequencialmente momentos dos textos através de imagens; descrever momentos do texto por ordem e descrever personagens a partir do texto*, verificou-se que, em ambas as turmas, a totalidade dos alunos, à exceção de dois, conseguiam cumprir estes indicadores de avaliação.

No que respeita ao **Objetivo Geral 2. Desenvolver as competências de expressão escrita em função de diferentes tipos de textos** (Anexo P), foi possível constatar que, com base nas figuras P3 e P4, a maioria dos alunos das duas turmas, apresentava capacidades em relação às competências da expressão escrita. Todavia, verificou-se que, em ambas as turmas, existiam dois alunos que apresentavam grandes dificuldades no que diz respeito a esta competência. Porém, foi possível verificar que, com o apoio às tabelas de planificação e revisão textual, todos os alunos conseguiam proceder corretamente às atividades de produção escrita.

Relativamente ao Objetivo Geral 3. Desenvolver as competências de expressão oral no domínio do Português e da História e Geografia de Portugal (Anexo P), foi possível verificar, com base nas figuras P5 e P6, que a maioria dos alunos respondia positivamente aos indicadores de desempenho descritos. Ainda assim, no que dizia respeito aos indicadores de *adequação das estratégias gramaticais*, existiam algumas fragilidades por parte de determinados alunos. Relativamente ao indicador *planifica um discurso oral*, este não foi verificado.

Por último, no que dizia respeito ao indicador *mobiliza conceitos específicos da História e da Geografia de Portugal*, na turma do 6.º C existiam quatro alunos e na turma do 6.º B cinco alunos que apresentavam dificuldades em mobilizar determinados conteúdos para, posteriormente, os partilhar com a turma e aplicá-los corretamente para uma posterior avaliação.

1.3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos

O presente subcapítulo tem como objetivo a realização de uma comparação entre os dois ciclos de ensino no que concerne à prática educativa. Com efeito, serão analisados e alvo de crítica fundamentada diversos aspetos que permitem revelar as semelhanças e/ou diferenças entre ambos, relativamente à: (i) gestão do tempo e do espaço; (ii) relação pedagógica; (iii) processos de regulação das aprendizagens e, por último, (iv) processos de ensino e aprendizagem.

A **gestão do tempo e do espaço** são fatores primordiais e facilitadores da aprendizagem.

No que respeita à gestão do tempo, este aspeto contorna-se com maior facilidade no 1.º CEB que no 2.º CEB. Tal deve-se ao facto de existir a diferença entre um professor titular de turma e vários professores das áreas do saber. No primeiro caso,

é possível adaptar, prolongar, ou até mesmo terminar a tarefa no tempo seguinte; enquanto que no segundo, ao terminar o tempo da sessão, a atividade é relegada para a próxima aula da disciplina, quebrando a dinâmica criada até então, entre outros aspetos.

A gestão do espaço apresenta-se, igualmente, como uma diferença. No 1.º CEB, as mesas encontram-se em U, promovendo uma relação mais próxima entre os elementos da turma, fomentando a cooperação e a interajuda. Tal não acontece no 2.º CEB, uma vez que as carteiras se encontram dispostas individualmente por cinco filas alinhadas, com quatro mesas cada uma, centradas de frente para o quadro. Este modelo de organização fomenta apenas a concentração, do próprio aluno, no seu trabalho, deteriorando as competências sociais que se podem vir a alcançar através de uma relação mais próxima com os colegas. Tal facto vai ao encontro do que a professora cooperante de HGP, que revela que, “numa análise mais fina, detetam-se rivalidades/invejas/excesso de sentido crítico de alguns alunos para com os colegas que pontualmente podem prejudicar o ambiente das aulas e que têm de ser imediatamente controladas/eliminadas” (Anexo H).

Um dos aspetos mais díspares relativos a esta comparação entre os dois ciclos de ensino é a **relação pedagógica**.

No 1.º CEB, tendo em atenção as idades e a maturidade, é notória a procura, por parte dos alunos, de afetividade e aceitação concedidas pelos adultos, nomeadamente, pelo professor titular. A confiança é outro dos aspetos em que os alunos do 1.º CEB se destacam, sendo-lhes mais fácil confiar no adulto.

Contrariamente, no contexto do 2.º CEB, é imprescindível trabalhar e fomentar melhor a relação pedagógica. Por norma, são mais distantes e desconfiados, possivelmente devido ao facto de serem mais professores e do relacionamento aluno/professor não ser diário.

No que respeita à **regulação das aprendizagens**, no 1.º CEB, o trabalho desenvolvido em sala de aula era avaliado através de testes e de observação, contando, ainda, com o registo e correção dos trabalhos de casa. Em momento algum foi possível observar qualquer tipo de autoavaliação, à exceção do diálogo aquando do registo semanal das atitudes e comportamentos.

No que concerne ao 2.º CEB, relativamente à área do Português, a avaliação formativa tomava forma através de exercícios formais e informais, que tinham como objetivo regular as aprendizagens alcançadas. Já a avaliação sumativa era realizada

através de dois testes por período. Os testes sumativos eram construídos, em conjunto, por todos os docentes da disciplina de Português do 6.º ano. Uma particularidade das aulas de Português relacionava-se com as participações orais individuais dos alunos, que eram procedidas de uma avaliação qualitativa exercida pelos colegas, sendo finalizada pela professora cooperante. Ainda assim, o aluno alvo de avaliação não tinha qualquer oportunidade de se autoavaliar.

Quanto à História e Geografia de Portugal, periodicamente, era realizada uma avaliação formativa que poderia ter carácter oral ou escrito, através de fichas de trabalho individuais ou em grupo/turma. A avaliação sumativa era concretizada através de dois testes sumativos, precedidos de uma aula de revisões de conteúdos e esclarecimento de dúvidas. A avaliação contínua era realizada através da observação e registo de diversos itens, entre os quais, respostas orais, escritas, *TPC's*, entre outros. Era realizada, ainda, uma autoavaliação, no final de cada período, na qual os alunos preenchiavam uma ficha onde constavam os diversos aspetos e competências que foram estipuladas e trabalhadas.

No que concerne aos **processos de ensino e aprendizagem**, no contexto do 1.º CEB, procurava-se dar a palavra aos alunos para que fosse possível partilhar os seus conhecimentos e ideias prévias acerca do conteúdo/tema a abordar, sendo este o ponto de partida para o ensino e aprendizagem. Após este momento, o professor assumia o decorrer da sessão, isto é, aproximava-se do método expositivo, ainda que concedesse espaço para que os alunos pudessem contribuir.

Tal como já referido, era dada importância ao trabalho diferenciado, na medida em que eram fornecidas fichas de trabalho adequadas às necessidades dos alunos que estavam ao nível do 1.º ano de escolaridade. Ainda que os restantes alunos pudessem apresentar dificuldades relativas a um determinado conteúdo, não foi possível observar a cedência de um tempo para que os mesmos o pudessem trabalhar e explorar.

No que respeita ao contexto do 2.º CEB, poucas foram as ocasiões em que os alunos partilharam as suas conceções no âmbito da área de Português. A professora cooperante procurava “diversificar metodologias e produzir materiais facilitadores da aprendizagem, de modo a permitir um desenvolvimento integral das competências exigidas para o segundo ciclo, considerando as características de cada turma e o ritmo de aprendizagem dos alunos” (cf. Anexo G), ainda que, durante o período de observação, se centrasse somente no manual e em *PowerPoints*, e nos recursos disponibilizados, virtualmente, pela Porto Editora.

Todavia, nas aulas de História e Geografia de Portugal, a professora cooperante permitia a partilha de conhecimentos prévios quando lançado um novo conteúdo/tema, uma vez que a aula se iniciava com um “breve diálogo para revisão dos conteúdos já abordados e com os conhecimentos e realidades vividas/conhecidas dos alunos” (cf. Anexo H), proporcionando espaço para um diálogo orientado.

No que concerne à diferenciação pedagógica, ainda que se tenha verificado dificuldades cognitivas em alguns alunos, não eram executadas quaisquer estratégias de ensino nem de trabalho diferenciado.

Pode-se, então, concluir que a prática pedagógica preconizada pelos professores cooperantes de ambos os ciclos é equilibrada entre dois métodos. Este equilíbrio é introduzido por Rocha, Paula e Gomes (2010) que os caracterizam.

Dois métodos muitas vezes antagônicos e outras vezes até mesmo complementares são considerados como os principais métodos de ensino e por isso sempre dominam as discussões sobre o assunto, são eles o método expositivo ou centrado no professor que tem como característica principal a dependência total do aluno ao professor, o qual tem o objetivo de transferir parte do seu conhecimento e o outro é o método ativo de ensino onde o aluno passa a fazer parte do processo não mais como mero expectador e sim como um sujeito ativo, passa a existir o compartilhamento de conhecimento e o professor se torna um facilitador do processo e não mais o detentor único do conhecimento (p. 4).

É a partir desta realidade, que se viveu, principalmente, no 2.º CEB, que emerge o problema que dá origem ao presente estudo, a saber: **a dificuldade em optar por um método de ensino de caráter expositivo sem sacrificar a participação ativa dos alunos**. Assim, surge como necessidade, garantir uma participação mais ativa dos alunos nos seus processos de aprendizagem. Alia-se, também, uma preocupação, que se traduz na necessidade de encontrar as melhores estratégias na sala de aula para comunicar com os alunos e envolve-los na construção do seu conhecimento; e uma motivação centrada no desafio de refletir sobre o papel que os momentos expositivos podem desempenhar nas aulas de HGP, de forma crítica.

PARTE II

2. PROBLEMÁTICA

Este capítulo destina-se à apresentação do estudo desenvolvido no âmbito do 2.º CEB, que emerge, nomeadamente, das aulas de História e Geografia de Portugal, o qual se debruça sobre o tema do papel da *aula expositiva e da sua relação com a participação dos alunos no processo de construção do conhecimento histórico*.

Tal como já foi apresentado anteriormente, o contexto da prática de intervenção pedagógica do 2.º CEB, no âmbito da HGP, privilegiava a exposição oral do professor enquanto método primordial da prática pedagógica.

Grande parte dos alunos já contactou com o “modelo pedagógico tradicional [, que] continua a ser muito utilizado tanto nas escolas secundárias como nas escolas superiores, embora tenha caído em desuso nas escolas básicas” (Marques, 1999, p. 9). Das experiências acumuladas ao longo da formação inicial adquirida na ESELx, reconhece-se alguma dificuldade em generalizar a ideia de que o método tradicional “tenha caído em desuso”, principalmente se considerarmos que as escolas básicas estendem a sua ação ao 2.º e ao 3.º CEB. Mesmo quando expostos a aulas de cariz prático, por norma existem sempre momentos de carácter expositivo durante as sessões, quer como forma de orientação do trabalho desenvolvido pelos alunos, quer como forma de introdução e exploração de conceitos, temas e/ou conteúdos.

Regra geral, as aulas de História e Geografia de Portugal, neste contexto, eram pautadas pelo método expositivo. Todavia, existiam momentos em que era concedido espaço para que o aluno partilhasse dúvidas, questões e conhecimentos prévios, ou estabelecesse relações entre o conteúdo/tema em estudo e os conhecimentos anteriormente adquiridos.

Ora, quando é dedicado tempo à revisão da literatura sobre este tema, é vasto o leque de autores que apresentam vantagens e desvantagens numa aula expositiva. Ronca e Escobar (1984), em género de resposta à questão que apresentam – Por que a técnica da aula expositiva tem sido tão utilizada durante tanto tempo? – enumeram quatro vantagens:

- a) A técnica expositiva é *econômica* porque a média de estudantes para cada professor pode ser grande;
- b) A técnica é *flexível* desde que pode ser adaptada para rápidas considerações, a qualquer tipo de ouvintes, a um programa para o qual não existe material de ensino impresso, etc.;

- c) A técnica expositiva provê aos professores e alunos uma espécie de *reforço* não-disponível em outros procedimentos educacionais. Assim o professor pode ser recompensado com a atenção que ele recebe do aluno e este por sua vez pode ser reforçado com calor humano, entusiasmo, atenção, conhecimento e compreensão que um afetivo expositor lhes concede;
- d) Trata-se de um meio *rápido* para atingir os objetivos de transmissão e compreensão de determinadas informações, pois o conteúdo a ser aprendido é apresentado ao aprendiz na sua forma mais ou menos final. Nessas circunstâncias, requer-se do aluno simplesmente que compreenda o material e o incorpore na sua estrutura cognitiva a fim de estar disponível para uso futuro, por exemplo, para solucionar problemas (pp. 98-99).

Também Pinheiro (1998) afirma que o método expositivo é o ideal para

1. Aquisição e compreensão simples de factos e conceitos e divulgação de informações;
2. Introdução de um tema tendo em vista despertar interesse para um assunto ou fornecer diretrizes para a realização de tarefas orientadas pelos métodos ativos;
3. Reter informações por um período relativamente curto (p. 30).

Em contrapartida, Marques (1999) caracteriza-o como um modelo que “não respeita os estádios do desenvolvimento cognitivo das crianças e manifesta pouca abertura para a individualização e flexibilização das aprendizagens” (p. 9). E mais advoga: “o modelo tradicional desvaloriza as dimensões emocionais e pessoais do desenvolvimento cognitivo, concedendo pouco espaço para a livre expressão dos alunos e para a sua participação activa nas tarefas de ensino” (p. 18).

Ainda assim, alguns autores defendem o equilíbrio entre a exposição oral do professor, característica do método, e a participação ativa dos alunos no decorrer da sessão (Libâneo, 1994; Prats, 2014). No contexto onde decorreu PES II do 2.º CEB, embora existisse um esforço no sentido de, efetivamente, garantir esse equilíbrio, este nem sempre foi atingido. Uma vez que a flexibilidade, no que atendia aos métodos de ensino, ser bastante limitada, optou-se por dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela professora, mas tentando encontrar estratégias para alcançar o equilíbrio almejado. Este foi um desafio assumido, não só pelas exigências do contexto, mas também pela necessidade de refletir criticamente e de forma mais aprofundada sobre o lugar que poderá estar reservado ao método expositivo no ensino e aprendizagem da História, tendo em conta as especificidades desta área do saber, e, ainda, sobre o modo de “redescobrir” o método expositivo, garantindo a participação dos alunos nas diferentes fases das aulas de História.

Aceite este desafio, fica identificado o problema que está na origem do presente estudo, a saber, a ***dificuldade em optar por um método de ensino de caráter expositivo sem sacrificar a participação ativa dos alunos.***

Uma vez identificado este problema, e aceite o desafio de fazer dele emergir o estudo que agora se apresenta, foi definida a seguinte problemática: ***que características deve assumir o método expositivo de modo a garantir a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, nas aulas de História do 2.º CEB?***

Partindo desta problemática, o primeiro foco do estudo assim delineado dirige-se para o desenvolvimento de uma necessariamente breve reflexão crítica sobre o que entendemos, hoje, por História, e quais as principais finalidades do seu ensino.

2.1. História e ensino da História

“La historia la hacen los hombres, pero también la escriben los hombres”

(Zhúkov, 1982, p. 26).

Mendes (2011) coloca em evidência que “a história e a historiografia sofreram grandes transformações ao longo do século XX, sob diversos pontos de vista. Por um lado, verificou-se a deslocação do enfoque de temáticas dos domínios político, militar, diplomático e das elites tradicionais, para se invadir praticamente tudo o que se relaciona com a evolução do Homem em sociedade (Mendes, 2011, p. 73). Em concordância com esta evolução, Rama (1974), explica que “o crescimento e a ascensão da História estão ligados ao uso de técnicas e ciências que a auxiliam nas suas tarefas” (p. 48). É através do contributo de outras áreas do saber, como a Filosofia, a Sociologia, a Geografia, entre outras, que

a teoria e a filosofia da história e a interpretação de factos e da acção dos intervenientes no processo histórico, segundo novas perspectivas e em conjunturas sociais, culturais e económicas diversas – com a marca evidente do seu tempo –, têm levado à descoberta ou à reinterpretção de novas realidades históricas, enriquecendo o nosso conhecimento do passado (Rama, 1974, p. 73).

Zhúkov (1982) esclarece, então, que “la historia es una ciencia que pone de relieve las diversas formas de movimiento de la sociedad y ayuda a desentrañar las

complicadas vías recorridas por la humanidad en su desarrollo” (p. 11). É tendo por base estas afirmações, que se relewa as palavras de Rama (1974):

a importância da História torna-se maior através da consideração da sua missão para a ação do presente, e a perpétua renovação deste obriga o estudioso não só ao esforço intelectual para conseguir dominar o material acumulado sobre o passado, mas também à atitude vigilante de quem compartilha a sorte e o destino da sua geração. Esta perpétua renovação da História, acelerada nas épocas de crise, faz deste tipo de saber o conhecimento por excelência para o progresso da cultura e do homem (p. 137).

Seguindo esta linha de pensamento, importa, pois, considerar o passado como uma dimensão permanente da consciência humana presente em diferentes dimensões das sociedades. Assim, aos historiadores, hoje, coloca-se o desafio de como analisar a natureza do sentido do passado na sociedade, tentando descobrir, não só as suas mudanças e transformações, mas também as suas continuidades (Hobsbawm, 2014).

Esta análise ganhou hoje um novo sentido, (i) afirmando a ideia de uma história total, que abarque as diferentes dimensões das sociedades humanas; (ii) deslocando o centro da História da área do factual para a dimensão problematizadora do real; e, (iii) valorizando a complementaridade das noções de espaço e tempo (Dias, 2016).

É ainda este último autor quem explana as competências específicas da educação histórica, fazendo-as emergir da construção do conhecimento histórico, a saber: “(i) recolha e tratamento da informação: utilização de fontes; (ii) compreensão/explicação histórica; [e] (iii) comunicação em história” (Dias, 2016, p. 76).

A primeira competência elencada abarca a recolha de dados que constam em fontes, quer primárias, quer secundárias, de forma a “reconstruir os itinerários dos grupos humanos ao longo do tempo” (Dias, 2016, p. 70). Neste momento, é imprescindível ter “por referência as variáveis do espaço geográfico e do tempo histórico” (p. 71). Outro aspeto inerente, mas essencial, é verificar a fiabilidade das fontes, trabalho exaustivo, mas pertinente, “visto ser necessário proceder a uma constante busca de novos testemunho e validar as provas documentais que, por vezes, de uma forma muito lenta, se vão reunindo” (p. 71). Mas para que se possa conduzir uma investigação, é necessário colocar-se “questões relevantes para o presente, e isso depende da arte de problematizar o objeto de estudo” (p. 71).

Após este momento – a definição de uma questão problematizadora – que levará à seleção de documentos e tratamento da respectiva informação, segue-se a segunda fase da construção do conhecimento histórico.

Esta competência – a compreensão e explicação históricas, tem por base duas técnicas: “a seriação e organização da informação recolhida a partir das fontes . . . [e a construção] de modelos e conceitos, muitas vezes pedidos por empréstimo a outras Ciências Sociais” (p. 72). O mesmo autor considera que, “é neste diálogo entre as fontes e o modelo conceptual erguido pelo historiador a partir das questões que definiu que se vai procurando o sentido da explicação da realidade histórica em estudo” (p. 72), no qual está inerente dois conceitos que “estruturam o processo analítico das fontes e que oferecem as dimensões que ajudam a contextualizar os fenómenos históricos eleitos como objetos de estudo: a temporalidade e a espacialidade” (p. 73).

Todo este processo leva à última competência enunciada – a comunicação em história. Esta fase consiste em colocar “sob forma literária o discurso que transmite o conhecimento aos leitores de história” (p. 73). Segundo Mattoso (citado por Dias, 2016), o discurso deve “ser rigoroso, objectivo, bem fundamentado . . . claro, comunicativo, sugestivo, ou mesmo, no limite, fundador de harmonia, construtor de evidências” (p. 73).

2.2. Métodos de ensino

Sprinthall e Sprinthall (1993), em *Psicologia Educacional*, apresentam três modelos de aprendizagem: (i) modelo um: transmissor de conhecimentos; (ii) modelo dois: inquérito indutivo, e (iii) modelo três: aprendizagem interpessoal.

No que respeita ao modelo um, este é comumente conhecido pelo método tradicional expositivo. Para que seja preconizado, é necessário que exista “um corpo de conhecimentos bem estruturado e finito a partir do qual o professor selecciona determinados factos e conceitos para passar aos alunos” (p. 318). O conteúdo da sua exposição oral provém da “necessidade de proporcionar aos alunos os factos e a informação básica” (p. 318), sendo que os mesmos, após receberem estes conhecimentos seleccionados, podem “emitir novas ideias que se possam ajustar ao conhecimento já existente” (p. 318).

Santaella (2010) estrutura a sessão deste modelo pedagógico em cinco fases.

A primeira fase consiste em “revisar lo aprendido: se revisan los conceptos y habilidades aprendidos en las lecciones anteriores (revisión de los deberes y el trabajo hecho en casa)” (p. 152).

De seguida, apresenta-se a informação, quer tendo leituras como ponto de partida, quer através do diálogo ou de apresentações (Santaella, 2010). Sprinthall e Sprinthall (1993), nesta fase, referem que o professor recorre a organizadores prévios, isto é, apresenta “aos alunos a regra geral, ou a generalização, ou a «essência» da actividade . . . Esta técnica ajuda os alunos a inserirem-se imediatamente dentro [do] objectivo global. Cria, pelo menos em termos teóricos, um conjunto de expectativas que é claro e explícito” (p. 318). O momento seguinte à apresentação da ideia geral, “o professor então muda de nível de abstração para exemplos concretos . . . [que levam os alunos] a compreender as relações entre os factos e um tema geral” (p. 318).

A terceira fase é pautada por “una discusión mediante una práctica guiada: se busca el significado y la comprensión de los estudiantes y se progresa valorando y verificando su comprensión” (p. 153). É nesta circunstância que “el profesor utiliza la técnica de pregunta-respuesta con toda la clase, discusiones y actividades de aprendizaje conjuntas, con un sistema de metas claramente estructurado” (p. 152).

Após este momento, é tempo de envolver os alunos em atividades individuais. Esta quarta fase passa pela realização de atividades com o objetivo de trabalhar o conteúdo (Santaella, 2010).

É na quinta fase que se reafirma a regra geral ou generalização apresentadas no início da exposição. Santaella (2010) dá como objetivo a esta fase “recopilar y revisar: [en la que] se revisan los progresos alcanzados, se establecen conclusiones, el profesor refuerza las claves de lo aprendido” (p. 153).

Assim, é possível dar relevância às palavras da mesma autora, que refere que este método “se caracteriza por ser un modelo en el que el profesor controla el aprendizaje de los alumnos y busca mejorar su ejecución a través de la instrucción directa” (Santaella, 2010, p. 152).

O modelo *inquérito indutivo*, apresentado por Sprinthall e Sprinthall (1993), assenta no princípio de ensinar

conceitos ou o processo de inquérito e não os factos. De alguma forma isto é semelhante a ensinar tendo em vista a resolução de problemas, pois aprendemos a resolver problemas através a compreensão de um quadro de referência ou de uma estrutura de conceitos” (p. 319).

Mais sucintamente, Santaella (2010) considera que “el modelo inductivo estimula a los alumnos a construir proyectos para verificar hipótesis” (p. 153). Sprinthall e Sprinthall (1993) estabelecem uma analogia entre este modelo de descoberta e a “curiosidade do arqueólogo a descobrir fragmento após fragmento de um objecto misterioso” (p. 319). Assim, este método de descoberta permite ao professor estimular os alunos a aprenderem através de análise de material, de perguntas sem resposta, enquanto os acompanha e ajuda (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Este método relaciona-se, então, com o “método original de projecto de John Dewey, que realçava o processo de elaboração de perguntas em vez da aquisição de conteúdos como elemento central na aprendizagem . . . o professor organiza o material constituindo-o de uma forma aberta para estimular os processos de elaborar perguntas e de exploração por parte dos alunos” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 320). Os mesmos autores encaram “o desenvolvimento do potencial do aluno para raciocinar mais aberta e independentemente” (p. 320), uma das componentes mais importantes deste método.

Também Santaella (2010) relewa o papel do aluno face a este modelo de ensino, pois este

adopta un papel muy activo e independiente, pudiendo, en algunos casos, seleccionar los contenidos, dirigir la marcha del aprendizaje y evaluar la actividad desarrollada. Se enfatizan los intereses del alumno y el desarrollo de su compromiso para llevar a cabo el proceso de experimentación (p. 154).

Passível de ser adaptado aos níveis básicos, as crianças “poderão beneficiar de algumas experiências a partir do modelo de descoberta indutiva” (p. 320).

A aprendizagem interpessoal, explanada no modelo três, é o modelo mais recente. Nele, é incentivado “o desenvolvimento de relações humanas calorosas entre o professor e o aluno. Se o professor pode veicular um afecto e uma empatia genuínas, criará um clima de sala de aula quente e facilitador do qual os alunos tirarão benefícios” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 320), e que melhorará o ambiente de aprendizagem.

É Carl Rogers que se destaca neste modelo, uma vez que dá relevância “à experiência e ao sentimento em vez do pensamento ou da leitura” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 321). Rogers, nas palavras de Sprinthall e Sprinthall (1993), apresenta três condições imprescindíveis e indeficientes para a aprendizagem: “a empatia, aceitação incondicional positiva e a congruência” (p. 322). A empatia permite estabelecer um

diálogo com os alunos, no qual é demonstrado que se compreende as suas emoções, e reconhecer os seus sentimentos de forma aguçada. A aceitação incondicional positiva concede a aceitação de todos os alunos sem vista ao julgamento, nem a negociações de causa-efeito. Por fim, “a congruência ou genuinidade, significa ser-se verdadeiro, honesto. Fingir, sem convicção, que gostamos de crianças ou vir os seus sentimentos e emoções sem empenhamento não basta” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 322).

Os mesmos autores apontam a maior característica deste modelo – a interação humana, como a maior fragilidade, na medida em que não se pode assumir que “o ensino e a aprendizagem possam ser explicados exclusivamente a partir das três competências rogerianas É obvio que a aceitação incondicional positiva não é suficiente; mas também é obvio que estas condições facilitadoras são importantes e necessárias” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 323).

Santaella (2010), ressalva que o professor deve “construir un modelo particular de enseñanza, conectado a la realidad de sus contextos, atento a las diferencias individuales de sus alumnos, y coherente con sus propósitos y objetivos de enseñanza” (p. 155).

2.3. Métodos de ensino da História

Prats (2014) afirma que o método expositivo “es el más común en la enseñanza de la Historia. Se basa en la casi exclusiva actividad del profesor y en una *actitud pasiva* y totalmente receptiva por parte *del alumnado*” (p. 53), apoiado em recursos visuais e/ou audiovisuais. A exposição pode ser intercalada ou procedida por questões que têm como objetivo averiguar se os alunos apreenderam o tema explanada, e se o conseguem relacionar com conhecimentos prévios, que podem advir de temas já abordados.

O mesmo autor refere, também, que uma das variantes que pautam a exposição oral no âmbito da História é “la *lectura colectiva* del libro de texto” (p. 53), a qual o professor utiliza como recurso para ajudar “a distinguir las bases o conceptos que pueden ser considerados nucleares en la lección” (p. 53). Quer o momento expositivo, quer o momento da leitura em grande grupo, ambos são, habitualmente, procedidos de exercícios individuais ou em grupos que, por norma, constam no manual da disciplina, relacionados com a análise de documentos ou resposta a questões que visam verificar a compreensão do oral ou do lido (Prats, 2014, p. 53).

Alves (2016) adverte que,

na intervenção pedagógica torna-se relevante variar as estratégias, não abdicando da necessidade de momentos magistrais ou expositivos que devem, por exemplo, definir ou explicar o motivo desse espaço na aula, assegurarmo-nos da preparação esperada dos alunos para o tema, colocar e contextualizar a situação ou conteúdo, desenvolver a exposição com a explicitação das ideias principais e consumir uma pequena conclusão (p. 24).

Prats (2014) assinala a possibilidade de intercalar a exposição oral com outras atividades

más sofisticadas donde el alumno deba aplicar habilidades de inferencia o deducción . . . [e] con otras [tipos de clases] más «amenas» en las que se visualiza alguna película o bien se programan salidas a emplazamientos o museos que van acompañados de las correspondientes guías de observación (p. 53)

Ainda assim, a base metodológica deste método assenta num “conocimiento estructurado, ordenado y blindado a cualquier especulación, que el alumnado debe aprender (generalmente memorizar) sin plantearse la naturaleza del conocimiento (en este caso información) que se aprende” (Prats, 2014, p. 53).

Prats (2014) adianta, igualmente, que a exposição oral não deve ser usada exaustivamente, nem ser demasiado prolongada, uma vez que “no suele tener buenos resultados y hace imposible la motivación y la implicación activa del alumnado en el proceso de aprendizaje” (p. 54).

Dando continuidade à leitura dos escritos deste autor, o mesmo introduz o método por descobrimento “o *indagativo* [, que] consiste en que los alumnados no se limiten a aprender pasivamente un conocimiento ya elaborado, sino que sean los auténticos protagonistas de su propio aprendizaje” (p. 54).

Cuélliga (2008) esclarece que neste método, é o aluno que procura a informação e que se deve acostumar a procurar informação pertinente, não se conformando com um saber já estruturado. A mesma autora aponta dois objetivos para esta estratégia metodológicas:

- Provocar la actividad mental del sujeto para que el alumno se acostumbre a la búsqueda de datos, evitar dogmatismos y ser autónomo para desenvolverse en un futuro.

- Favorecer en el alumno la construcción del conocimiento. La investigación como proceso introduce al alumno en un camino de búsqueda, de observación, de elaboración de hipótesis y de comprobación de las mismas, de llegar a conclusiones, etc. Si se es constante en la investigación, se facilitará la comprensión del proceso de construcción de conocimientos (p. 176).

Assim, o método por descobrimento é pautado pela ação fundamental do aluno, no qual o professor deve ter o mínimo de intervenção, que produzirá novos dados, havendo espaço para erros que poderão conduzir a novas análises dos dados (Cuélliga, 2014).

Prats (2014) adianta algumas técnicas passíveis de ser implementadas para trabalhar temas da História, entre os quais: situações problema; estudos de caso único; trabalhos por projeto; jogos de simulação; dramatizações ou simulações, e trabalho de campo. Com efeito, “en el caso de Historia, aprender por descubrimiento no es otra cosa que permitir que el *alumno relacione de forma lógica y coherente conceptos y elementos* que previamente le han sido proporcionados, aplicando elementos metodológicos propios de la disciplina” (p. 57).

Outros métodos avançados por Prats (2014), são os métodos cíclico e regressivo.

No primeiro, o ensino é estruturado, seguindo uma linha cronológica à qual os professores devem obedecer, ainda que não seja totalmente inflexível.

O método cíclico é, então, baseado numa sucessão regular de narrações, sem interrupções, e que respeita sempre a mesma ordem (Prats, 2014). No ensino da História, este método consiste num estudo consecutivo, em cada etapa escolar, de forma a aumentar “los contenidos, detalles y conceptos, a medida que se avanza en la trayectoria escolar” (p. 60). Efetivamente, se se analisar tanto a Organização Curricular e Programas (1991) como as Metas Curriculares (2014) para a História e Geografia de Portugal, verifica-se um aprofundamento do conhecimento exigido aos alunos.

Em concordância, nos primeiros anos escolares, importa “definir primero algunas nociones cronológicas, hablar de los personajes y acontecimientos más significativos de cada periodo” (Prats, 2014, p. 60), e terminar com um apanhado geral da História. À medida que se avança nos ciclos de ensino, pretende-se abordar a História do país, a História universal e, “para completar la instrucción de los alumnos en la Historia, se propone una *última fase* referida a la historia local” (p. 61).

No que respeita ao método regressivo, este “se inicia desde la época más conocida y va reuniendo cada uno de los indicios que ayudan a comprender un pasado

más confuso y lejano (Prats, 2014, p. 62). Este método, segundo o mesmo autor, é passível de ser utilizado quando o objetivo é analisar situações históricas relativamente recentes, mas nas quais a sua natureza remonta a um passado mais longínquo.

Também pode ser empregue em momentos de análise de espaços urbanos concretos, partindo-se “de la imagen actual de un paisaje urbano y se va retrocediendo utilizando, si es posible, fotografías antiguas, hasta poder plantear las cuestiones fundamentales del cómo y del porqué de los cambios” (Prats, 2014, p. 63).

2.4. Programas e Metas Curriculares

A análise e comparação que se apresentam de seguida têm como objetivo verificar e elencar, de forma sucinta, o que o Programa de História e Geografia de Portugal – 2.º CEB, e as Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal – 2.º CEB, preconizam, no que diz respeito ao ensino da História. A procura de metodologias e/ou estratégias assume-se fulcral para conhecer o “como” ensinar História.

No que diz respeito ao primeiro documento referido, datado do ano de 1991, a introdução do mesmo relevava o cuidado a ter em conta quando se trabalho com estes níveis etários dos alunos que frequentam este ciclo de ensino, estando no estágio das operações concretas, seguindo a classificação piagetiana. O documento preconiza um “alargamento da compreensão do espaço e do tempo, de modo a proporcionar a progressiva conceptualização da realidade, efectuando-o numa perspectiva, sempre que oportuno globalizante, promovendo o tratamento disciplinar nos ciclos seguintes” (Ministério da Educação, 1991, p. 77). Procurava-se, igualmente, o trabalho da História e da Geografia de forma integradora, não relegando as especificidades de cada uma.

Fomenta-se, através do “interesse pela intervenção no meio em que vivem, pela actividade humana nesse meio, pelos traços visíveis dessa actividade e pela organização espacial daí decorrente” (Ministério da Educação, 1991, p. 77), que os alunos desenvolvam atitudes promotoras de conhecimento, quer do passado, como do presente.

No que concerne à organização do Programa, este divide-se em três grandes temas: (i) *A Península Ibérica – Lugar de Passagem e de Fixação*; (ii) *Portugal no Passado*, e (iii) *Portugal Hoje*, que, por sua vez, se subdividiam em subtemas. Sendo que estes três temas seguem uma linha temporal, o documento não apresentava uma relação entre os temas e os anos de escolaridade (5.º e 6.º anos) a lecionar.

A organização dos conteúdos, relacionados com conceitos/noções básicas, era precedido de um conjunto de objetivos gerais que visavam nortear o processo de ensino-aprendizagem. Estes objetivos gerais estruturavam-se em domínios: (i) domínio dos valores/attitudes, que objetivava *desenvolver valores pessoais e attitudes de autonomia e desenvolver attitudes de sociabilidade e solidariedade*; (ii) domínio das capacidades, com principal foco para *desenvolver a aquisição de técnicas de investigação e desenvolver capacidades de comunicação*, e, por último, (iii) domínio dos conhecimentos, que visava *desenvolver conceitos de diferença/contraste; desenvolver os conceitos de mudança/permanência e desenvolver os conceitos de interacção/causalidade*.

O documento possui, ainda, um capítulo destinado às orientações metodológicas que, tendo por base todos os aspetos norteadores do programa, visa “uma metodologia centrada no aluno, conferindo-lhe um papel essencialmente activo e criando-lhe condições para a aquisição progressiva da autonomia pessoal” (Ministério da Educação, 1991, p. 93). Ainda que sejam avançadas algumas propostas metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem, o Programa de HGP ressalva que sua execução não rejeita a necessidade de, tendo em conta as situações, “o professor recorrer à exposição/narração. Também o exercício da memória não deve ser negligenciado” (Ministério da Educação, 1991, p. 94). Como forma de encerrar este capítulo, a última nota refere-se à importância do uso da Língua Portuguesa, em que “todas as actividades desenvolvidas deverão dar lugar à produção de pequenos trabalhos escritos ou a formulações orais, que deverão ser objecto de apreciação cuidada” (Ministério da Educação, 1991, p. 97).

O Programa conta com um segundo volume, que objetivava um plano de organização do ensino-aprendizagem, que deveria ser encarado pelo professor “como um conjunto de sugestões de trabalho e utilizá-lo-[ia] com a necessária flexibilidade, respeitando embora as suas linhas gerais, na medida em que nestas se concretizam muitas das intenções básicas do programa” (Ministério da Educação, 1991, p. 5). Este plano possuía como estrutura uma grelha para cada subtema, subordinado ao tema correspondente, dividida em (i) conteúdos; (ii) conceitos/noções básicas; (iii) articulação com os objetivos gerais; e, (iv) observações/sugestões metodológicas, as quais incluem a interpretação/clarificação de conteúdos e de conceitos/noções básicas, e, ainda, as técnicas/actividades.

No que diz respeito às Metas Curriculares da História e Geografia de Portugal, homologadas no ano letivo 2014-2015, de aplicação obrigatória, considera-se:

- 1) A organização hierárquica dos conteúdos patente no Programa de História e Geografia de Portugal, que ditou a sequencialização dos Domínios;
- 2) Interdisciplinaridade/articulação entre os conteúdos de História e de Geografia;
- 3) O estabelecimento rigoroso de descritores de desempenho dos alunos que permitam avaliar a consecução dos objetivos (Ministério da Educação, 2014, p. 1)

Ao contrário do Programa, as Metas já apresentam uma organização dos Domínios (anteriormente denominado por *temas*) por anos de escolaridade. Assim, no 5.º ano prevê-se abordar: (i) *A Península Ibérica: Localização e quadro; A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal /século XII) e Portugal do século XIII ao século XVII*. Direcionados para o 6.º ano, preconiza-se abordar (i) *Portugal do século XVIII ao século XIX; Portugal do século XX e Portugal Hoje*.

Em síntese, considera-se pertinente ressaltar alguns aspetos que nos surgem como mais relevantes nesta análise dos documentos orientadores para o ensino da História no ensino básico, em particular, no 2.º CEB.

O 1.º CEB rege-se pelo documento Organizações Curriculares e Programas, uma vez que não existem Metas para este ciclo, no que diz respeito ao Estudo do Meio.

Nele, é notória a importância da descoberta – à descoberta de si mesmo; dos outros e das instituições; do ambiente natural; das inter-relações entre espaços; dos materiais e objetos, e das inter-relações entre a natureza e a sociedade. A um nível nacional, procura-se o desenvolvimento lógico e de raciocínio, através de operações concretas e experiências vividas pelos alunos.

Em comparação, quando se analisa os documentos relacionados com o 2.º CEB, salienta-se uma abordagem aos temas a lecionar, de acordo com as Metas Curriculares, aumentando as exigências do domínio cognitivo, em detrimento de outras competências. Estas exigências, embora não possam ser muito claras quando se concretiza uma leitura superficial dos documentos, relacionam-se com a necessidade de mobilizar, tanto a narrativa, quer oral, quer escrita, como a memória. Estes passam a ser dois aspetos que marcam a passagem do Estudo do Meio para a História e Geografia de Portugal, incentivando/condicionando as opções metodológicas dos professores no sentido de um ensino mais expositivo e com apelo à memorização.

Uma outra questão que merece atenção relaciona-se com a organização e estruturação dos conteúdos.

O Programa divide-se em três grandes temas, sem que existisse uma relação entre o ano de escolaridade e o tema a abordar, ficando à responsabilidade do docente a organização e planificação da sua abordagem, de forma flexível, ainda que se devesse ter em conta a linha cronológica dos acontecimentos.

As Metas encontram-se, igualmente, divididas por temas, mas com duas particularidades: em primeiro lugar, preconizam o dobro das temáticas elencadas no Programa; e, em segundo lugar, apresentam a agravante de estipular quais os temas a abordar em cada ano de escolaridade do 2.º CEB. Fica claro, para o exercício da prática docente, o real aumento da pressão exercido pelas Metas.

Se, por um lado, se poderia gerir os conteúdos do Programa de forma um pouco mais flexível, neste momento é imperativo lecionar os conteúdos perspectivados para cada ano de escolaridade. Deste facto decorre mais uma *contenção* no que toca à prática pedagógica, na medida em que a flexibilidade e a gestão do currículo por parte do docente se encontram cada vez mais condicionadas.

Embora identificando os diferentes modelos pedagógicos que a literatura sobre esta matéria nos apresenta, no capítulo do ensino e aprendizagem da História, quer nas propostas dos diferentes autores, quer nas orientações dos documentos orientadores definidos pela tutela, quer ainda, pela especificidade do que, hoje, se entende por História e pelas competências essenciais que importa desenvolver com o seu ensino, não é possível deixar de reconhecer o lugar que a exposição oral ocupa numa aula de História. A introdução dos conteúdos, a construção da narrativa, a exposição oral de professores e/ou alunos, a definição de conceitos ou a construção de sínteses são, entre outros, muitos dos momentos em que a exposição oral do professor ocupa um lugar de relevo.

Todavia, não é inevitável que estes momentos representem uma centralidade exclusiva do professor. Em todos eles, os alunos podem e devem ser chamados a participar, convidando-os, não apenas a dar respostas, mas também a colocar questões, a analisar, a opinar, a refletir e a sugerir interpretações alternativas que lhes permitam construir o seu conhecimento e, mais importante, desenvolver o seu pensamento crítico. E, deste modo, o momento expositivo pode dar, também, um importante contributo para a formação de cidadãos historicamente competentes.

2.5. Características da aula expositiva em História

De acordo com a análise da literatura consultada considera-se possível identificar as principais características que se devem reunir quando se opta por adotar momentos expositivos na sala de aula.

Assim, reconhecem-se, essencialmente, quatro características essenciais na construção de uma aula expositiva de História: (i) a integração dos conhecimentos prévios dos alunos; (ii) a exposição clara, mobilizando conceitos históricos de forma rigorosa; (iii) a participação dos alunos ao longo da exposição; e, (iv) o apoio a recursos de apoio, principalmente audiovisuais. (Tabela 1).

Tabela 1.
Características da aula expositiva

Características do método expositivo	A Professora integra os conhecimentos prévios de ideias e conceitos dos alunos	
	A Professora apresenta uma exposição	clara
		com vocabulário/conceitos adequado
	A Professora promove a participação dos alunos na aula	
	A Professora apoia-se em	recursos audiovisuais
outros recursos		

Nota. Dados recolhidos pela autora.

A primeira característica desenvolve-se tendo em vista, não só o contributo favorável e a troca de ideias e conhecimentos em turma, mas igualmente o enriquecimento das sessões. Partir das ideias e conhecimentos prévios dos alunos, não só permite uma aprendizagem mais significativa para os mesmos, como, também, mais próxima. Silveira (2006) recorda que “a aquisição de uns favorece o desenvolvimento dos outros” (p.6), e esta deve a máxima da partilha do conhecimento em sala de aula que poderá potenciar o desenvolvimento dos alunos, e fomentar o gosto pela aprendizagem.

No que concerne à exposição do professor, de forma clara e mobilizando vocabulário/conceitos adequado, este deve ter especial atenção ao equilíbrio que deve conseguir. Como refere Sim-Sim (1998), “para que a comunicação tenha sucesso é necessário que os interlocutores dominem um código comum e utilizem o canal de comunicação apropriado à situação” (p. 22). Não só é imprescindível que a exposição seja de fácil compreensão para os alunos, como igualmente os exponha a novos conceitos e vocabulário que, por sua vez, irão gerar novos significados. É, ainda de

acrescentar, que “compete à escola proporcionar aprendizagens conducentes a uma expressão fluente e adequada nos géneros formais e públicos do oral, que se caracterize por um vocabulário preciso e diversificado e por uma progressiva complexidade sintáctica” (Ministério da Educação, 1997, p. 29).

A participação dos alunos é primordial nas sessões, na medida em que concede ao aluno a oportunidade de se envolver na construção da sua própria aprendizagem e de novos conhecimentos. Compete ao professor desenvolver não só atividades que fomentem momentos de partilha, como igualmente incentivar a participação e o envolvimento dos mesmos ao longo do seu percurso.

Os alunos, em regra geral, demonstram interesse em recursos audiovisuais, não só por alterar a rotina da aula, como possibilita o contacto com um outro género de recursos diferente do manual escolar. Para o professor, estes recursos, maioritariamente, o *PowerPoint*, permite não só apoiar a exposição, como apresentar diferentes fontes de informação, desde fontes históricas escritas a fontes iconográficas, quantitativas, entre outras, que, de outra forma, seria dificultada. No que concerne a outros recursos, estes podem ser dos mais variados, facto que irá enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e permitir aos alunos o contacto com outros *formatos* de construção do conhecimento.

3. METODOLOGIA

O presente capítulo destina-se à apresentação das principais opções metodológicas tomadas no âmbito do estudo apresentado, decorrentes da problemática definida e relativas à recolha, tratamento e análise de dados, bem como às técnicas e aos instrumentos mobilizados para a sua concretização.

3.1. Opções metodológicas

O estudo apresentado aproxima-se do que se pode considerar a metodologia de **investigação-ação**, pois como esclarecem Coutinho et al (2009), “a Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (p. 360). O presente estudo vai, então, ao encontro de uma das metas da investigação-ação

definidas por estes autores, ao se pretender “melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa” (p. 363), partindo da prática realizada e refletindo criticamente sobre ela.

Relembrando sucintamente a sua problemática, o presente estudo objetiva compreender ***em que medida é que as características do método expositivo podem promover a participação ativa dos alunos nas aulas de História do 2.º CEB, descentrando o ensino e aprendizagem do professor?*** Assim, de forma a estruturar este estudo, procurou-se recolher dados relativamente a: (i) a prática pedagógica da professora cooperante, assente nas características do método expositivo e (ii) a participação dos alunos tendo em conta o método pedagógico adotado.

Para tal, num primeiro momento, tornou-se imprescindível apurar os métodos e técnicas adequadas para a recolha dos referidos dados durante o período de observação.

Coutinho (2013), explica que ““metodologia”, “métodos” e mesmo “técnicas” são termos que surgem na literatura para designar os diversos meios que ajudam e/ou orientam o investigador na sua busca do conhecimento” (p. 24). Em consonância estão Latorre et al (citado por Coutinho, 2011) ao afirmarem que “o método é o caminho e a técnica é a forma de percorrê-lo” (p. 24). Aires (2011), adianta que “a selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo” (p. 24).

No que respeita à **observação**, esta realizou-se tomando duas técnicas: observação direta não participante e observação naturalista. No entender de Pocinho (2012), é através da observação direta que se “capta os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho (p. 99). Sousa e Baptista (2014) referem que a observação não participante é aquela em que “o investigador observa o fenómeno do “lado de fora”, não participa no decorrer das acções relacionadas com o mesmo – é um “actor externo”” (p. 89). Assim, a **observação direta não participante**, realizou-se com recurso a uma grelha de observação estruturada (Anexo Q), tendo por base as características do método expositivo apresentadas por Prats (2011). A observada era a professora cooperante, e o principal objetivo consistia em recolher dados relativos ao método em questão, naquele contexto específico. Todavia, e por razões éticas óbvias, não havia a intenção de avaliar, a prática da professora cooperante, mas tão somente, recolher

elementos que contribuíssem para o aprofundamento da reflexão sobre o método expositivo.

A **observação naturalista** foi realizada através de uma tabela de observação semiestruturada (Anexo R), e objetivava o registo da organização da sessão executada pela professora cooperante, isto é, a dinâmica e as diferentes fases da aula. “A observação naturalista é, em síntese, uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o século XIX na descrição e quantificação de comportamentos do homem e de outros animais” (Estrela, 1994, p. 45). Àquela tabela foi adicionada uma descrição detalhada de todas as aulas lecionadas pela professora cooperante (Anexo S), cujas informações ajudaram a complementar a análise da grelha previamente elaborada.

Relativamente à **entrevista**, que Gil (1989) caracteriza como “a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (p. 113), esta aconteceu tendo um guião de entrevista semiestruturada (Anexo T). Inicialmente, a entrevista à professora cooperante seria, unicamente, utilizada para a conceção do Plano de Intervenção. Todavia, a riqueza dos dados recolhidos assumiram-se relevantes para o presente estudo, optando-se, assim, por incluí-la no mesmo.

Num segundo momento, uma vez que se optou por dar continuidade à prática da professora cooperante, mas ensaiando formas de aumentar a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento, esta fase orquestrou-se tendo por base os métodos de **observação direta** e pelo recurso ao **inquérito por questionário**.

Relativamente à **observação direta**, esta foi realizada tanto pela professora cooperante, como pela colega de estágio, com recurso a uma grelha de observação (Anexo U), semelhante à grelha construída para a observação da professora cooperante, mas com a particularidade de esta incluir uma escala de avaliação qualitativa.

De acordo com Estrela (1994), trata-se agora de uma observação direta participante, na medida em que “o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p. 31). De facto, quer a professora cooperante, quer a colega de estágio interagem com o grupo, e, mais importante, partilhavam as suas ideias e sugestões para a conceção e implementação da prática que estava a ser desenvolvida na sala de aula.

No que concerne ao **inquérito por questionário**, Dias (1994) esclarece que

o Inquérito por Questionário é uma técnica de investigação que, através de um conjunto de perguntas, visa suscitar uma série de discursos individuais, interpretá-los e depois generalizá-los a conjuntos mais vastos. Trata-se de uma técnica de observação não participante, uma vez que não exige a integração do investigador no meio, no grupo ou nos processos sociais estudados. Sendo constituído por uma série de perguntas, mas também podendo integrar outros instrumentos, como por exemplo, testes e escalas de atitudes e opiniões que visam aferir um certo tipo de comportamentos-reações, e avaliar a intensidade com que se dá determinada opinião ou atitude, as respostas assim obtidas vão constituir o material, sobre o qual o investigador vai produzir interpretações e chegar a generalizações (p. 5)

Com efeito, este estruturou-se através de uma grelha de preenchimento e duas questões de resposta aberta (Anexo V). O instrumento sofreu algumas adaptações, e foi aplicado a todos os alunos de ambas as turmas de intervenção no término do correspondente período.

Não obstante a recolha de algumas informações terem um carácter quantitativo, considera-se que se privilegiaram as metodologias qualitativas. O número de questionários aplicados e o reduzido número de pessoas envolvidas, não permite assumir as informações recolhidas na sua componente quantitativa, pois não têm um valor estatístico significativo.

Por fim, foram integradas as notas de campo recolhidas nos momentos de diálogo reflexivo sobre a prática que envolveram, não apenas a professora cooperante e a colega de estágio, mas também o professor-tutor da didática da História e Geografia, notas essas que foram posteriormente mobilizadas para as reflexões individuais previstas no âmbito da PES II do 2.º CEB.

Como forma de constatar se as planificações construídas ao longo do período de intervenção correspondiam ao objetivo a alcançar, procedeu-se a uma **análise documental** minuciosa, com a finalidade de verificar dois aspetos: (i) se a planificação respeitava a dinâmica e as fases características da aula expositiva e (ii) se as planificações contemplavam momentos, estratégias e/ou atividades promotoras da participação ativa dos alunos.

3.2. Caracterização dos participantes

O presente estudo, no seu todo, visou um processo faseado no que concerne à recolha de dados e respetivos participantes.

Numa primeira fase, foi durante o período de observação que se procurou definir, com base nos pressupostos teóricos, em que consistia o método expositivo e que características assumia. Uma vez ser o método adotado pela professora cooperante de História e Geografia de Portugal, procurou-se corroborar a sua prática com a teoria. Assim, a primeira participante neste estudo é a professora cooperante de História e Geografia de Portugal, com 58 anos de idade e 36 anos dedicados à prática pedagógica (Anexo H)

Numa segunda fase, devido à necessidade de recolher dados que dessem resposta à problemática anteriormente referida, a professor cooperante já mencionada, e a colega de estágio preencheram grelhas de observação. Assim, neste processo, os participantes foram a professora cooperante e a colega de estágio, com 23 anos e aluna do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB.

Por fim, como forma de compreender e dar a conhecer a opinião dos alunos face à prática pedagógica realizada no contexto educativo, o inquérito por questionário foi aplicado a ambas as turmas do 6.º ano de escolaridade. Sucintamente, a turma 6.º B era constituída por 18 alunos, sendo sete do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e 12 anos. A turma do 6.º C era composta por 18 alunos – quatro do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e 13 anos.

4. EXPOSIÇÃO E PARTICIPAÇÃO NAS AULAS DE HISTÓRIA NA INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Sousa e Baptista (2011), referem que “todo o material compilado no trabalho de campo, como notas de trabalho, gravações de vídeo, transições das entrevistas, dados provenientes de inquéritos, etc., é considerado uma fonte de dados a partir da qual será construída a análise” (p. 107). Assim, o presente capítulo tem como objetivo apresentar a análise dos resultados, de forma a descrever e interpretar o trabalho realizado no âmbito do estudo investigativo.

4.1. A aula expositiva na prática docente: o contexto de acolhimento

Foi durante o período de observação, tendo por base os instrumentos já referidos, que se tornou possível caracterizar as práticas pedagógicas da professora cooperante.

No que concerne às atividades realizadas em sala de aula, a professora promove, maioritariamente, a leitura coletiva de documentos, bem como a análise e interpretação dos mesmos em grande grupo, implementando atividades de inferência e dedução¹. Ao nível dos exercícios escritos, estes são, maioritariamente, individuais, recorrendo, quer ao manual, quer ao caderno de atividades, sendo, posteriormente, corrigidos em grande grupo². A observação permitiu, ainda, constatar que a professora recorre ao manual como uma *fonte* de fontes históricas, isto é, utiliza-o criteriosamente como um recurso onde se podem encontrar diferentes fontes de informação, desde fontes históricas escritas a fontes iconográficas, quantitativas ou outras.

No que concerne às características do método expositivo, a docente apresenta uma exposição clara, bastante estruturada, mobilizando, igualmente, vocabulário adequado não só ao tema em estudo como às capacidades dos alunos. As suas habilidades oratórias caracterizam-se por um ritmo adequado ao nível de escolaridade de ambas as turmas, alcançando um equilíbrio entre os silêncios, o tom de voz, a vocalização e a precisão. Ao longo da sessão, a professora desloca-se pela sala, mesmo durante os momentos de exposição oral³. Deste modo, mantém sempre uma relação visual com os alunos, assim aproxima a sua presença e envolve-os mais facilmente nas atividades que se realizam, mesmo quando estas se situam ao nível da construção de uma narrativa histórica.

Relativamente aos conhecimentos prévios dos alunos, a professora ensaia formas de os tentar identificar, para posteriormente os incluir na construção da sua exposição ou em outras atividades previstas na aula, em momentos que ocorrem no início de cada tema. Regra geral, os alunos costumam partilhar os seus conhecimentos

¹ “Depois da contextualização da situação económica, induz os alunos a pensar como se sentiria a população”. Retirado da observação naturalista realizada a 17/01/2018 (Anexo S).

² “Cinco ou sete minutos depois da ordem dada pela professora, esta inicia a correção dos exercícios. À semelhança do que fez com o TPC, esta alterna a escolha de antemão de alunos por aqueles que têm o dedo no ar”. Retirado da observação naturalista realizada a 11/01/2018 (Anexo S).

³ “Tal como quando estava a transmitir informações da direção de turma, a professora encontra-se em circulação pela sala aquando da exposição da matéria, visto que, desta forma, se torna mais fácil e eficaz a colocação e a resposta a dúvidas”. Retirado da observação naturalista realizada a 11/01/2018 (Anexo S).

prévios, quer ao nível de acontecimentos, datas, conceitos e ideias, e de experiências vividas⁴, ainda que muito pontualmente.

No que diz respeito ao esclarecimento de dúvidas, a professora procura sempre dar resposta aos alunos, ainda que haja momentos para tal, sendo um deles o momento inicial da sessão, quando a opta por fazer uma revisão dos conteúdos lecionados⁵ na(s) aula(s) anterior(es). Neste tempo, a professora coloca questões aos alunos, aleatoriamente, e promove a partilha de dúvidas⁶. Um outro momento em que acontece o esclarecimento de dúvidas surge após a exposição da docente, no qual coloca questões que lhe permitem avaliar se os objetivos essenciais da aula foram atingidos⁷. Embora pouco frequente, a professora responde a algumas questões durante a exposição⁸, caso estas permitam dar seguimento à linha de pensamento. Caso considera que a dúvida surge descontextualizada do tema ou assunto que está a ser trabalhado, a professora pede aos alunos que aguardem pelo fim da exposição.

As sessões da professora são, maioritariamente, apoiadas em materiais audiovisuais, como *PowerPoints*⁹ e vídeos¹⁰. Recorre, ainda que com menor frequência, aos recursos disponibilizados no *site* da editora dos manuais escolares adotados.

4.2. A aula expositiva e a participação dos alunos na Intervenção Educativa do 2.º CEB

Com recurso às grelhas preenchidas pela professora cooperante e pela colega de estágio, e tendo ainda como referência as planificações das aulas de HGP, foi possível concretizar um balanço da prática pedagógica realizada, tendo em conta as

⁴ “A professora propõe à turma a realização de uma observação atenta e uma análise crítica da imagem que está exposta. Os alunos partilham conhecimentos prévios e vivências pessoais”. Retirado da observação naturalista realizada a 11/01/2018 (Anexo S).

⁵ “Após todos os alunos já se encontrarem sentados, inicia-se um conjunto de questões relativas às apresentações orais, às quais a professora retira, prontamente e ordenadamente, as dúvidas”. Retirado da observação naturalista realizada a 15/01/2018 (Anexo S).

⁶ “A professora realiza uma breve revisão da aula anterior, selecionando alunos para responderem às questões colocadas por si. Ao longo desta revisão, esta vai circulando pela sala. Os alunos que não são selecionados, mas querem responder colocam o dedo no ar”. Retirado da observação naturalista realizada a 11/01/2018 (Anexo S).

⁷ “Por fim, a professora pergunta se existe dúvidas e alguns dos alunos esclarecem as suas, mesmo que estas sejam mais relacionadas com a curiosidade”. Retirado da observação naturalista realizada a 11/01/2018 (Anexo S).

⁸ De forma sintética, aborda a Revolução Liberal, revisando o conteúdo.

Os alunos questionam a professora sobre o significado de descrédito e esta mobiliza aspetos próximos aos alunos para explicar”. Retirado da observação naturalista realizada a 17/01/2018 (Anexo S).

⁹ De seguida, o chefe de turma apaga as luzes e a professora retoma a exposição com o *PowerPoint*. Retirado da observação naturalista realizada a 11/01/2018 (Anexo S).

¹⁰ Explica, então, que irão visualizar um vídeo acerca da arquitetura do ferro para, depois, fazer um resumo geral da matéria”. Retirado da observação naturalista realizada a 15/01/2018 (Anexo S).

atividades realizadas em sala de aula potenciadoras da participação ativa dos alunos e as características do método expositivo.

No que concerne às atividades realizadas em sala de aula, a professora cooperante considera que a leitura coletiva e os exercícios individuais¹¹ mantiveram-se *frequentes* ao longo da prática. Embora a colega de estágio considere o mesmo em relação aos momentos de leitura coletiva, atenta uma melhoria ao nível dos exercícios em grupo, que evoluem de frequente para muito frequente. Relativamente à resolução de exercícios do manual, tal nunca foi concretizado aquando dos momentos de observação por parte da professora cooperante, ainda que o par de estágio, na sua última observação, tenha registado como sendo frequente. Estes resultados díspares resultam do facto dos momentos observados pela colega não coincidirem com os da professora cooperante.

No que compete a outro tipo de atividades, relativamente às atividades de inferência e dedução¹², tanto a professora cooperante como a colega registam ser algo frequente aquando da primeira observação, mas caracterizam como muito frequente na última observação. Quanto à apresentação de vídeos¹³, a professora regista como não observado, enquanto que o par de estágio regista uma evolução de não observado para frequente. A diferença entre as observações de ambas as intervenientes decorre da razão anteriormente elencada.

Relativamente às características do método expositivo, a professora, na sua primeira observação, regista como pouco frequente a exposição com clareza, estruturada e com vocabulário adequado. Na sua última observação, regista-se uma evolução relativamente à clareza e ao vocabulário, destacando-se a exposição de forma estruturada, classificada como muito frequente. No que concerne às habilidades oratórias, a professora considera frequente os movimentos do corpo e os silêncios, e muito frequente os deslocamentos pela sala de aula, não existindo qualquer progresso desde a primeira observação. Relativamente ao ritmo e precisão da exposição, verifica-se uma pequena evolução, sendo classificadas como características frequentes. O tom

¹¹ "Neste momento, a professora pede aos alunos que abram o caderno de atividades nas páginas 57 e 58 e que respondam às perguntas de resposta múltipla, fazendo, de seguida, a correção das mesmas". Retirado da 1.ª sessão da 5.ª semana de intervenção.

¹² "A professora pergunta à turma se consideram ser um período de estabilidade política, mostrando dois frisos cronológicos relativos aos Presidentes da República entre 1910-1926 e 1976-2016. Através destes frisos, a professora pede aos alunos que retirem conclusões, ao compará-los". Retirado da 1.ª sessão da 2.ª semana de intervenção.

¹³ "Para corroborar tal informação, a professora apresenta um vídeo que trata a Propaganda do Estado Novo, sendo terminado com uma análise da Lição de Salazar: a trilogia do Estado Novo (Deus, Pátria e Família)". Retirado da 2.ª sessão da 5.ª semana de intervenção.

de voz e a vocalização são consideradas muito frequentes aquando da última observação, registando-se uma evolução desde a primeira observação. A professora cooperante considera, ainda, que a relação visual dos alunos, que primeiramente se caracterizou como muito frequente, encontra-se agora como característica permanente, isto é, sempre.

Todos os indicadores aqui relevados foram considerados pela colega de estágio como frequentes. No que concerne à apresentação da exposição, o par verificou evolução ao nível da exposição estruturada e ao vocabulário adequado, ainda que a clareza se mantenha inalterável. Relativamente às habilidades oratórias, mantiveram-se frequentes o ritmo, os silêncios, a precisão e os movimentos corporais. Já o tom de voz, a vocalização, a relação visual com os alunos e os deslocamentos caracterizam-se como muito frequentes aquando da sua última observação.

No que concerne ao esclarecimento de dúvidas¹⁴, na observação concretizada pela professora cooperante, este indicador sofreu uma evolução significativa, crescendo de pouco frequente para muito frequente. Já o par de estágio considera não existir qualquer alteração desde a primeira observação até à última, registando-o como muito frequente. No que respeita ter em conta os conhecimentos prévios dos alunos¹⁵, a professora cooperante considera existir uma evolução significativa, registando como muito frequente aquando da sua última observação. Em concordância encontra-se os registos do par de estágio, que considera a mesma evolução.

Relativamente aos apoios mobilizados aquando da exposição, a professora cooperante considera, tanto na sua primeira observação, como na última, muito frequente a utilização de recursos audiovisuais¹⁶, não tendo observado o recurso a outros materiais. Já o par de estágio considera frequente tanto o recurso a meios audiovisuais como a outros materiais¹⁷.

Em suma, de forma a compreender com maior clareza os aspetos referentes ao desempenho, elaborou-se, tendo por base as características elencadas por Prats (2014)

¹⁴ “A professora pede a três alunos para que, em voz alta, cada um responda a uma questão, dando oportunidade e espaço para a exposição de dúvidas ou partilha de conhecimentos”. Retirado da 2.ª sessão da 6.ª semana de intervenção.

¹⁵ Após esta análise, a professora pergunta aos alunos se sabem que Portugal fez, abrindo, assim, uma partilha de conhecimentos”. Retirado da 2.ª sessão da 2.ª semana de intervenção.

¹⁶ “Para além das Lições de Salazar, enumeram-se alguns meios de difusão dos ideais do Estado Novo, a partir de imagens apresentadas nos slides (a professora vai apresentando cada um deles, realizando a sua explicação, apoiando-se nas imagens do PPT)”. Retirado da 2.ª sessão da 5.ª semana de intervenção.

¹⁷ Neste momento, a professora pede à Professora Cooperante que mostre alguns objetos do tempo de Estado Novo, entre os quais, o emblema da Mocidade Portuguesa e o Livro Único”. Retirado da 2.ª sessão da 5.ª semana de intervenção.

e já enunciadas, a seguinte tabela síntese, que traduzirá os aspetos com melhor desempenho, os que registaram melhorias e o que permaneceram inalteráveis, podendo alguns aspetos se sobreporem a algumas categorias, como é caso, a título de exemplo, do deslocamento pela sala, que se caracteriza sendo muito frequente, tanto na primeira observação, como na última, não sofrendo alterações significativas.

Tabela 2.
Tabela síntese das avaliações dos aspetos a ter em conta no método expositivo

Aspetos sem alterações	Aspetos com melhorias	Aspetos com melhor desempenho
1. Leitura coletiva 2. Exercícios individuais 7. Habilidades oratórias: silêncios, movimento do corpo e deslocamento pela sala 10. Utilização de recursos audiovisuais e outros materiais	3. Exercícios do manual 4. Atividades de inferência e de dedução 5. Visualização de vídeos 6. Exposição: clara e vocabulário adequado 7. Habilidades oratórias: ritmo, tom de voz, vocalização, precisão, relação visual, 8. Integração dos conhecimentos prévios de ideias e conceitos 9. Esclarecimento de dúvidas	6. Exposição estruturada 7. Habilidades oratórias: tom de voz, vocalização, relação visual com os alunos, deslocamento pela sala 8. Integração dos conhecimentos prévios de ideias e conceitos 9. Esclarecimento de dúvidas 10. Utilização de recursos audiovisuais

Nota. Dados recolhidos pela autora.

Tendo como referência o inquérito por questionário disponibilizado, e preenchido pelos alunos, foi possível proceder à caracterização da prática pedagógica, tendo em vista o método expositivo. O inquérito possuía quatro variáveis: concordo plenamente (cp); concordo bastante (cb); concordo pouco (cp), e não concordo (nc) que, para efeitos estatísticos, se considerou, respetivamente, como 4, 3, 2 e 1. Assim, foi possível realizar a média de respostas dos alunos, consoante a sua avaliação. Apresenta-se, então, de seguida, os resultados obtidos.

Tabela 3.
Grelha de Observação das aulas História e Geografia de Portugal

Características da aula expositiva	6.º B	6.º C
------------------------------------	-------	-------

Atividades realizadas em sala de aula	A Professora faz leitura coletiva		3,55	3,27
	A Professora faz exercícios do Caderno de Atividades		3,52	2,82
	Outro tipo de atividades	A Professora promove atividades de interpretação	3,47	3,16
		A Professora promove atividades de visualização de vídeos	3,72	2,72
Características do método expositivo	A Professora tem em conta	os conhecimentos prévios de ideias e conceitos dos alunos	3,38	3,11
	A Professora apresenta uma exposição	clara	3,38	3,27
		com vocabulário adequado	3,77	3,55
	A Professora	promove a participação dos alunos na aula	3,72	3,44
	A Professora apoia-se em	recursos audiovisuais	3,27	2,44
		outros recursos	2,94	2,88
Médias			3,47	3,07

Nota. Dados recolhidos pela autora.

Se se proceder a uma leitura vertical, é possível constatar que os resultados são mais satisfatórios na turma 6.º B (média geral de 3,47) que na turma 6.º C (3,07). Tal acontece devido ao facto de a turma 6.º C ter sido a primeira turma na qual se iniciou o período de intervenção pedagógica. O nervosismo, aliado à insegurança e à inexperiência, consideram-se ser os fatores primordiais para esta avaliação menos positiva. Em termos globais, assumindo a avaliação realizada pelos alunos, o desempenho situa-se numa média que ronda os 3,3 pontos, o que, tendo em conta tratar-se de uma primeira experiência de prática docente em HGP no 2.º CEB não pode deixar de ser considerada positiva.

Partindo destes resultados, torna-se pertinente desenvolver algumas linhas de análise: uma análise comparativa, que se irá traduzir numa evolução entre os dois períodos de intervenção; uma análise centrada nos dados mais positivos; e, uma análise aos indicadores considerados menos positivos.

Assim, em termos comparativos, denota-se uma evolução significativa no que respeita às atividades realizadas em sala de aula, os indicadores que sofrem uma evolução significativa são a concretização de exercícios do caderno de atividades e a visualização de vídeos. No que compete a atividades de interpretação, a primeira turma de intervenção considera acontecer mais vezes do que a segunda turma de intervenção.

No que respeita às características do método expositivo, os resultados não diferem significativamente entre as turmas, relativamente à exposição clara e o uso de vocabulário adequado. O mesmo se verifica no que diz respeito à consideração pelos conhecimentos prévios dos alunos. Releva-se alguma evolução na promoção da participação dos alunos nas aulas, entre a primeira e a segunda turma. Quanto à

mobilização de recursos audiovisuais, os alunos do 6.º B, ao contrário do esperado, considera não serem suficientes tendo em conta a turma 6.º C. Perspetiva-se que tal poderá ter acontecido devido à experiência adquirida relativamente à exposição oral, não sendo necessário construir tantos recursos audiovisuais, nomeadamente *PowerPoints*, como recursos de apoio à exposição, ainda que os mesmos tenham sido apresentados. Ainda sobre outros materiais utilizados, a diferença não é significativa na perceção de ambas as turmas.

No que concerne às questões colocadas: *Das aulas da Professora, o que gostei mais...* e *Das aulas da Professora, o que gostei menos...*, apresentam-se, de seguida, a compilação dos dados retirados.

No que respeita às considerações dos alunos relativamente aos aspetos que gostaram mais, estas são bastante diversificados. De forma sintética, é possível relevar, tendo em conta o número de ocorrências, o modo de exposição da matéria utilizado.

Relativamente aos aspetos menos positivos, os alunos referem a pouca segurança na exposição. Estas respostas, à semelhança dos dados recolhidos relativamente ao inquérito, resultam da primeira turma de intervenção, a turma 6.º C, e advém dos motivos já referidos. Em contrapartida, e não sendo um aspeto menos bem conseguido, constata-se que 14 alunos referem que não têm nada a referir relativamente a aspetos menos positivos, traduzindo-se, assim, numa apreciação positiva.

CONCLUSÕES

Estas conclusões, longe de poderem ser consideradas como “verdades” ou pontos de chegada definitivos, constituem uma ponte de partida para uma reflexão crítica sobre as características que devem estar presentes quando, na prática docente, o professor de História opta por incluir momentos expositivos, e sobre o modo de evitar que esta opção constitua um obstáculo à participação dos alunos no seu processo de ensino e aprendizagem.

Retomando as quatro características anteriormente enunciadas na Tabela 1 do presente documento, no que concerne à **integração dos conhecimentos prévios** de ideias e conceitos dos alunos, ao longo das planificações diárias, é possível verificar que na maioria dos momentos, quer de leitura, quer de análise e interpretação de documentos, até mesmo da exposição oral, era dado espaço para a participação dos alunos, quer pela partilha de conhecimentos já adquiridos, quer pela partilha de ideias e até mesmo de questões, potenciando, igualmente, o contributo de outros colegas que se voluntariassem para dar resposta ou esclarecer o aluno. Era, também, recorrente, no início de cada novo conteúdo/tema, incentivar os alunos a participar de forma ativa. Tal é passível de ser reconhecido tendo por base a avaliação realizada tanto pela professora cooperante, como pela colega de estágio, ocorrendo muito frequentemente.

Relativamente à **clareza da exposição**, este constituiu-se como um dos primeiros obstáculos a ser reconhecido, uma vez que as primeiras sessões não ocorreram com a clareza almejada. Após algumas conversas informais, tanto com a professora cooperante, como com o professor-tutor, foi possível encontrar estratégias de organização dos conteúdos que possibilitaram a criação de um fio condutor e de um discurso mais coerente, passível de ser utilizado na exposição oral. Tal estratégia contribuiu, igualmente, para a **mobilização de vocabulário/conceitos adequados** e rigorosos, de acordo com as exigências do saber histórico. Se esta foi uma das primeiras lacunas elencadas aquando da primeira aula lecionada, desta fragilidade resultou um cuidado redobrado na preparação das aulas, em particular no que diz respeito ao domínio dos conteúdos/conceitos científicos. Isto é, redobrou-se a preocupação com a mobilização de terminologia adequada e manteve-se viva uma constante busca por um domínio conceptual rigoroso. Esta característica, aos olhos da professora cooperante, sofreu uma evolução positiva, resultante do trabalho desenvolvido neste âmbito.

À semelhança das estratégias utilizadas para potenciar a partilha de conhecimentos prévios de ideias e conceitos, também se equacionou quais os momentos possíveis de promoção da **participação dos alunos** na aula. Assim, embora alguns conteúdos necessitem de um momento de exposição mais longo, estes eram alternados por pequenas atividades que se incluíam na exposição, com o objetivo de fomentar o diálogo e o debate entre o grupo-turma. Uma das opções tomadas incidia acerca da inclusão de curiosidades que suscitassem a participação dos alunos, a título de exemplo, ex-alunos do colégio ou factos relacionados com a vertente militar. Mas, o mais importante, foi garantir que todos os momentos de carácter mais expositivo que, à partida, surgem centrados na figura do professor, se transformassem em momentos de construção de uma narrativa com o envolvimento dos alunos. Para que tal acontecesse, foi fundamental preparar a sequência de aprendizagem, cada aula e cada momento expositivo, tendo presente esta finalidade. Assim, os alunos foram sempre chamados a participar através de lançamento de questões (sempre com a preocupação de diversificar os respondentes), incentivando a que os alunos colocassem outras questões aos assuntos que estavam sendo trabalhados, solicitando novas interpretações, motivando a inclusão de novos conhecimentos que enriquecessem a narrativa que estava se desenhada e convidando à elaboração de sínteses finais que, para além de serem momentos de consolidação das aprendizagens, eram tempos de comunicação histórica.

Quanto à utilização de **recursos audiovisuais**, no início da prática de intervenção, constituíram-se como um apoio imprescindível à sessão no todo, e à exposição oral que, à data, era fraca. Ao longo deste período, deu-se continuidade à construção de recursos, como *PowerPoints*, menos como um pilar à exposição propriamente dita, e mais como um recurso que continha fontes, que complementavam e auxiliavam a compreensão do conteúdo, isto é, que enriqueciam a exposição. No que concerne a outros materiais, estes eram, maioritariamente, fontes primárias. Tal aconteceu aquando do conteúdo relativo ao Estado Novo, no qual foi possível, a título de exemplo, mostrar evidências do Livro Único e do emblema da Mocidade Portuguesa da época.

Importa agora relembrar a problemática em estudo, a saber: ***que características deve assumir o método expositivo de modo a garantir a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, nas aulas de História do 2.º CEB?***

A **adequação dos conteúdos**, tendo em conta as características da turma, é um dos fatores essenciais a qualquer prática pedagógica. Embora o método expositivo é tradicionalmente caracterizado pelo papel ativo do professor e pelo papel passivo do aluno, é possível, com este mesmo método, adaptar o tema à turma e conceder aos alunos o tempo e o espaço que necessitam para que possam debater e partilhar conhecimentos e conceitos já adquiridos. Acrescentar, estes momentos poderão tornar-se extremamente ricos, não só por permitirem aos alunos uma participação ativa, como colocá-los no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Uma outra estratégia a ter em linha de conta relaciona-se com a operacionalização de uma conceção de História que entende **o estudo do passado a partir das questões do presente**. Tal prática – relacionar o passado com a atualidade e as questões que hoje discutimos no nosso quotidiano – permite aos alunos acederem de forma mais facilitada aos conhecimentos a adquirir e estimula a participação dos alunos, uma vez que podem contribuir com os seus próprios conhecimentos, ideias, vivências e experiências.

Embora não tivesse sido passível de implementar momentos de investigação dada a aproximação dos testes sumativos, esta é uma outra das estratégias que importaria ter implementado, permitindo uma **participação ativa por parte dos discentes**, dando-lhes o leme da construção do seu próprio conhecimento, sem que tal dispense a inclusão de momentos de carácter mais expositivo.

Após a experiência adquirida no âmbito da PES II, mais concretamente durante o desenrolar da prática no 2.º CEB, considera-se que os momentos expositivos continuam a ocupar um lugar de relevo na **construção de uma aula de História**. A questão que deve, no entanto, ser equacionada, é a de saber se esses momentos expositivos (i) são devidamente planificados; (ii) têm como intenção o envolvimento dos alunos na construção da narrativa histórica; (iii) respeitam as suas características essenciais para que se constituam como momentos de aprendizagem participada; e, (iv) se integram num conjunto diversificado de métodos e técnicas do ensino da história de modo a garantir o desenvolvimento das competências essenciais que resultam do ensinar e aprender história.

REFLEXÕES FINAIS

No âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada II (PES II) do Curso do Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico, propôs a realização de uma reflexão final, na qual explicitasse o contributo da investigação e da prática pedagógica nos dois ciclos de ensino e os aspetos mais significativos a ter em conta o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Todos os momentos devem ser alvo de uma reflexão, facto que possibilita o melhoramento da prática pedagógica, na medida em que se equaciona questões, situações, entre outros, em confronto com os resultados alcançados. Não nos é possível esquecer as palavras de Santos (2011), ao referir que, para “haver desenvolvimento profissional o professor deve desejá-lo, enfatizando as suas próprias potencialidades e assumindo as suas fragilidades como um ponto de partida para a reflexão e a mudança da ação” (p. 19).

Estes momentos de aprendizagem prática, denominados por estágios, são de extrema importância na formação de um profissional da educação pois, segundo Tamagnini (citado por Nóvoa, 1992, p. 18), deve existir uma “necessidade de um equilíbrio entre as três dimensões essenciais à formação de qualquer professor: preparação académica, preparação profissional e prática profissional.”

Posto isto, no que respeita às aprendizagens decorridas das práticas, estas relacionam-se com o desenvolvimento de competências inerentes à profissão docente. Assim, serão, então, alvo de uma reflexão aprofundada as seguintes competências: (i) a construção de planificações; (ii) a relação pedagógica entre professor-aluno; e (iii) a construção de recursos.

É pensar sobre cada um dos aspetos, que não pode ser relevado para segundo plano o processo de planificação e estruturação da aula, dois procedimentos que estão “diretamente relacionado[s] com a escolha dos conteúdos, dos procedimentos, das atividades, dos recursos disponíveis, das estratégias, dos instrumentos de avaliação e das metodologias adotadas” (Moitas, 2013, p. 30).

Torna-se evidente que a planificação é um recurso de extrema complexidade, uma vez que temos *em mãos* o processo de ensino-aprendizagem de um grupo/turma no seu todo e de cada criança que a compõe.

Assim, é possível afirmar que planificar se traduz num recurso, flexível, em que convergem uma ou mais atividades (encadeadas ou não), com os aspetos fulcrais da ação pedagógica e o qual não se pode construir sem se pensar, com antecedência, todos os procedimentos envolvidos, sendo possível antecipar quaisquer comportamentos e dificuldades. Planificar é um processo cíclico de tentativa, erro, reflexão, adaptação, tentativa, e assim sucessivamente. Para finalizar, eis uma frase que moldou, de forma geral, a lente pela qual vejo a planificação: “a planificação docente deve contribuir para a optimização, maximização e melhoria da qualidade do processo educativo” (Barroso, 2013, p. 11), imprescindível ao sucesso quer do professor, quer o aluno.

No que concerne a relação pedagógica estabelecida com a turma, é possível afirmar que foram ultrapassadas quaisquer expectativas, em cada ciclo de ensino. No processo de ensino-aprendizagem, uma relação pedagógica equilibrada é o desejável, quer por parte do aluno, quer por parte do professor. No contexto do 1.º CEB, esta baseou-se no afeto, tendo como objetivo proporcionar às crianças um “equilíbrio para explorar e a segurança e confiança criadas por um ambiente previsível, caracterizado pela ajuda apropriada do adulto” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 71). É este equilíbrio, entre a autonomia do aluno e o auxílio adequado do professor, que se dá espaço à construção da sua independência, mas ao mesmo tempo se garante a segurança. Os alunos deste contexto marcaram, de forma profunda, a minha visão da vida, quer profissional, quer pessoal. Estas crianças, envolvidas numa atmosfera demasiado densa, conseguiram levar-me a pensar e observar tudo de uma perspetiva diferente. É nestes casos que é, realmente, imprescindível o equilíbrio anteriormente referido, entre a autoridade e o afeto. No âmbito do 2.º CEB, devido às características do contexto, não me foi possível alcançar uma relação mais próxima, mas pautou-se por uma relação amistosa e de respeito e, em certa medida, descontraída. Tal como referem Brait, Macedo, Silva, Silva & Souza (2010), “a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental e elemento agregador de valores nos membros da espécie humana” (p.2). Neste sentido, tentei proporcionar, em ambos os contextos, momentos dinâmicos, de reflexão, de debate.

Posto isto, torna-se perceptível que a organização da prática pedagógica tem como foco o envolvimento dos alunos no seu, e meu, percurso, bem como ter especial atenção as necessidades de cada um. Segundo Brait, Macedo, Silva, Silva & Souza

(2010, p. 3), “o aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente parte e contemplado pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula.”

Relativamente à construção de recursos, estas assumiram duas vertentes distintas. No contexto do 1.º CEB, estes traduziram-se em recursos físicos, como jogos, fichas, material didático; no contexto do 2.º CEB, os recursos passaram pela construção de, maioritariamente, *PowerPoints* e algumas fichas de consolidação de conhecimentos. Apostou-se, acima de tudo, na construção de recursos que, não só desenvolvessem aprendizagens significativas, como fossem ao encontro dos interesses dos alunos.

No que respeita às competências a melhorar, estas prendem-se, possivelmente, na gestão da turma, competência cada vez mais dificultada devido ao número excessivo de alunos por turma. Quero pautar, sempre, a minha intervenção através de práticas inclusivas e, ao mesmo tempo, dar resposta às necessidades de cada um. Para tal, é necessária uma busca constante de estratégias e metodologias que permitam desenvolver não só o processo de ensino-aprendizagem, como igualmente, novas vivências, aprendizagens e experiências.

Tendo por base tais competências, essenciais ao exercício da prática docente, considero que contribuíram, em grande escala, para o meu desenvolvimento enquanto futura profissional em Educação. Acredito que, após esta PES II, saio deste ciclo de ensino, um pouco mais capaz e um pouco mais conhecedora de todas as variáveis implicadas na prática pedagógica.

Não nos é possível negar que um Professor é um eterno aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves, L. (2016). Epistemologia e Ensino da História. *Revista História Hoje*, 5(9), 9-30.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Lisboa: Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
- Cuélliga, C. (2008). El profesor que enseña: la práctica docente. In J. C. Sánchez Huete e H. Gadea (Coords.), *Compendio de didáctica general* (pp. 153-181). Espanha: Editorial CCS.
- Dias, A. (2016). História e Desenvolvimento de Competências na Educação Básica: A experiência da ESELx, *Da Investigação às Práticas*, 7(1), 63-90.
- Dias, M. (1994). *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*. Porto: Faculdade de Letras do Porto.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Gil, A. (1989). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Hobsbawm, E. (2014). *Sobre la Historia*. Barcelona: Ed. Planeta.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkein
- Libâneo, J. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lopes, A. (2004). Estudo exploratório sobre o currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: Índícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, 7(1), 63-95.
- Mendes, J. (2011). *Novos rumos da Historiografia, ao longo do século XX: a História na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra*. Consultado em https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/32388/1/BiblosIX_artigo4.pdf.

- Ministério da Educação (2014). *Metas Curriculares para a História e Geografia de Portugal – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Consultado em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hgp_metas_curriculares_2_ciclo.pdf.
- Ministério da Educação (1991). *Organização Curricular e Programas – 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação: Direcção Geral Básico e Secundário.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e profissão docente, In *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pinheiro, J. (1998). *Métodos Pedagógicos*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Prats, J. (2014). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Rama, C. (1974). *Teoria da História*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Rocha, B, Paula, H. & Gomes, J. (2010). Um estudo sobre métodos de ensino: o caso do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In *Actas do XVII Congresso Brasileiro de Custos*. Consultado em <http://cbc2015.emnuvens.com.br>.
- Ronca, A. & Escobar, V. (1984). *Técnicas pedagógicas: domesticação ou desafio à participação?*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Santaella, C. (2010). *Didáctica: Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Editorial Piramide.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2016) *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios – Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Zhúkov, E. (1982). *Metodología de la Historia*. Moscú: Academia de Ciencias de la URSS.

ANEXOS

Anexo A – Grelha de avaliação diagnóstica de Expressão Oral

Expressão Oral – Língua Portuguesa																									
Nomes dos alunos	A.P.	A.A.	B.N	B.F	B.L.	D.F.	E.F.	F.L.	G.R.	G.V.	G.J.	H.S.	I.S.	L.D.	M.M.	M.H.	M.S.	N.E.	P.Q.	R.M.	S.M.	S.S.	T.M.	T.G.	
Descritores de desempenho																									
Expressão Oral																									
Usa a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequados.	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde
Utiliza vocabulário variado.	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
Articula corretamente os sons da língua.	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Justifica opiniões.	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde
Faz uma pequena exposição sobre um assunto.	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul

Legenda: Verde – sim; Amarelo – Com dificuldade; Vermelho – Não; Azul – Não observado

Anexo B – Grelha de avaliação diagnóstica das Competências Sociais

		Avaliação diagnóstica – Competências Sociais																							
Nome dos alunos/Descritores de Desempenho		A.P.	A.A.	B.N	B.F.	B.L.	D.F.	E.F.	F.L.	G.R	G.V	G.J.	H.S.	I.S.	L.D.	M.M	M.H	M.S	N.E.	P.Q	R.M	S.M	S.S.	T.M.	T. G.
Autonomia	Realiza o trabalho sozinho.																								
Participação	Pertinente.																								
	Pede a palavra.																								
	Aguarda a vez.																								
Cooperação	Ajuda os colegas na realização de tarefas individuais.																								
Relacionamento	Com o professor.																								
	Com os colegas.																								
	Resolve conflitos recorrendo	Ao professor.																							
		Aos colegas.																							
Responsabilidade	Cumpre as regras da sala.																								
	Respeita o horário.																								
	Cumpre as tarefas propostas.																								
	Respeita o professor.																								
	Respeita o trabalho dos colegas.																								
	Respeita as ideias e opiniões.																								

Anexo C – Grelhas de avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio

Avaliação diagnóstica – Língua Portuguesa																									
Nomes dos alunos	A.P.	A.A.	B.N	B.F	B.L.	D.F.	E.F.	F.L.	G.R.	G.V.	G.J.	H.S.	I.S.	L.D.	M.M.	M.H.	M.S.	N.E.	P.Q.	R.M.	S.M.	S.S.	T.M.	T.G.	
Descritores de desempenho																									
Compreensão Oral																									
Compreende o que ouve.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Presta atenção ao que é dito.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Expressão Oral																									
Usa a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequados.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Utiliza vocabulário variado.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Articula corretamente os sons da língua.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Justifica opiniões.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Faz uma pequena exposição sobre um assunto.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Escrita																									
Dá um título adequado.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Faz parágrafos.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Utiliza uma caligrafia legível.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Utiliza vocabulário adequado.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Respeita o tema dado para o texto.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Utiliza corretamente os sinais de pontuação.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Anexo D – Potencialidades e fragilidades da turma

	POTENCIALIDADES	FRAGILIDADES
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • Revelam curiosidade na abordagem a novos conteúdos; • Revelam compreensão ao nível da oralidade; • Revelam boa expressão oral; • Revelam interesse em ouvir e ler histórias; • Assinalam palavras desconhecidas; • Utilizam a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequados; • Justificam opiniões; • Identificam elementos paratextuais; • Identificam os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou ideias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revelam dificuldades ao nível da correta utilização das regras da interação discursiva (princípio de cortesia e formas de tratamento adequadas); • Apresentam dificuldades na planificação, produção e revisão de textos; • Revelam dificuldades na escrita com correção ortográfica; • Apresentam dificuldades ao nível da Gramática (sinónimos/antónimos; artigos definidos e indefinidos; ordenar corretamente sílabas e formar palavras); • Revelam dificuldades na leitura e compreensão leitora.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Revelam curiosidade na abordagem a novos conteúdos; • Revelam interesse em trabalhos realizados em grupo. • Revelam conhecimentos ao nível do domínio de Números e Operações, nomeadamente, <ul style="list-style-type: none"> • contagens progressivas e regressivas de 2 em 2, 5 em 5, 10 em 10 e de 100 em 100; • ordens decimais; • comparação e ordenação de números até 1000; • Cálculo mental; • Tabuadas do 2, 3, 4, 5, 6 e 10; • Utilização de termos «dobro», «triplo», «quádruplo» e «quíntuplo»; • Os termos «metade», «terça parte», «quarta parte» e «quinta parte»; • Revelam conhecimentos ao nível do domínio de Geometria e Medida, nomeadamente: <ul style="list-style-type: none"> • Retas e semirretas; • Polígonos; • Triângulos isósceles, equiláteros e escalenos; • Sólidos geométricos; • Comparação de medidas de comprimento em dada unidade; • Subunidades de comprimento; • Perímetro de um polígono; 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentam dificuldades na resolução do algoritmo da adição; • Apresentam dificuldades na resolução de situações problemáticas;
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> • Revelam curiosidade na abordagem a novos conteúdos; • Relacionam conhecimentos adquiridos com os novos conteúdos; • Relacionam conhecimentos adquiridos com as situações do dia a dia; • Revelam conhecimentos ao nível do Corpo Humano e da Saúde; 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostram dificuldades na distinção entre plantas espontâneas e plantas cultivadas; • Apresentam dificuldades ao nível da identificação de sinais rodoviários (perigo, obrigação, proibição, informação); • Revelam dificuldades na distinção entre os meios de comunicação social e meios de comunicação pessoal.

	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentam conhecimentos relativos aos modos de vida e funções de alguns membros da sociedade; • Apresentam conhecimentos e revelam interesse por seres vivos do seu ambiente; • Revelam interesse na realização de experiências. 	
Competências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Revelam respeito pelo Professor; • Cumprem as tarefas propostas; • Respeitam os trabalhos dos colegas, bem como, ideias e opiniões; 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentam dificuldades em manter a concentração no decorrer da aula; • Revelam pouca cooperação no desenvolvimento de atividades a pares, em pequenos grupos e em grande grupo; • Não resolvem situações de conflito de forma autónoma, recorrendo somente ao Professor; mostram dificuldade no cumprimento das regras de sala de aula e na participação oral.

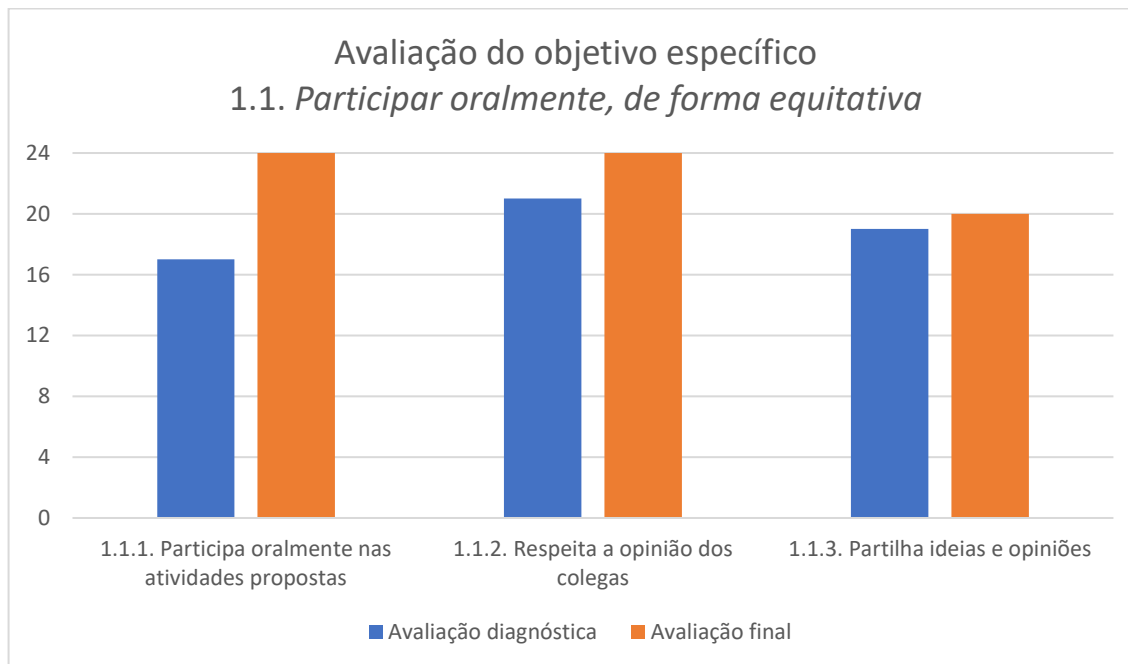
Anexo E – Objetivos gerais e estratégias

Objetivos Gerais/ Estratégias	Realizar atividades diversificadas que promovam a participação oral equitativa na sala de aula	Criar espaços na sala de aula promotores de competências de leitura e escrita;	Realizar atividades a pares, grupos e grande grupo.
Participar oralmente, de forma equitativa, respeitando os princípios de cortesia	X	X	X
Adquirir competências de leitura e escrita	X	X	X

Anexo F – Avaliação dos Objetivos Gerais do PI (1.º CEB)

Figura F 1.

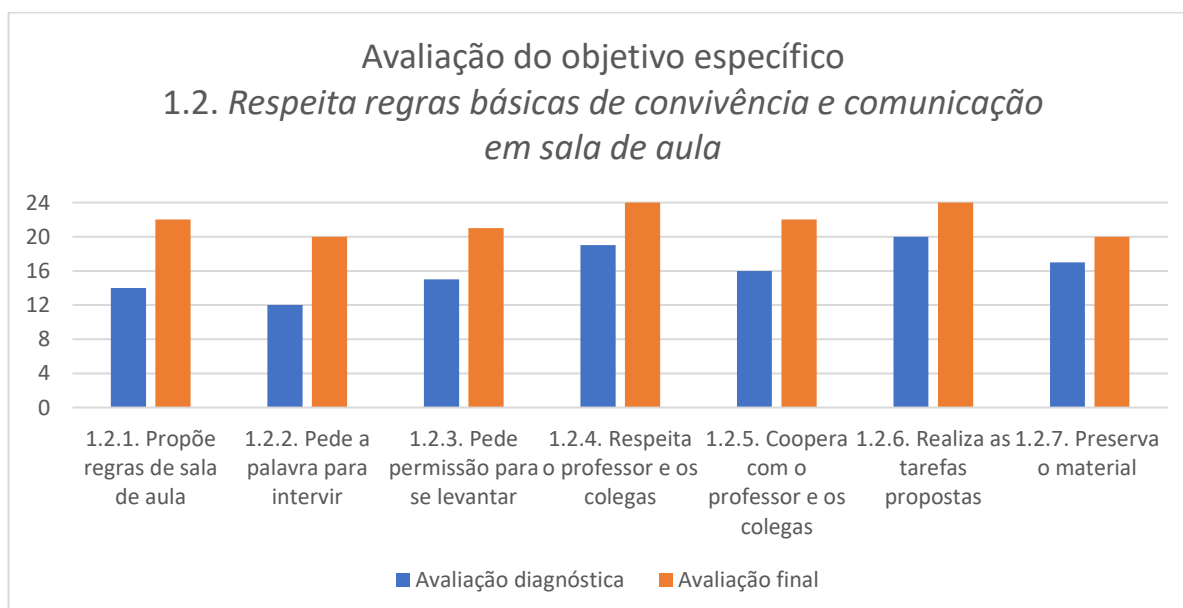
Avaliação do objetivo específico 1.1. Participar oralmente, de forma equitativa



Fonte: da autora.

Figura F 2.

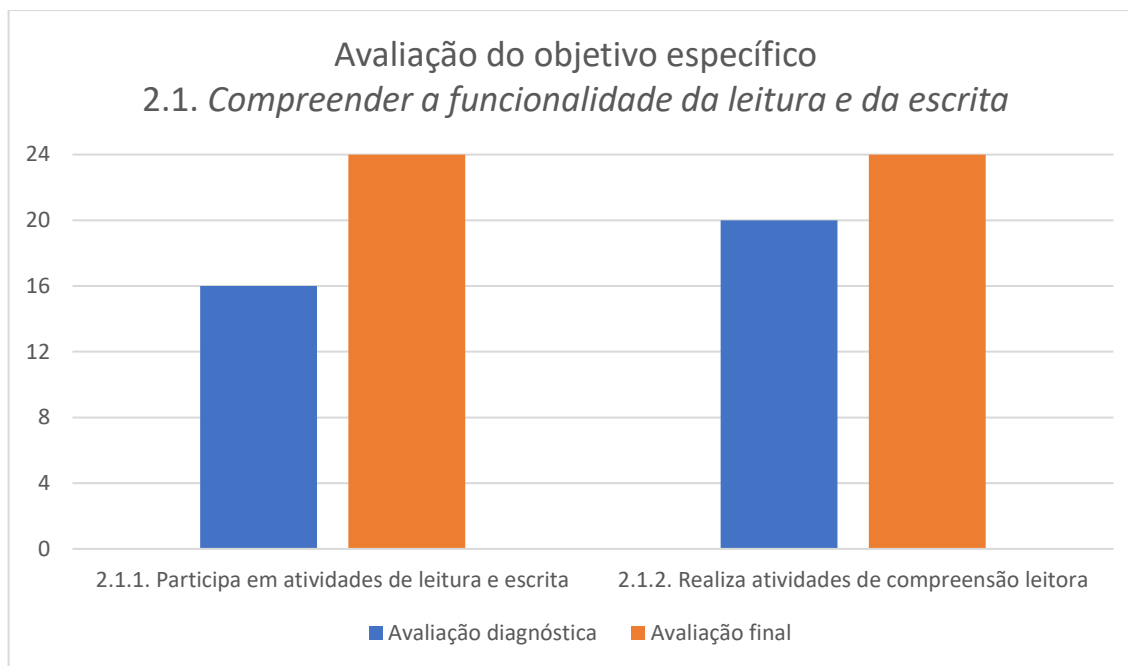
Avaliação do objetivo específico 1.2. Respeita regras básicas de convivência e comunicação em sala de aula



Fonte: da autora.

Figura F 3.

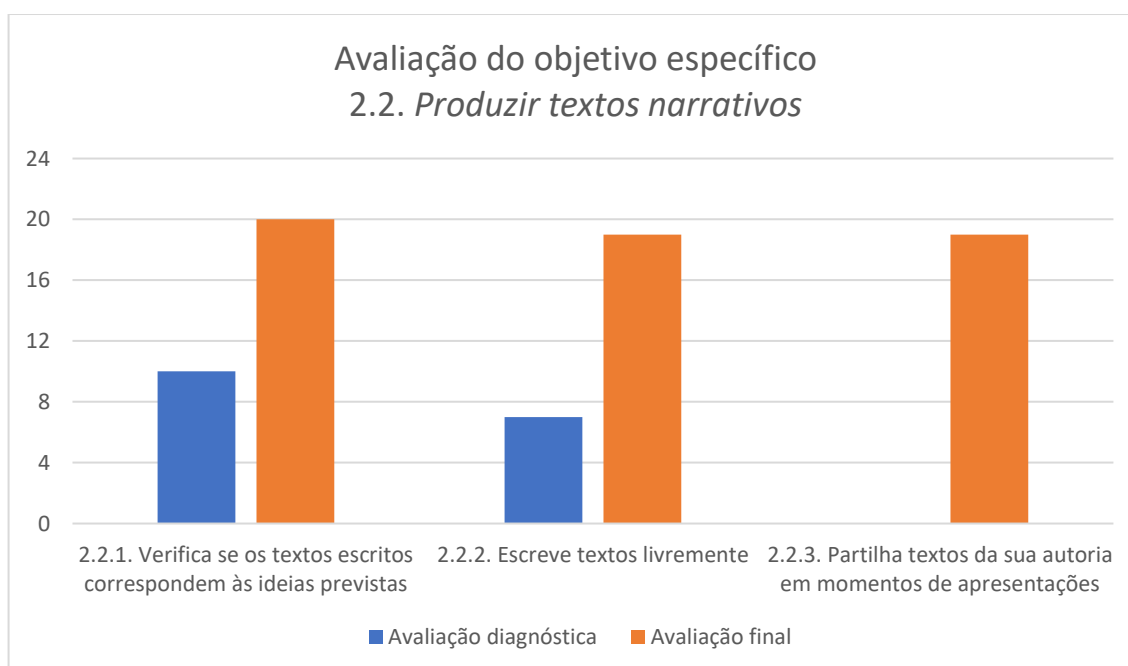
Avaliação do objetivo específico 2.1. Compreender a funcionalidade da leitura e da escrita



Fonte: da autora.

Figura F 4.

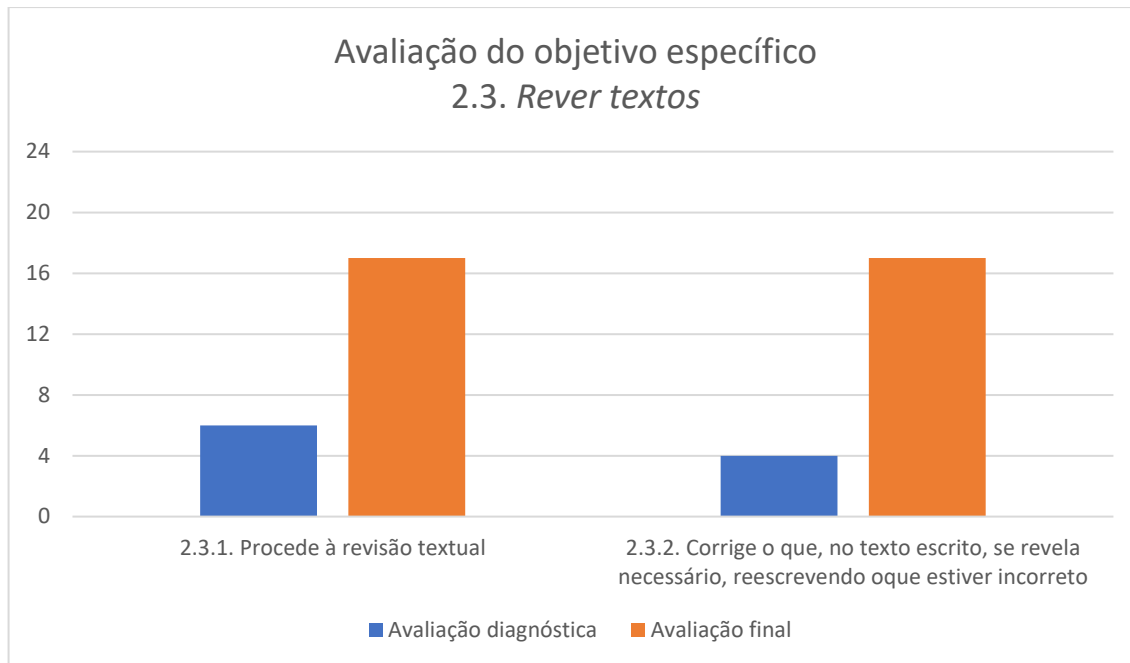
Avaliação do objetivo específico 2.2. Produzir textos narrativos



Fonte: da autora.

Figura F 5.

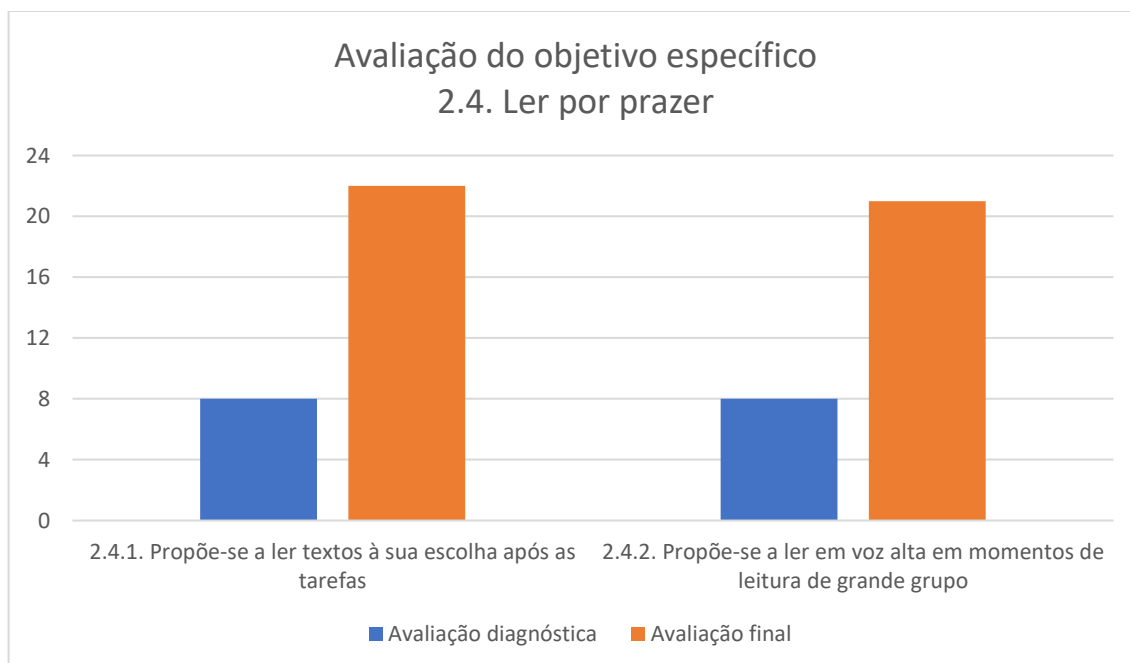
Avaliação do objetivo específico 2.3. Rever textos



Fonte: da autora.

Figura F 6.

Avaliação do objetivo específico 2.4. Ler por prazer



Fonte: da autora.

Anexo G – Entrevista à Professora Cooperante de Português

Como se chama e que idade tem?

██

██████████

Há quanto tempo leciona? E há quanto tempo no Colégio?

29 anos

4 anos

Como se caracteriza o modelo que implementa?

Tento diversificar os métodos de ensino. Por vezes, utilizo o método expositivo, que me permite apresentar uma visão geral e direta dos conteúdos e sistematizar conhecimentos. Outras vezes, favoreço um ensino mais autónomo, interativo e criativo, quando pretendo que os alunos analisem, raciocinem e desenvolvam o espírito crítico. Independentemente do modelo implementado, tento sempre utilizar as seguintes estratégias:

Rigor e exigência quanto ao cumprimento de regras de comportamento.

Preparação, organização e planificação cuidada e rigorosa das aulas.

Exposição clara, motivadora e num tom apropriado à sala de aula, de modo a garantir que todos os alunos percebam os conteúdos abordados e se sintam motivados.

Sempre que possível, utilização de um suporte visual ou auditivo, de forma a complementar as informações e diversificar as minhas intervenções.

Repetição da abordagem dos conteúdos em aulas posteriores.

Valorização da participação dinâmica e organizada na sala de aula.

Valorização da organização e da apresentação dos materiais.

Não tenho uma rotina específica. Há uma constante observação dos alunos, no sentido de compreender como decorre o processo de aprendizagem e adapto as sessões às dificuldades/potencialidades evidenciadas.

No entanto, tento começar as aulas de uma forma mais expositiva, sistematizando conhecimentos. Sempre que faço a abordagem de um novo conteúdo, explico a importância e a utilidade do que vão aprender, tentando, deste modo, dar-lhes um fio condutor e motivador para a construção de conhecimentos.

Sempre que possível, utilizo um suporte visual ou auditivo, de forma a complementar as minhas informações.

Faço regularmente fichas de trabalho/gramática, para que cada aluno consiga, individualmente e de forma autónoma, analisar os seus progressos.

Como é feito o processo de planificação das aulas?

De acordo com as especificidades da disciplina lecionada, as metas a atingir e os objetivos a desenvolver no 6º ano de escolaridade, elaborei planos de aulas enquadrados nas planificações anuais e adaptados às diferentes unidades didáticas. Na operacionalização destes planos, procurei diversificar metodologias e produzir materiais facilitadores da aprendizagem, de modo a permitir um desenvolvimento integral das competências exigidas para o segundo ciclo, considerando as características de cada turma e o ritmo de aprendizagem dos alunos.

Que recursos/materiais mais utiliza?

Utilizo diariamente o computador, o projetor, o manual e os recursos disponibilizados pela Porto Editora na sua plataforma.

Recorro a muitos PowerPoint, concebidos por mim, e utilizo vídeos e gravações que facultam aos alunos, sob uma perspetiva lúdica, uma diversidade de meios e de informações enriquecedoras e motivadoras para a aprendizagem.

Quais as fragilidades mais evidentes das turmas?

Alguns alunos (especialmente na turma B) revelam falta de concentração e de atenção; falta de maturidade; falta de hábitos e de métodos de trabalho; dificuldades na interpretação e na expressão oral e escrita; dificuldades na seleção de informação. Com este grupo de alunos, é difícil desenvolver um ensino mais autónomo, na medida em que os alunos não possuem os conhecimentos prévios que lhes permitiriam construir o conhecimento de forma ativa e participativa.

Quais as potencialidades mais evidentes das turmas?

Os alunos são assíduos e pontuais e, de uma maneira geral, apresentam um bom comportamento, uma postura respeitadora e são curiosos e interessados.

De um modo geral, como descreveria as relações entre os alunos?

De um modo geral, observa-se um bom relacionamento entre os alunos.

E entre aluno-professor?

Penso que estabeleci uma boa relação pedagógica com os alunos e fomentei um clima propício a um processo produtivo de ensino-aprendizagem, com regras bem definidas e uma valorização de atitudes de interajuda, de respeito e de responsabilidade.

Como são indicados os alunos para o apoio?

As aulas de apoio destinam-se aos alunos que obtiveram nível negativo nas avaliações intermédias ou finais de período.

Existem alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Não.

Os alunos costumam trabalhar a pares ou em grupo?

Os alunos costumam trabalhar a pares.

O par ou grupos são escolhidos pelo aluno ou pelo Docente?

Numa primeira fase, os grupos são escolhidos pelos alunos. No fim ou no decorrer do trabalho (se for longo), é feita uma avaliação que poderá determinar a alteração dos grupos de trabalho.

Como é o desempenho nestas modalidades de trabalho?

Dependendo dos grupos, o trabalho pode ser mais ou menos produtivo. De uma maneira geral, os alunos gostam de trabalhar a pares.

De que forma é realizada a avaliação dos alunos?

Fiz avaliação diagnóstica com base nos pré-requisitos, adaptada a cada um dos domínios. Da análise e conclusões desse processo, procedi à integração dos conteúdos a consolidar. A avaliação formativa é feita através de exercícios formais e informais e funciona como reguladora das aprendizagens alcançadas. A avaliação sumativa, com consequente recuperação/consolidação de conteúdos específicos, é feita de forma formal (dois testes por período).

Os testes de avaliação são construídos pelo Docente para cada turma, ou são construídos em conjunto com os restantes Docentes?

Os testes são construídos em conjunto pelos docentes do mesmo ano. É realizado o mesmo teste, à mesma hora pelas quatro turmas do 6º ano.

Os alunos realizam autoavaliação?

Sempre que possível incentivo a troca de ideias entre os alunos e encorajo o diálogo entre professor-aluno e aluno-aluno. Utilizo regularmente, nas minhas aulas, a autoavaliação e a heteroavaliação, o que leva os alunos a assumirem responsabilidade na sua avaliação e na dos colegas e pressupõe um olhar mais crítico sobre o seu trabalho.

Recursos do manual (documentos escritos, iconográficos, textos, gráficos...), PowerPoint, a maioria construídos por mim em função da turma e dos objetivos de aprendizagem pretendidos, pequenos vídeos, fichas de consolidação/sistematização da matéria, Caderno de Atividades (como trabalho autónomo na aula e/ou trabalho de casa, e /ou de carácter lúdico.)

Quais as fragilidades mais evidentes das turmas?

São turmas diferentes. Nas duas turmas alguns alunos apresentam dificuldades de compreensão e expressão escrita em língua portuguesa, o que condiciona a aquisição, relação e exposição de conhecimentos.

Também o acompanhamento parental por vezes extravasa o aceitável, tentando os pais substituírem-se aos alunos na realização de tarefas /atividades solicitadas com trabalho de casa, o que prejudica a sua aprendizagem, autonomia e mesmo postura em sala de aula. Consequência, em parte, do referido anteriormente, um número significativo de alunos continua a ser pouco autónomo, sem treino (que teimam em não adquirir) de trabalho/estudo regular. Muito dependentes de apoio parental na altura dos testes, na realização de trabalhos, no recurso a explicadores. Muito pouco persistentes na procura de repostas, abandonam o estudo à primeira dúvida, sem se esforçarem a procurar repostas no Manual e/ou Caderno Diário.

Outra fragilidade consiste nas dificuldades de concentração que alguns alunos apresentam.

Os alunos da turma B, embora atentos, participam menos ativamente nas atividades da aula, têm maior dificuldade em mobilizar informação anterior ou extra-aula para a relacionar com os conteúdos abordados e têm menos empenho e brio no trabalho que realizam, numa atitude de “interessa é que esteja feito”, contentando-se com notas médias e consequentemente com objetivos de sucesso mais limitados. São ainda alunos menos autónomos.

Quais as potencialidades mais evidentes das turmas?

Como referi na resposta anterior, são turmas diferentes. No entanto, são maioritariamente alunos bem inseridos no seu grupo de pares, habituados a expor as suas dúvidas e opiniões e que possuem bons pré-requisitos que lhe facilitam a compreensão dos conteúdos abordados; têm também um ambiente familiar, na maior parte dos casos, facilitador das aprendizagens, com pais/encarregados de educação presentes e ativos no acompanhamento do estudo e atividades dos alunos. Têm ainda

acesso a fontes de informação diversificadas, nomeadamente internet outras proporcionadas pelos pais.

Globalmente, os alunos da turma C possuem, na generalidade, mais conhecimentos/informação que mobilizam nas aulas e que lhes permitem fazer correlações com os conteúdos expostos, são maioritariamente mais interessados, colocando questões interessantes, e também maioritariamente trabalham para obter uma boa avaliação.

De um modo geral, como descreveria as relações entre os alunos?

Aparentemente são relações amistosas entre pares. No entanto, numa análise mais fina, detetam-se rivalidades/invejas /excesso de sentido crítico de alguns alunos para com os colegas que pontualmente podem prejudicar o ambiente das aulas e que têm de ser imediatamente controladas/eliminadas.

E entre aluno-professor?

São globalmente relações “amistosas” e de respeito mútuo. Depois do estabelecimento de regras de funcionamento da sala de aula, a maioria dos alunos respeita-as e interioriza-as, contribuindo para um bom ambiente de trabalho e possibilitando um clima aberto onde os alunos se sentem à vontade para colocar as suas dúvidas e expressar as suas opiniões.

Como são indicados os alunos para o apoio?

Neste momento são indicados todos os alunos que apresentam classificação negativa (e só esses) no momento avaliativo (final ou intermédio). Na avaliação seguinte procede-se à avaliação do Apoio e conseqüente necessidade ou não de continuar.

Existem alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Não.

Se sim:

Existe algum acompanhamento para estes alunos?

Os alunos costumam trabalhar a pares ou em grupo?

Maioritariamente não.

Se sim, o par ou grupos são escolhidos pelo aluno ou pelo Docente?

Quando existe, no trabalho de pares, estes são geralmente escolhidos por mim, mas aceitando modificações propostas pelos alunos se as considerar pertinentes e facilitadoras das aprendizagens/tarefas pretendidas. Os alunos ainda não trabalharam em grupo este ano; só farão no 3º período, e os grupos serão escolhidos por mim, em função das características dos seus elementos, mas tendo em atenção as características

específicas deste Colégio (alunos internos/externos, nomeadamente), mas com a mesma abertura a propostas de alunos.

Como é o desempenho nestas modalidades de trabalho?

No trabalho de pares depende. Há pares que funcionam bem e que o trabalho na resulta numa mais-valia, mas os alunos, outros em que é uma mais valia para alunos mais fracos e outros em que é aproveitado de forma menos produtiva, deixando um dos alunos ou os dois “contagiar-se” pela possibilidade de menor empenho/responsabilidade.

Existem projetos desenvolvidos em turma no âmbito da sua disciplina?

Sim. Participação dos alunos, com trabalhos (artes visuais ou expressão escrita) no âmbito das comemorações do término da construção do edifício do hospital da Luz em 1618, edifício, que com modificações, integra o atual Colégio.

De que forma é realizada a avaliação dos alunos?

No início é realizada a avaliação diagnóstica; periodicamente é realizada a avaliação formativa (oral ou através de fichas realizadas individual ou em grupo-turma); a avaliação sumativa é precedida de uma aula de revisões/sistematização da matéria (dois testes sumativos por período); avaliação contínua através da observação e registo de vários itens: respostas orais, escritas, tpc, realização de pequenas fichas e/ou trabalhos solicitados; autoavaliação no final de cada período letivo, através de uma ficha donde constam os vários aspetos e competências que foram trabalhadas.

Os testes de avaliação são construídos pelo Docente para cada turma, ou são construídos em conjunto com os restantes Docentes?

São construídos unicamente por mim, de acordo com o funcionamento do Colégio, decorrente de ser a única professora a lecionar, no corrente ano letivo, o 6º ano.

Os alunos realizam autoavaliação?

Sim, conforme respondido em resposta anterior: autoavaliação no final de cada período letivo, através de uma ficha donde constam os vários aspetos e competência que foram trabalhadas.

Anexo I – Grelha de avaliação diagnóstica de Português (6.º B)

		ORALIDADE – 6.º B																	
Número dos alunos/Descritores de Desempenho		25	111	760	526	671	250	141	490	403	527	763	567	573	624	628	150	31	543
Interpretar discursos orais breves;	Distinguir a informação explícita da informação implícita;																		
	Fazer deduções e inferências;																		
	Explicitar o significado de expressões de sentido figurado;																		
	Manifestar, justificando, a reação pessoal ao texto ouvido.																		
Utilizar procedimentos para registar e reter informação;	Preencher grelhas de registo.																		
Produzir discursos orais com coerência;	Planificar um discurso oral, definindo tópicos de suporte;																		
	Fazer uma apresentação oral sobre um tema;																		

LEITURA E ESCRITA – 6.º B

Números dos alunos/Descritores de Desempenho		25	111	760	526	671	250	141	490	403	527	763	567	573	624	628	150	31	543	
Ler em voz alta palavras e textos;	Ler um texto com articulação e entoação corretas.																			
Ler textos diversos;	Ler textos narrativos, descrições, retratos, cartas, textos de enciclopédias e de dicionários.																			
Compreender o sentido dos textos;	Detetar informação relevante, tomando notas.																			
Fazer inferências a partir de informação prévia ou da informação contida no texto;	Antecipar o assunto, mobilizando conhecimentos prévios com base em elementos paratextuais.																			
	Identificar o sentido de palavras, expressões.																			
Organizar a informação contida no texto;	Procurar, recolher, selecionar e organizar informação, com vista à construção de conhecimento.																			
Avaliar criticamente textos;	Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.																			
	Estabelecer objetivos para o que se pretende escrever;																			

Planificar a escrita de textos;	Organizar informação segundo a tipologia do texto;																		
	Registrar ideias, organizá-las e desenvolvê-las.																		
Redigir corretamente;	Respeitar as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e os sinais auxiliares de escrita;																		
	Controlar e mobilizar as estruturas gramaticais mais adequadas;																		
	Usar vocabulário específico do assunto que está a ser tratado.																		
Escrever textos diversos;	Escrever textos biográficos;																		
	Escrever cartas;																		
	Resumir textos informativos e narrativos.																		
Rever textos escritos.	Verificar se o texto respeita o tema;																		
	Verificar se os textos escritos incluem as partes necessárias;																		
	Corrigir o que se revelar necessário, reordenando e reescrevendo o que estiver incorreto;																		
	Verificar a correção linguística.																		

Sim ■ Com dificuldade ■ Não ■ Não observado ■

EDUCAÇÃO LITERÁRIA- 6.º B

Números dos alunos/Descritores de Desempenho		25	111	760	526	671	250	141	490	403	527	763	567	573	624	628	150	31	543
Ler e interpretar textos literários;	Ler textos da literatura da tradição popular e adaptações de clássicos;	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Identificar marcas formas do texto poéticos;	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Relacionar partes do texto com a sua estrutura global;	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Reconhecer a organização do texto dramático;	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Responder de forma completa a questões sobre os textos;	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Identificar os contextos a que o texto se reporta, designadamente os diferentes contextos históricos;	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Anexo J – Grelhas de avaliação diagnóstica de Português (6.º C)

ORALIDADE – 6.º C

Número dos alunos/Descritores de Desempenho		762	37	124	142	738	179	284	277	467	433	623	222	714	153	768	661	737	479	
Interpretar discursos orais breves;	Distinguir a informação explícita da informação implícita;																			
	Fazer deduções e inferências;																			
	Explicitar o significado de expressões de sentido figurado;																			
	Manifestar, justificando, a reação pessoal ao texto ouvido.																			
Utilizar procedimentos para registar e reter informação;	Preencher grelhas de registo.																			
Produzir discursos	Planificar um discurso oral, definindo tópicos de suporte;																			

orais com coerência;	Fazer uma apresentação oral sobre um tema;	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
	Respeitar princípios reguladores da interação discursiva;	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Tratar um assunto com vocabulário diversificado e adequado.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Compreender e apresentar argumentos;	Identificar argumentos que fundamentam uma opinião;	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Justificar pontos de vista;	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Construir uma argumentação em defesa de uma posição.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Sim ■ Com dificuldade ■ Não ■ Não observado ■

LEITURA E ESCRITA – 6.º C

Números dos alunos/Descritores de Desempenho		762	37	124	142	738	179	284	277	467	433	623	222	714	153	768	661	737	479	
Ler em voz alta palavras e textos;	Ler um texto com articulação e entoação corretas.																			
Ler textos diversos;	Ler textos narrativos, descrições, retratos, cartas, textos de enciclopédias e de dicionários.																			
Compreender o sentido dos textos;	Detetar informação relevante, tomando notas.																			
Fazer inferências a partir de informação prévia ou da informação contida no texto;	Antecipar o assunto, mobilizando conhecimentos prévios com base em elementos paratextuais.																			
	Identificar o sentido de palavras, expressões.																			
Organizar a informação contida no texto;	Procurar, recolher, selecionar e organizar informação, com vista à construção de conhecimento.																			

Avaliar criticamente textos;	Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.																		
Planificar a escrita de textos;	Estabelecer objetivos para o que se pretende escrever;																		
	Organizar informação segundo a tipologia do texto;																		
	Registar ideias, organizá-las e desenvolvê-las.																		
Redigir corretamente;	Respeitar as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e os sinais auxiliares de escrita;																		
	Controlar e mobilizar as estruturas gramaticais mais adequadas;																		
	Usar vocabulário específico do assunto que está a ser tratado.																		
Escrever textos diversos;	Escrever textos biográficos;																		
	Escrever cartas;																		
	Resumir textos informativos e narrativos.																		

Rever textos escritos.	Verificar se o texto respeita o tema;																	
	Verificar se os textos escritos incluem as partes necessárias;																	
	Corrigir o que se revelar necessário, reordenando e reescrevendo o que estiver incorreto;																	
	Verificar a correção linguística.																	

Sim ■ Com dificuldade ■ Não ■ Não observado ■

EDUCAÇÃO LITERÁRIA- 6.º C

Números dos alunos/Descritores de Desempenho		762	37	124	142	738	179	284	277	467	433	623	222	714	153	768	661	737	479
Ler e interpretar textos literários;	Ler textos da literatura da tradição popular e adaptações de clássicos;																		

	Identificar marcas formas do texto poéticos;																	
	Relacionar partes do texto com a sua estrutura global;																	
	Reconhecer a organização do texto dramático;																	
	Responder de forma completa a questões sobre os textos;																	
Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários;	Identificar os contextos a que o texto se reporta, designadamente os diferentes contextos históricos;																	
Ler e escrever para fruição estética;	Fazer leitura dramatizada de textos literários;																	

Expressar, oralmente ou por escrito, ideias e sentimentos provocados pela leitura do texto;

Selecionar e fazer leitura autónoma de obras, por iniciativa própria;

Fazer uma breve apresentação oral de um texto lido.

Sim ■ Com dificuldade ■ Não ■ Não observado ■

GRAMÁTICA – 6.º C

Números dos alunos/Descritores de Desempenho		762	37	124	142	738	179	284	277	467	433	623	222	714	153	768	661	737	479	
Explicitar aspetos fundamentais da morfologia;	Distinguir regras de formação de palavras por composição;																			
	Identificar e usar os diferentes modos e tempos verbais (formas finitas e formas não finitas).																			

Anexo K – Grelha de Avaliação diagnóstica de História e Geografia de Portugal (6.º B)

HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL – 6.º B

Número dos alunos/Descritores de Desempenho	25	31	111	141	150	250	403	490	526	527	543	567	573	624	628	671	760	763
Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens;	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde
Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa;	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais;	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades;	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações;	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em história e geografia;	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Utilizar sistemas de datação e cronologias;	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul	Azul
Interpretar diferentes tipos de texto/fontes;	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde

Interpretar mapas, a partir dos elementos que os constituem;



Sim ■ Com dificuldade ■ Não ■ Não observado ■

Anexo L – Grelha de avaliação diagnóstica de História e Geografia de Portugal (6.º C)

HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL – 6.º C

Número dos alunos/Descritores de Desempenho	37	124	142	153	179	222	277	284	433	467	479	623	661	714	731	738	762	768
Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens;	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Não	Com dificuldade	Com dificuldade
Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa;	Sim	Sim	Sim	Com dificuldade	Sim	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Sim	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Não	Com dificuldade	Com dificuldade
Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais;	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Com dificuldade	Sim	Sim
Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades;	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade	Com dificuldade

Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações;	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em história e geografia;	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Com dificuldade	Sim	Sim	Sim
Utilizar sistemas de datação e cronologias;	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado
Interpretar diferentes tipos de texto/fontes;	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Com dificuldade	Sim	Sim	Sim
Interpretar mapas, a partir dos elementos que os constituem;	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado	Não observado

Sim ■
 Com dificuldade ■
 Não ■
 Não observado ■

Anexo M – Grelha de avaliação diagnóstica das Competências Sociais (6.º B)

COMPETÊNCIAS SOCIAIS – 6.º B

Número de alunos/Descritores de Desempenho		25	111	760	526	671	250	141	490	403	527	763	567	573	624	628	150	31	543	
Autonomia	Realiza o trabalho sozinho.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Azul	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	
Participação	Pertinente;	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
	Pede a palavra;	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	
	Aguarda a vez.	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	
Cooperação	Ajuda os colegas na realização de tarefas individuais.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
Relacionamento	Com a professora;	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
	Com os colegas.	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	
	Resolve conflitos recorrendo	À disciplina de Formação Cívica;	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
		Ao Chefe de Turma;	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Aos colegas.		Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
	Cumprir as regras da sala;	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	

Anexo N – Grelha de avaliação diagnóstica das Competências Sociais (6.º C)

COMPETÊNCIAS SOCIAIS – 6.º C

Número de alunos/Descritores de Desempenho		762	37	124	142	738	179	284	277	467	433	623	222	714	153	768	661	737	479		
Autonomia	Realiza o trabalho sozinho.																				
Participação	Pertinente;																				
	Pede a palavra;																				
	Aguarda a vez.																				
Cooperação	Ajuda os colegas na realização de tarefas individuais.																				
Relacionamento	Com a professora;																				
	Com os colegas.																				
	Resolve conflitos recorrendo	À disciplina de Formação Cívica;																			
		Ao Chefe de Turma;																			
	Aos colegas.																				
Responsabilidade	Cumpre as regras da sala;																				

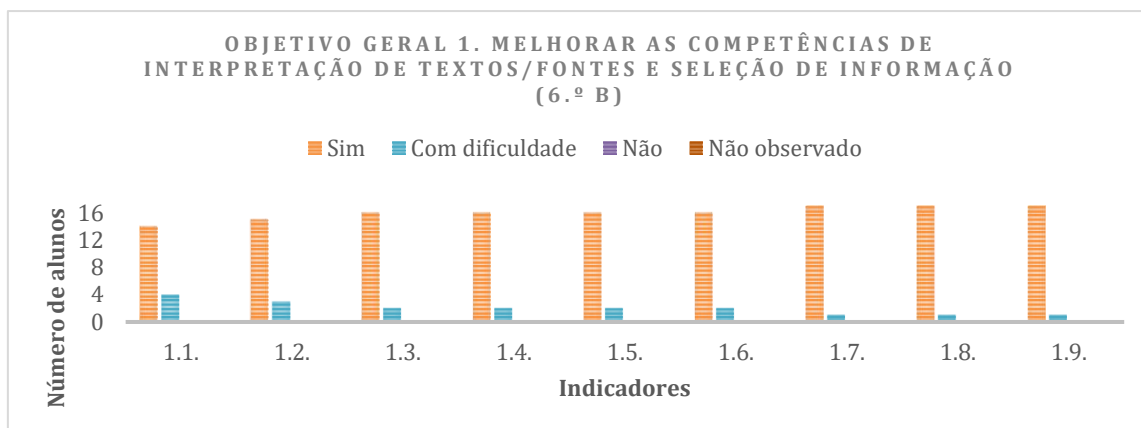
Anexo O – Objetivos gerais e estratégias

Objetivos Gerais/Estratégias	Promoção de atividades que explorem diferentes tipos de texto/fontes de informação	Implementação de rotinas que permitam a expressão escrita	Implementação de atividades que promovam uma expressão oral equitativa	Realização de atividades individuais, a pares e em grupo
1. Melhorar as competências de interpretação de textos/fontes e seleção de informação	X	X		X
2. Desenvolver as competências de expressão escrita em função de diferentes tipos de texto	X	X		X
3. Desenvolver as competências de expressão oral no domínio do Português e da História e Geografia de Portugal			X	X

Anexo P – Avaliação dos objetivos gerais do PI

Figura P 1.

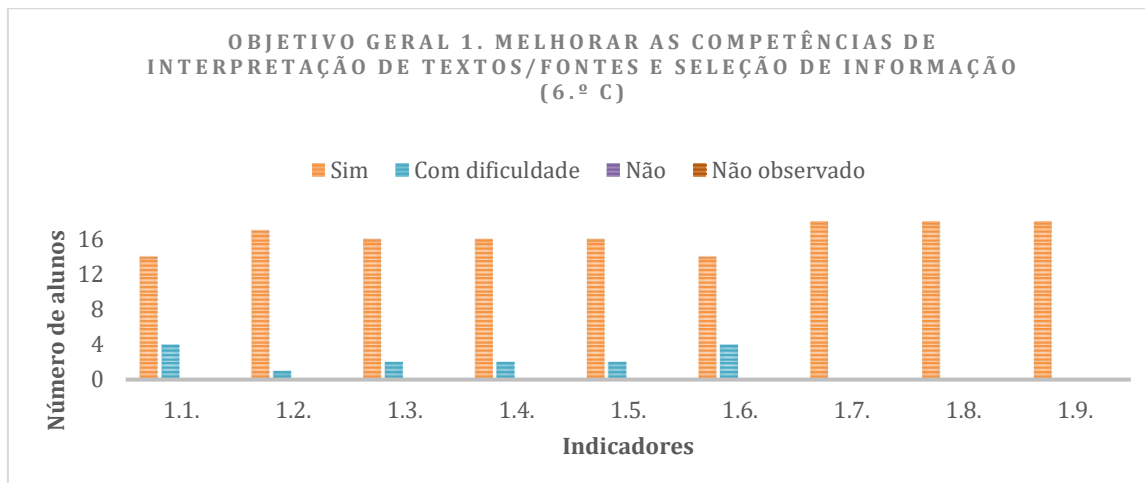
Avaliação do Objetivo Geral 1 (6.º B)



Fonte: da autora.

Figura P 2.

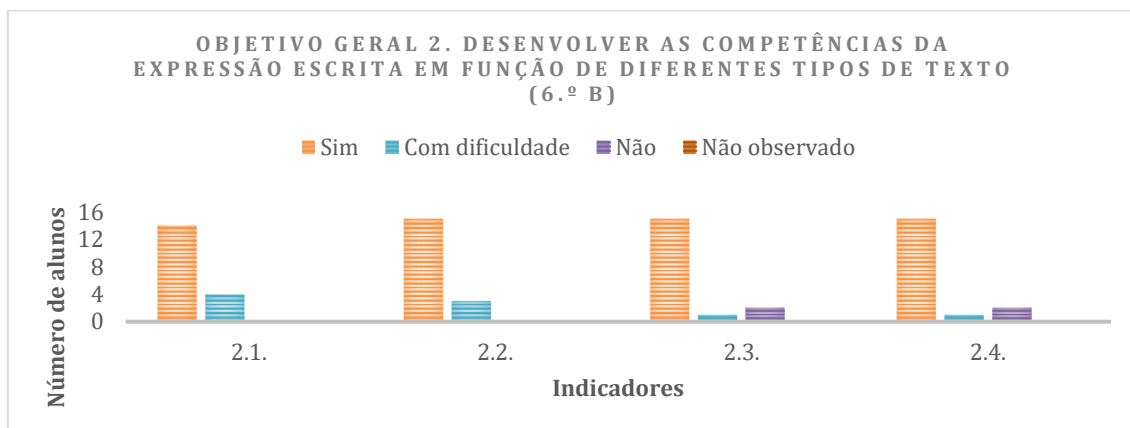
Avaliação do Objetivo Geral 1 (6.º C)



Fonte: da autora.

Figura P 3.

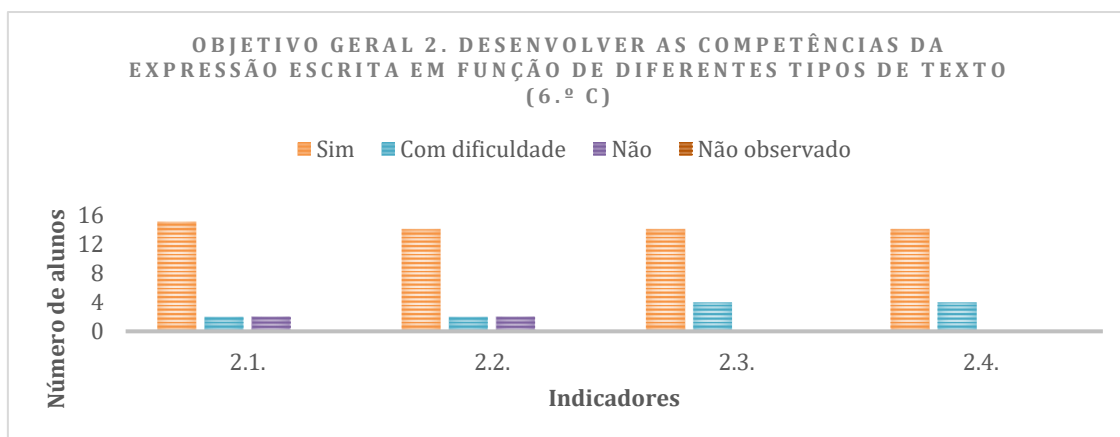
Avaliação do Objetivo Geral 2 (6.º B)



Fonte: da autora.

Figura P 4.

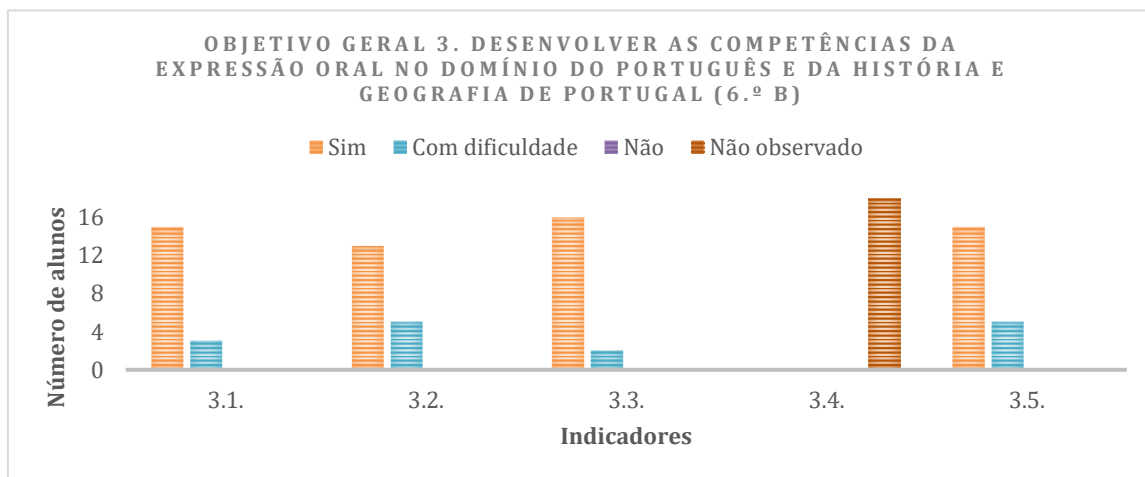
Avaliação do Objetivo Geral 2 (6.º C)



Fonte: da autora.

Figura P 5.

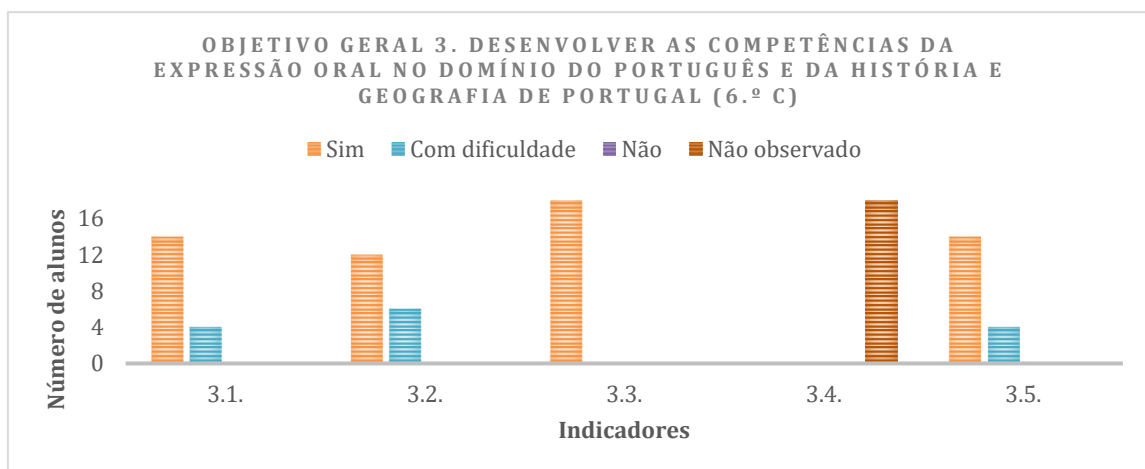
Avaliação do Objetivo Geral 3 (6.º B)



Fonte: da autora.

Figura P 6.

Avaliação do Objetivo Geral 3 (6.º C)



Fonte: da autora.

Anexo Q – Grelha de observação da prática da professora cooperante

Grelha de Observação da aula de História e Geografia de Portugal (_ / _ / _)					
Características da aula expositiva			Observações		
Atividades realizadas em sala de aula	Leitura coletiva				
	Exercícios	Individuais			
		Em grupo			
	Exercícios do manual				
	Outro tipo de atividades	Atividades de inferência			
		Atividades de dedução			
		Visualização de vídeos			
Visitas de estudo					
Características do método expositivo	O Docente tem em conta	Os conhecimentos prévios de ideias e conceitos dos alunos			
	O Docente apresenta uma exposição	Clara			
		Estruturada			
		Com habilidades oratórias	Ritmo		
			Silêncios		
			Tom de voz		
			Vocalização		
			Precisão		
			Relação visual com os alunos		
			Movimento do corpo		
	Deslocamento pela sala				
O Docente apoia-se em	Recursos audiovisuais				
	Outros materiais				

Anexo R – Grelha de observação naturalista

Disciplina:	Data:	Duração:	Turma:

Anexo S – Observação naturalista das aulas da Professora Cooperante

Disciplina: HGP	Data: 11/01/2018	Turma: 6.º B
<p>A professora começa por avisar que foram feitas alterações na planta da sala de aula, nomeadamente em dois lugares devido à troca de correspondência que ocorria entre dois alunos, durante período da aula.</p> <p>A professora apresenta as estagiárias e indica os moldes em que a PES II se desenrola. Solicita, também, que a turma as respeite.</p> <p>Uma vez que é a Diretora de Turma, esta informa os alunos acerca do mapa de testes e coloca-o no quadro de cortiça.</p> <p>Logo de seguida, senta-se e começa a passar o sumário na plataforma do Colégio.</p> <p>SUMÁRIO:</p> <ul style="list-style-type: none">- A vida quotidiana na 2ª metade do século XIX: conclusão.- O proletariado.- Correção do TPC.- A arte na 2ª metade do século XIX. <p>Enquanto isso, uma aluna pede para se dirigir ao placard de informações e a professora cede ao pedido.</p> <p>Para iniciar a transmissão de conhecimentos histórico-geográficos, a professora realiza uma breve revisão da aula anterior, selecionando alunos para responderem às questões colocadas por si. Ao longo desta revisão, esta vai circulando pela sala. Os alunos que não são selecionados, mas querem responder colocam o dedo no ar. Outros alunos atropelam o discurso dos seus colegas e alguns nem colocam o dedo no ar.</p> <p>Por fim, a professora acaba por fazer uma revisão geral da matéria dada até àquela aula.</p> <p>A professora solicita o chefe de turma, para que puxasse a tela para projetar o ppt - com a matéria já abordada. (desenho dos slides). É projetado o slide e pede aos alunos que partilhem quais os conhecimentos adquiridos. Simultaneamente, vai relacionando os conteúdos novos com os previamente abordados e comparando a atualidade com os tempos antigos.</p> <p>Alguns dos alunos falam sem colocar o dedo no ar e sem que a professora lhes ceda a palavra. Para que estes sigam as regras, esta relembra-os de como funcionam as suas aulas.</p> <p>Ao longo do debate entre a turma e a professora, esta última decide ir adicionando informação, tendo em conta o que vai sendo discutido (Desenho).</p> <p>Um dos alunos pede para sair da aula para tomar um medicamento. Ao abrir a porta, o aluno pede autorização para entrar.</p> <p>Uma aluna pede para atrasar um slide, para que, de um modo completo, lhe possa explicar um dos objetos da imagem – coreto.</p> <p>Tal como quando estava a transmitir informações da direção de turma, a professora encontra-se em circulação pela sala aquando da exposição da matéria, visto que, desta forma, se torna mais fácil e eficaz a colocação e a resposta a dúvidas.</p> <p>Após esta exposição, os alunos analisaram uma notícia às Termas de Luso.</p> <p>“ – Professora, como é que eles subiam para as bicicletas?</p> <ul style="list-style-type: none">- Quem fará o trabalho sobre os transportes?- O 25!- Então o [] irá responder-nos.” <p>Uma aluna pergunta à professora se o futebol da época é igual ao da atualidade. Ela responde e desconstrói a ideia de que seria Nobreza x BURGUESIA.</p> <p>De seguida, a professora introduz matéria nova (desenho dos slides)</p> <p>Assim como supramencionado, esta faz uma constante comparação entre o antes (matéria já lecionada), o agora (matéria que está a ser lecionada) e o depois (atualidade).</p>		

A professora propõe à turma a realização de uma observação atenta e uma análise crítica da imagem que está exposta (**desenho do slide**). Os alunos partilham conhecimentos prévios e vivências pessoais.

Por fim, a professora pergunta se existem dúvidas e alguns dos alunos esclarecem as suas, mesmo que estas sejam mais relacionadas com a curiosidade.

Depois de desligar o projetor, liga as luzes e inicia a correção do trabalho para Estudo (TPE). Primeiramente e de um modo organizado e ordeiro, a professora verifica se todos realizaram os TPE's. Os alunos só colocam dúvidas quando esta se aproxima da sua mesa, portanto, até lá, estes mantêm o dedo no ar.

Terminada a verificação, começa a ler o TPE e seleciona de antemão alguns alunos para responder às questões e, por vezes, cede a vez aos que pretendem participar. Assim que uma questão era lida, os alunos tinham um tempo para retirar as suas dúvidas. Sempre que uma resposta se encontrava incompleta, a professora pedia ao aluno para acrescentar as informações dadas por outros colegas.

A correção do TPE é vista como um processo de "arrumação" da matéria e, também, como um momento de responder a algumas curiosidades (Barão, Visconde, Conde, Duque).

Neste momento de correção, uma das alunas é repreendida, pois colocou o dedo no ar e, antes que lhe fosse dada a palavra, esta começou logo a falar. O chefe de turma, a pedido da professora, elucidou a aluna acerca das regras do funcionamento da turma. Como castigo, a aluna não pôde falar até ao final da aula. No entanto, após a partilha das dúvidas e depois de a professora dar um exemplo da condução para esta perceber o seu erro, a aluna pôde voltar a participar na aula.

De seguida, os alunos fazem alguns exercícios no manual. Durante este tempo, a professora aproveita para explicar às estagiárias que os alunos se encontram bastante cansados e agitados e, por isso mesmo, a planificação não tinha sido cumprida.

A estagiária questiona o facto de o TPE ser corrigido a meio da aula e a professora explica que organizou assim a aula por esta ser mais expositiva. Assim, conseguiu terminar os conteúdos, corrigiu o TPE sobre os mesmos e sugeriu que fizessem exercícios de consolidação, quebrando assim a primeira hora de exposição teórica.

Cinco ou sete minutos depois da ordem dada pela professora, esta inicia a correção dos exercícios. À semelhança do que fez com o TPE, esta alterna a escolha de antemão de alunos por aqueles que têm o dedo no ar. Esta torna a chatear-se com a turma pelo facto de estes não respeitarem os colegas e de não seguirem as regras de cortesia e de participação. Assim que se depara com respostas erradas ou incompletas, esta solicita que o aluno em questão a apague ou complete, tendo em conta os parâmetros especificados por si, e pede a outro para responder.

De seguida, o chefe de turma apaga as luzes e a professora retoma a exposição com o ppt. (**Desenho**)

O slide em questão tem um documento, esta passa a lê-lo e compara o tempo do documento com a atualidade.

Para terminar a aula, os alunos passam o trabalho de casa no caderno enquanto a professora distribui uma ficha de sistematização que teve de ser feita a caneta e que contou para a avaliação.

Disciplina: HGP	Data: 15/01/2018	Turma: 6.º B
<p>A professora, antes do toque de entrada, escreve o sumário no quadro.</p> <p>SUMÁRIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuação da aula anterior. - O Proletariado. - A segunda metade do século XIX. <p>De seguida, abre a porta e os alunos, que estavam em formatura, entram na sala. Antes de se sentarem fazem, novamente, formatura. A professora dá um minuto para que os alunos recolham os seus materiais de HGP.</p> <p>Após todos os alunos já se encontrarem sentados, inicia-se um conjunto de questões relativas às apresentações orais, às quais a professora retira, prontamente e ordenadamente, as dúvidas.</p> <p>A aula começa com uma revisão de conhecimentos (a sociedade na cidade), sendo realizadas questões a alunos específicos ou a alunos que têm o dedo no ar.</p> <p>Posteriormente, os alunos são informados de que irão visualizar um vídeo e, como tal, devem prestar atenção, uma vez que será elaborado um registo escrito em grande grupo. O vídeo trata o tema: o Proletariado, nomeadamente o seu modo de vida, o trabalho laboral e o surgimento das greves.</p> <p>Assim que o vídeo termina, a professora faz uma série de questões aos alunos e simultaneamente elabora um esquema concetual no quadro com as suas respostas.</p> <p>(Esquema Proletariado)</p> <p>Durante essa atividade, esta adverte os alunos para o cumprimento das regras da sala de aula e complementa as respostas dadas pelos mesmos.</p> <p>Depois de ter concedido alguns minutos para os alunos transcreverem o que estava no quadro, esta informa que a matéria deverá ser terminada nesta aula e, como é habitual, terminará com arte. Explica, então, que irão visualizar um vídeo acerca da arquitetura do ferro para, depois, fazer um resumo geral da matéria.</p> <p>Assim que o vídeo termina, a professora questiona os alunos sobre dúvidas que podem ter surgido e responde, um a um. Uma das alunas questiona-a acerca da circulação dos trabalhadores na ponte. A professora através de um desenho, retira a dúvida.</p> <p>Inicia, mais uma vez, o registo escrito no quadro. (Esquema da Arquitetura). A professora dá autorização para a transcrição do esquema e, logo em seguida, dirige-se às estagiárias e explica-nos que os alunos apenas registam o que está no quadro assim que ela acaba de construir o esquema devido ao facto de este ser baseado nas respostas deles.</p> <p>Após alguns minutos, a professora projeta um ppt. (Esquema Da Arquitetura Revivalista). Explica as duas imagens, invocando os traços arquitetónicos e compara, logo de seguida, com as misturas de estilos presentes no Palácio da Pena no século XIX.</p> <p>Aqui, a professora aproveita para chamar à atenção acerca dos conteúdos que os alunos devem saber. Contudo, estes não terão de saber os pintores da época.</p> <p>Depois desta chamada de atenção, esta decide mostrar alguns pintores, escultores e escritores da época. Para terminar, esta mostra Rafael Bordalo Pinheiro, um caricaturista e explica a importância deste e, ainda, decide abordar o tópico do cinema. No entanto, quando esta tenta mostrar um excerto do filme, um problema na sala de aula impede o prosseguimento dessa visualização.</p> <p>Esta matéria será abordada posteriormente.</p> <p>No final da aula, a professora indica qual o TPE – Palácio de Cristal no Porto.</p>		

Disciplina: HGP	Data: 16/01/2018	Turma: 6.º C
<p>A professora inicia a aula com a escrita do sumário no quadro.</p> <p>SUMÁRIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação orais pelos alunos 738, 661, 479, 37 e 179. - Conclusão do sumário da aula anterior: O proletariado. - A arte na 2ª metade do século XIX. <p>Após dar alguns minutos para passar o sumário, a professora faz um breve apanhado da estrutura e avaliação das apresentações que irão decorrer. Deste modo, relembra os alunos.</p> <p>De seguida, a professora pede ao primeiro aluno que se levante para iniciar a sua apresentação sobre Napoleão Bonaparte. A professora mantém-se perto do computador para ir passando os slides. Esta apresentação durou apenas dois minutos e, logo a seguir, a professora fez um apanhado da apresentação, relevando que a mesma tinha sido insuficiente, isto no que diz respeito aos conhecimentos e conteúdos abordados e, ainda, aproveitou para chamar à atenção da turma para o uso de hiperligações.</p> <p>A professora realizou logo uma avaliação de 0 a 5 e o aluno teve 2. Verifica se os alunos têm dúvidas e prossegue para a próxima apresentação.</p> <p>A apresentação que se seguiu era sobre o General Gomes Freire de Andrade. A professora alerta a aluna, uma vez que a apresentação apenas se centra na biografia e não segue a estrutura ligada à História de Portugal. A avaliação desta aluna também foi 2 em 5.</p> <p>Prossegue, de seguida, as apresentações para o terceiro aluno que irá abordar o D. Pedro IV. Após a apresentação, a professora solicita que a turma dê a sua opinião e revela que o aluno deu 2 informações incorretas. Este foi avaliado com um 3.</p> <p>A próxima aluna a apresentar levanta-se e prepara o PPT. A professora aproveita para relembrar os alunos que irá levar as apresentações para e, em consonância com o trabalho escrito, dará a nota definitiva. O tema desta apresentação é D. Maria II. A aluna distribui um postal que trouxe do Palácio da Pena. A avaliação desta aluna foi 5 em 5, visto que continha a informação completa e correta, demonstrou ter destreza na entrega dos postais, mesmo que tenha alguma hesitação a falar. Foi notório o gosto desta na realização do trabalho e entendeu perfeitamente as “inovações” de D. Maria II.</p> <p>O próximo aluno levanta-se e coloca-se ao lado da professora, enquanto esta termina de falar.</p> <p>Inicia-se a apresentação sobre D. Carlos I. (A professora interrompe a apresentação para avisar que um dos alunos não fez a apresentação sobre D. Luís, o que se torna importante para localizar os factos no tempo e no espaço. O aluno prossegue a sua apresentação.</p> <p>No término na mesma, esta refere que o mesmo deu uma informação incorreta e indica que o aluno poderia ter conseguido fazer uma apresentação melhor, pois apesar de saber a matéria, prendeu-se muito ao PPT. Sugere, ainda, acrescentar alguns conteúdos, como, por exemplo, a vertente aguadelista de D. Carlos, esclarecendo que este não era agricultor. O aluno coloca uma fotografia de Maria Ana de Bragança, em que o ano de nascimento não era compatível com a realidade. Neste seguimento, avisa para os alunos terem cuidado com a informação e as fotografias que pesquisam. A sua avaliação foi 3.</p> <p>A professora dá um minuto para descontrair, relaxar, ir abrindo os materiais. Simultaneamente, confirma as apresentações da semana seguinte. Logo de seguida, pede aos alunos para irem buscar os materiais.</p>		

Disciplina: HGP	Data: 17/01/2018	Turma: 6.º C
<p>A professora inicia a aula a fazer uma revisão de conteúdos para fazer uma ponte para o fim da Monarquia. Explica o processo de dívida de Portugal, mobilizando o conceito de bancarrota e fala da renegociação do valor a pagar.</p> <p>Depois da contextualização da situação económica, induz os alunos a pensar como se sentiria a população. De forma sintética, aborda a Revolução Liberal, revisando o conteúdo. (Esquema Descontentamento da População)</p> <p>Os alunos questionam a professora sobre o significado de descrédito e esta mobiliza aspetos próximos aos alunos para explicar.</p> <p>A professora pede aos alunos para dar um nome a estes três acontecimentos – “Fim da Monarquia: Principais Fatores”.</p> <p>Um aluno pergunta se ainda estamos a pagar esta dívida, sendo que a resposta que lhe foi dada foi: “Já não, mas a dívida só ficou saldada há pouco mais de 20 anos, só para terem a noção. Aluno, pode fechar a boca de espanto, é verdade”.</p> <p>A professora pede aos alunos para olharem para estes fatores e encararem-nos como um pano de fundo. Um aluno pergunta “Quem está a governar Portugal?”, “Ora que bela pergunta, vamos descobrir e depois respondes-nos”. Assim, a professora mostra a bandeira da Monarquia, que será o tema de uma das apresentações orais.</p> <p>De seguida, mostra a família real e explica a razão de estar a apresentar a mesma, sendo essa o facto de D. Maria II estar viva quando se deu a queda da monarquia. (Esquema Família Real)</p> <p>Prestando solidariedade ao Rei, o Colégio atribui o título honorário de Comandante de Batalha, embora não tenha mesmo sido, a D. Luís Filipe – que na imagem do slide está com a bandeira do Colégio. Luís Filipe era o herdeiro ao trono.</p> <p>(Esquema Do PPT Do Ultimato)</p> <p>A professora contextualiza o interesse do mundo em África. Nomeia alguns nomes, porém não se alonga pois serão os alunos a apresentá-los.</p> <p>(Esquema Conferencia De Berlim)</p> <p>A professora perguntou aos alunos o que acham que fez D. Carlos. Todos pensam que não nos íamos retirar. Contudo, esta explica que não fizemos frente a Inglaterra, por ser a maior potência mundial na altura. Aborda, também, o descontentamento da população face a esta decisão.</p> <p>(Esquema Caricatura)</p>		

Disciplina: HGP	Data: 18/01/2018	Turma: 6.º B
<p>A professora inicia a aula chamando à atenção dos alunos para um certo cuidado com as suas apresentações e para com os colegas.</p> <p>A primeira apresentação oral aborda Napoleão Bonaparte. A segunda pendia no Gomes Freire de Andrade. A terceira falava sobre D. Pedro IV. A quarta tem como tema D. Maria II. A quinta sobre D. Luís I, por fim, a última apresentação desta aula foi sobre D. Carlos I.</p> <p>A professora pede para acender as luzes e pede aos alunos para devolvem a ficha de consolidação de conhecimentos acerca da vida quotidiana na 2ª metade do século.</p> <p>Começa a sua aula expositiva a contar uma história sobre a queda da monarquia. Solicita o uso da imaginação e pede para pensarem que estão num teatro, mas as peças têm um pano de fundo. Então, a professora diz que vai apresentar-lhes esse pano de fundo. Desta forma, fez uma revisão da matéria do estado da população.</p> <p>(Esquemas)</p> <p>A professora pede aos alunos para trazerem lápis de cor na próxima aula e dá o TPC.</p>		

Anexo T – Guião de entrevista semiestruturada

Guião de entrevista às Professoras Cooperantes		
Blocos	Objetivos Específicos	Questões
1. Legitimidade da entrevista	1.1. Informar acerca da finalidade da entrevista; 1.2. Assegurar a confidencialidade e anonimato em relação às informações prestadas; 1.3. Obter informação para complementar o Projeto de Intervenção	
2. Docente	2.1. Conhecer a Docente quanto ao seu percurso profissional; 2.2. Conhecer a metodologia adotada.	<ul style="list-style-type: none"> - Como se chama e que idade tem? - Há quanto tempo leciona? E há quanto tempo no Colégio? - Como se caracteriza o modelo que implementa? - Como é feito o processo de planificação das aulas? - Que recursos/materiais mais utiliza?
3. Alunos	3.1. Conhecer a opinião das docentes sobre as fragilidades e potencialidades das turmas nas disciplinas específicas; 3.2. Compreender a qualidade das relações entre pares e entre aluno-professor; 3.1. Conhecer os alunos quanto às Necessidade Educativas Especiais;	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as fragilidades mais evidentes das turmas? - Quais as potencialidades mais evidentes das turmas? - De um modo geral, como descreveria as relações entre os alunos? - E entre aluno-professor? - Como são indicados os alunos para o apoio? - Existem alunos com Necessidades Educativas Especiais? Se sim: - Existe algum acompanhamento para estes alunos?
4. Formas de trabalho	4.1. Averiguar o desenvolvimento de diferentes modalidades de trabalho; 4.2. Conhecer projetos desenvolvidos no âmbito das disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos costumam trabalhar a pares ou em grupo? Se sim: - O par ou grupos são escolhidos pelo aluno ou pelo Docente? - Como é o desempenho nestas modalidades de trabalho? - Existem projetos desenvolvidos em turma no âmbito da sua disciplina?
5. Avaliação	5.1. Saber de que forma é feita a avaliação dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - De que forma é realizada a avaliação dos alunos? - Os testes de avaliação são construídos pelo Docente para cada turma, ou são construídos em conjunto com os restantes Docentes? - Os alunos realizam autoavaliação?

Anexo U – Grelha de observação da prática pedagógica

Grelha de Observação da aula de História e Geografia de Portugal (/ /)							S	MF	F	PF	N	NO		
Características da aula expositiva														
Atividades realizadas em sala de aula	Leitura coletiva													
	Exercícios	Individuais												
		Em grupo												
	Exercícios do manual													
	Outro tipo de atividades	Atividades de inferência												
		Atividades de dedução												
		Visualização de vídeos												
Visitas de estudo														
Características do método expositivo	O Docente tem em conta	Os conhecimentos prévios de ideias e conceitos dos alunos												
	O Docente apresenta uma exposição	Clara												
		Estruturada												
		Vocabulário adequado												
		Com habilidades oratórias	Ritmo											
			Silêncios											
			Tom de voz											
			Vocalização											
			Precisão											
	Relação visual com os alunos													
	Movimento do corpo													
Deslocamento pela sala														
O Docente	Esclarece as dúvidas dos alunos													
O Docente apoia-se em	Recursos audiovisuais													
	Outros materiais													

Legenda: S (sempre); MF (muito frequente); F (frequente); PF (pouco frequente); N (nunca); NO (não observado)

Anexo V – Inquérito por questionário

Grelha de Observação das aulas de História e Geografia de Portugal						
Características da aula expositiva			NC	CP	CB	CP
Atividades realizadas em sala de aula	A Professora faz leitura coletiva					
	A Professora faz exercícios do Caderno de Atividades					
	Outro tipo de atividades	A Professora promove atividades de interpretação				
		A Professora promove atividades de visualização de vídeos				
Características do método expositivo	A Professora tem em conta	Os conhecimentos prévios de ideias e conceitos dos alunos				
	A Professora apresenta uma exposição	Clara				
		Com vocabulário adequado				
	A Professora	Promove a participação dos alunos na aula				
	A Professora apoia-se em	Recursos audiovisuais				
Outros materiais						

Legenda: NC (não concordo); CP (concordo pouco); CB (concordo bastante), CP (concordo plenamente)

Das aulas da Professora, o que gostei mais...

Das aulas da Professora, o que gostei menos...
