

MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

“Oh stôra, isso conta para a nota?!” – Contributo para uma avaliação de sucesso na disciplina de História

Bruna Alexandra Pinto Silva

M

2018



***“Oh stôra, isso conta para a nota?!”* – Contributo para uma avaliação de sucesso na disciplina de História**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino Mestrado em Ensino de História no 3.º
Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Cláudia Pinto
Ribeiro

Supervisora de Estágio, Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

outubro de 2018

***“Oh stôra, isso conta para a nota?!” – Contributo para uma
avaliação de sucesso na disciplina de História***

Bruna Alexandra Pinto Silva

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino Mestrado em Ensino de História
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora
Cláudia Pinto Ribeiro

Supervisora de Estágio, Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro

Membros do Júri

Professor Doutor Luís Alberto Alves
Faculdade de Letras- Universidade do Porto

Professora Doutora Cláudia Ribeiro
Faculdade de Letras- Universidade do Porto

Doutora Helena Vieira
CITCEM

Classificação obtida: 11 valores

Ao Pedro

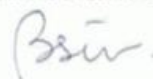
Índice

Declaração de honra	6
Agradecimentos	7
Resumo	8
Abstract.....	9
PARTE I – Enquadramento Teórico	14
Capítulo 1 – Porquê [ainda] falar de avaliação?	14
1.1.As modalidades e funções da avaliação em Portugal	16
1.2.A avaliação e a disciplina de História	20
1.3. O papel e o perfil do professor do séc. XXI	22
Capítulo 2 – Do fomento da escrita à avaliação	26
2.1.Literacia e Literacia Histórica	26
2.2.A importância da escrita na sala de aula	29
PARTE II – PARTE PEDAGÓGICA	31
Capítulo 1 – Contextualização da prática Pedagógico-didática: do ponto de partida à exploração de resultados	31
1.1.Caracterização do contexto escolar	31
1.2. Caracterização da Amostra	33
Capítulo 2 – O estudo de caso	34
2.1.A metodologia do estudo	34
2.2.A aplicação das atividades	36
2.3.Análise e reflexão sobre os resultados obtidos	48
Algumas considerações	61
Considerações finais	62
Bibliografia.....	66
Anexo 1- Inquérito	71
Gráficos	73
Exame Nacional de História A 2013	74

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 23 de outubro de 2018

A handwritten signature in dark ink, appearing to be 'B. Silva' or similar, written in a cursive style.

Agradecimentos

A elaboração deste relatório de estágio não teria sido possível sem a preciosa colaboração e apoio de algumas pessoas, às quais gostaria de exprimir os meus sinceros agradecimentos.

À minha orientadora, professora doutora Cláudia Pinto Ribeiro, pelos momentos de liberdade para “pensar fora da caixa”, pela cumplicidade, pela amizade e pelo seu entusiasmo contagiante.

Ao professor doutor Luís Alberto Alves pela disponibilidade que sempre demonstrou comigo, pelos ensinamentos, pelos elogios e críticas sempre construtivas.

Ao professor doutor Luís Grosso Correia pela inspiração, influência e ousadia de pensar diferente.

Aos meus magníficos meninos e magnificas meninas do 12.º ano da Escola Secundária Inês de Castro pelo carinho, pela coragem e pela força! Foi um gosto enorme entrar nesta viagem convosco.

À minha colega de estágio, Tamara Monteiro, pelos momentos de partilha, pelo ânimo e coragem que me deu nos momentos difíceis.

À minha turma de mestrado pela generosidade e pela partilha, em especial, à Andreia Vieira, à Dina Fernandes e à Sílvia Araújo, pela amizade e por terem contribuído para o meu crescimento profissional e pessoal.

À avó Ângela pela proteção, amor e zelo.

Ao Sérgio pela paciência e pela força incondicional.

Por último, um agradecimento muito especial ao meu filhote, Pedro, pela compreensão e paciência.

Desculpa-me o tempo que te roubei.

RESUMO

O título deste relatório de estágio é *“Oh Stôra, isso conta para a nota?”* – Contributo para uma avaliação de sucesso na disciplina de História.

Este trabalho foi realizado no âmbito da disciplina de Iniciação à Prática Profissional inserida no Mestrado de Ensino de História no 3.º Ciclo Básico e Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Este estudo foi aplicado a duas turmas de 12.º ano de escolaridade no curso de Línguas e Humanidades da Escola Secundária D. Inês de Castro, sita em Canidelo, Vila Nova de Gaia, totalizando uma amostra de 45 estudantes no ano letivo 2016/2017.

É necessário pensar sobre o que fazemos, sobre as estratégias que utilizamos, avaliar e refletir sobre o nosso desempenho e atitudes. São tarefas do nosso dia-a-dia que devem ser incluídas dentro da sala de aula, e são, também, uma forma de aprender e de melhorar. Assim, encarando a avaliação não como um fim, mas como um meio para melhorar o nosso desempenho, este trabalho é resultado da pesquisa teórica e respetiva aplicação ao longo de um ano de estágio, que tem como propósito demonstrar que, criando momentos em sala de aula dedicados à reflexão e à escrita, podemos contribuir para o sucesso no que diz respeito à avaliação da disciplina.

A expressão escrita tem um papel muito importante na nossa sociedade. É uma competência que está sempre presente não apenas no campo individual, mas também no plano social. Todavia, esse valor nem sempre lhe é dado na sala de aula!

Baseado nos padrões pedagógicos e integrado num enquadramento legal já existentes, pretendeu-se propor um conjunto de atividades que fomentassem a escrita e uma atitude reflexiva por parte dos alunos, que contribuíssem para um “aprender a aprender” cada vez melhor. Na verdade, os professores veem na escrita algo já adquirido e colocam-na num plano secundário, utilizando-a somente como um instrumento de avaliação.

Palavras-chave: avaliação, escrita, História, literacia

Abstract

The title of this internship report is "Oh Stôra, does that account for the grade?" - Contribution to a successful assessment of the History discipline.

This work was carried out under the discipline of Initiation to Professional Practice inserted in the Masters of History Teaching in the 3rd Basic Cycle and Secondary Education of the Faculty of Letters of the University of Porto.

This work was applied to two classes of 12th grade in the Language and Humanities course of the Secondary School D. Inês de Castro, located in Canidelo, Vila Nova de Gaia, totaling a sample of 45 students in the academic year 2016/2017.

It is necessary to think about what we do, about the strategies we use, evaluate and reflect on our performance and attitudes, are, therefore, our day-to-day activities that should be included within the classroom, it is, therefore, also a way of learning and improving. Thus, considering the evaluation, not as an end, but as the means to improve, this work is the result of theoretical research and its practical application during a year of internship, whose purpose is to demonstrate that creating moments in the classroom dedicated to reflection and writing can contribute to success in the evaluation of discipline. The written expression plays a very important role in our society. It is a competence that is always present not only in the individual field, but also in the social field. However, this value is not always given in the classroom!

Based on the pedagogical standards and integrated in an existing legal framework, it was intended to propose a set of activities that fostered writing and a reflexive attitude on the part of the students, that contributed to a "learn to learn" better and better. In fact, teachers come in writing something already acquired and place it on a secondary level, using it only as an evaluation tool.

Keywords: evaluation, writing, history, literacy

INTRODUÇÃO

“O Mestre aprende com os discípulos e é modificado por esta inter-relação através de algo que, idealmente, se converte num processo de troca. O acto de dar torna-se recíproco, como nos meandros do amor [...]. Os bons professores – são talvez os mais raros do que os músicos virtuosos ou os sábios. Entre os professores [...], instrutores da mente e do corpo, são alarmantemente escassos os que têm plena consciência daquilo que está em jogo, do equilíbrio entre a confiança e a vulnerabilidade, da fusão orgânica entre a responsabilidade e sensibilidade [...] O pulso do ensino é a persuasão. O professor solicita atenção, concordância e, idealmente, divergência colaborativa. Ele, ou ela, apelam à confiança do aluno: «trocar amor por amor e confiança por confiança»” (Steiner, 2005, p. 15, 25 e 31).

O presente relatório tem como tema *“Oh stôra, isso conta para a nota?!”* – Contributo para uma avaliação de sucesso na disciplina de História e foi realizado no âmbito da disciplina Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo Básico e Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Que professor nunca ouviu dos seus alunos a questão: *“Oh stôra, isso conta para a nota?!”* quando se solicita a realização de uma tarefa na sala de aula? Pretendemos com este trabalho deixar um contributo para melhorar a avaliação na disciplina de História.

O subtítulo escolhido pode-nos conduzir a várias respostas, pois o processo da avaliação é um tema bastante polémico e está longe de se esgotar, daí abrir sempre novas visões e reflexões. Não obstante, como é um assunto que encontramos na ordem do dia, não há respostas definitivas, até porque têm de se adaptar à realidade e às constantes mudanças no ensino.

O “monstro” da avaliação da aprendizagem ocupa uma posição de destaque. Basta entrar numa sala de aula no primeiro dia do ano letivo e não é necessário esperar muito para se ouvir, quer por parte dos professores, mas também por parte dos pais e alunos, palavras como: “o teste”, “o exame” a “prova de...”, isto leva-nos a crer que é fundamental avaliar o aluno naquilo a que podemos chamar de aprendizagem efetiva, atribuindo uma nota.

Não há receitas milagrosas que levem ao sucesso do ensino-aprendizagem dos alunos e, também, dos professores. Contudo, a avaliação é sempre um tema importante de debate

na área da educação. Neste ano de estágio, motivou-me o facto de poder refletir enquanto docente e a esperança de contribuir para o sucesso dos meus alunos na disciplina de História.

Hoje em dia, avaliar está intimamente ligado à ideia de classificar, em qualquer dicionário de Língua Portuguesa percebemos que avaliar é “um ato de compreender, determinar valor de algo, prezar, apreciar”.¹

Após as primeiras aulas do ano letivo e, por conseguinte, depois da realização do primeiro teste de avaliação escrito, observei que de uma maneira geral as competências escritas tendiam a ser descuradas. E chamo a atenção para o facto da componente escrita, neste estudo, ser aquela que mais peso tem na avaliação da disciplina, tendo uma ponderação de 70% na nota final.

Tudo começou na sala de estágio com os primeiros testes do primeiro período na mão, dei comigo e com a minha colega a ler em voz alta as respostas dos alunos, e perguntei-lhe retoricamente: O que fazemos nós [professores]? Estamos a ver que temos um problema comum? Fazemos o quê durante as aulas? Proporcionamos em algum momento da aula exercícios que colmatam estas dificuldades? Ou limitamo-nos à caneta vermelha? À correção do teste projetado? Ou culpamos a professora de Português? Temos de intervir!

Este trabalho realizou-se com duas turmas de 12.º ano do curso de Línguas e Humanidades da Escola Secundária D. Inês de Castro, em Canidelo, Vila Nova de Gaia, no ano de 2016/2017.

Os principais problemas detetados foram:

1. Ausência do uso e tratamento dos documentos;
2. Redação descuidada (e muitas vezes referida que ao nível do 7.º ano);
3. Falta de organização lógica das ideias, e, por conseguinte, do texto.

¹ Dicionário de Língua Portuguesa on-line: <https://www.priberam.pt/dlpo/avaliar> .Consultado: [02 de setembro 2017].

Posto isto, este estudo procura dar resposta a duas questões centrais: *pode a utilização sistemática da escrita em sala de aula contribuir para o sucesso da avaliação na disciplina de História? E essa produção escrita, por conseguinte, demonstra evolução no sentido reflexivo por parte dos alunos nas respostas obtidas?*

A metodologia seguida para atingir esta finalidade foi, portanto, a realização de exercícios-treino que estimulassem a escrita e, por sua vez, suprimissem as dificuldades já referidas. Quanto à validação ao nível dos resultados foi realizada através dos testes escritos de avaliação, e também, foram tidos em consideração os resultados do exame nacional da disciplina.

Não obstante, o objetivo foi a criação de momentos voltados para a escrita durante as aulas, trazendo uma interação professor-aluno diferente da verificada até então, em que ambos passam a ser agente ativos.

Penso que este tema é pertinente para área do ensino da História, pelo menos, por três motivos:

- 1.º - Dá à escrita um papel central, esta pretende destacar a organização do texto e coerência das respostas dadas pelos alunos, focando-se a análise de vários tipos de documentos, voltada para a interdisciplinaridade;
- 2.º - Vamos perceber se este trabalho prático influencia ou não o sucesso da avaliação da disciplina;
- 3.º - Traz momentos de reflexão aos professores para que analisem, as suas práticas e, também, a frequência com que fomentam a produção escrita na sua sala de aula, que por vezes, devido ao escasso tempo para cumprimento de programa, entre outros motivos, pode não merecer a devida atenção.

Com a realização deste estudo, eu tenho a noção que o número de exercícios aplicados foi escasso, devido à falta de tempo e de extensa matéria, bem como o núcleo de estágio numeroso, composto por três estagiárias, cada uma com os seus trabalhos. E, também, porque este processo de aperfeiçoamento da competência da escrita consome muito tempo e deverá ocorrer ao longo da vida. Por estes motivos, nunca esperei uma substantiva subida das notas, mas tenho a esperança de contribuir para o desenvolvimento desta competência, de modo a levar os alunos a obterem os melhores resultados possíveis.

Neste sentido, este relatório divide-se em duas partes subdivididas cada uma em dois capítulos, sendo a primeira parte a de enquadramento teórico e a segunda parte a prática pedagógica.

A primeira parte está dividida em dois capítulos, sendo o primeiro denominado Capítulo 1. – Porquê [ainda] falar de avaliação? 1.1. As modalidades e funções da avaliação em Portugal 1.2. A avaliação e a disciplina de História; no segundo capítulo – Do fomento da escrita à avaliação; neste capítulo é analisada a questão da avaliação ao longo dos tempos em Portugal, desde da legislação às modalidades de avaliação inerentes. 1.3. O papel e o perfil do professor do século XXI, neste capítulo é referida a importância do docente no processo do ensino-aprendizagem.

Capítulo 2 – Do fomento da escrita à avaliação – 2.1. Literacia e Literacia Histórica 2.2. A importância da escrita na sala de aula, onde será analisada a importância da escrita. Em primeiro lugar, é analisada a importância da escrita para a disciplina de História. Posteriormente, apresenta-se uma reflexão fundamentada sobre a literacia e literacia histórica. E por fim, são apresentados os processos que serviram de base à metodologia utilizada.

A segunda parte deste trabalho, intitulada Parte Pedagógica, está dividida em dois capítulos:

Capítulo 1 - Contextualização da prática Pedagógico-didática: do ponto de partida à exploração dos resultados, subdividida em dois capítulos, sendo o primeiro: 1.1 Caracterização do contexto escolar 1.2. A caracterização da Amostra e no segundo capítulo – O estudo de caso; onde é descrito o contexto da escola e das turmas intervenientes no estudo. Além disso, é descrito o trajeto e são apresentados os meios utilizados para identificar e delimitar a área da investigação.

No capítulo 2 – O estudo de caso 2.1. A metodologia do estudo 2.2. Aplicação das atividades 2.3. Análise e reflexão sobre os resultados obtidos; onde é revelada e descrita a metodologia de aplicação do modelo de processo de escrita e o impacto nos resultados da avaliação.

Este trabalho encerra com considerações que se prendem com conclusões e perspetivas futuras sobre outros momentos de avaliação a explorar.

No final são indicadas as referências bibliográficas e os anexos que serviram de suporte a este trabalho.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Porquê [ainda] falar de avaliação?

[...] *“Quando se apresentam resultados insatisfatórios do desempenho estudantil, geralmente não se questiona a avaliação. É comum responsabilizar os alunos e suas famílias: os primeiros são preguiçosos, não gostam de estudar e não querem “saber de nada”; seus pais, por sua vez, são acusados de não os auxiliar nas tarefas de casa e de não colaborarem com a escola. Entretanto, a avaliação classificatória pode ser um dos fatores que têm contribuído para o insucesso do aluno, do professor e da escola. Ela está tão impregnada na cultura escolar que se torna extremamente difícil libertar-se dela”. Portanto será urgência uma “avaliação que valorize o aluno e a sua aprendizagem e o torne parceiro de todo o processo que o conduz à inclusão e exclusão”. (VILAS BOAS, 2008, p.33)*

Somos avaliados todos dias!

Segundo Fernandes (2004, p.10) ao longo dos tempos, verificou-se uma oscilação entre uma prática avaliativa com a função de hierarquizar os alunos e outra que tenta regular as aprendizagens. Avaliar e medir andam de mãos dadas. A avaliação limitava-se a ser quantificada em testes bem feitos de modo a permitir “medir” as aprendizagens dos alunos com “exatidão”.

Que tipo de avaliação se pratica?

Bem, na minha opinião, hoje continuamos a confundir o “avaliar” e o “classificar”, basta reparar na percentagem “pesada” que são atribuídos aos testes, que normalmente é mais que metade da nota final, e porquê? Parece que temos a necessidade de “arrumar em gavetas”, em jeito de escalas, isto é, de 0-9 é nota negativa e por aí adiante!

Moreira chama-nos atenção para o facto de esta avaliação sumativa estar muito presente, *“ser o juízo globalizante do que o aluno faz ao longo do ano do processo de ensino-aprendizagem”* (MOREIRA, 2016, p. 99).

Será que é mais fácil padronizar e universalizar a questão da avaliação? E para o professor, cabe a função de corrigir testes e atribuir nota?

No meu entender, para o professor, a avaliação da aprendizagem não tem apenas a função de avaliar os alunos e atribuir uma nota, a avaliação tem de servir para lhe permitir refletir sobre a suas práticas, ou seja, é o resultado da coerência entre os objetivos pretendidos, das estratégias utilizadas e os resultados finais obtidos. Esta reflexão e observação faz com que o docente se torne investigador e, acima de tudo, também, ele se avalie a ele próprio.

Concordando com Fernandes, os alunos são agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento, não são meros “gravadores” que fazem uso da memória.

O processo da avaliação é dinâmico e complexo, não se pode limitar a rotinas e tem que estar ao serviço do aluno. Diz-nos Fernandes, *“... tem de abranger processos complexos de pensamento, tem que contribuir para motivar os alunos na resolução de problemas, tem que contribuir para que os aspetos de natureza socio-afetiva sejam devidamente valorizados, tem que centrar mais nas estratégias metacognitivas utilizadas e a utilizar pelos alunos...”* (FERNANDES, 2004. p.590)

Deste modo, a avaliação permite:

Avaliação – Finalidades para o Professor e para o Aluno	
Professor	Aluno
- Permite verificar até que ponto estão a ser conseguidos os objetivos propostos; - Permite refletir sobre estratégias utilizadas durante as aulas; - Permite analisar através de resultados o sucesso dos métodos utilizados;	- Permite localizar as lacunas e melhorá-las; - Permite verificar em que nível está no domínio dos conteúdos; - Permite pensar, analisar e problematizar.

Fonte: Autoria Própria

1.1. As modalidades e funções da avaliação em Portugal

“A avaliação tem de ser fundamental e principalmente assumida como um poderosíssimo processo que serve para aprender”. (FERNANDES, 2004, p. 142)

No caso português, quando nos referimos à avaliação importa chamar a atenção para a questão levantada por Cândido Freitas: “Quando começa a usar-se, então, o termo avaliação, e quando se começam a entender os diferentes conceitos que cobre?” (FREITAS, 2001, p. 101).

Com a implementação da democracia em Portugal, democratizou-se também o ensino, tendo sido promovido o acesso universal e gratuito a todos os cidadãos. Não obstante, a avaliação teve de se adequar aos princípios básicos defendidos, como promover a igualdade entre todos e a cidadania ativa e reflexiva. A partir de 1986, a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo foi um fator muito importante para uma mudança essencial na educação.

Pode-se afirmar que o ensino se tem modificado substancialmente nos últimos 30 anos. Na minha opinião, este processo de “democratização” e de certo modo “descentralização” do ensino tem dado origem a uma necessidade de padronizar e universalizar, presente no Decreto-Lei n.º 139/2012, no qual se refere que a *“avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno.”* (art. 23.º, §1).

É sabido que não aprendemos todos ao mesmo ritmo, não somos todos iguais e não aprendemos todos da mesma maneira. Embora o Decreto-Lei n.º 139/2012 defenda que *“a avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa* (art. 24º, 3).

E na realidade das escolas, serão praticadas estas modalidades de avaliação?

Vejamos o exemplo que nos deixou Moreira (2016) no estudo que realizou na escola onde estagiei, a professores. Concluiu que 11 de 12 professores inquiridos *“evidenciaram o uso dos resultados dos testes para avaliação, nove assumiram reservar a percentagem de 70% para os testes na maioria das vezes, já que a realização de outro tipo de trabalhos é rara, apontando a falta de tempo como razão para tal. Deste resultado depreende-se, também, que estes docentes descuram ainda mais as atitudes em relação aos conhecimentos no momento de classificar o aluno, uma vez que não reservam exclusivamente os 30% para o saber ser/estar. [...] Deste modo, é possível concluir que, mesmo tendo a hipótese de não valorizar tanto os resultados do instrumento “teste de avaliação” no momento de classificar o aluno, os professores optam por fazê-lo”*. (MOREIRA, 2016, pp. 101 e 102)

Da minha experiência enquanto aluna do ensino básico, secundário e superior, posso afirmar que a esmagadora maioria dos professores se limitou a “somar” resultados dos testes,

e, por vezes, em jeito de desempate entre a positiva e a negativa o comportamento na sala de aula contava. Este meu exemplo vai ao encontro do que pensa Ferreira (2007, p. 23), pois, na sua perspetiva, os professores ainda utilizam as notas como fator para exercer a sua autoridade e influência, deste modo, não se preocupam em melhorar e adaptarem-se às necessidades dos alunos.

No ensino superior, não pretendendo generalizar, mas, desafio o leitor a pesquisar o número disciplinas que estão sujeitas a 100% exame final. Garanto que existem alunos que conhecem o professor no dia do exame escrito! Defendo a ideia de Ferreira (2007, pp. 19 a 22) e de Cardinet (1993, p.22), o facto de a avaliação ser cada vez mais voltada para a certificação, e por isso, esta carga da avaliação como fator social, porque atribui um título (um certificado) fomenta nos alunos esta necessidade de se preocuparem com as notas. Perrenoud defende que *“mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola”*. (PERRENOUD, 1999, p.76).

Para Fernandes existem três motivos que mudariam a avaliação:

Aprendizagem – *“as aprendizagens significativas são reflexivas... são contruídas pelo aluno”* (p. 7)

Currículo – *“...tentativa de adaptar os sistemas educativos ao actual estado das coisas, mas também ao que se pensa que será o futuro, os governos têm procurado imprimir um ritmo reformista quase permanente que, essencialmente, se tem caracterizado pela introdução de alterações curriculares mais ou menos profundas, pela diversificação e flexibilização de percursos educativos e formativos, pela aposta na educação e formação ao longo da vida, pelo alargamento da escolaridade obrigatória, pela maior autonomia das escolas e, simultaneamente, pelo estabelecimento de mecanismos que, centralmente, reforcem o controlo do currículo e da avaliação por parte do Estado”* (pp. 7-8)

Democracia – *“é uma conquista das sociedades democráticas. Percebe-se que, em última análise, a consolidação e o desenvolvimento das democracias depende do que formos capazes de fazer nos domínios da educação, da ciência e da cultura”* (p. 8).

Em Portugal, o sistema educativo defende que as modalidades de avaliação do ensino e da aprendizagem são:

Avaliação diagnóstica – ajuda o professor a compreender o nível de competências já adquiridos pelos alunos.

É, na minha opinião, um ponto de partida que permite ao professor delinear estratégias de modo a ir ao encontro das necessidades do público-alvo. É um tipo de avaliação ideal, no meu entender, no início do ano letivo quando o professor não conhece a(s) turma(s). Não obstante, existem autores, como Martins (2012) e Ferreira (2007), por exemplo, que defendem que este tipo de avaliação não tem um momento específico para ser aplicada.

“A avaliação diagnóstica, quando efetuada antes da instrução, [...] tem como função principal a localização do aluno; isto é, tenta focalizar a instrução, através da localização do ponto de partida mais adequado” (BLOOM, HASTINGS e MADDAUS, 1983, p. 97)

Avaliação formativa – *“A avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias”*², para Hadji este tipo de avaliação tem o dever de informar, de ajudar o aluno a aprender (2001, p. 20).

Na minha opinião, este tipo de avaliação contribui para melhorar o ensinar e aprender. Este tipo de avaliação consciencializa tanto o professor como o aluno, os dois são agentes ativos, no que diz respeito ao “erro”. Deste modo, permite a ambos arranjar forma de ultrapassarem as dificuldades existentes; Cortesão (1996, p. 13) mostra um certo descrédito neste tipo de avaliação, segundo o autor, nem sempre existe entendimento entre professor-aluno, pois várias vezes o aluno tem receio de partilhar quer com o professor quer com os colegas, as suas dificuldades. Considero que o professor tem de criar relação com o aluno, tem que lhe dar confiança e “à-vontade”, tem de motivá-lo para que ele se sinta confortável em falar com ele e com os outros.

Avaliação sumativa – *“A avaliação sumativa consiste num juízo globalizante que conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina, área*

² <http://www.dge.mec.pt/modalidades-de-avaliacao>

não disciplinar e módulos, quanto à progressão nas disciplinas não terminais, à transição para o ano de escolaridade subsequente, à conclusão e certificação do nível secundário de educação”³.

Trata-se de uma avaliação que mede resultados de aprendizagem.

Fernandes (2004) considera que este tipo de avaliação ajuda a distinguir, a comparar e a facilitar a atribuição das notas. Na minha opinião e como já referi ao longo deste trabalho, penso que este é o tipo de avaliação que a maioria dos professores privilegia em jeito de soma de testes de avaliação para atribuição de notas.

1.2 A avaliação e a disciplina de História

“História nada mais é do que o conhecimento nítido de acontecimentos efetivos, estabelecidos parte pela descoberta e análise dos testemunhos sobre eles disponíveis, parte pela conexão entre eles, a partir do conhecimento das personalidades atuantes e das circunstâncias existentes, numa narrativa que articule causa e efeito” (MARTINS, 2010, p. 117).

Antes de mais, o que significa avaliação? Num sentido lato da palavra, a avaliação⁴ define-se como ato de avaliar; é o valor determinado por um perito; é uma apreciação; uma estima; é o determinar valor; é compreender; é conhecer o seu valor.

Tendo em conta Ferreira, a avaliação atribui sentidos e significados que se produz em conhecimentos e representações, que se espelha em juízos de valor sobre os eventos pedagógicos. (FERREIRA, 2007, p.15)

Porquê medir? Atribuir uma nota?

Considero que esta ideia de ter ou dar uma nota, um número, está muito vinculada entre os professores e os alunos. Repara-se que, por um lado, o professor defende-se ganhando

³ <http://www.dge.mec.pt/modalidades-de-avaliacao>

⁴ Dicionário on-line Disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/avalia%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 14 de setembro de 2017].

autoridade por atribuir uma nota, por outro lado temos o estudante “aterrorizado” em tirar determinada nota. Embora, segundo Esteban (2004, p. 86), a avaliação tem vindo a ser criticada, mas é de facto ainda muito utilizada. Repara-se também que o título escolhido para este trabalho não foi inocente, em quase todas as aulas, quando eram apresentadas tarefas a realizar, a primeira preocupação dos alunos era questionar: *“oh stôra, isso conta para a nota?”*, fica-se com a ideia que se contar não há outro remédio para o aluno senão realizar atividade; caso não conte para nota, dá direito ao aluno de ficar descansado ou até nem realizar porque não “conta para nada”. Como refere Hadji e eu concordo, existe uma necessidade intrínseca de medir, atribuir e quantificar o trabalho realizado através de uma nota.

Por este motivo, considera-se que a implementação de novas práticas pedagógicas atentas às lacunas existentes no quotidiano da sala de aula poderá dar novo sentido à prática da avaliação.

Depois destas reflexões há que fazer uma ligação entre o processo de avaliar e a disciplina de História.

Rüsen defende que a aprendizagem da História resulta em três objetivos principais:

1. É um processo de desenvolvimento de consciência histórica no qual se deve adquirir competências de memória histórica;
2. Permite efetuar uma ideia de organização cronológica interna entre o passado, presente e futuro;
3. Aquisição de capacidades para conseguir construir a sua própria identidade com pontos de vista que supera o limite da vida própria e própria existência. (RUSEN, 2010, pp. 112 e 113).

Para Estevão Martins, talvez a *“História não seja uma ciência exata, mas uma interpretação de circunstâncias humanas, a opinião e variedades de opiniões se imiscuem como fatores inevitáveis”*, da mesma forma como o *“viés interpretativo de um homem sobre um problema histórico pode coincidir com a verdade, mas é bem mais provável que esteja parcialmente correto e parcialmente errado”*. (MARTINS, 2010, pp. 138-139)

Peter Lee defende que a “História reivindica atender a padrões intelectuais, exige reflexão, e tem critérios complexos para o “sucesso” [...] Parte do problema pode ser que as pessoas ainda pensam a educação na escola simplesmente como a aprendizagem de conjuntos de informação. Versões mais esclarecidas de tal visão admitem a importância da compreensão, mas não veem isso como sendo relacionado aos conceitos disciplinares específicos. Isso permite que políticos, gestores escolares e até mesmo alguns educadores argumentem que as “disciplinas” escolares são construções arbitrárias e podem ser descartadas com segurança, em troca de estruturas “integradas” que economizam tempo, como humanidades ou estudos sociais (LEE, 2016. p. 114)

FIGURA 1 – PROGRESSÃO DE IDEIAS QUE FAZEM A HISTÓRIA IMPOSSÍVEL PARA IDEIAS QUE A TORNAM POSSÍVEL

- História é **dada** em livros = A história é possível
- Nós não estávamos lá por isso não podemos saber = História impossível
- Podemos encontrar **testemunhos** (pessoas deixaram relatos) = História possível novamente
- Mas eles podem ter sido influenciados ou terem mentido = impossível História
- Podemos usar traços como **evidências** para fazer perguntas que ninguém pretende nos dizer as respostas = História possível novamente
- Mas, mesmo com a mesma evidência há histórias concorrentes = História impossível
- **Relatos** são construídos em torno de temas e escalas temporais para responder a diferentes questões = História possível novamente.

Fonte: LEE, 2016, p.114.

Na minha opinião, a História é a mãe do Homem, regista os melhores e os piores momentos da vida dos seus filhos, neste caso da Humanidade, é por isso, uma ciência humana e social. Ela [a História] é a investigada de modo a ser discutida, explorada e mantida viva.

1.3 O papel e perfil do professor do século XXI

«Todo o professor é “imperfeito”, no sentido mais original do termo, da mesma forma que “inacabado” e em “processo de aperfeiçoamento”» (ZABALZA 1992, p.8)

É importante referir antes de mais que o professor não trabalha sozinho. Khine e At-puthasamy (2005) consideram, e não podia estar mais de acordo, que o sucesso escolar

depende da relação professor-aluno, neste ponto de vista o processo de ensino-aprendizagem torna-se inseparável.

No meu entender, o professor do século XXI está cansado. Ora cansado da idade tardia que o obrigam a trabalhar, retirando assim, involuntariamente, lugar aos mais novos. Ora cansado das lutas travadas para conquista dos seus direitos, basta ligar a televisão e os professores estão na ordem do dia.

Ter professores mais “velhos” é mais-valia no ponto de vista que são experientes e à partida conhecem melhor a dinâmica dentro de aula. Contudo, estão cansados e já desmotivados, levam para a sala de aula um conjunto de didáticas, por vezes, ultrapassadas que deste modo já não cativam a “Geração Polegar”. Os professores mais “novos” ou não têm lugar ou veem-se de mochilas às costas para lecionar longe de casa e com curto horário de trabalho.

O que fazer?

Ser professor, hoje, não é fácil!

Maria Helena Cavaco (1993, pp. 134,167, 168 e 169) na sua tese de mestrado inquiriu professores no sentido de verificar as dificuldades e aspirações dos professores e as respostas obtidas demonstram, claramente, a angústia, a desmotivação e o cansaço. Ora vejamos alguns exemplos de relatos retirados da tese da autora que considereei pertinentes:

“Não ganhar nas férias era de facto um problema [...]. O meu filho mais velho nasceu em Outubro, eu tinha estado o mês de Agosto e Setembro sem ganhar”.

“Havia aqueles efectivos que não se coíbiam de dizer que as eventuais não ensinavam nada”

“Aspirações?! Eu acho que a malta é capaz de só ter uma: deixar o ensino!”

“Sozinha torna-se impossível fazer qualquer coisa.

Se ninguém acredita, o que te resta? É como se tentasses subir numa escada rolante e por mais que te esforces ela desce vertiginosamente e arrasta-te para o fundo”

“É como um túnel escuro que teremos que atravessar. Uma chatice para atingir estabilidade”

“Vendem o que sabem [formadores]. A ideia que tenho é que tal como tem sido nos últimos anos não nos ajudam a resolver nenhum dos problemas que temos nas escolas”.

“Isto está longínquo, tão afastado do nosso horizonte que não vale a pena pensar no assunto”.

As formas de relacionamento entre professor-aluno têm sofrido alterações ao longo dos últimos tempos, o professor precisa para se ambientar às sucessivas mudanças, em que o sucesso educativo está dependente da relação entre os diferentes agentes da comunidade escolar.

Para não falar das notícias que vemos todos os dias nos meios de comunicação social, sobre as dificuldades e a insatisfação da classe docente e do próprio desgaste que esta profissão exige.

É urgente motivar os professores, PROFESSORES PRECISAM-SE!

Porque é que eles insistem em continuar?

Steiner pergunta e responde dizendo que *“As relações entre Mestres e discípulos [...] persistirão? A necessidade de transmitir conhecimento e competências, o desejo de os adquirir são constantes da natureza humana. Mestres e discípulos, ensino e aprendizagem deverão continuar a existir enquanto existirem sociedades. A vida tal como a conhecemos não poderia passar sem eles. Contudo, há mudanças importantes em curso...”* (STEINER, 2005, p.145).

O que será que motiva os professores a continuar no “campo de batalha”?

Eu penso que a resposta está numa palavra: Alunos.

Eis a resposta de outro professor entrevistado por Cavaco que eu me revejo neste discurso: *“Procurar entendê-los, escutá-los, perceber o seu ponto de vista...nem sempre as coisas correm bem. Eu, às vezes, até falo com eles acerca disso. Há problemas de problemas, a escola nem sempre funciona bem...”* (CAVACO, 1993, p. 123).

Vieira salienta que *“Um professor que se sinta seguro tem a capacidade de tranquilizar o grupo/turma [...] o professor passivo passa para os alunos a mensagem de que não é capaz de utilizar a sua influência interpessoal, ao passo que o professor agressivo abusa dessa influência e, na maior parte das vezes, adopta comportamentos de ameaça e de culpabilização. Assim senso, a utilização de uma atitude assertiva na sala de aula parece trazer mais vantagens para a relação, uma vez que o professor responde ao comportamento inadequado com firmeza e confiança”* (VIEIRA, 2005, pp. 56 e 57).

Professor,

Respeita o teu aluno, ele respeitará o mestre!

Confia no teu aluno, ele confiará no mestre!

Entusiasma o teu aluno, ele entusiasmará o mestre!

Defende o teu aluno, ele defenderá o mestre!

Compreende o teu aluno, ele compreenderá o mestre!

Encoraja o teu aluno, ele encorajará o mestre!

Fala com o teu aluno, ele falará com o mestre!

Ensina o teu aluno, ele ensinará o mestre!

Dá-lhe a mão, professor, não o deixes ir...

Não o abandones!

Não desistas!

Pega na mão dele, leva-o para dentro da tua sala de aula, não o percas!

Capítulo 2 – Do fomento da escrita à avaliação

“A preparação que até a um passado recente era adequada a um estágio de vida relativamente estático, já não é suficiente para uma participação sustentada no mundo moderno, onde o adulto se confronta com uma necessidade subjacente às múltiplas mutações inerentes às sociedades actuais” (BARBEIRO, 1996, p. 290)

A escrita possui um papel fundamental na comunicação. Desenvolver esta competência exige muito esforço, dedicação e disciplina. Para melhorar a técnica é preciso ler e escrever bastante, pois através dos livros o nosso vocabulário enriquece e assim adquirimos mais conhecimento sobre textos.

2.1 A Literacia e a Literacia Histórica

“As relações entre literacia e cidadania surgem como incontornáveis na vida social do mundo de hoje”. (BENAVENTE, 1996, p. 405)

Num primeiro momento será pertinente distinguir os conceitos de iliteracia⁵ e literacia⁶. Sendo que no primeiro conceito pode definir-se como uma condição de iletrado, não devemos chamar, nos dias de hoje, analfabeto, pois entenda-se que se trata de alguém que sabe ler e escrever. Contudo, não tem a capacidade de perceber ou interpretar aquilo que é lido. Já o segundo conceito remete-nos, precisamente, para o oposto, portanto é alguém que lê, escreve e compreende o que está a ler.

Ana Benavente, Alexandre Rosa, António Firmino da Costa e Patrícia Ávila realizaram um estudo em Portugal sobre a Literacia e esclarecem que *“A literacia já não é um luxo de minorias privilegiadas, ou um estatuto social distinto, ou um resíduo periférico aos domínios nucleares de organização da vida social [...] As competências de literacia já*

⁵ "iliteracia", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/iliteracia> [consultado em 02-09-2017].

⁶ "literacia", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/literacia> [consultado em 02-09-2017].

não se limitam a constituir, sobretudo, uma base para uns pouco progredirem nos estudos. Os requisitos de literacia socialmente mais alargados já não se reduzem à simples necessidade de assinar o nome ou de apresentar um certificado do ensino primário para poder tirar a carta de condução ou aceder a um emprego público. (BENAVENTE et al, 1993. p. 396)

Os autores concluíram que “*não chegam a metade os respondentes que declaram ler habitualmente impressos, recados, receitas de cozinha e, ainda menos, cartas*” (BENAVENTE et al, 1993, p. 46)

Os estudos realizados indicam que a população portuguesa não está à altura das necessidades da sociedade atual. A mudança na escolaridade mínima obrigatória não significa que exista um processo de Literacia devidamente consolidado. Isto verifica-se nas turmas em análise neste relatório. Embora sejam alunos do 12.º ano de escolaridade, as competências escritas não acompanharam e não estão ainda consistentes, deste modo, posso assim concordar com o estudo realizado pelos autores, que denominam de analfabetismo funcional, isto é, que existem dificuldades que limitam neste caso concreto o sucesso escolar na disciplina de História que necessita da componente escrita, da análise e da compreensão, mas também limita a vida social.

O que é que distingue a Literacia da Literacia Histórica?

Lee considera três pontos principais necessário para a compreensão da História, como podemos analisar no quadro que se segue da autoria do próprio:

FIGURA 2 – CONHECENDO ALGO DA HISTÓRIA

Conhecer algo da história significa:

- 1. Compreender a história como uma forma de ver o mundo.** Isto envolve uma compreensão da *disciplina* de história, isto é, das ideias-chave que tornam o conhecimento do passado possível, e dos diferentes tipos de reivindicações feitas pela história, incluindo o conhecimento de como podemos inferir e testar afirmações, explicar eventos e processos e fazer relatos do passado.
- 2. Adquirir disposições que derivam e impulsionam a compreensão histórica,** incluindo:
 - a) A disposição para produzir os melhores argumentos possíveis para *quaisquer histórias que contamos relacionadas às nossas perguntas e pressuposições*, apelando para a *validade* das histórias e a *verdade* de declarações factuais singulares. Adquirir respeito pela evidência é tão importante como a aquisição de um conceito de evidência histórica.
 - b) Aceitação de que talvez sejamos obrigados a contar histórias diferentes daquelas que preferiríamos dizer (mesmo ao ponto de questionar os nossos próprios pressupostos).
 - c) O reconhecimento da importância das pessoas do passado, com o mesmo respeito que gostaríamos para nós mesmos como seres humanos.Juntos, estes elementos implicam que não devemos “saquear” o passado para produzir histórias convenientes para presentes fins.
- 3. Desenvolver uma imagem do passado que permita que os alunos se orientem no tempo.**
Trata-se de conhecimento *substantivo* coerente (às vezes chamado de conteúdo histórico), organizado sob a forma de um passado histórico *utilizável*, em diferentes escalas. Isso significa ajudar os estudantes a abandonar a visão do presente como algo separado do passado por uma espécie de *apartheid* temporal, permitindo-lhes, em vez disto, localizarem-se no tempo e verem o passado simultaneamente como repressor e como responsável por possibilidades para o futuro.

FONTE: LEE, 2016, p. 121.

Isabel Barca num estudo que realizou com alunos portugueses dos 12 aos 19 anos concluiu que “os dados apontam para a possibilidade, em termos de pensamento histórico dos alunos, de se incentivar progressivamente, ao longo do 3.º ciclo de escolaridade, a argumentação em torno de visões e fontes históricas diversificadas. A relação histórica entre os factos pode ser enriquecida se se trabalhar com mais do que uma perspectiva. A História dá respostas provisórias porque pode haver ponte de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas reflexões sobre o passado, novas perspectivas. Esta é uma característica fascinante da produção histórica, que devemos passar aos alunos [...] Tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação contribuem para estimular o raciocínio dos jovens [...] será uma forma de desenvolver as suas competências de seleção e organização da informação, tão necessárias” (BARCA, 2001 p. 39).

A Literacia Histórica não é estanque, não é apenas a leitura e compreensão de uma língua, existe uma conceção mais abrangente e complexa. Para além do conhecimento da língua, da ortografia, do plano lexical e sintático.

Como refere Barca, a História não tem respostas acabadas, há sempre lugar a novas perspectivas e novas visões. É a estimulação do raciocínio, da perspectiva, da análise contextualizada a partir das fontes.

O que se verificou neste estudo de caso foi que os alunos estavam ao nível da descrição, a maioria nem lia o documento, apenas respondiam à questão apresentada em jeito de enumeração. Recordo-me de questionar de modo informal alguns alunos se tinha lido o documento para análise e, *in grosso modo*, respondiam “*oh stôra, não viu, está aqui, documento X*” ou então “*ai, oh stôra, não era para falar disto...*” a maioria dos alunos nem responde, apenas sorri de forma comprometedora.

2.2 A importância da escrita na sala de aula

“As relações entre aprendizagem escolar e uso diário das competências de literacia não são simples nem lineares” (BENAVENTE, 1993, p. 397)

O que significa escrever?

No sentido lato da palavra significa: pôr, dizer ou comunicar por escrito, forma de comunicar, redigir, dirigir-se por escrito a alguém⁷.

No caso deste estudo, os alunos ainda não eram autónomos no processo da escrita. Era necessária a intervenção do professor, pois no meu entender não “podemos correr se não soubermos primeiro caminhar”.

Então, segundo Pacheco & Ataíde (2013) estamos perante jovens do tempo das tecnologias e que o processo da escrita deverá consistir num ensino organizado e sistemático.

⁷ <https://dicionario.priberam.org/escrever>

Eu concordo com os autores, mas penso que a escrita, até há pouco tempo, era um recurso apenas utilizado na escola, quero dizer com isto que hoje com a “Geração Polegar” poderá, por um lado, ter contribuído para que os alunos escrevessem fora do recinto escolar, por outro lado, escrevem pior, porque o fazem em jeito de SMS, muito rápido, muito curto e com demasiadas abreviaturas.

Ramalho (2001) num estudo que realizou concluiu que as maiores dificuldades dos alunos portugueses é quando estão perante um texto e têm de o analisar e retirar informação do mesmo, isto é, não conseguindo assim separar o essencial do acessório. Com os meus alunos, apercebi-me dessas dificuldades, por exemplo, quando era solicitado que escolhessem uma citação de um documento para justificar uma afirmação, muitos alunos, transcrevem o documento quase todo.

Rodrigues (2011) é de opinião que esta “carga negativa” que pode estar associada à competência da escrita que “assusta” os alunos está ligada ao facto de ela estar sempre presente no processo da avaliação. Não concordo com esta ideia, porque, consciente ou inconscientemente, o ser humano evita aquilo que lhe traz insegurança, que de algum modo lhe causa desconforto, que é difícil. Neste sentido, se o aluno tem dificuldades na componente escrita, logo associa a algo que não é bom.

Vou dar um exemplo concreto que aconteceu este ano letivo. Houve um teste no segundo período que foi substituído por uma apresentação oral, existiram alunos completamente “aterrorizados”, e que até me confidenciaram que nem dormiram de noite, e que se pudessem não fariam a apresentação por vários motivos.

Considero que é extremamente importante que o aluno saiba exprimir-se, consiga dizer aquilo que pensa da melhor forma e se, de facto, o professor diagnosticar dificuldades nesta componente, deve intervir. Os autores estudados defendem que é imperativo ser um processo organizado, metódico e sistemático que deve acompanhar o aluno durante toda a sua vida. E o professor deve ser um agente ativo, motivando, incentivando, conduzindo e criando estratégias e momentos em sala de aula que “desmitifiquem” a ideia que é difícil e inalcançável.

PARTE 2

PARTE PEDAGÓGICA

Capítulo 1 - Contextualização da prática Pedagógico-didática: do ponto de partida à exploração dos resultados

O presente relatório de estágio foi realizado no ano letivo 2016/2017, na Escola Secundária Inês de Castro sita na Rua Quinta do Fojo, em Canidelo, no Concelho Vila de Nova de Gaia, no distrito do Porto. Tem como limites o rio Douro a norte, a freguesia de S. Pedro da Afurada a nordeste, a freguesia de Santa Marinha a leste, o Oceano Atlântico a oeste e a freguesia da Madalena, a sul.

A área de área pedagógica inclui as freguesias de S. Pedro da Afurada e de Canidelo. É uma escola com um espaço físico caracterizado pela modernidade e novidade. As salas estão todas equipadas com material informático, designadamente com computador, quadro interativo, projetor e acesso à internet, resultado da preocupação com a inserção da tecnologia no ensino.

Há uma aposta no espaço ginnodesportivo adaptado à prática de inúmeras modalidades, das quais existem na escola, como: ténis de mesa, futsal feminino, surf e bodyboard, golf, dança, badminton e skate club⁸. Integram um auditório, sala destinada a estudo, laboratórios, biblioteca com computadores para alunos consultarem e outros espaços indispensáveis para o bom funcionamento de uma escola. Bem como o fomento de outras atividades que merecem destaque, e são elas: o Clube de Inglês, o Clube da Fotografia, Contra-Regra, Proteção-Civil, Clube de Japonês, Clube de Debate, Clube da Sétima Arte, Clube

⁸ <http://jpedror.wixsite.com/edcfesic> [consultado em 15 de setembro de 2017].

da Amnistia Internacional e Projeto Cantinho dos Animais. Como se pode constatar, trata-se de uma escola sempre muito ativa e empenhada.

1.1.Caraterização do contexto escolar

“A Escola Secundária Inês de Castro é uma instituição pública de educação e formação que presta à sua comunidade um serviço, garantindo aos seus alunos e formandos, um ambiente educativo participativo, aberto e integrador, caracterizado pelo seu humanismo e por elevados padrões de exigência e responsabilidade, o prosseguimento de estudos ou a integração no mundo do trabalho” (Projeto Educativo da escola TEIP, 2009-2011: p. 1)

É importante referir, também, as boas condições de trabalho oferecidas aos docentes, pois além da sala de professores para convívio, existe uma sala trabalho com computadores e impressoras, quer para os professores, quer para diretores de turma em específico. Estas condições físicas foram possíveis graças à intervenção do Programa de Modernização do Parque Escolar do Ensino Secundário. “Acolher, Formar e Preparar para a Vida” é o seu lema. Na apresentação deste projeto é escrito que a escola se compromete a empenhar-se na “formação cívica, no sucesso académico e profissional dos seus alunos e formandos, na satisfação dos alunos e famílias e na qualidade do seu ambiente interno e das relações externas, incluindo o alargamento das parcerias, entidades fundamentais na preparação dos nossos jovens que necessitam de estágios nas várias áreas formativas”. Isto é evidente, pois é facilmente comprovada por todos os projetos que a escola desenvolveu e continua a desenvolver. Em complemento a este lema, a escola avança no seu Projeto Curricular com objetivos como a promoção do sucesso escolar, a redução da taxa de abandono escolar, a melhoria do nível e da qualidade das aprendizagens e também a valorização da diversidade formativa.

A escola conta, também, com a participação dos estudantes que estão representados pela sua Associação de Estudantes, constituída por 20 elementos, sendo que a maioria frequenta o ensino secundário. O objetivo é promover essencialmente a área desportiva, recreativa e sociocultural, com o intuito de mobilizar e promover a participação cívica dos alunos na vida da escola e da comunidade. O estabelecimento de ensino conta, também, com a preciosa ajuda dos encarregados de educação que estão representados pela Associação de Pais- APESCA, existente desde 1987 e conta aproximadamente com 100 associados. Consagra-se como uma associação que procura promover relações com a comunidade num clima de diálogo e abertura, estabelecendo parcerias para a construção de uma escola inclusiva. Tem dinamizado diversas atividades com o objetivo de promover e facilitar a interação da Comunidade Escolar com a comunidade local.

Após uma contextualização do espaço escolar no qual decorreu este estudo, é importante dar a conhecer os motivos que pesaram no momento da seleção do público-alvo, assim como algumas das suas características.

1.2 Caracterização da amostra

A amostra selecionada para este estudo incide em apenas duas turmas do ensino secundário, na disciplina de História, uma vez que foram as únicas turmas e nível de ensino que ficaram à responsabilidade da orientadora cooperante, com uma carga horária letiva compreendida em três blocos de 100 minutos por semana, cada turma.

O estudo de caso foi desenvolvido com a colaboração dos alunos das turmas 1 e 2 ambas do curso de Línguas e Humanidades da Escola Inês de Castro, no ano letivo 2016/2017.

Relativamente à caracterização da amostra selecionada, a turma do 12.º 1 é composta por 23 estudantes, sendo 12 meninos e 11 meninas, com uma média de idades que ronda os 16 anos. E a turma do 12.º 2 é constituída por 22 estudantes, sendo 6 meninos e 16 meninas, com média de idades que ronda os 17 anos.

Ao nível do comportamento, durante todo o ano letivo não foram registados casos de indisciplina que mereçam destaque. Porém, em termos comparativos, a turma do 12.º 2 foi a que mais se destacou pela irrequietude, que se justifica pelo facto de serem muito mais “rebeldes” e “irreverentes”, pois em momentos de debate demonstraram sempre muita vontade em participar, não só nas aulas, mas também em eventos da escola como, por exemplo, muitos destes estudantes foram candidatos à associação de estudantes, da qual uma aluna até foi presidente!

Muitas vezes “rotulados” de desinteressados, desligados, desbocados e desleixados, deixaram a sua marca na comunidade escolar, pelo menos no evento realizado na escola a 15 de maio, pelo meu núcleo de estágio intitulado: “Ontem, tal como hoje: o papel da ONU nos desafios da atualidade”. Ora, não só foram empenhados, participativos e cheios questões que, de forma autónoma, colocaram aos convidados presentes.

Por sua vez, não menos importante, o 12.º 1 era muito mais calma, também participativos, mas naturalmente contidos, organizados e metódicos. Durante as aulas, esta turma era sempre muito menos cansativa e agitada.

Enquanto a primeira turma era muito mais propícia à oralidade, a segunda era muito mais voltada para a escrita e para a introspeção.

Não obstante, eram duas turmas muito distintas, mas que me permitiram adaptar estratégias diferentes sobre os mesmos temas, e isso é muito desafiante e estimulante. A minha relação com as turmas foi sempre uma relação de interajuda e simpatia, sempre respeitadas pelas suas assimetrias.

Capítulo 2 – O estudo de caso

2.1. A metodologia do estudo

Em primeiro lugar, pretende-se explicar como é que cada instrumento de avaliação foi elaborado, através da contextualização na unidade didática em que se insere e no momento da aula onde surge.

No segundo momento, são indicados os conteúdos privilegiados em cada instrumento de avaliação, ou seja, a metodologia, conceitos e atitudes que foram selecionadas para a sua realização.

Posto isto, pretende-se evidenciar os momentos da avaliação no que diz respeito ao diagnóstico.

O tema de investigação que escolhi, intitulado *“Oh stora, isso conta para a nota?!” – Contributo para uma avaliação de sucesso na disciplina de História*, prende-se com a necessidade de criar uma metodologia diferente para o ensino/aprendizagem da História.

Neste sentido, para implementar esta metodologia recorri a estes parâmetros:

1. Utilização do primeiro teste de avaliação para análise diagnóstica de forma a identificar os erros comuns e as principais dificuldades;
2. Leitura em voz alta de documentos e respetivo questionamento;
3. Elaboração, no final de cada aula (seleccionada para o efeito), de uma análise sobre determinada questão.
4. Redação de uma resposta por escrito, por exercício, de modo a ser entregue ao professor.
5. Aplicação de um inquérito para apurar opiniões dos alunos sobre as atividades realizadas.

No ato de lecionar fomentaram-se estas competências: identificar, analisar, refletir, reconstruir e problematizar; ver a escola não só como um espaço de formação, mas também como um espaço de sociabilização;

uma educação histórica orientada por um ideal de uma consciência crítica e reflexiva.

Apoiada nas palavras do autor *“Se pensarmos em aprender a história como uma forma de reorientação cognitiva, em que as crianças aprendem a ver o mundo de maneiras novas e mais complexas, a realização da aprendizagem histórica torna-se algo que transforma a sua visão e permite possibilidades de ação que tinham sido até então – literalmente – inconcebíveis para elas. A polaridade de “habilidades” e “conteúdos” torna-se irrelevante, pois um dos polos está equivocado. Em vez disso, pode se concentrar nas maneiras em que o desenvolvimento de uma compreensão da história impulsiona o aumento do conhecimento do passado.”* (LEE, 2016 p.116)

2.2. Aplicação das atividades

Muitos de vós, perguntar-me-ão: **“Bruna, 12.º ano? Porquê pô-los a escrever? Isso é básico!”**

Pois, à partida este tipo de abordagem já não devia ser necessário no ensino secundário. Contudo, quando se lê respostas, nos testes de alunos de um 12.º ano de Línguas e Humanidades, no contexto, por exemplo, da emancipação feminina em que uma aluna responde: *“Elas começaram-se a cortar todas e usavam cabelo curto e saias acima do joelho como diz o documento. E começaram a sair à noite”*. Foi esta a resposta completa da aluna. Ou então, quando falamos com um aluno sobre a introdução do documento na resposta e ele nos diz num tom muito despachado: *Oh, stôra! Normalmente, eu respondo tudo o que sei e o que não sei sobre a pergunta, depois deixo um espacinho no fim da minha resposta e ponho (doc. X), não falei no documento, stôra?! Eu respondo-lhe: Leste documento? Ele responde com risos: Claro, stôra?!”*.

Logo se percebe a importância de se criarem estratégias de apoio/orientação neste sentido.

Foram realizados cinco exercícios-treino para este estudo, e deve-se ter em linha de conta, o facto de apenas existirem duas turmas e no mesmo ano de ensino. Além disso, a professora cooperante teve que lecionar as suas aulas, o núcleo de estágio era composto no total por três estagiárias, e por este motivo, o número de aulas que se poderiam dedicar a esse tipo de atividade era facto muito reduzido e limitado.

Esta prática foi pensada passo a passo, ou seja, em exercício, permitiu-me refletir sobre os aspetos que correram bem e os que correram menos bem de forma a serem superados no exercício seguinte.

Exercício 1:

A realização do exercício foi no dia 14 de novembro na turma 12º 1 e no dia 15 de novembro no 12º 2.

A aula enquadrava-se, de acordo com o programa, no tema “Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX”, pertencente ao subtema: “O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30”, tendo como objetivo: “Identificar os programas da Frente Popular na França e na Espanha”.

O tópico a desenvolver era: “Identifique três preocupações comuns nos programas das Frentes Populares em França e na Espanha (doc. 27 A e doc. 30)”.

Neste exercício, era minha intenção realizar uma resposta escrita individualmente face à questão colocada, tendo sido tomado em consideração o conselho da professora cooperante de prescrever o primeiro exercício para TPC;

Porquê individualmente e em casa?

1.º Maior rentabilização do tempo, pois uma atividade realizada em casa não “ocupava” o tempo letivo;

2.º Proporcionaria ao aluno um momento efetivamente individual, sem a presença do docente, estando assim apto para se confrontar com as suas dificuldades;

Consegui alcançar os objetivos propostos com este exercício?

Não, a esmagadora maioria dos alunos de ambas as turmas, como podemos verificar nos resultados mais à frente, não realizou a atividade.

O exercício não funcionou e, na minha opinião, quando assim é nem tudo está perdido, pois permite ao professor refletir sobre o seu trabalho, pelo o seu empenho e colocar-se, também ele, no papel de aluno. Então, lá estava eu sentada na sala de estágio, apenas com cinco exercícios na mão, furiosa, eis que começo a olhar para o horário das turmas, e além disso sabia que grande parte dos alunos já trabalhava e alguns até tarde da noite, eis que me surgiram estas questões: seria justo da minha parte cobrar tempo extra a estes alunos? Será que eles compreenderam a importância da realização desta tarefa ou apenas encararam como mais um TPC, aborrecido, e que, citando a expressão de um dos alunos, *“isso não conta para nada!”*

Onde entro eu [professor] como como agente ativo? Confesso que me senti como se estivesse a “descartar” trabalho para os alunos. Onde ficou a correção do exercício? Onde é que o aluno tem a percepção do erro? Onde está a orientação do professor?

Posto isto, neste contexto, exercícios para casa: NÃO!

A não correção deste exercício fez-me refletir sobre a correção que é feita normalmente nos testes. Pois, durante o meu próprio percurso escolar e profissional, fiquei com a ideia, que existe uma metodologia universal, em que as respostas consideradas certas pelo professor são projetadas no quadro, em que alguns alunos passam para o caderno diário, a maior parte nem passa pois agora com as novas tecnologias já é hábito a correção ser enviada por email. A meu ver, a correção de um teste (e não só) poderia ser aproveitada para a realização de exercícios que fossem realmente ao encontro das falhas e necessidades dos alunos, em que o professor não se deve limitar a indicar apenas resposta certa. Na minha opinião, é castrante para o aluno. No final, o professor vai fazer a célebre pergunta: *Há dúvidas?* E eu pergunto, dúvidas do quê? Daquilo que o professor já disse que é certo? Ouvem-se as vozes dos alunos durante essa aula? Existe uma estratégia pensada pelo professor para dar voz a este(s) ou aquele(s) que ele sabe terem estas e/ou aquelas dificuldades?

O momento da correção do teste, e não só, deveria ser um momento de reflexão, de tomada de consciência do erro, da união entre professor e aluno, que, normalmente, o primeiro, toma todo para si e o torna “ditatorial”, não dando, assim, espaço nem coragem aos alunos de perguntar o que quer que seja.

Fazer este tipo de correção ou nada, dá no mesmo! Concretamente, nestas turmas, eu fiquei com a ideia que as aulas dedicadas à correção dos testes são aulas-recreio, muitos dos alunos nem caderno, nem manual levavam nesses dias. Algumas vezes cheguei a questionar alguns alunos: “*Então, o caderno, o manual?*”. As respostas eram idênticas, “*Oh stôra, hoje é só a correção do teste, não é para fazer nada!*”

Exercício 2:

Já diz o provérbio que “águas passadas, não movem moinhos”. Logo, comecei a pensar no próximo exercício, queria que fosse algo diferente.

Recorri à Sétima Arte, pois, segundo Tiago Santos Reigada: “...o ato de levar um filme para a sala de aula modifica completamente o aluno, quer ao nível da postura que ele adota na aula, quer a nível motivacional, aumentando consideravelmente o seu interesse...”.⁹

O segundo exercício foi realizado no dia 23 de novembro.

A aula enquadrava-se, de acordo com o programa, no tema “Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX”, e no subtema: “O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30”, com o objetivo: “Caracterizar a sociedade salazarista”.

Este exercício foi proposto na segunda parte da aula, teve a duração de 50 minutos, foi distribuída e lida em voz alta por mim previamente uma ficha de visionamento de excertos do filme, com a duração de 32 minutos, “A Canção de Lisboa”, 1933, de Cottinelli Telmo. Os objetivos eram levar os alunos a identificarem os valores defendidos pelo Estado Novo

⁹ REIGADA, T. Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na Didática da História p. 82 Disponível: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/77988/7/33978.8.pdf> [consultado em: 02/11/2016].

e compreender que também através do cinema o regime fazia a apologia dos comportamentos sociais.

A ficha de visionamento foi a seguinte:

Ficha de visionamento do filme “A Canção de Lisboa”, de Cottinelli Telmo

Nome: _____

Enquanto vês o excerto do filme, responde às seguintes questões:

1. Qual é o nome das personagens principais (pai, filha e estudante)?
2. Em que ano decorre a história do filme?
3. A personagem do estudante revela uma certa irreverência.
 - 3.1. Qual é a aparência física do estudante?
 - 3.2. Que imagem transmite ao espectador?
4. A personagem da filha transmite a típica mulher portuguesa.
 - 4.1. Qual é a sua aparência?
 - 4.2. Qual é a sua profissão?
5. O povo concentra-se em massa, mas é logo reposta a marcha.
 - 5.1. Qual é aparência física do povo?
 - 5.2. Quais são os comportamentos do povo que mais te chamaram a atenção? Porquê?
6. Quais são os valores do regime salazarista que verificaste no excerto? Exemplifica.

Esta ficha, resolvida no final do filme, foi corrigida oralmente, num diálogo horizontal. Nos minutos finais da aula, foi colocada uma questão: “Na tua opinião, que intenção ou intenções teve o autor ao concretizar este filme?” O intuito deste exercício, além de promover a escrita na sala de aula, tem como objetivo incentivar o aluno a exprimir a sua opinião baseada em fontes. Na sequência desta questão, eu havia pensado em sugerir aos alunos pesquisarem um pouco mais sobre o autor, deixando-os navegar na internet na sala de aula ou até visitarem a biblioteca da escola, mas devido à extensão do tempo que essa

atividade poderia tomar, optei por discutir em sala de aula oralmente em jeito de debate e depois colocá-los a escrever.

Embora se tenha verificado grande entusiasmo com a utilização deste recurso, no que diz respeito ao debate realizado no final da aula, tendo como linhas orientadoras a ficha realizada durante o filme, mesmo assim poucos alunos, em ambas as turmas aderiram à entrega da resposta por escrito, como se pode verificar mais à frente neste trabalho.

Não obstante, a turma 12.º 2 revelou-se mais interveniente, mais crítica, mais dinâmica, mais motivada, mais participativa no debate do que a do 12.º 1, embora estes, por sua vez mais contidos, mostraram também bastante interesse. Contudo, quando o assunto é escrever, o entusiasmo claramente não é o mesmo, e também, poderá ter estado na origem desta falta de entrega o tempo dado para a realização da mesma.

Exercício 3

O terceiro exercício foi realizado no dia 16 de janeiro e 17 de janeiro.

A aula enquadrava-se, de acordo com o programa, no tema “Portugal e o mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – opções internas e contexto internacional”, e no subtema “Nascimento e afirmação de um novo quadro político”, com o objetivo de mostrar que o confronto entre duas superpotências, defensoras de modelos político-económicos antagónicos, condicionou a vida internacional.

O exercício, realizado na parte final da aula, com a duração de 10 minutos, apresenta a questão do manual¹⁰:

- Explique porque se tornou a Alemanha o símbolo da divisão do mundo em dois blocos antagónicos.

Em todos os exercícios propostos neste trabalho, foram escritos no quadro os itens que serviram de orientação para as respostas, são eles:

- Protagonistas;

¹⁰ Manual 12ºano “um novo Tempo da História” Parte 2. - Porto Editora. 2016. p. 33

- Tempo e espaço;
- Mobilização de conhecimentos;
- Citações;
- Organização coerente das ideias.

O exercício teria de ser entregue individualmente no final da aula.

Houve o cuidado da minha parte em explicar às turmas o motivo da realização do exercício, citando, anonimamente, algumas frases dos alunos no teste anterior, apontando para uma série de falhas, principalmente, com a produção coerente das respostas, a análise e a inclusão de documentos, e que em modo de treino iríamos consciencializar para conseguirmos, com isso, obter melhores resultados.

Senti esta necessidade, pois, pelo que fui observando durante a correção dos testes, a percepção que tive é que o aluno apenas tem a “ideia” do que errou, é-lhe indicada que a resposta está incompleta ou então não respondeu ao que é perguntado, e é-lhe passada essa mensagem apenas com a sinalética da caneta vermelha deixada pelo professor, na minha opinião falta o diálogo.

Quanto ao exercício, houve progressos? Nem por isso, poucos ainda foram aqueles que entregaram no final da aula a tarefa solicitada. No entanto, foi positivo no sentido em que me deu espaço para que eu pudesse andar pela sala e falasse com os alunos, mas o facto é que se tornou muito complicado chegar a todos. Foi visível o desinteresse por parte da maioria dos alunos, a questão que mais ouvi foi: *“Oh, stôra, isto conta para a nota?!”,* mal eu disse que não, foi o desinteresse total, de nada adiantou explicar a intenção de melhorar as notas, nenhuma argumentação funcionou.

Bem, encontrei-me ali completamente derrotada! Por um lado, o desinteresse completo dos alunos e por outro o ouvir constantemente: *“Bruna, não há tempo para isso... é falta de bases... eles não querem saber... tem é que avançar... eles escrevem ao nível do sétimo ano, mas isso é da responsabilidade da disciplina de Português...”*.

Senti-me a falhar! Estava tudo mal.

Enquanto observava as aulas das minhas colegas, reparei que sempre que a professora (e eu também) dizia: ” *esta pergunta saiu em exame no ano X*”, todos, sem exceção, passavam imediatamente a pergunta no caderno, uns até com letras garrafais, outros com sublinhados com cores berrantes, outros ainda com setas com indicações do tipo: “MUITO IMPORTANTE! SAIU EM EXAME!”, era um tema que suscitava logo preocupação por parte daqueles alunos e que os levava a fazer uma série de perguntas, tais como: o ano do exame, a fase do exame, a cotação da pergunta no exame e mais do que se lembrassem sobre isto!

Fazendo minha a ironia: “*O Ministério obriga as Escolas a efetuarem exames... os exames são iguais em todo o país e feitos à mesma hora...esta avaliação entra com uma determinada percentagem para a nota final...estes exames inserem-se numa nova “moda”, que consiste na ideia de que só o que é examinado é bom, e que os exames resolvem todos os problemas do sistema educativo*”. (Pacheco, 2017, pp. 68 e 69).

Tomei nota.

Exercício 4

O quarto exercício foi aplicado no início da segunda parte da aula, depois do intervalo.

Realizamos o exercício no dia 7 de março.

A aula inseriu-se no tema: “Portugal: do autoritarismo à democracia” e no subtema “Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra até 1974”.

A questão colocada foi a n.º 2 do Grupo I do Exame Nacional de História de 2008, 2.ª fase:

Documento 2

**Valores do comércio Portugal-colónias no total do comércio externo português
(1930-1974)**
(em percentagem)

Anos	1930	1935	1940	1945	1950	1955	1960	1965	1970	1974
Importações	7,97	8,24	12,34	18,72	16,36	13,72	14,35	13,75	14,76	10,50
Exportações	10,85	12,29	12,34	23,72	25,29	23,83	25,57	24,98	24,50	10,98

1. Explique, recorrendo ao documento 2, o papel desempenhado pelas colónias na economia portuguesa, entre 1930 e 1974.

Os objetivos deste exercício, para além de treinarem a escrita, a interpretação do documento (diferente de um documento escrito) e a mobilização de conhecimentos, seriam, também, em grupo discutirem entre eles o assunto e tomarem consciência do erro e ultrapassarem dificuldades.

O Plano de Intervenção Pedagógica exerceu uma dimensão de investigação orientada pela implementação de uma metodologia dialógica e de componente prática que assenta numa dialética de pergunta/resposta. Era minha intenção que os alunos conversassem sobre a questão, uma vez que *“se for sempre o professor a falar nós [os alunos] adormecemos”* (SILVA,2015) previamente colocada em jeito de exercício, estimulando assim o trabalho cooperativo tão importante, visto que é uma ideia defendida por vários autores, alguns deles aplicados no âmbito da iniciação à prática docente em História. Eu tentei aliar um duplo sentido a essa tarefa, ora a intenção é trabalho no coletivo, mas também, um momento de reflexão e escrita no plano individual.

Qualquer professor sabe como são os alunos depois de uma pausa. Pois!!! Estes alunos não eram exceção: barulho, risos, pequenos conflitos, enfim... uma eternidade para retomar a aula. Normalmente era assim, mas esta aula foi diferente!

Os alunos saíram para intervalo, entraram com o ruído habitual, até que foi projetado, intencionalmente, apenas o cabeçalho de um exame nacional, neste caso do ano 2013, o qual iríamos trabalhar em apenas uma questão relacionada com o assunto da aula.

Dirigi-me ao quadro onde comecei a escrever os tópicos de orientação, já apresentados anteriormente, para a resposta do exercício que ia propor.

Eis que lancei o pânico!

De repente, deixei os ouvir, silêncio absoluto na sala. Virei-me para trás e de um modo descontraído, perguntei: “... *alguém ainda respira?!*”. Naquele momento, senti que tinha tocado no “calcanhar de Aquiles” de todos eles. Fiquei com a impressão de que, de facto, os professores falam “neste monstro”, mas será que foram apresentados e trabalhados em sala de aula alguma vez?!

Pela primeira vez, vi-os empenhados a trabalhar.

Motivada pelo conceito de “Aula-Oficina”, conceito desenvolvido por Isabel Barca no âmbito de uma estratégia que pretende apostar numa aprendizagem mais significativa, participativa e construtivista por parte do aluno. E inspirada pelos “momentos-oficina” da colega Luciana Pereira, modelo implementado com sucesso na escola Dr. Joaquim G. F. Alves, em 2015, cujas dificuldades vão de certo modo ao encontro das minhas e sou da mesma opinião: “... *revelavam [os alunos], de uma forma geral, dificuldade em transpor as suas ideias e conhecimentos, principalmente ao nível da escrita, e por vezes da oralidade...verificou-se uma certa preocupação com a qualidade e variedade dos recursos a utilizar na sala de aula, mas num cenário que não chegava a reconhecer o aluno como a figura central, o construtor do seu conhecimento. Na minha opinião, estes eram mais espetadores que “construtores”*”. (PEREIRA, 2015, pp.50-51).

Resolvi dividir a turma em grupos de quatro alunos, seis no máximo, não interferi na escolha dos elementos, mas fui-me certificando que em cada grupo teria algum aluno que tinha menos dificuldades, pois era meu intuito a conversação, o debate e a entreaajuda entre eles.

A minha grande preocupação era com a turma 12.º 2, pois, eram mais agitados, mais conversadores e inquietos, o que poderia, de alguma forma, desestabilizar o propósito do exercício, o que não se veio a confirmar.

Importa realçar que os grupos foram pensados de forma a incluírem alunos com dificuldades diferentes, que tendo em conta a fase diagnóstica (o primeiro teste de avaliação), não era minha intenção “rotular” de “bons” alunos ou de “maus” alunos. Por isso, como já havia observado os seus comportamentos em termos de afinidades, amizades e grupos

de amigos, aliei isso mesmo à sala de aula, assim de forma natural se fizeram grupos de trabalho em que aparentemente seriam “grupos de amigos”, com a intencionalidade de cada um ajudar a melhorar o outro nas suas dificuldades, de forma tranquila e muitas vezes divertida, mas focada no objetivo pedagógico.

Não obstante, antes da organização dos grupos, comecei por conversar um pouco sobre a minha intenção e do pouco que tinha lido do exercício anterior, indiquei-lhes que muitas vezes a classificação dos testes não é mais elevada pelos motivos já indicados anteriormente. Qual o meu objetivo com este discurso? Repreender os alunos? Não.

Quis estabelecer uma relação de confiança com os meus alunos. Era minha intenção dar-lhes voz, compreendê-los e mostrar-lhes que a professora não pretendia “descarregar” a matéria, porque tem um programa extenso e para cumprir e o tempo é escasso. Naquele momento precisei de dizer o que estava a fazer e porquê, pois eu estava determinada a ajudá-los a superar dificuldades, e que o exercício servia isso mesmo. Podia não ter nota, e não teve de facto, mas a médio prazo ia dar frutos.

Posto isto, falamos novamente sobre o guião de resposta e escrevi-o no quadro. Optei por ser eu a ler o documento e a questão em voz alta para todos. Foi-lhes indicado que, no final, teriam de me entregar individualmente no final da aula, contudo, seria para se organizarem em grupos de trabalho. Qual era intenção? Eu queria que eles trabalhassem em grupo e também individualmente, isto parecia-me contraditório e impossível!

Tomei para mim a ideia sugerida por José Pacheco e Maria de Fátima Pacheco: “na fase da iniciação à leitura e à escrita, a avaliação é essencial baseada na observação direta. Observando os textos que os alunos vão produzindo, cada vez com mais autonomia, observando como vão lendo para os colegas e para nós...”

Então pensei que poderiam falar em conjunto, lerem as suas respostas em voz alta aos colegas do grupo. Propositadamente, andei pela sala a observar os comportamentos, li algumas respostas de alguns alunos que eu já tinha um pouco a noção das dificuldades. Até que me sentei junto de cada grupo a conversar. Estrategicamente, comecei por ler para mim respostas de elementos que a partida não tinha grandes “problemas” para que não houvesse por parte de nenhum aluno algum tipo de constrangimento.

Partilhando uma dessas conversas que tive com um dos grupos, fiquei verdadeiramente espantada com o que vi, pois senti que mesmo ainda sem resultados numéricos os meus objetivos estavam a ser cumpridos.

Sentei com um dos grupos e disse a um estudante que à partida eu já sabia que não tinha dificuldades de maior e, num tom descontráido, e apenas para o grupo em questão: *“Aluno “y”, lê a tua resposta aqui para nós!”* e o aluno leu. Fizemos em conjunto uns reparos de carácter linguístico e acrescentámos alguns ao nível de conteúdos. E passei a fazer exatamente o mesmo com outro aluno que eu já tinha percebido que tinha sérias dificuldades para construir frases com lógica. Foi impressionante a naturalidade com que leu a sua resposta até que para e diz: *“ei pá, isto não faz sentido!”* Imediatamente, sem que eu dissesse algo, outro aluno disse-lhe: *“oh aluno X, experimenta escrever assim...”* responde o aluno X: *“ei! Isso faz mais sentido”* e disse-me a mim: *“oh stôra, eu queria dizer muitas coisas, mas não sei como devo escrever no papel”*. Eu respondi: *“É por isso que estamos a fazer este exercício para que todos consigamos superar isso que tu sentes, porque não és só tu!”*

Pontos positivos deste exercício:

- Conheceram e interagiram com um exame nacional numa aula dita “normal”;
- Identificaram opiniões/dúvidas entres eles/professor (“aula-oficina”)
- Analisaram em conjunto e individualmente dificuldades;

Pontos a melhorar com este exercício:

- O facto de o exame ter sido projetado no quadro e o documento escrito que era extenso e não deixou margem para ter o documento e a questão em simultâneo fixado, fez com que eu estivesse, constantemente, a regular os mesmos, ora para cima ora para baixo, não foi cómodo;

Embora se trate de alunos da “geração polegar”, senti que eles preferiam riscar/sublinhar o documento.

EXERCÍCIO 5

O exercício 5 foi realizado no dia 10 de maio.

A aula inseriu-se no tema: *Alterações geostratégicas, tensões políticas e transformações socioculturais no mundo atual* e no subtema: *O fim do sistema internacional da Guerra Fria e a persistência da dicotomia Norte-Sul*.

A questão trabalhada foi a 1.^a do Grupo III do Exame Nacional 2013, 2.^a fase:

Explique, a partir do documento, três das características da economia chinesa que levaram o presidente Clinton a afirmar: «A China já não é o país que era quando o presidente Nixon aqui veio pela primeira vez» (linha 12).

Foi realizado novamente em grupos, tal como no exercício anterior, mas desta vez o exame foi entregue a cada aluno, em suporte papel. Inicialmente, foi atribuído algum tempo para que eles o manipulassem e discutissem sobre os temas que saíram nesse ano e a sua estrutura, de modo a resolver algumas dúvidas observadas por mim e já referidas neste relatório.

Considero que foi importante este gesto que pode parecer ultrapassado e simples, mas que “in loco” criou entusiasmo e interesse por parte dos alunos, fiquei com a ideia até, que muitos deles nunca tinham visto um exame do princípio ao fim nem tiveram contacto com o mesmo antes no “dia D”. E a prova está, *per si*, no número de respostas entregues, como poderemos verificar mais à frente neste trabalho, que revela claramente o empenho e a vontade de fazer bem. Há que salientar a preocupação dos alunos logo nas aulas a seguir: “A stôra já viu? Já corrigiu? Está muito mal?” Pois, embora os exercícios fossem discutidos na própria aula em jeito de “aula-oficina”, como já referido anteriormente, e tendo sempre em linha de conta aqueles que identifiquei com mais dificuldades para que não passassem despercebidos.

2.3 Análise e reflexão sobre os resultados obtidos

“... julgar um trabalho em função das instruções dadas; julgar o nível de um aluno em relação ao resto da turma; julgar segundo normas preestabelecidas. Estimar o nível de competência de um aluno. Situar o aluno em relação às suas possibilidades, em relação aos outros; situar a produção do aluno em relação ao nível geral. Representar, por um

número, o grau de sucesso de uma produção escolar em função de critérios que variam segundo os exercícios e o nível da turma. Determinar o nível de uma produção. Dar o nível de uma produção. Dar uma opinião sobre os saberes ou o saber-fazer que um indivíduo domina; dar uma opinião respeitante ao valor de um trabalho” (Hadj,1994, pp. 27-28)

a) Resultados quantitativos:

Exercício 1

	12.º 1	12.º 2	TOTAL
Número de exercícios entregues:	3	2	5

Exercício 2

	12.º 1	12.º 2	TOTAL
Número de exercícios entregues:	16	13	29

Exercício 3

	12.º 1	12.º 2	TOTAL
Número de exercícios entregues:	7	3	10

Exercício 4

	12.º 1	12.º 2	TOTAL
Número de exercícios entregues:	21	19	40

Exercício 5

	12.º 1	12.º 2	TOTAL
Número de exercícios entregues:	20	22	42

Apreciação:

Nota-se, de um modo geral, uma crescente evolução desde o exercício 1 até ao exercício 5. À medida que foram realizando os mesmos, verificou-se um progressivo interesse e empenho por parte dos alunos.

É de salientar a queda acentuada na entrega de exercícios do 2.º para o 3.º exercício, foram entregues no 2.º no total em ambas as turmas 29 respostas e no 3.º apenas 10.

Verifica-se, claramente, que os alunos são mais motivados e empenhados na realização deste tipo de tarefas quando são apelativas ou lhes dizem diretamente algo. Por exemplo, no exercício 2 que foi aplicado após o visionamento do excerto de filme e um debate em

sala, poderá ter estado na origem da empolgação da realização da tarefa proposta, tal como, por exemplo, no exercício 4 e 5 que os levou a um “treino intensivo” no próprio exame nacional, e por fim, a realização “monótona e rotineira” de um exercício do manual não os levou a empenharem-se nem a envolverem-se ativamente, tendo sido entregues no 4.º exercício 40 respostas no total em ambas as turmas e 42 no último exercício.

Em jeito de melhoria, se fosse hoje, teria aplicado um questionário aos alunos de modo a obter um feedback, opiniões, no fundo, dar-lhes voz e dados precisos para me apoiar.

Os testes no 1.º período foram realizados no dia 27 de outubro e o segundo teste foi realizado no dia 7 de dezembro.

Foram obtidos os seguintes resultados:

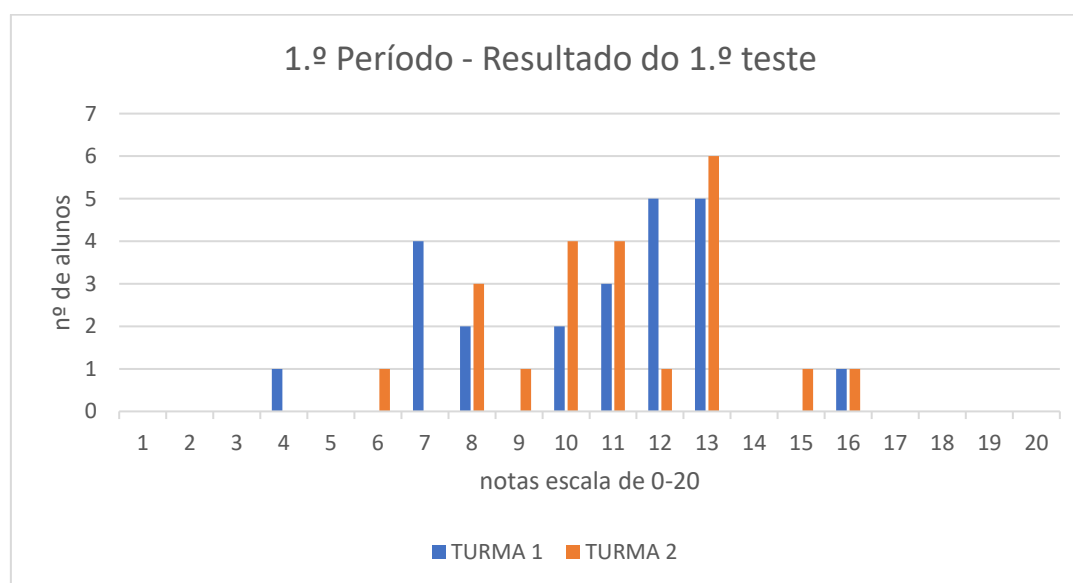


Gráfico n.º 1 – Resultados do 1.º Teste de Avaliação 1.º Período

A média numa escala de 0-20 valores na turma 1 foi de 10,5 e na turma 2 foi de 11,1.

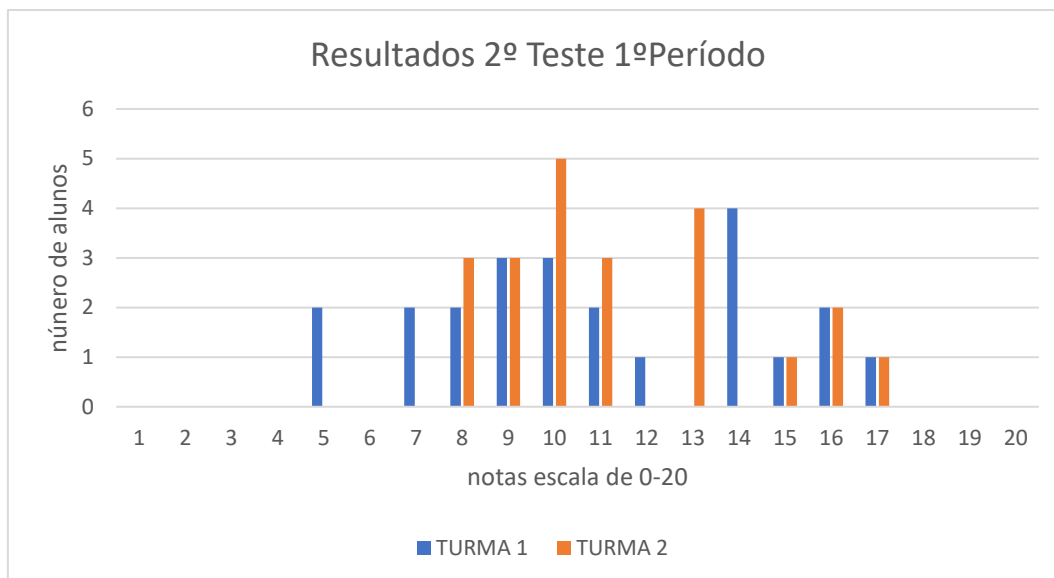


Gráfico n. º2 – Resultados do 2.º Teste de Avaliação 1.º Período

A média numa escala de 0-20 valores na turma 1 foi de 10,3 e na turma 2 foi de 11,9.

Podemos constatar de no final do 1.º período a turma 1 tem uma média dos dois testes de 10,4. Já turma 2 temos uma média ligeiramente superior de 12,7.

No 2.º período, os testes foram realizados nos dias 2 de fevereiro (quarta-feira) e 22 de março (quarta-feira) nas duas turmas.

Os resultados obtidos foram:

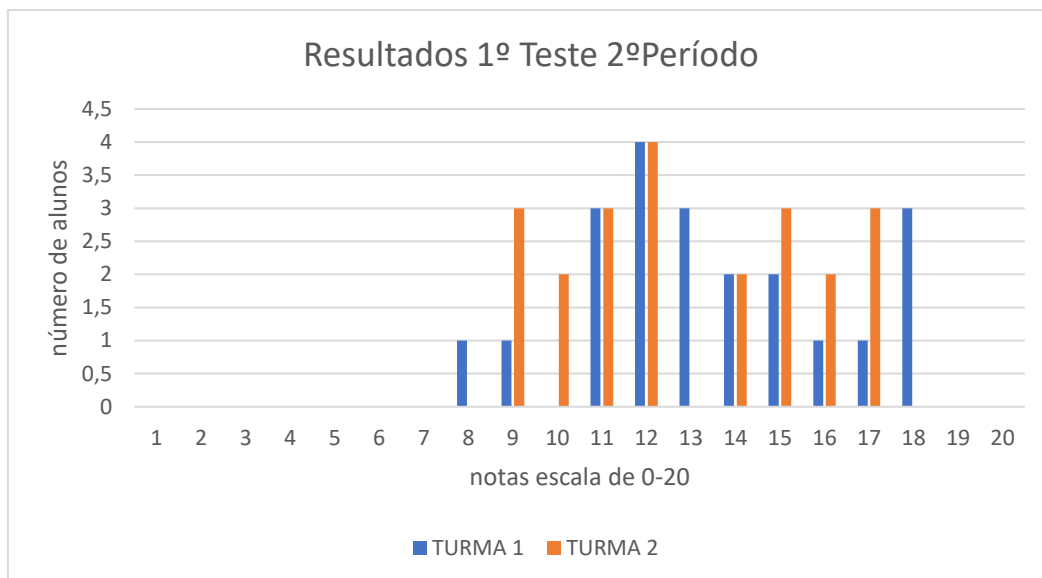


Gráfico n. º3 – Resultados do 1.º Teste de Avaliação 2.º Período

*A partir do 2.º Período na turma 1 são menos 2 alunos que pediram transferência de escola

A média numa escala de 0-20 valores na turma 1 foi de 11,5 e na turma 2 foi de 12,9.

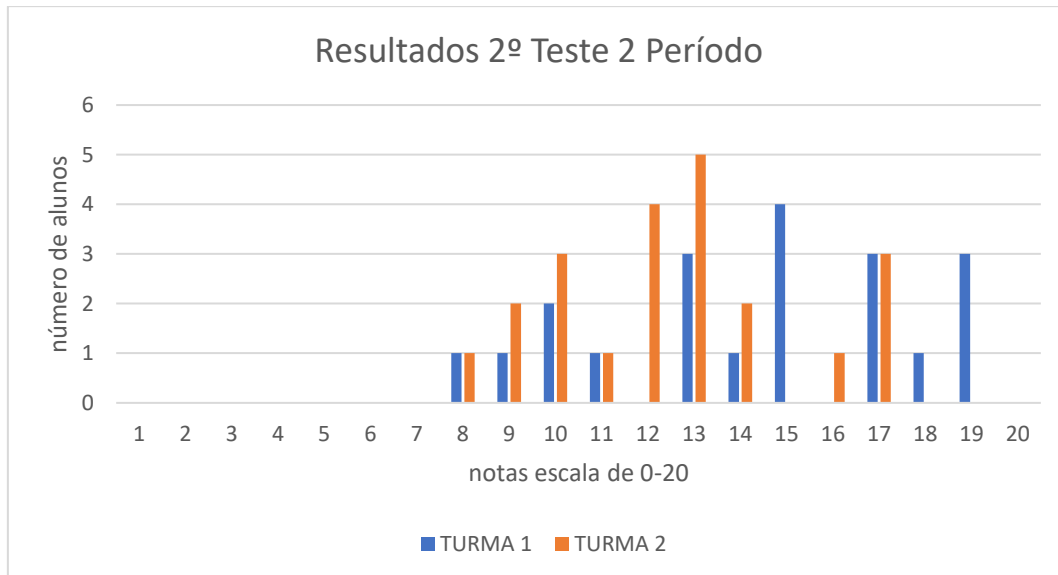


Gráfico n. º4 – Resultados do 2.º Teste de Avaliação 2.º Período

A média numa escala de 0-20 valores na turma 1 foi de 13,6 e na turma 2 foi de 12,5.

Podemos verificar que a médias dos dois testes no 2.º período na turma 1 foi de 12,5 e na turma 2 foi de 12,7.

No 3.º período foi realizado um teste, no dia 18 de maio.

Foram obtidos os seguintes resultados:

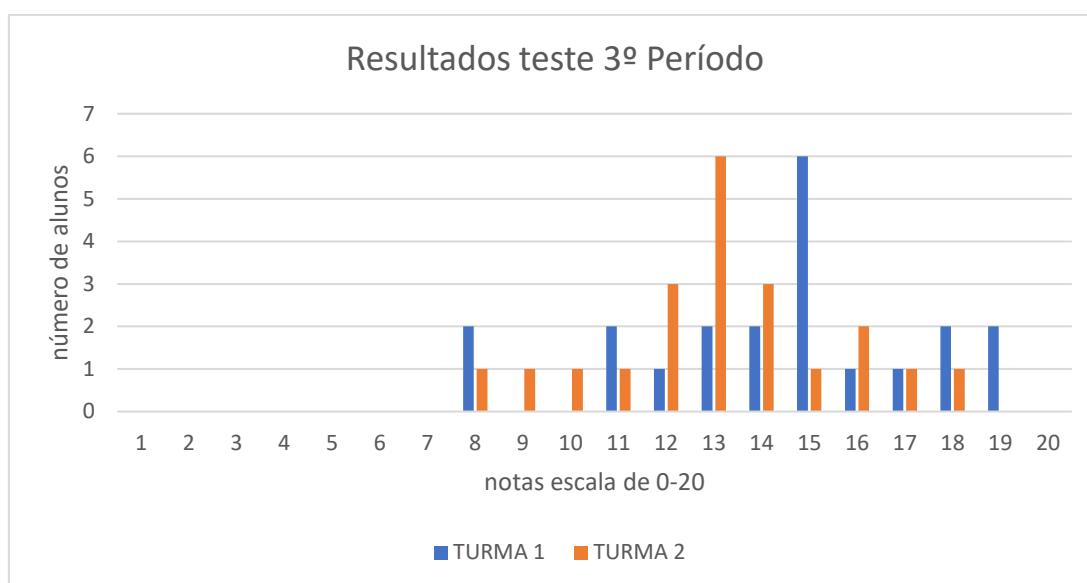


Gráfico n. 5 – Resultados do Teste de Avaliação 3.º Período

*A partir do 3.º período na turma 2 temos menos uma aluna que desistiu.

A média numa escala de 0-20 valores na turma 1 foi de 14,3 e na turma 2 foi de 13,1.

Pode-se concluir que a turma 1 obteve uma maior evolução, pois começou com uma média de 10,4 no 1º Período, no 2.º período com 12,5 e no final terminou no 3.º período com uma média de 14,3.

Por sua vez, a turma 2, embora mais estável ao longo do ano, começou com uma média no 1.º período de 11,5, subiu no 2.º período para 12,7 e terminou com 13,1.

Esta evolução ao nível das classificações teve efeitos contínuos, pois como podemos observar nos resultados nos exames nacionais, em jeito de comparação, estas médias mantiveram-se mais ou menos inalteráveis. Pode-se afirmar que os alunos compreenderam a

importância da escrita na sala aula e tiveram a consciência do erro, ou seja, do que estavam a fazer menos bem de modo a melhorar e a obter melhores resultados. Penso também que o facto de “desmitificar” o “monstro” do exame e familiarizando-o com os alunos como objeto de trabalho na própria sala de aula, numa aula dita comum, ou seja, livre do nervosismo e ansiedade que é normal no processo de avaliação, considero que foi uma estratégia que funcionou bastante bem para os resultados do mesmo.

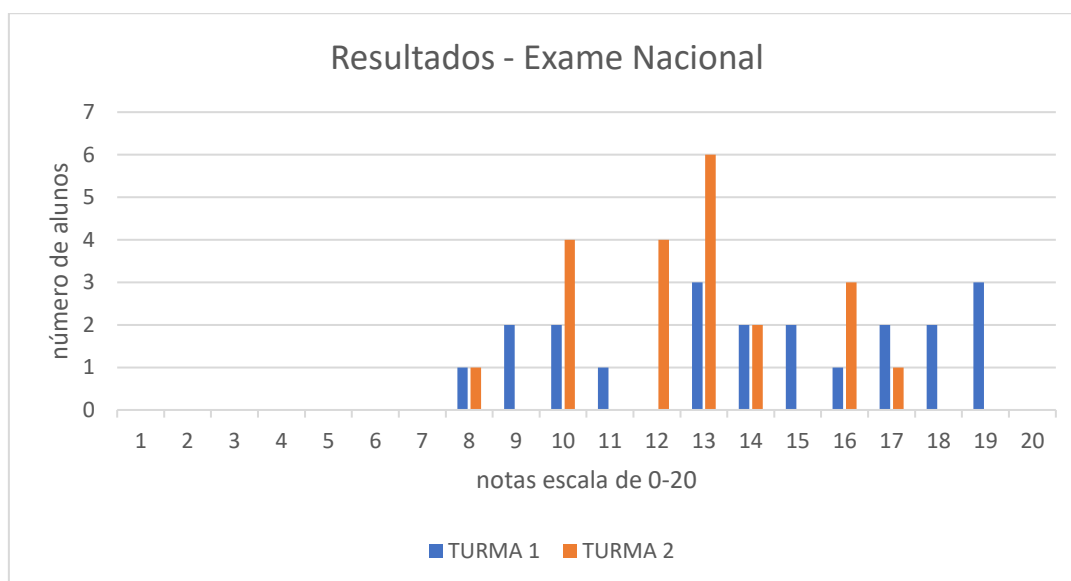


Gráfico n. º6 – Resultados do Exame Nacional de História 1ª fase

*notas afixadas no átrio da Escola Secundária Inês de Castro

Pode-se verificar que a média de alunos da turma 1 rondou os 14,1 baixando apenas duas décimas dos resultados conseguidos no final do ano letivo. A turma 2, por sua vez, obteve uma média de 12,7, baixou apenas seis décimas da média conseguida.

Contudo, é importante evidenciar que o exame nacional incorpora matéria de três anos letivos e é, portanto, um volume de conteúdos bastante elevado. Face ao exposto, considero um saldo muito positivo.

Porque a opinião dos alunos é muito importante, consideramos pertinente realizar um inquérito por questionário, constituído por três questões de resposta fechada e duas de resposta aberta (Anexo 1), de modo a conhecermos que importância são os alunos a este

tipo de atividades em sala de aula. O número de respostas obtidas foi escasso, aponto para o facto de apenas me ter sido autorizado entregar aos alunos o inquérito no momento de intervalo.

Não houve uma insistência da minha parte para o preenchimento do inquérito, pois considero uma grande falta de respeito para com os alunos, solicitar a realização de qualquer atividade de sala de aula no momento de pausa, e depois, de um bloco de 100 minutos de aula, é bem merecido!

Deste modo, foram entregues oito respostas na turma 1 e cinco da turma 2.

Mesmo assim, as suas respostas à questão “*Na tua opinião, consideras importante haver momentos de escritas na sala de aula*”? foram bastantes pertinentes, citamos algumas que consideramos mais expressivas:

“Considero muito importante, porque me ajuda a tirar dúvidas, a utilizar documentos (só dizia o número) e a treinar para escrever melhor nos testes”.

“Acho que é importante, porque os professores estão sempre a chatiar que não sabemos ler o documento e usar assim já nos dizem o que é para fazer”

“Acho uma seca, mas tive melhor nota no teste por isso é importante”

Podemos afirmar, que face à amostra apresentada (nos gráficos em anexo), os alunos consideraram importantes estes momentos de escrita em sala de aula.

a) Resultados qualitativos

Nada melhor para exemplificar a qualidade das respostas dos alunos do que o texto original. Selecionei três alunos, e deixo aqui as suas respostas às questões já apresentadas anteriormente, de modo a perceber o que acontece desde o primeiro exercício ao último.

Aluno A:

Resposta ao exercício n.º 1

“A Frente Popular Francesa ganhou as eleições queriam a liberdade e a paz. Já a espanhola queria diminuir o poder dos privilegiados e dar mais poder ao povo.”

Resposta ao exercício n.º 2

“Eu acho que o autor tinha a intenção de mostrar à sociedade os valores, nacionalismo, a tradição, conservadorismo, ou seja, para que se soubesse “comportar” aos olhos do regime salazarista”.

Resposta ao exercício n.º 3

“A derrota da Alemanha na segunda guerra mundial originou á divisão do país, que o motivo de dois blocos: o capitalista (E.U.A) e o outro comunista (soviético) ou seja, eram duas forças opostas que levou á guerra fria”.

Resposta ao exercício n.º 4

“O papel desempenhado pelas colónias na economia portuguesa era um papel secundário, porque funcionavam apenas como fornecedoras de matérias-primas no comércio externo da metrópole, era também a ligação de pontos económicos. Como podemos verificar no documento 2, o volume das exportações para as colónias sempre maior do que as importações. Existe um crescimento entre 1930 até 1945, tendo uma queda até 1974”.

Resposta ao exercício n.º 5

“As três características da economia chinesa que levou o presidente Cliton a afirmar: “A China já não é o país que era quando o presidente Nixon aqui veio pela primeira vez” presente no documento foram: as políticas trazidas por Deng Xiauping, “de dois blocos”, sistema resolver problemas de Hong Kong e Macau, que tinha como propósito a reunificação da pátria. Outra característica foi havia muita mão-de obra como diz o documento “...tantos chineses...” isto permitia a maior mobilidade, deslocação do campo para a cidade, como diz o documento “...escolhiam os locais para viver...”. Outra característica foi a descoletivização das terras, as terras são entregues para arrendar aos camponeses e estes podem comercializar o que sobra. Pode-se afirmar que Deng começou e motivou as correntes reformistas que lhe seguiram e abriu a China às empresas estrangeiras e ao diálogo com os E.U.A.”.

Aluno B

Resposta ao exercício n.º 1

“Tal como nos indicam os documentos na França havia problemas económicos, políticos e sociais. Na Espanha havia crises políticas que *levavam* a revoltas”.

Resposta ao exercício n.º 2

“Gostei muito do filme, o autor tinha intenção de mostrar ao povo aquilo que o regime pretendia, no nível do comportamento e da mentalidade. Pois era através do cinema que era visto por muitas pessoas que não sabiam ler nem escrever, era uma forma de ensinar comportamento e modelos a seguir”.

Resposta ao exercício n.º 3

“No final da segunda guerra mundial, a Alemanha tinha ficado humilhada e derrotada. Ela foi dividida entre as vencedoras. E a capital, Berlim, que pertencia à União Soviética despultou interesse. Então, este clima de tensão originou um confronto entre capitalistas e comunistas que deu origem à Guerra Fria”.

Resposta ao exercício n.º 4

“O documento 2 revela os valores do comércio Portugal- Colónias no total do comércio externo português entre 1930-1945. Pode-se verificar que o peso das exportações é sempre maior do que as importações. As colónias eram dependentes da metrópole, e esta, por sua vez, usava as como ligação a outros espaços económicos, portanto podemos dizer que as colónias estavam sempre dependentes da metrópole, tem uma relação da parte da metrópole que controla as colónias explorando-as, no caso das colónias fornecem materiais e são exploradas”.

Resposta ao exercício n.º 5

“A China conquistou lugar no mundo. As reformas trazidas por Deng Xiaoping deram um novo rumo ao país. Como a implementação dos “dois sistemas” (capitalista + comunista).

Uma das características foram a substituição da prioridade à indústria pesada, pelos produtos de consumo e do desenvolvimento da tecnologia. As terras foram arrendadas aos camponeses e estes podiam comercializar os seus excedentes. A China abriu-se ao capital estrangeiro e deu vantagens às empresas internacionais a fixarem se lá.

Daí o presidente Clinton dizer “A China já não é o país que era quando o presidente Nixon aqui veio pela primeira vez”, pois como nos diz o documento “A China, com a maior população do planeta... será difícil enfrentar os desafios que nos afetam a todos”.

Aluno C

Resposta ao exercício n.º 1

“As frentes populares ganharam as eleições devido aos problemas:

- políticos
- sociais económicos”.

Resposta ao exercício n.º 2

“Já conhecia o filme, mas nunca tinha reparado em muitos aspetos conversados na aula. Achei que o filme passa os valores implementados pelo regime de Salazar, mas reparei que pode também estar a criticar um pouco o regime, porque, por exemplo, a atriz, a Alice, é uma namorada e isso não é defendido pelo regime, se calhar pode ser cómico e apelativo e prender o espectador ao filme”.

Resposta ao exercício n.º 3

“A Alemanha saiu derrotada da 2.ª guerra mundial. Em 1946, Churchill disse que uma “cortina de ferro” dividia a Europa. Os partidos comunistas ganhavam força e tomariam o poder. Os E.U.A de um lado e do outro a União Soviética dividiam o mundo entre capitalistas e comunistas”.

Resposta ao exercício n.º 4

“As colónias eram para Portugal uma parte de riqueza. No documento 2, verificamos que o volume de exportações é sempre superior no das importações. Elas tinham um papel secundário no comércio externo com a metrópole. Portugal explorava as colónias, e estas mandavam matérias-primas e recebiam produtos industrializados. Para Portugal, as colónias tinham uma dupla função; a de nacionalismo económico “de orgulho nacional”, porque Portugal via das colónias um meio para escusar produtos agrícolas e industriais e de abastecimento de matérias-primas baratas. E depois porque faziam propaganda ao integrar os espaços ultramarinos na missão de civilizar.

Em 1930, o Acto Colonial foi clarificada as relações de dependência e de limitar a intervenção que nelas podiam ter as potências estrangeiras fazendo assim uma economia submetida aos imperialismos políticos”.

Resposta ao exercício n.º 5

“A economia chinesa sofreu um conjunto de reformas que a tornou numa potência económica mundial. O princípio socialista alterado por Deng Xiaoping que logo permitiu à China a abertura às empresas estrangeiras e ao mundo. A economia nacional apresentou um rápido crescimento e sustentou-se na reabilitação económica. Deng instaurou a política “país de dois sistemas”, implementou políticas de natureza capitalista e comunista ao mesmo tempo, criou quatro zonas especiais económicas abertas às indústrias de trocas comerciais com o exterior. Quanto às terras, foram descolectivizadas e entregues aos camponeses, estes podem comercializar os excedentes e ficar com o lucro. Estas mudanças na China fizeram competir com os E.U.A e a Europa. “A China já não era o país que era quando o presidente Nixon aqui veio pela primeira vez” “A China com a maior população do planeta...” com uma economia cada vez mais ligada...”sem a China será difícil enfrentar... os desafios que afetam a todos”, pois temos chineses (comércio) em todo o lado”.

Algumas considerações

É de evidenciar que, ao longo dos exercícios realizados, foi-se verificando um aumento do interesse dos alunos nas atividades escritas em sala de aula, o que se justifica não só pelo número crescente de alunos que foram aderindo à entrega dos mesmos, mas pela qualidade das respostas que fomos obtendo ao longo do tempo. A presença do exame nacional em sala de aula foi um momento-chave para o desempenho na qualidade das respostas, pois verificou-se no quarto e no quinto exercícios, comparando com os restantes, algum cuidado e atenção, nomeadamente com os documentos, é nítida a crescente preocupação em usá-los e citá-los. É de considerar que embora as respostas apresentadas bem como as dos restantes alunos não sejam o modelo da resposta ideal, há que reconhecer o esforço destes alunos em identificar, referir, caracterizar e analisar o trabalho proposto. Significa que se professor ousar conhecer os seus alunos muito para além de um teste, e procurar uma possível solução para suprimir as dificuldades existentes, os alunos colaboram.

Como já havia referido neste trabalho, não estava à espera de uma determinante subida das notas, até porque este é um processo que deverá acompanhar o estudante em toda a vida académica e não estava à espera de conseguir um “milagre”. Não obstante, sou da opinião que o treino regular destas atividades em sala de aula poderá, efetivamente, potenciar o sucesso na avaliação na disciplina de História.

Posto isto, de modo geral, podemos verificar algumas vantagens da implementação destas atividades, são elas:

1. Criação de condições para a participação direta dos alunos, não só na oralidade, mas também na escrita e a melhor na perceção do erro por parte dos alunos;
2. Cultivo do espírito crítico e da História;
3. Papel formativo ao invés de meramente informativo;
4. Introdução do aluno como agente ativo da sua avaliação;
5. A perceção do “erro” quer do colega do lado quer de si próprio;
6. Incentivo à leitura, exploração e uso dos documentos;
7. Explicação/compreensão das temáticas abordadas, tornam-se assim mais fácil e menos constrangedor a colocação de possíveis dúvidas;
8. Orientação do discurso: como se abordaram as questões e como se criaram condições de trabalho de grupo (dinâmica de grupo);
9. Interdisciplinaridade, uma vez preocupação com a escrita como já evidenciada anteriormente, ficava até aqui à responsabilidade da disciplina de Português.

A nível comportamental, podemos também salientar melhorias ao nível do(a):

1. Grau de participação na aula;
2. Atenção;
3. Interesse;
4. Motivação;
5. Tipos de respostas dadas oralmente;
6. Tipo de discurso utilizado;
7. Domínio de terminologias e conceitos históricos agora estão mais presentes;
8. Tipo de conhecimentos adquiridos;

Portanto, face ao exposto, posso admitir que o docente deve assumir o papel de comunicador e promotor do diálogo. O aluno não é aqui um interveniente escolar passivo, mas

uma parte ativa. O diálogo é, digamos assim, a conexão entre ambas as partes, é o motor de arranque.

Considerações finais

Chegando ao fim deste trabalho, importa referir não só sobre os objetivos traçados, mas também sobre os constrangimentos enfrentados ao longo do percurso, bem como sugestões de trabalhos futuros.

Avaliando os resultados do estudo, pode afirmar-se que os principais objetivos foram atingidos, sendo possível dar uma resposta afirmativa às questões da investigação: Pode a utilização sistemática da escrita em sala de aula contribuir para o sucesso da avaliação na disciplina de História? E essa produção escrita, por conseguinte, demonstra evolução no sentido reflexivo por parte dos alunos nas respostas obtidas?

Essa melhoria foi mais visível na turma do 12.º 1 do que no 12.º 2. Em todo o caso, verificou-se uma melhoria em ambas as turmas comparativamente com os textos produzidos desde o primeiro teste de avaliação.

A implementação deste trabalho possibilitou, *per si*, introduzir uma diversidade de aspetos que asseguram a organização de uma resposta, assim sendo, os alunos podem adaptá-los às suas necessidades e usá-los rotineiramente nas tarefas de escrita de forma autónoma e melhorada.

A natureza deste estudo colocou alguns constrangimentos em termos de tempo, pois o programa da disciplina é extenso e limitou o número de aulas para a obtenção de dados mais consistentes. Também a pequena dimensão da amostra envolvida não legitima a generalização dos resultados obtidos.

Todavia, fica comprovado que a implementação de exercícios práticos de escrita nas aulas de História melhorou a preocupação dos alunos em produzir respostas coesas e coerentes, e por conseguinte, melhora significativamente o resultado final, a avaliação. Portanto, quando é feita à professora a questão da *praxe* “*Oh Stóra, isso conta para a*

nota?!" a resposta é: sim, mesmo quando não lhes é atribuída uma classificação no imediato.

Contudo, a produção escrita ao nível comportamental dos alunos trouxe algumas vezes um ambiente de desinteresse, e isso foi visível quando se solicitava aos alunos a entrega de exercícios efetuados numa folha à parte para entregar no final da aula, embora até se tenha notado ao longo do ano letivo um aumento gradual dos trabalhos entregues.

Não obstante, em investigações futuras, poder-se-á alcançar melhores resultados se desde o início do ano se apresentar uma grelha de avaliação discriminada, e aí, com a nota quantitativa destes mesmos trabalhos, entre outros, de forma a criar um processo de avaliação na disciplina de História mais aliciante para os alunos, pois na realidade, durante o ano letivo, os alunos trabalham para ver refletido o seu esforço na pauta, e porque não torná-los agentes ativos deste processo? É preciso completar e melhorar o processo de avaliação na disciplina de História e combater a questão *"Oh Stôra, isso conta para a nota?!"*.

Poderá também, ser explorada a parte da oralidade. Foi realizado nestas turmas apenas um exercício nesse sentido, e notou-se muito nervosismo por partes dos alunos, muitos preferiram fazer apresentação em grupo de modo a participarem menos. Alguns alunos, que me foi possível questionar sobre este assunto, responderam que se pudessem não o fariam. Por exemplo, uma aluna até me respondeu: *"...ai, stôra, não gosto nada, fico toda a tremer, toda vermelha, ainda bem que quase nunca fazemos, só de pensar que toda a gente está a olhar p'ra mim nem sei o que tenho p'ra dizer nem sei o que fazer, preferia entregar um trabalho por escrito nem que tivesse 500 páginas..."*.

Outro exemplo concreto, que gostava de partilhar sobre a grande dificuldade nas apresentações orais, foi de um aluno que, ao corrigir o seu teste, verifiquei que ele se exprimia bem e que normalmente na sala de aula estava encostado a um canto e nunca falava. Então, na primeira oportunidade que tive direcionei uma questão. Ora, foi terrível, o aluno começa a corar e gaguejar, a turma toda começa-se a rir...! De imediato, tirei os "holofotes" dali e redirecionei a questão a outro aluno. No intervalo, o aluno ficava na sala sozinho, sentei-me ao lado dele, em jeito de conversa informal, e perguntei: *"conheces toda a gente aqui, não é?"* ele responde aflito: *"sabe stôra... fica toda a gente a olhar p'ra mim, tenho tanto medo de dizer asneiras, nem consigo pensar..."* Respondi eu: *"olha, se disseres asneiras não faz mal, aqui eu que já fiz História, tu ainda não, pois*

não? Ainda não és obrigado a saber, e se disseses mal eu corrijo-te, está combinado? Quanto ao estar aqui muita gente, não são júris, nem dão notas! Tocou o sinal para começar a aula, levantei-me discretamente e não falei mais sobre o assunto. Fizemos um pacto.

Com um pouco de paciência, nas aulas seguintes sempre com preocupação de chamar este aluno (e os outros) para a participação das aulas, optei por “ir sempre à volta” para chegar ali, começava por questionar alunos que sabia que à partida não iam responder muito bem, e depois de um modo descontraído e até ironicamente “desesperada”, eu chamava por ele: “[aluno x], ajuda-nos aqui!” Deviam ver a mudança!

Logo se percebe que estes alunos não estão habituados e que lhes é difícil este tipo de atividades, deste modo gostaria de futuramente explorar a oralidade na sala de aula. Não deverá ser apenas uma dificuldade exclusiva destas turmas, porque, pensando bem, eu mesma, enquanto aluna até mesmo na licenciatura, raras foram as vezes em que fiz apresentações orais, e recordo-me de muitos colegas completamente em pânico.

Nós, professores, temos o dever de formar alunos para a vida, não só na escola, mas também para a futura vida profissional. Formamos pessoas que devem saber falar, saber exprimir-se e estar em público, daí a extrema importância de explorarmos e incentivarmos a oralidade na sala de aula, e não esperar, mais uma vez, para apontarmos responsabilidade a outrem ou então estarmos à espera que seja uma capacidade inata ao aluno.

Em jeito de conclusão, a avaliação da aprendizagem é um processo complexo que se desdobra em variadas estratégias de ação, conforme as características e as especificidades correspondentes à área ou disciplina em que se desenvolve, e tem a consciência de que o encaminhamento das finalidades pretendidas deve ser avaliado ao longo do processo de ensino, tanto quanto se vai avaliar o produto final que deve ser alcançado. O procedimento avaliativo deve premiar o quotidiano da sala de aula, deve ser praticada de forma regular, assídua e sistematizada, por isso, a avaliação não deve ser somente o momento da realização das provas e testes, mas um processo contínuo e que ocorre dia após dia, visando a correção de erros e encaminhando o aluno para aquisição dos objetivos previstos.

Bibliografía

BARBEIRO, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

BARBEIRO, L.F. e CARVALHO, J.A.B. (2005). “Desafios: Para Quem Escreve, Para Quem Ensina a Escrever”. In J.A.B Carvalho, L.F. Barbeiro, A.C. Silva e J. Pimenta (orgs.), *A Escrita na Escola, hoje: Problemas e Desafios*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, pp. 181-190.

BARCA, I. org. (2001) - *Perspectivas em Educação Histórica: actas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho

BARCA, I. (2006) Literacia e consciência histórica. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006. Editora

BENAVENTE, A. (1996) (coord.). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.

BLOOM, B. (1974) *Taxionomia dos objetivos educacionais – Vol. 2: domínio afetivo*. Porto Alegre: Globo

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. (1975) *Evaluación del aprendizagen*. Argentina: Troquel. Tomo 1.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro (1997) *Avaliação e processo de ensino aprendizagem*. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out.

CAMPS, A. (2005). ”Pontos de vista sobre o Ensino-aprendizagem da Escrita”. In J.A. Carvalho, L.F. Barbeiro, A.C. Silva e J. Pimenta (orgs.), *A escrita na Escola de hoje: Problemas e Desafios*. Braga. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia pp. 11-26.

CARDINET, J. (1993). *Avaliar é medir?*. Porto: Edições ASA.

CAVACO, M.^a Helena (1993) *Ser professor em Portugal*. Editorial Teorema

- CÉ SAR, A. B. et al. (2000) Questões da teoria e metodologia da História. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS
- CORTESÃO, L. (1996). A avaliação formativa – Que desafios?. Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.
- CZERNIEWSKA, P. (1992). *Leaning about writing*. Oxford: Blackwell Publishers
- ESTEBAN, M. T. (2004) Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.) Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. 3.ed. Porto Alegre:Mediação
- FERNANDES, D. (2004) Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios. Cacém: Texto Editores
- FERNANDES, D. (2004). Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios. Disponível em http://www.projectos.te.pt/projectos_te/area_exclusiva/pdf/doc_aval.pdf
- FERNANDES, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. Revista Portuguesa de Educação. 19(2). (pp. 21-50). CIED - Universidade do Minho. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>
- FERREIRA, C. A. (2007) A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula. Porto Editora
- FIGARI, GÉRARD (1996). Avaliar, que Referencial?. Porto: Porto Editora.
- FREITAS, C. (2001) Contributo para a história da avaliação educacional em Portugal: os anos 70 In Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, núm. 1, pp. 95-130. Braga: Universidade do Minho
- HADJI, C. (2001). A Avaliação desmitificada. Porto Alegre: Artmed
- GABRIEL, C. T. (2004) Nas Tramas da Didatização de uma Disciplina Escolar: Entre Histórias a ensinar e Histórias ensinadas. In: Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED. Sociedade, Democracia e Educação. Caxambu

- GUERRA, J.A.O. (2007). As boas práticas de Ensino da Escrita: representações de professores de FLE acerca das suas práticas de ensino da escrita. Tese de doutoramento. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve
- GOODMAN, K. (1985) Unity in Reading. In H. Singer & R. Ruddell (eds.), Theoretical models and processes of reading (3ª Ed) Newark: Internacional Reading Association.
- HARMER, J. (2004). How to teach writing. Harlow. Pearson-Logman
- KHINE, M.; Atputhasamy, L. (2005). Self-perceived and student's perceptions of teacher interaction in the classrooms. Paper presented at the Conference on Redesigning Pedagogy, Singapore. Research, Policy, Practice.
- LEE, P. (2016) Literacia Histórica e História Transformativa. Educar em Revista. Curitiba.Brasil.nº60 p.107-146 abr/jun
- LEITE, C.; FERNANDES, P. (2002). Avaliação das aprendizagens dos alunos -Novos contextos, novas práticas. Porto: ASA Editores II, S.A.
- LOBO, A. S. (1998) Aprendizagem assistida pela avaliação. Porto: Porto Editora
- LUKE, A. (Coord.) (2002). Literate Futures. Report of the Literacy Review for Queensland State Schools. Queensland: Education Queensland
- MARTINS, Estêvão de Rezende (Coord.)(2010) - História Pensada. Teoria e Método na Historiografia Europeia do Século XIX. São Paulo: Editora Contexto
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002). Programa de História A 10, 11 e 12º Ano. Ministério da Educação: Departamento ensino secundário
- MONTAGNER, H. (1996) Acabar com o insucesso na escola. Horizontes Pedagógicos
- MONTEIRO, M. (2007). Avaliação – Uma Prática Diária. Editorial Presença.
- MOREIRA, F. (2016) Pensar a avaliação de forma diferente – Perceção de alunos do 3.º ciclo e de professores de História e de Geografia face à avaliação. Dissertação de Mestrado de Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do EB e ES. FLUP
- MORGADO, J. (2001) – A relação pedagógica, Editorial Presença, 2ª Edição, Lisboa,
- PAROT, F., DORON, R. (2001) – Dicionário de Psicologia, Climepsi Editores, Lisboa.

NÓBREGA, C. (2015) A teacher takes a hand, opens a mind and touches a heart. A educação emocional na sala de aula. Dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia do 3º Ciclo do EB e ES. FLUP.

NOIZET, G.; CAVERNI, J. (1983). Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité dans l'échec scolaire? *Revue Française de Pedagogie*, 62, 7-14.

PACHECO, J.; ATAÍDE A.M. (2013). Dificuldades de interpretação de textos na escola-propostas metodológicas para a superação do problema: Trabalhando com fábulas e mitos. *Cadernos PDE*, versão online, Volume I.

PACHECO, J.; PACHECO M.F (2017). A avaliação da aprendizagem na Escola da Ponte. Edições MAHATMA

PACHECO, J. A.; ZABALZA, M. (1995) (org.). A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário. Braga: Universidade do Minho.

PAIS, A. & MONTEIRO, M. (1996) Avaliação, uma prática diária. Barcarena: Editorial Presença

PERALTA, M. H. (2002) “Como avaliar competência (s)? Algumas considerações.” In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.

PEREIRA, L. (2015). “Asas ou Gaiolas?” Da reflexão teórica à prática escolar no ensino da História e da Geografia. Dissertação de Mestrado de Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do EB e ES. FLUP

PERRENOUD, P. (1999). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In A. Estrela e A. Nóvoa (orgs). *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. (p.171-206). Porto: Porto Editora, Lda

QUEIROZ, D. M. A avaliação como acompanhamento sistémico da aprendizagem. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. 2010. Disponível em: [consultado em 21/05/2017] <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/17779/1/Tese.pdf>

RAMALHO, G. (Coord.). (2001). Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: Primeiro relatório nacional. Lisboa: Ministério da Educação, GAVE.

REIGADA, T. (2013) Ensinar da Sétima Arte: Espaço do cinema na Didática da História. Tese Doutorado. FLUP. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/7/339788.pdf> [consultado em: 02/11/2016].

RODRIGES, S. (2011). O ensino da escrita como processo interdisciplinar. U Porto Editorial

RUSEN, J. (2010) Jorn Rusen e o Ensino da História. UFPR

SARDINHA, M.G. (2007). Literacia em leitura – identidade e construção de cidadania. Disponível em: <http://www.bad.pt/publicacoes/index/congressosbad/article/view/510>

SANCHES, I.R. (2001). Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula. Porto Editora.

SIL, V. (2004). Alunos em situação de insucesso escolar. Horizontes Pedagógicos Instituto Piaget.

SILVA, B. (2013). A Coavaliação como prática pedagógica no ensino de História e de Geografia. Dissertação de Mestrado de Ensino de História e Geografia no EB e ES. FLUP.

SILVA, T.T. (2010). Teorias do Currículo: uma introdução crítica. Porto. Porto Editora

VIEIRA, H. (2000). A comunicação na sala de aula. Editorial Presença.

VILAS BOAS, B. M. F. (2008). Virando a Escola do Avesso Por meio da Avaliação. Magistério Formação e Trabalho Pedagógico. Papyrus Editora. Disponível em: <https://books.google.pt/books?id=0sGumCzZDxAC&pg=PA21&lpg=PA21&dq=reportagens+sobre+a+Avalia%C3%A7%C3%A3o+esco-lar&source=bl&ots=07fsLuJ69g&sig=F2vm3nCsS6xdbYCYmzkCa4VtDW0&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwiQ8LSk1pLVAhVC6RQKH2BA3EQ6AEIRDAG#v=onepage&q=reportagens%20sobre%20a%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20esco-lar&f=false> consultado em: 18/07/2017

ZABALZA, M. A. (1992). Planificação e desenvolvimento curricular na escola. 1.^a Ed. Porto: Edições ASA.

Anexo 1



Estudo sobre a importância do uso da escrita no dia-a-dia da sala de aula, no âmbito do Estágio em História no Mestrado em Ensino no 3.º Ciclo e Ensino Secundário

Gostaríamos que participasses na realização deste questionário.

As respostas são anónimas e confidenciais.

A tua opinião é muito importante para a nossa investigação no âmbito da importância da utilização sistemática da escrita na sala de aula.

Obrigada pela tua colaboração!

Bruna Pinto Silva

1. Tens por hábito ler?

SIM __

NÃO __

2. Tens por hábito escrever?

SIM ____

NÃO __

3. Tens dificuldades em interpretar textos?

SIM __

NÃO __

4. Em que momentos mais usas a escrita?

5. Na tua opinião, consideras importante haver momentos de escritas na sala de aula?

Gráficos

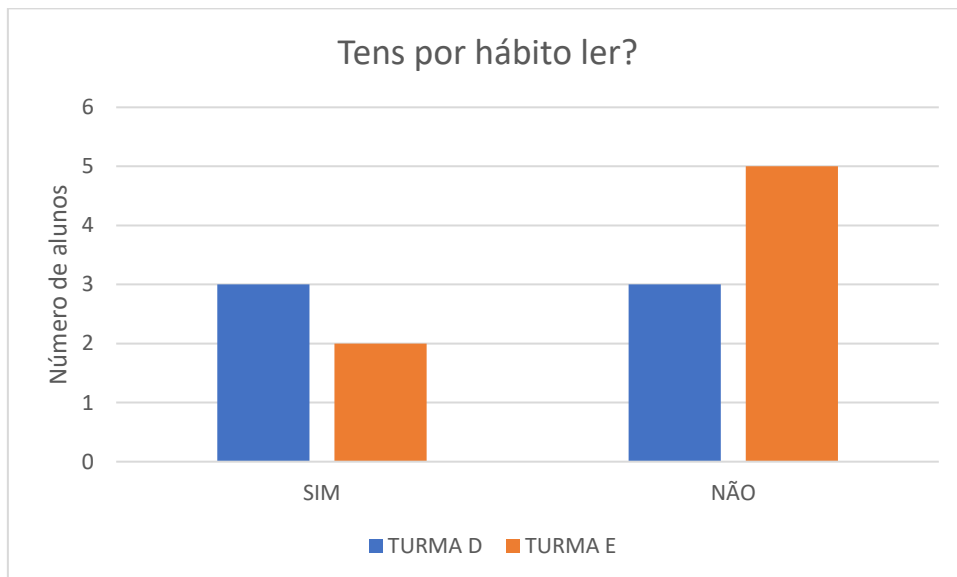


Gráfico n.º 7: Respostas dos alunos a Questão n.º 1 do Inquérito

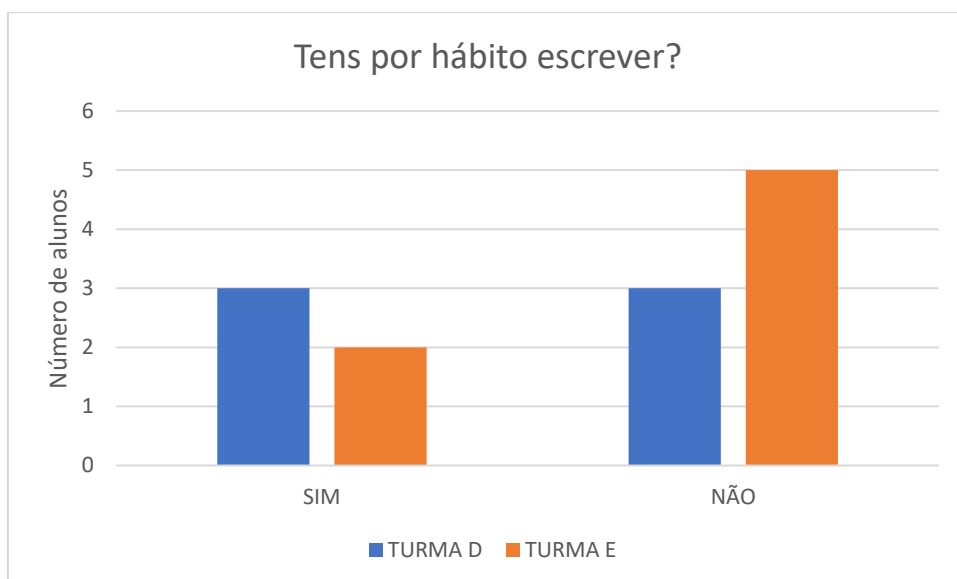


Gráfico n.º 8: Respostas dos alunos a Questão n.º 2 do Inquérito

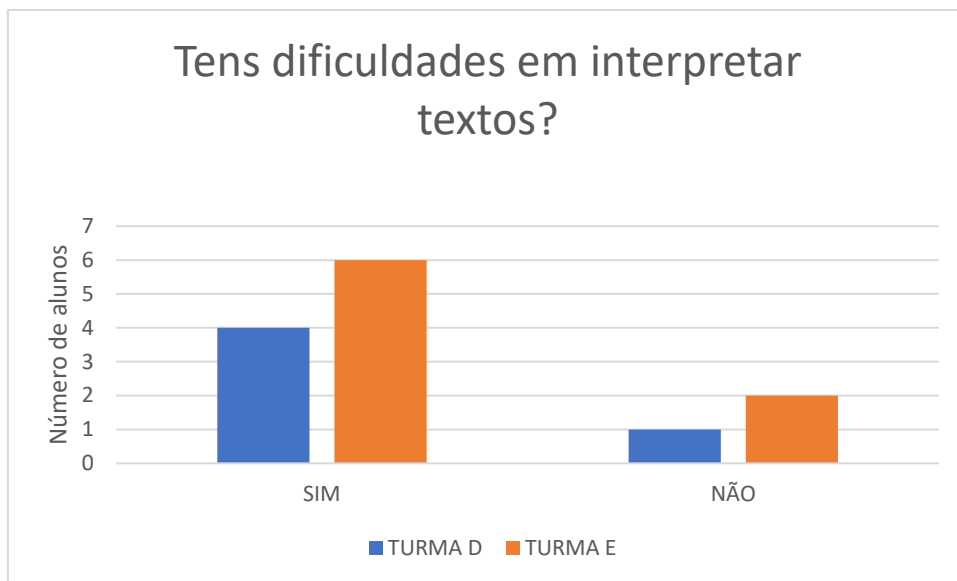


Gráfico n.º 9: Respostas dos alunos a Questão n.º 3 do Inquérito

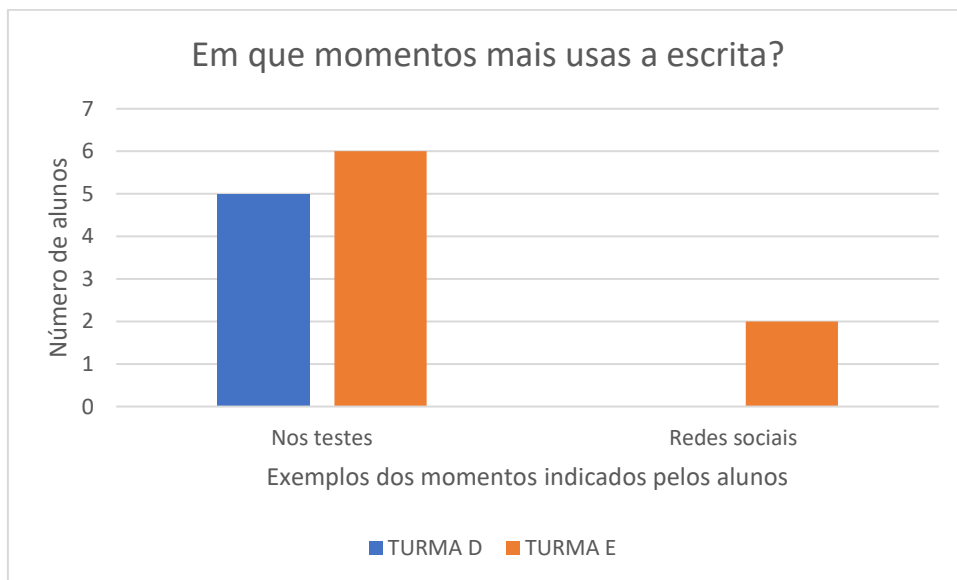


Gráfico n.º 10: Respostas dos alunos a Questão n.º 4 do Inquérito

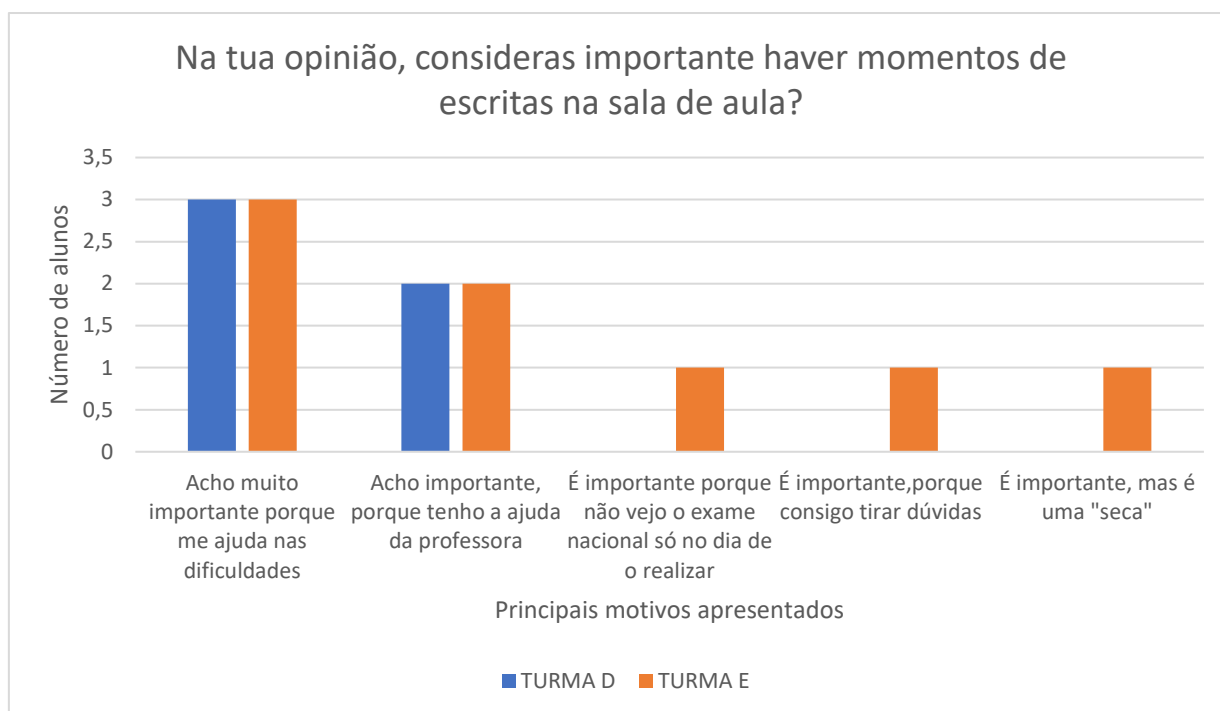


Gráfico nº. 11: Respostas dos alunos a Questão n.º 3 do Inquérito



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



GABINETE
DE AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL

EXAME NACIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Prova Escrita de História A

12.º Ano de Escolaridade

Prova 623/2.ª Fase

8 P
nas

Duração da Prova: 120 minutos. Tolerância: 30 minutos.

2013

Utilize apenas caneta ou esferográfica de tinta indelével, azul ou preta.

Não é permitido o uso de corretor. Em caso de engano, deve riscar de forma inequívoca aquilo que pretende que não seja classificado.

Escreva de forma legível a numeração dos grupos e dos itens, bem como as respetivas respostas. As respostas ilegíveis ou que não possam ser claramente identificadas são classificadas com zero pontos.

Para cada item, apresente apenas uma resposta. Se apresentar mais do que uma resposta a um mesmo item, apenas é classificada a resposta apresentada em primeiro lugar.

As citações dos itens encontram-se no final do enunciado da prova.

GRUPO I

A RÚSSIA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX: TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS, SOCIAIS E CULTURAIS

Este grupo baseia-se na análise dos seguintes documentos:

Doc. 1 – Discurso de Lenine (1918)

Doc. 2 – *Derrota os brancos com a cunha vermelha* – cartaz de Lazar Lissitzky (1919)

Documento 1

Discurso de Lenine (1918)

A República Soviética está cercada por inimigos. Mas ela vencerá os inimigos externos e internos. [...] Os inimigos externos da República Socialista Soviética da Rússia são o imperialismo anglo-francês e o imperialismo nipónico-americano, que atacam a pacífica Rússia de modo brutal [...]. Querem restaurar o poder dos latifundiários e dos capitalistas na Rússia [...].

Os operários de Petrogrado e de Moscovo levantam-se cada vez com maior unidade, [...] em massas cada vez maiores. Nisso reside a garantia da nossa vitória. Os abutres capitalistas, [...] ao lançarem-se na campanha contra a pacífica Rússia, contam ainda com a sua aliança com o inimigo interno do Poder Soviético. São os capitalistas, os latifundiários, os *kulaks*, [...] que odeiam o poder dos operários e dos camponeses [...].

Uma onda de insurreições *kulaks* atravessa a Rússia. [...] Estes bebedores de sangue lucraram com as necessidades do povo durante a guerra, acumularam milhares de rublos, elevando os preços dos cereais. [...] Ódio e desprezo pelos partidos que os defendem: os socialistas revolucionários de direita, os mencheviques e os atuais socialistas revolucionários de esquerda! Os operários devem esmagar com mão de ferro as insurreições dos *kulaks*.

Identifique três das características do modernismo presentes no documento 2.

Explique, com base nos documentos 1 e 2, três das dificuldades vividas na Rússia após a Revolução de Outubro.

Identificação das fontes

Doc. 1 – In www.marxists.org (consultado em 30/10/2012) (adaptado)

Doc. 2 – In www.ibiblio.org (consultado em 30/10/2012) (adaptado)

Documento 2

Derrota os brancos com a cunha vermelha – cartaz de Lazar Lissitzky(1919)



Nota – O título da obra corresponde às palavras que constam do cartaz.

GRUPO II

PORTUGAL: DOS ANOS 30 AO SOBRESSALTO DE 1958

Este grupo baseia-se na análise dos seguintes documentos:

Doc. 1 – Planta da Exposição do Mundo Português (1940)

Doc. 2 – Portugal na assinatura do Pacto do Atlântico/OTAN/NATO (1949)

Doc. 3 – Eleição presidencial de 1958 e situação do país – perspectiva do escritor Aquilino Ribeiro (2 de junho de 1958)

Doc. 4 – Eleição presidencial de 1958 e situação do país – perspectiva do professor João Porto (2 de junho de 1958)

Documento 1

Planta da Exposição do Mundo Português (1940)



Legenda:

1 – Porta dos Cavaleiros; 2 – Pavilhão da Fundação; 3 – Pavilhão da Formação e Conquista; 4 – Pavilhão da Independência; 5 – Pavilhão dos Descobrimentos; 6 – Pavilhão da Colonização; 7 – Pavilhão das Associações Comerciais e Industriais; 8 – Pavilhão da Honra e de Lisboa; 9 – Pavilhão dos Portugueses no Mundo; 10 – Entrada da Secção de Etnografia Metropolitana; 11 – Pavilhão da Vida Popular; 12 – Porta da Restauração; 13 – Aldeias Portuguesas; 14 e 15 – Estacionamento.

Documento 2

Portugal na assinatura do Pacto do Atlântico / OTAN / NATO (Diário de Lisboa, 1 de abril de 1949)



Declarações do Dr. Caeiro da Mata à sua chegada a Nova Iorque:

Nova Iorque — O Dr. Caeiro da Mata, ministro dos Negócios Estrangeiros de Portugal, ao chegar, por avião, a esta cidade, ontem à noite, não satisfaz a curiosidade dos jornalistas americanos, recusando-se a responder às suas perguntas, mas acedeu a fazer à Imprensa a seguinte declaração verbal: *Com muito prazer venho pela primeira vez aos Estados Unidos, em virtude da assinatura do Pacto do Atlântico. O meu País apoia inteiramente este pacto e considerou sempre a ideia da sua colaboração com o maior prazer e compreensão, porque foi elaborado para garantir ao mundo a paz e a segurança.*»

Documento 3

Eleição presidencial de 1958 e situação do país – perspectiva do escritor Aquilino Ribeiro*

(entrevista ao *Diário de Lisboa*, 2 de junho de 1958)

O meu candidato e o da maioria dos republicanos é o general Humberto Delgado. Devemos-lhe ter galvanizado a Nação. [...] Soube conquistar a opinião pública. [...] Deitou o medo para trás das costas. [...]

Se, ao cabo de trinta e dois anos de poder absoluto, [o governo afirma que] há necessidade de continuar a revolução, [...] é porque não resultaram as políticas adotadas. Não houve, portanto, nenhuma revolução. Não se entrou numa era nova. O português continua infeliz como nunca. [...]

O que é preciso é apresentar obra, estradas, caminhos de ferro, equipamentos de toda a espécie dignos do nosso século, portos, moradias higiénicas para as classes menos privilegiadas. [...] Pelo ritmo do progresso só daqui a cem anos teria Portugal um nível de vida aceitável, uma indústria comezinha – sempre antiquada em relação à do resto da Europa –, as estradas que ambiciona, os hospitais em que coubessem os seus enfermos. [...]

Um regime que nos priva das liberdades fundamentais [...] pode equiparar-se a uma escola de vassalagem. [...] Em Portugal há muitos descontentes, muitos que têm fome, que choram [...]. Atendendo aos desejos manifestados pela opinião pública, alguma vez o Poder retificou os seus processos de governar? O Poder do Estado Novo é inalterável, como se tivesse recebido a onisciência de Deus. [...] Em geral é a atrofia ou o marasmo. [...] Se o Estado Novo inventou uma política maravilhosa com o seu corporativismo, com as suas leis restritivas, porque é que as nações não vêm aprender a governar-se neste eldorado de felicidade e de amor? Porque, pelo contrário, se riem de nós? [...]

A resposta implícita à interrogação de Oliveira Salazar: – «hei de entregar o Poder à rua?» é «não, senhor, devolve-o, como havendo cumprido a sua missão, a quem lho confiou: o exército». O exército depois dirá: é tempo de volver à constitucionalidade.

* Intelectual e escritor (1885-1963). Participou na criação da revista *Seara Nova*; tem uma obra literária variada e de intervenção política.

Eleição presidencial de 1958 e situação do país – perspectiva do professor João Porto*

(entrevista ao *Diário de Lisboa*, 2 de junho de 1958)

No domínio da assistência médico-social, a nossa posição tem sempre vindo a melhorar, a partir dos primeiros anos da atual situação política, e não estamos longe de nos podermos comparar com os outros países da Europa. [...] No mês passado, um grupo de especialistas da Organização Mundial de Saúde veio a Portugal estudar a nossa orgânica de Saúde Pública e de Previdência Social. [...] Visitaram sanatórios, Casas da Criança, colónias de férias, postos das Caixas de Previdência, Casas do Povo e dos Pescadores, hospitais, etc., isto é, tudo o que pudesse contribuir para lhes dar ideia do rol de realizações de que Portugal hoje se orgulha, e de todos mereceu rasgados louvores. [...] No capítulo da previdência [...], percorreram diversos bairros destinados a classes menos favorecidas [...]. Se, para alguns, Portugal poderia ainda estar paredes meias com países subevoluídos, o certo é que se despediram levando consigo noção clara do que valem e possuímos no concerto das nações europeias. [...]

A multiplicidade dos partidos conduz à multiplicação de opiniões e de pareceres nos órgãos de soberania, à desorientação da opinião pública, ao enfraquecimento da autoridade e à instabilidade governamental. Ora, só a estabilidade governamental traz consigo o equilíbrio da ordem e a garantia da liberdade e da segurança social. E é sobre esta que assenta a tranquilidade dos espíritos e a prosperidade material [...].

O contra-almirante Américo Tomás [...] dá-nos a certeza de que possui todas as condições para, uma vez na suprema magistratura da Nação, ser o fiel garante da continuidade duma política económico-social e de fomento que, sob a égide de Salazar, nos deu já uma obra enorme e que é promissora de que a obra mais se engrandeça.

* Professor catedrático da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, diretor dos Hospitais da Universidade e deputado da Assembleia Nacional de 1953 a 1961.

Enuncie, a partir do documento 1, três dos objetivos da política cultural do Estado Novo.

Compare as duas perspetivas acerca da situação de Portugal no contexto da eleição presidencial de 1958, expressas nos documentos 3 e 4, quanto a três dos aspetos em que se opõem.

Desenvolva o seguinte tema:

O Estado Novo: das origens ao sobressalto de 1958.

A sua resposta deve abordar, pela ordem que entender, três dos aspetos de cada um dos seguintes tópicos de referência:

características político-ideológicas do regime; • sobrevivência do regime no segundo pós-guerra;

impacto das eleições de 1958.

Deve integrar na resposta, além dos seus conhecimentos, os dados disponíveis nos documentos de 1 a 4.

Doc. 2 – In *Diário de Lisboa*, 1 de abril de 1949, in www.fmsoares.pt (consultado em 06/11/2012) (adaptado)

Doc. 3 – In *Diário de Lisboa*, 2 de junho de 1958, in www.fmsoares.pt (consultado em 07/11/2012) (adaptado)

Doc. 4 – In *Diário de Lisboa*, 2 de junho de 1958, in www.fmsoares.pt (consultado em 07/11/2012) (adaptado)

GRUPO III

OS EUA E A REPÚBLICA POPULAR DA CHINA NO MUNDO ATUAL

Declarações do presidente Clinton* em Pequim (27 de junho de 1998)

1 Falo-vos hoje de Pequim. Em apenas dois dias, vi uma parte da riqueza histórica e das notáveis mudanças que estão a ocorrer na China, pátria de quase um quarto da população mundial.

A China é a civilização mais antiga da Terra. Na sexta-feira, vi a velha e a nova China, desde

5 os magníficos guerreiros de terracota esculpidos por artesãos mais de 2000 anos antes da fundação da América, até ao início da democracia numa aldeia próxima, cujos residentes vão brevemente realizar eleições.

Emocionei-me com a calorosa receção que me foi dispensada, assim como à minha família e aos membros do Congresso que viajam connosco. Dezenas de milhares de famílias chinesas

10 alinharam-se nas ruas para nos cumprimentarem. Para todas estas pessoas, a China está a mudar. Vejo telemóveis, *beepers*, novos edifícios de escritórios.

A China já não é o país que era quando o presidente Nixon** aqui veio pela primeira vez, há 26 anos. Nunca antes tiveram tantos chineses a oportunidade de iniciarem negócios; de arrancarem as suas famílias à pobreza; de escolherem os locais para viver, trabalhar, viajar;

15 de tirarem proveito dos frutos do seu trabalho. Mas também há resistência à mudança, um legado da História, que nem sempre tem sido bondosa para o povo chinês, o que deu origem a um profundo receio de instabilidade. Hoje, em Pequim, vou reunir-me com líderes chineses para falarmos sobre o futuro dos nossos dois países, e a relação entre nós é fundamental para a existência, no próximo século, de um mundo pacífico, estável e próspero. Falámos já sobre

20 os interesses mútuos dos Estados Unidos e da China: a promoção da paz na Coreia, onde 40 000 soldados norte-americanos ainda arriscam as suas vidas a patrulharem a última fronteira da Guerra Fria; a prevenção de uma corrida às armas nucleares por parte da Índia e do Paquistão; [...] a interrupção da expansão de armas nucleares, químicas e biológicas e dos respetivos mísseis de lançamento; o combate ao crime internacional [...] e a abertura do

25 comércio.

Também falámos abertamente sobre as nossas diferenças, especialmente no que diz respeito aos direitos humanos. No último ano, assistimos a algum progresso, ainda que largamente insuficiente, nesta área. Alguns dos mais famosos prisioneiros políticos da China foram libertados, mas outros ainda continuam privados de liberdade. O governo está a afrouxar

30 o seu controlo sobre muitos aspetos da vida quotidiana mas, ainda assim, as pessoas não têm total liberdade de reunião, liberdade de imprensa, liberdade de expressão, liberdade de religião [...].

No decurso desta viagem, darei relevo aos direitos humanos e tentarei explicar como a liberdade tem estado no centro do sucesso e da prosperidade norte-americanos. Argumentarei

35 que, nesta era global de informação, em que o sucesso económico se constrói com base nas ideias, a liberdade individual é necessária à inovação e à criatividade, suportes da grandeza de qualquer nação moderna. [...]

A China, com a maior população do planeta, com um lugar permanente no Conselho de Segurança das Nações Unidas e com uma economia cada vez mais ligada à nossa, é

40 importante para o nosso futuro. Sem a China será difícil enfrentar, com sucesso, os desafios que nos afetam a todos.

* Presidente dos EUA (1993-2001).

** Presidente dos EUA (1969-1974).

Explique, a partir do documento, três das características da economia chinesa que levaram o presidente Clinton a afirmar: «A China já não é o país que era quando o presidente Nixon aqui veio pela primeira vez» (linha 12).

Refira três das prioridades da política externa dos EUA enunciadas pelo presidente Clinton.

Identificação da fonte

/n <http://beijing.usembassy-china.org.cn> (consultado em 5/11/2012) (adaptado)

FIM

COTAÇÕES

GRUPO I

..... 20 pontos
..... 30 pontos

GRUPO II

..... **50 pontos**
..... 20 pontos
..... 30 pontos
..... 50 pontos

GRUPO III

100 pontos

1. 30 pontos

2. 20 pontos

50 pontos

TOTAL 200 pontos



GABINETE
DE AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL

EXAME NACIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março

Prova Escrita de História A

12.º ano de Escolaridade

Prova 623/2.ª Fase

8 Páginas

Duração da Prova: 120 minutos. Tolerância: 30 minutos

Utilize apenas caneta ou esferográfica de tinta indelével azul ou preta.

Não é permitido o uso de corrector. Em caso de engano, deve riscar, de forma inequívoca, aquilo que pretende que não seja classificado.

Escreva de forma legível a numeração dos grupos e/ou dos itens, bem como as respectivas respostas.

Para cada item, apresente apenas uma resposta. Se escrever mais do que uma resposta a um mesmo item, apenas é classificada a resposta apresentada em primeiro lugar.

Todos os itens exigem a análise dos documentos. A informação retirada dessa análise deve ser integrada na elaboração das respostas.

No Grupo I, apresente uma resposta desenvolvida ao item 4.

Em todos os itens, o domínio da comunicação escrita em língua portuguesa representa cerca de 10% da cotação.

As cotações dos itens encontram-se na página 8.

GRUPO I

POLÍTICA COLONIAL PORTUGUESA (1930-1975)

Este grupo baseia-se na análise dos seguintes documentos:

Doc. 1 – Acto Colonial (1930)

Doc. 2 – Valores do comércio Portugal-colónias no total do comércio externo português (1930-1974)

Doc. 3 – Notícia da recepção, pelo Papa Paulo VI, dos líderes africanos das colónias portuguesas, na Revista *PAIGC actualités*, n.º 19 (Julho de 1970)

Doc. 4 – Notícia da recepção, pelo Papa Paulo VI, dos líderes africanos das colónias portuguesas, no *Diário de Notícias* (5 de Julho de 1970)

Doc. 5 – Lei 7/74, 27 de Julho de 1974: direito das colónias à independência

Documento 1

Acto Colonial (1930)

Artigo 2.º

É da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações que neles se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente.

Artigo 22.º

Nas colónias atender-se-á ao estado de evolução dos povos nativos, havendo estatutos especiais dos indígenas, que estabeleçam para estes, sob a influência do direito público e privado português, regimes jurídicos de contemporização com os seus usos e costumes individuais, domésticos e sociais, que não sejam incompatíveis com a moral e com os ditames de humanidade.

Artigo 35.º

Os regimes económicos das colónias são estabelecidos em harmonia com as necessidades do seu desenvolvimento, com a justa reciprocidade entre elas e os países vizinhos e com os direitos e legítimas conveniências da metrópole e do Império Colonial Português.

Documento 2

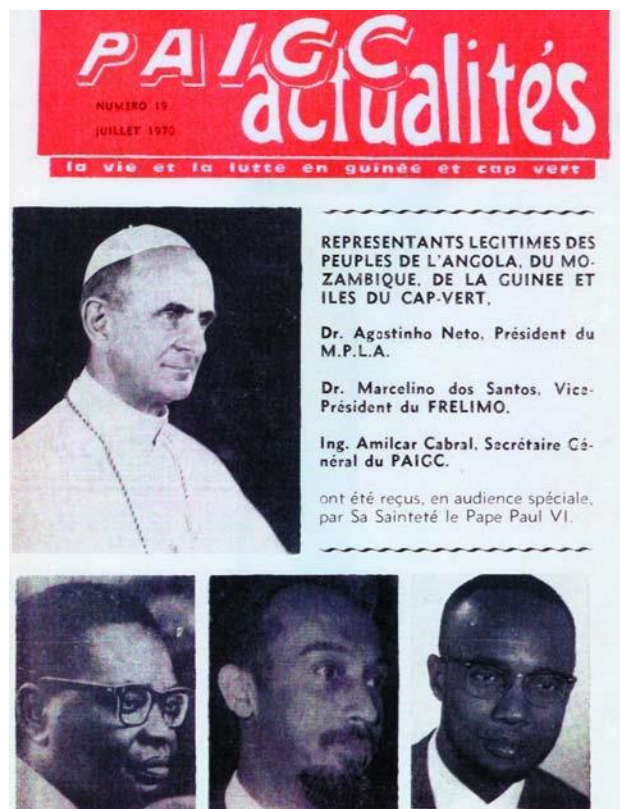
Valores do comércio Portugal-colónias no total do comércio externo português (1930-1974)

(em percentagem)

Anos	1930	1935	1940	1945	1950	1955	1960	1965	1970	1974
Importações	7,97	8,24	12,34	18,72	16,36	13,72	14,35	13,75	14,76	10,50
Exportações	10,85	12,29	12,34	23,72	25,29	23,83	25,57	24,98	24,50	10,98

Documento 3

Notícia da recepção, pelo Papa Paulo VI, dos líderes africanos das colónias portuguesas, na Revista *PAIGC actualités*, n.º 19 (Julho de 1970)



**REPRESENTANTES LEGÍTIMOS
DOS POVOS DE ANGOLA, DE
MOÇAMBIQUE, DA GUINÉ E
ILHAS DE CABO VERDE**
Dr. Agostinho Neto, Presi-
dente do MPLA,
Dr. Marcelino dos Santos,
Vice-Presidente da FRE-
LIMO,
Eng.º Amílcar Cabral, Secre-
tário-
-Geral do PAIGC,
foram recebidos, em audiência es-
pecial, por Sua Santidade o Papa
Paulo VI.

ção:

Tradu-

Documento 4

Notícia da recepção, pelo Papa Paulo VI, dos líderes africanos das colónias portuguesas, no *Diário de Notícias* (5 de Julho de 1970)



Documento 5

Lei 7/74 de 27 de Julho de 1974: direito das colónias à independência

Artigo 1.º

O princípio de que a solução das guerras no Ultramar é política e não militar, consagrado no n.º 8, alínea a), do capítulo B do Programa do Movimento das Forças Armadas, implica, de acordo com a Carta das Nações Unidas, o reconhecimento por Portugal do direito dos povos à autodeterminação.

Artigo 2.º

O reconhecimento do direito à autodeterminação, com todas as suas consequências, inclui a aceitação da independência dos territórios ultramarinos [...].

Identifique três princípios orientadores da política colonial expressos no documento 1.

Explique, recorrendo ao documento 2, o papel desempenhado pelas colónias na economia portuguesa, entre 1930 e 1974.

Explicite as diferenças de perspectiva entre os documentos 3 e 4, relativamente ao facto noticiado.

Analise as implicações da política colonial portuguesa na evolução política do país, dos anos 30 a 1975.

A sua resposta deve abordar, pela ordem que entender, os seguintes tópicos de desenvolvimento:

– política colonial do Estado Novo e o eclodir da guerra nas colónias portuguesas; – impactos internos e externos da manutenção da guerra colonial até à revolução de 1974; – política de descolonização portuguesa em África, após a revolução de Abril.

Deve integrar na resposta, para além dos seus conhecimentos, os dados disponíveis nos documentos.

Identificação das fontes

Doc. 1 – Constituição de 1933, *in* Jorge Miranda, *As Constituições Portuguesas – De 1822 ao Texto Actual da Constituição*, Lisboa, Livraria Petrony, 1984.

Doc. 2 – *Estatísticas do Comércio Externo*, INE, *in* <http://www.ine.pt>.

Doc. 3 – Arquivo Mário Soares, Fundação Mário Soares, Lisboa.

Doc. 4 – *Diário de Notícias*, 5 de Julho de 1970.

Doc. 5 – Lei n.º 7/74, de 27 de Julho, *in* <http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=descon03>.

GRUPO II

A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA LIDERANÇA AMERICANA NO MUNDO PÓS GUERRA FRIA

Discurso de tomada de posse de Bill Clinton* – 20 de Janeiro de 1993

Actualmente, uma geração que nasceu à sombra da Guerra Fria assume novas responsabilidades num mundo aquecido pelo sol da liberdade, mas ainda ameaçado por ódios antigos e novas pragas. Herdámos uma economia que, nascida numa prosperidade sem rival, continua a ser a mais forte do mundo, mas que se está a debilitar por erros empresariais,

5 estagnação dos salários, crescente desigualdade e profundas divisões dentro do nosso próprio povo. [...]

Hoje em dia, ganhamos a vida numa competição pacífica com povos de todo o mundo. Forças profundas e poderosas estão a agitar e a reestruturar o mundo, e a questão que se coloca no nosso tempo é se podemos fazer mudar o nosso amigo e não o nosso inimigo. Este mundo novo já

10 enriqueceu milhões de americanos que são capazes de competir e de vencer dentro dele. Porém, quando uma maioria de pessoas trabalha mais por menos, quando outros simplesmente não podem trabalhar, quando o custo dos cuidados de saúde é devastador para muitas famílias e ameaça arruinar muitas das nossas empresas, grandes e pequenas, quando o medo do crime rouba a liberdade a cidadãos respeitadores da lei, e quando milhões de crianças pobres não

15 conseguem sequer imaginar as vidas que dizemos reclamar para elas, então não mudámos o nosso amigo. [...]

Para renovar a América, devemos defrontar os nossos desafios tanto no exterior como no interior. Já não existe uma divisão clara entre o que é estrangeiro e o que é nacional. A economia mundial, o meio ambiente mundial, a crise mundial da SIDA, a corrida mundial aos armamentos 20 afectam-nos a todos.

Hoje em dia, à medida que a velha ordem vai ficando para trás, o mundo novo é mais livre, mas menos estável. O colapso do comunismo fez ressurgir velhas animosidades e provocou novos perigos. É claro que a América terá de continuar a dirigir este mundo que tanto ajudámos a construir. Enquanto a América se reconstrói por dentro, não vacilaremos perante os desafios nem

25 deixaremos de agarrar as oportunidades deste mundo novo. Em conjunto com os nossos amigos e aliados, trabalharemos para lhe dar forma e para que não nos devore. Sempre que os nossos interesses vitais estiverem ameaçados ou quando a vontade e a consciência da comunidade internacional forem desafiadas, nós actuaremos; com uma diplomacia pacífica, sempre que for possível, com o uso da força, quando for necessário. Os valentes americanos ao serviço da nossa

30 nação, no Golfo Pérsico, na Somália ou onde quer que se encontrem, testemunham a nossa resolução.

Contudo, a nossa maior força é o poder das nossas ideias, ainda novas em muitos pontos do globo. Por todo o mundo, podemos comprovar como são recebidas estas ideias e alegramo-nos com isso. As nossas esperanças, os nossos corações, as nossas mãos estão, em todos os

35 continentes, com aqueles que estão a construir a democracia e a liberdade. A sua causa é a causa da América.

* Presidente dos EUA, 1993-2001.

Esclareça o sentido da seguinte afirmação: «Herdámos uma economia que [...] continua a ser amais forte do mundo» [linhas 3 e 4].

Identifique três dos problemas que, segundo Clinton, ameaçam o mundo que sucedeu ao fim daGuerra Fria.

Caracterize as linhas de força da política externa dos EUA preconizada por Bill Clinton.

Identificação da fonte

Doc. – Clinton Speeches, *in* <http://www.yale.edu/lawweb/avalon/presiden/inaug/clinton1.htm>

FIM

COTAÇÕES

GRUPO I

- | | |
|---------|-----------|
| 1. | 20 pontos |
| 2. | 30 pontos |
| 3. | 30 pontos |
| | 50 pontos |

130 pontos

4.

GRUPO II

- | | |
|---------|-----------|
| 1. | 20 pontos |
| 2. | 20 pontos |
| 3. | 30 pontos |

70 pontos

TOTAL	200 pontos
--------------------	-------------------