U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

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

A aula de História é como viajar, levantar voo sem sair do lugar - a importância do diário de bordo nas aulas

José Filipe Alves Magalhães

M

2022

José Filipe Alves Magalhães

A aula de História é como viajar, levantar voo sem sair do lugar - a importância do diário de bordo nas aulas

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro, com coorientação do Professor Doutor Pedro Joaquim Teixeira Pereira.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2022

José Filipe Alves Magalhães

A aula de História é como viajar, levantar voo sem sair do lugar - a importância do diário de bordo nas aulas

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro, com coorientação do Professor Doutor Pedro Joaquim Teixeira Pereira.

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

*Aos **meus pais, Paula e Domingos**, por me incentivarem a continuar a caminhar!*

*À **minha avó Isabel** - a minha "Belinha" -, que só não está fisicamente presente, mas em quem penso muitas vezes e de quem tenho muitas, muitas saudades!*

*Ao **meu avô José**, de quem herdei o nome, obrigado por me ter legado a firmeza da palavra!*

*À **minha avó Maria**, obrigado por nos agarrar a mão com força!*

Sumário

Declaração de honra **5**

Agradecimentos **6**

Resumo **7**

Abstract **8**

Lista de figuras **9**

Lista de tabelas **12**

Lista de abreviaturas e siglas **13**

Introdução **14**

Capítulo I - Do que já se sabe **18**

I.1 - O "diário" é um instrumento de trabalho em sala de aula? 25

I.2 - O diário é um instrumento de avaliação formativa? 30

I.3 - Que tipos de diário existem? 35

I.4 - Quando é oportuno escrever (n)um diário e como fazê-lo? 44

I.5 - Existem diferentes tipos de discurso no diário? 49

I.6 - Vamos analisar os diários: como e de que forma? 51

I.6 - Porquê e para quê produzir um diário de aula? 56

I.7 - Como dar feedback no Padlet? 60

I.9 - O diário apresenta limitações? 65

Capítulo II - Do contexto da ação pedagógica **67**

II.1 - Caracterização da escola 67

II.2 - Serviço docente atribuído 68

II.2.1 - Turma do 12.º ano 70

II.2.2 - Caracterização das outras turmas 71

II.3 - Participação na dinâmica escolar 73

Capítulo III - Do pensar ao fazer **74**

III.1 - Que elementos podem e devem constar no Padlet? 75

III.2 - O que produziram os alunos ao longo do 1.º período? 78

III.2.1 - Desafio #1 79

III.2.2 - Desafio #2 84
III.2.3 - Desafio #3 88
III.2.4 - Desafio #4 92
III.3 - Balanço do trabalho desenvolvido ao longo do 1.º período 97
III.4 - O que produziram os alunos ao longo do 2.º período? 99
III.4.1 - Desafio #1 100
III.4.2 - Desafio #2 103
III.4.3 - Desafio #3 106
III.4.4 - Desafio #4 110
III.4.5 - Desafio #5 114
III.4.6 - Desafio #6 117
III.4.7 - Desafio #7 121
III.4.8 - Desafio #8 124
III.5 - Balanço do trabalho desenvolvido ao longo do 2.º período 128
III.6 - Pesquisas complementares efetuadas pelos alunos e que enriqueceram o diário de aula 130
III.7 - Viajámos e levantámos voo sem sair do lugar? 137
Considerações Finais **141**
Referências Bibliográficas **145**
ANEXOS **153**
Anexo 1 - Documento de apresentação do Padlet **154**
Anexo 2 - Descritores de avaliação do Padlet **156**
Anexo 3 - Formulário para recolha do link do Padlet **158**
Anexo 4 - Grelha de avaliação do 1.º Período **159**
Anexo 5 - Quadro 1 (Q1): Perceções dos alunos sobre a integração do Padlet no seu processo de ensino e aprendizagem **160**
Anexo 6 - Grelha de Avaliação do 2.º Período **163**
Anexo 7 - Quadro 2 (Q2): Perceções dos alunos sobre a integração do Padlet no seu processo de ensino e aprendizagem **164**
Anexo 8 - Quadro 3 (Q3): A aula de História é como viajar, levantar voo sem sair do lugar? **166**

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório 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 autoplágio constitui um ilícito académico.

Porto e Faculdade de Letras da Universidade do Porto, junho de 2022

José Filipe Alves Magalhães

Agradecimentos

A d f u t u r a m m e m o r i a m

Quando se chega a este momento, o corolário de um percurso que começou ainda antes da frequência deste mestrado, é tempo de fazer a memória funcionar:

Aos **meus pais, Paula e Domingos,** agradeço a compreensão e o apoio que me deram ao longo de todas as etapas, especialmente por me ampararem em momentos mais difíceis, mas sobretudo por me terem incentivado o gosto por aprender e descobrir coisas novas, desde pequeno, quando se ia *bailar ao som do meu batel, além do mar cruel* com *Badajoz à vista*!

À minha orientadora, **professora Cláudia Ribeiro**, agradeço a compreensão e disponibilidade face a uma condição nem sempre fácil de conciliar com a frequência de um percurso como este, o ser trabalhador-estudante, e ao **professor Pedro Teixeira Pereira**, coorientador, agradeço pelas sugestões sempre pertinentes e pela objetividade.

Ao **professor-colega Ricardo Ferreira**, que este ano além de ser colega de trabalho foi também orientador-cooperante, agradeço por ter acedido a este acréscimo de responsabilidade e pelos conselhos experientes.

Neste sentido, também gostaria de expressar o meu reconhecimento à **Direção Geral e à Direção Pedagógica** da instituição de ensino onde exerço a minha atividade profissional, por me permitirem concretizar esta muito ampla etapa da minha formação - académica, pessoal e profissional.

Aos meus **alunos**, agradeço por me permitirem ser como sou!

Eles não sabem que o sonho
é uma constante da vida
tão concreta e definida
como outra coisa qualquer, […]

***Pedra Filosofal*, António Gedeão**

Resumo

A metáfora do título deste relatório - "***A aula de História é como viajar, levantar voo sem sair do lugar***" - pretende aludir ao facto de se estudarem várias civilizações, povos, culturas, fenómenos e acontecimentos nas suas várias dimensões e, por essa ordem de ideias, ser possível que os alunos viajem e conheçam outras realidades sem, de facto, saírem da sala de aula. E o que fazer com essas descobertas? Como traduzi-las em aprendizagens que valem a pena?

Considerando o *input* que os confinamentos provocados pela pandemia da COVID-19 provocaram em contexto escolar, entendeu-se recorrer à utilização de uma plataforma digital para promover a autonomia dos estudantes na construção do seu conhecimento e, ao mesmo tempo, levá-los a inovar, a "ir mais longe", a superarem-se.

O trabalho apresentado neste relatório de estágio foi desenvolvido com uma turma de 12.º ano, na disciplina de História A, e visa a utilização do Padlet como diário de bordo das experiências curriculares que têm lugar em sala de aula. Essas descobertas podem ser utilizadas pelo aluno para mobilizar a sua criatividade? Pode o aluno, orientado nuns momentos e de forma autónoma noutros, produzir conhecimento efetivamente válido? Pode uma imagem, uma letra de música, uma fotografia publicada no mural do aluno ser o catalizador para um conhecimento efetivo e interligado dos conteúdos curriculares da disciplina? É esse o propósito deste trabalho, utilizando o diário de bordo como uma retrospetiva global da aula e do trabalho colaborativo - professor e aluno devem, pois, colaborar. O diário de bordo será, em última análise, o espelho da alma - o suporte das impressões que o aluno adquire e assimila sobre o que vai acontecendo em aula.

Palavras-chave: [inovação; autonomia; padlet; diário de bordo]

Abstract

The metaphor in the title of this report - "***History class is like traveling, taking off without leaving your seat***" - intends to allude to the fact that civilizations, peoples, cultures, phenomena and events in their dimensions are studied and, in this order of ideas, there are several that the students travel and get to know other realities without actually leaving the classroom. And what to do with these findings? How to translate them into worthwhile learning?

Considering the input that the confinement caused by the COVID-19 pandemic caused in the school context, it was decided to use a digital platform to promote students' autonomy in the construction of their knowledge and, at the same time, to lead them to innovate, to "go further", to exceed themselves.

The work presented in this report was developed with a group of 12th graders, in the subject of History A, and aims to use the Padlet as a journal of curricular experiences that take place in the classroom. Can these findings be used by the student to mobilize their creativity? Can the student, guided at times and autonomously at others, produce effectively valid knowledge? Can an image, a song lyric, a photograph published on the student's wall be the catalyst for an effective and interconnected knowledge of the curricular contents of the discipline? That is the purpose of this work, using the journal as a global retrospective of the class and collaborative work - teacher and student must therefore collaborate. The journal will be, ultimately, the mirror of the soul - the support of the impressions that the student acquires and assimilates about what is happening in class.

Key-words: [innovation; autonomy; padlet; journal]

Lista de figuras

1. Mural da aluna C6, organizado por período letivo

2. Mural da aluna C7, organizado por ordem cronológica das publicações

3. Mural da aluna C1, organizado por ordem cronológica das publicações

4. Mural da aluna C3, organizado por ordem cronológica das publicações

5. Mural do aluno C18, organização vertical de conteúdos

6. Mural do aluno C10, organização vertical de conteúdos

7. Página inicial do Padlet do Professor

8. Trabalho colaborativo entre alunos na resposta aos desafios

9. Trabalho colaborativo entre alunos relacionando aprendizagens e conteúdos de outras disciplinas

10. Exemplo de *feedback* descritivo no mural do aluno C9

11. Exemplo de *feedback* descritivo no mural da aluna C4

12. Exemplo de *feedback* descritivo no mural da aluna C7

13. Trabalho da aluna C3 sobre o Comunismo de Guerra

14. Trabalho da aluna C6 sobre o Comunismo de Guerra

15. Trabalho do aluno C9 sobre o Comunismo de Guerra

16. Trabalho da aluna C15 sobre o vídeo alusivo ao Holocausto

17. Trabalho da aluna C5 sobre o vídeo alusivo ao Holocausto

18. Trabalho da aluna C7 sobre o vídeo alusivo ao Holocausto

19. Sugestão complementar, da aluna C5, na sequência do desafio #2

20. Trabalho da aluna C3 sobre Estado-Providência *vs.* Estado Liberal

21. Trabalho da aluna C11 sobre Estado-Providência *vs.* Estado Liberal

22. Trabalho da aluna C2 sobre Estado-Providência *vs.* Estado Liberal

23. Trabalho do aluno C10 sobre a aula COPA

24. Trabalho da aluna C14 sobre a aula COPA

25. Trabalho da aluna C3, em conjunto com o aluno C10, sobre o papel dos EUA durante a Guerra Fria

26. Trabalho da aluna C1 sobre o papel dos EUA durante a Guerra Fria

27. Trabalho da aluna C7 sobre o papel dos EUA durante a Guerra Fria

28. Trabalho do aluno C18 sobre as doutrinas Truman e Jdanov

29. Trabalho da aluna C11 sobre as doutrinas Truman e Jdanov

30. Trabalho da aluna C4, em conjunto com o aluno C12, sobre o papel dos EUA durante a Guerra Fria

31. "A persistência da Censura"

32. Trabalho da aluna C3 sobre a análise ao *Cartoon*

33. Trabalho do aluno C9 sobre a análise ao *Cartoon*

34. Trabalho da aluna C2 sobre a análise ao *Cartoon*

35. Trabalho da aluna C13 sobre a análise ao *Cartoon*

36. Trabalho da aluna C16 sobre o filme "A Hora da Liberdade"

37. Trabalho da aluna C11 sobre o filme "A Hora da Liberdade"

38. Trabalho da aluna C2 sobre o filme "A Hora da Liberdade"

39. Trabalho da aluna C15 sobre o filme "A Hora da Liberdade"

40. Trabalho da aluna C1 sobre a expressão "A Terra a quem a trabalha"

41. Trabalho da aluna C14 sobre a expressão "A Terra a quem a trabalha"

42. Trabalho da aluna C7 sobre a expressão "A Terra a quem a trabalha"

43. Trabalho do aluno C18 sobre a Constituição e a revisão constitucional

44. Trabalho do aluno C8 sobre a Constituição e a revisão constitucional

45. Trabalho da aluna C9 sobre a Constituição e a revisão constitucional

46. Trabalho da aluna C3 sobre histórias de vida dos "Retornados"

47. Trabalho do aluno C10 sobre a visita de estudo ao Museu P.R.A.T.A

48. Trabalho da aluna C1 sobre a visita de estudo ao Museu P.R.A.T.A

49. Trabalho do aluno C8 sobre a visita de estudo ao Museu P.R.A.T.A

50. Trabalho da aluna C6 sobre a visita de estudo ao Museu P.R.A.T.A

51. Exemplo de publicação complementar no mural da aluna C5

52. Exemplo de publicação complementar no mural do aluno C18

53. Exemplo de publicação complementar no mural da aluna C6

54. Exemplo de publicação complementar no mural da aluna C11

55. Exemplo de publicação complementar no mural da aluna C3

56. Exemplo de publicação complementar no mural da aluna C13

57. Exemplo de publicação complementar no mural da aluna C15

Lista de tabelas

1. Relações Externas do Reino de Portugal/da República de Portugal com outras Nações, a partir das Aprendizagens Essenciais de História A
2. Objetivos do diário de bordo
3. Dimensões e domínios da utilização formativa do diário
4. Esquema síntese da avaliação *da*, *para* e *como* aprendizagem
5. Tipologias de diários
6. Tipologias de diários em contexto educativo
7. Níveis de complexidade na análise do diário
8. *Emojis* da aprendizagem
9. Caracterização da turma de 12.º ano
10. Caracterização das restantes turmas
11. Descritores de avaliação do desempenho dos alunos na elaboração do Padlet
12. Desafios solicitados aos alunos durante o 1.º Período
13. Desafios solicitados aos alunos durante o 2.º Período
14. Publicações complementares nos murais dos alunos

Lista de abreviaturas e siglas

AE	Aprendizagens Essenciais
CAP	Comunidade de Aprendizagem Profissional
COPA	Cooperar para Aprender
MEH	Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
PASEO	Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

Introdução

A produção deste relatório surge no âmbito da Unidade Curricular "Iniciação à Prática Profissional", do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEH), e pretende traduzir o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo 2021/2022.

Com este projeto pretendeu-se explorar as potencialidades das ferramentas digitais no ensino da História e perceber de que forma o recurso a estratégias diversificadas e diferentes das habituais incutem nos alunos o gosto pela construção autónoma e ativa do seu próprio conhecimento.

Mais do que atingir estes propósitos, este relatório pretende teorizar a prática e dar corpo à experiência, considerando que o primeiro contacto com o ensino ocorreu no ano letivo 2017/2018, pelo que, com a frequência do MEH, se procurou, além da profissionalização, consolidar as práticas pedagógicas.

Para a prossecução destes objetivos, partiu-se de algumas questões que orientaram este trabalho:

> ***Será que a construção de um diário de bordo pelos alunos facilita a aprendizagem da História?***
>
> ***Em que medida é que o Padlet constitui uma boa ferramenta para a elaboração de um diário de aula?***
>
> ***Conseguem os alunos ser responsáveis pela construção do seu portefólio[1]?***

É nossa opinião que o recurso a ferramentas digitais permite, cada vez mais e com maior sucesso, envolver ativamente os alunos na configuração do seu próprio percurso formativo. A disciplina de História é, no caso do ensino secundário, da componente específica, mas é, no nosso entender, um espaço privilegiado para a

[1] Entendemos o conceito de portefólio de uma forma mais abrangente, na medida em que o portefólio é, de acordo com o Dicionário Priberam, o "[...] registo individual de [...] experiências" (portefólio - **Dicionário Online de Português PRIBERAM** [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2021 [Consult. 25 out. 2021]. Disponível em WWW:<URL:https://dicionario.priberam.org/portef%C3%B3lio>.), logo, o próprio aluno pode, também, ser um repositório vivo de experiências, conteúdos e aprendizagens.

construção de uma cultura democrática, que permita aos alunos compreenderem a existência de outras culturas, povos, matrizes culturais e, especialmente, referências distintas da realidade em que se inscrevem.

O apelo das novas tecnologias assume-se como uma constante nas várias dimensões da nossa vida, pelo que em contexto escolar não poderíamos olvidar a sua utilização. De facto, a massificação da sociedade de comunicação e a utilização de plataformas de comunicação à distância vieram permitir agilizar a comunicação e a interação e, nos últimos dois anos letivos, dirimir os impactos da pandemia da COVID-19, que levou ao encerramento presencial dos estabelecimentos de ensino. Tal facto imprimiu uma cada vez maior necessidade de recorrer a plataformas e recursos vários que permitissem a estudantes e docentes manterem o contacto e continuarem a produzir conhecimento. Mas também se alterou a velocidade com que se produz e se partilha conhecimento. Com efeito, passamos a ter "*tudo e todos - ininterruptamente acessíveis - [...] à frente [...] do[s] terminais*" (Gonçalves 2014, 1) já que "*Os ecrãs estão hoje por toda a parte. No nosso dia-a-dia encontramo-nos cada vez mais diante deles, e as previsões parecem apontar para a intensificação da tendência*" (Almeida 2012, 2). Aproveitando, então, as previsões, entendemos que à escola compete, na medida do possível, aproveitar e mobilizar as novas tendências se elas se revelarem frutíferas na obtenção de conhecimento duradouro e efetivamente consolidado.

É neste âmbito que Glória Solé propõe o repensar das "*formas de ensino da história, adequando os métodos, estratégias e atividades significativas e desafiadoras, promotoras do pensamento inferencial, dedutivo e crítico*" (Solé 2017, 90), uma vez que ensinar e aprender História não se reduz a decorar conceitos substantivos. Estes dizem respeito aos conteúdos que os alunos, por norma e em regra, devem aprender para pensar historicamente.

Esperamos que a produção deste relatório de estágio possa contribuir para o incremento da inovação pedagógica. Propomos, por isso, o recurso ao Padlet[2], uma

[2] O Padlet, cujo acesso pode ser feito através de www.padlet.com, é, segundo a Direção Geral da Educação (https://apoioescolas.dge.mec.pt/ferramentas/padlet, consultado em 25/10/2021), uma ferramenta gratuita que permite o trabalho colaborativo. No contexto do que foram as práticas letivas nos últimos dois anos letivos (2019/2020 e 2020/2021), por força da pandemia provocada pela

ferramenta facilitadora da escrita colaborativa e do trabalho articulado entre o docente e o aluno. No caso vertente, a nossa análise incidirá sobre a utilização desta ferramenta numa turma do 12.º ano do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, por ser, na nossa opinião, a que revela maior maturidade para a construção semi-autónoma, porque orientada pelo professor-estagiário para a produção de conhecimento que possa impactar, de forma positiva, o seu percurso escolar - atendendo à realização do exame nacional da disciplina, a construção deste repositório de conteúdos poderá produzir um impacto substancial nos resultados alcançados na avaliação externa.

Iniciamos este caminho na expectativa de que a utilização desta ferramenta possa ser uma mais-valia para estes alunos, apoiados pela publicação de tutoriais[3] produzidos pela Direção-Geral da Educação sobre a utilização pedagógica do Padlet em contexto educativo.

Para que a história não cristalize no tempo, é importante aproximá-la dos estudantes, tornando-a parte integrante do seu dia-a-dia, tornando-os atores na construção contínua do seu pensamento histórico.

Este relatório estruturar-se-á em três capítulos. O primeiro apresentará uma contextualização sobre a utilização de diários em contexto educativo, bem como a sua importância, particularmente enquanto instrumento que permite avaliar formativamente para a aprendizagem. Relativamente à avaliação formativa e ao *feedback*, optámos por explorar essa linha, visando cumprir os propósitos da ferramenta através da qual este relatório se materializou, mas também se procurou perceber que tipos de diários existem e de que forma é que eles podem ser produzidos e, em particular, analisados.

COVID-19, o Padlet foi, entre outras plataformas, uma das que conheceu amplo crescimento e difusão entre a comunidade escolar portuguesa.

[3] A título de exemplo, podemos referir que outros estabelecimentos de ensino têm vindo a recorrer a metodologias diversificadas, como o Padlet, incorporando na sua prática letiva as orientações da tutela, https://agevcarvalho.net/onewebmedia/2018.19/Pagina%20Inicial/Outubro/MOOC/Padlet_tutorial_MOOC_AFC.pdf (consultado em 25/10/2021).

No capítulo II procuraremos descrever o contexto da ação pedagógica em que irá decorrer a prática de ensino supervisionada, caracterizando o meio escolar e as turmas com as quais contactaremos, e em particular aquela com a qual iremos desenvolver o nosso projeto de intervenção. Além disso, procuraremos descrever, ainda que de forma não minuciosa/exaustiva, a nossa envolvência com as diferentes dinâmicas da comunidade escolar em que nos integramos.

Por fim, no capítulo III passaremos à descrição e análise do trabalho desenvolvido com os alunos, através dos elementos que irão compor o seu portefólio digital, de acordo com o tipo de solicitação em que se encaixam.

Capítulo I - Do que já se sabe

A sala de aula é um palco em que alunos e professores são atores, sendo que tanto os primeiros como os segundos podem, em função dos momentos, ser atores principais ou secundários.

Entendemos que a sala de aula pode constituir-se como uma CAP na medida em que, atendendo à génese latina da palavra, a "*communitas*" se refere àquilo que é comum. Neste contexto, consideramos que a pluralidade terminológica que uma CAP pode admitir permite que se equipare uma CAP a uma sala de aula (turma), estando especialmente direcionada para a partilha de conhecimento entre docente e alunos, mas nos dois sentidos. Com efeito, entendemos que a partilha e construção de conhecimento funciona de forma bidirecional, pois tanto os alunos aprendem com os professores, como estes últimos podem aprender com os seus estudantes. Encarar a sala de aula como uma comunidade pode contribuir para a mudança do paradigma educativo. Neste âmbito, o objetivo do docente é assegurar que os alunos aprendem - de forma sólida e efetiva - e que estes colaboram consigo e entre si. Segundo Bolívar (2012, 132), a comunidade de aprendizagem profissional "refere-se a um grupo de pessoas que, de uma forma inclusiva e colaborativa, se apoiam mutuamente, explorando de um modo reflexivo, para aprender mais sobre a prática em ordem a melhorar a aprendizagem dos alunos".

Não podemos deixar de entender existir uma relação simbiótica entre as palavras de Bolívar e o que escrevem Trindade e Cosme (2016, 1034) quando apontam que "ensinar é instruir", pois "não poderá ser dissociada da emergência e afirmação de um modelo escolar" que, *grosso modo*, se veio generalizando desde o século XIX, com o progressivo alargamento do universo escolar à população portuguesa. O professor é, então, o indivíduo que, por excelência, tem a possibilidade de instruir. Essa instrução pode suscitar o interesse do discente para que este se leve a adotar uma postura ativa no seu enriquecimento académico[4]. Quando esse interesse é suscitado, acreditamos que se cumpre uma das principais missões educativas: contribuir para o

[4] E, ao mesmo tempo, cultural, numa perspetiva de que o que se aprende na escola pode ser mobilizado na vida futura - seja académica, pessoal ou profissional.

desenvolvimento integral do ser humano. Palmer (2007, 14) afirma que "*we teach who we are*"[5], e que todos os docentes experienciam, ao longo do seu trajeto profissional, dias bons e maus. Continua, dizendo que os dias maus são resultado de se fazer algo de que se gosta. De facto, entendemos que para instigar a aprendizagem, autónoma e motivada pela vontade do próprio, o professor tem de ter apreço pela sua profissão e partilhar o gosto pelo conhecimento com os seus alunos, pelo que motivar os alunos para a aprendizagem será uma tarefa mais bem-sucedida quanto maior for o interesse do docente.

Este relatório de estágio vai no sentido de trazer à luz a utilização do diário de bordo[6], ou mais comumente designado como diário de aula, pese embora o utilizado no contexto deste trabalho assuma uma feição digital, ao encontro de uma experiência que, depois de analisada e avaliada, permite ao professor-investigador beneficiar dos seus resultados. O Padlet é, então, um recurso didático e, ao mesmo tempo, uma estratégia pedagógica.

O Padlet é uma ferramenta "personalizada, social e flexível", como caracterizou Gonçalves (2014, 2) quando se referiu aos blogues utilizados em contexto educativo. Se o aluno é capaz de desenvolver novos contextos de interação e, por conseguinte, uma alternativa estimulante ao processo de ensino e aprendizagem, então cumpre-se o processo educativo.

Se por um lado somos capazes de desenvolver estes novos contextos de interação, por outro, como teorizou Nietzsche, somos produto de uma tradição (segundo Oliveira e Fabris 2017, 643), mas isso não impede que nos transformemos e, por conseguinte, se desenvolvam novas formas de estar no Mundo.

Relativamente à plataforma utilizada, o Padlet apresenta diversa vantagens que vão ao encontro dos próprios discentes e das suas capacidades, a saber:

- simplicidade em criar, administrar e gerir;
- rapidez na criação de conteúdos;

[5] "Ensinamos quem somos", na tradução feita através da plataforma http://deepl.com
[6] Por força da metáfora que dá corpo ao título deste trabalho - "*[...] viajar, levantar voo sem sair do lugar [...]*".

- escolha de diferentes formatos;
- interação criada entre o criador e os seus leitores;
- utilização em formato *web browser* ou através de aplicação para *smartphone*;
- possibilidade de organizar, cronologicamente, os conteúdos e as publicações;
- é gratuita.

Estas vantagens são, aliás, transversais a outras ferramentas e plataformas digitais, como afirmou Gonçalves (2014, 2), na medida em que esta geração de "nativos digitais" (como celebrizou, em 2001, Prensky), o computador e a internet são ferramentas essenciais no quotidiano dos jovens do presente e que essa mais-valia não deve ser menosprezada nem desperdiçada pela escola, já que a envolvência virtual poderá estimular a aprendizagem ativa e colaborativa.

Gomes (2005, 312), nas palavras de Gonçalves (2014, 11), caracterizou os blogues como uma "estratégia pedagógica [...] [que] podem assumir a forma de portefólio digital, espaço de intercâmbio e colaboração, espaço de debate, bem como um espaço de integração", o que pode ser equiparado às funcionalidades do Padlet.

A questão da perspetiva cronológica, e da *viagem*, é possível pois é através dela que o aluno constrói uma visão global da sociedade em que se insere. Esta construção tem como objetivo, de acordo com as Aprendizagens Essenciais de História A do 12.º ano, "assegurar aos jovens formações sólidas, orientadas para o desenvolvimento de competências com elevado grau de transferência que possibilitem a aprendizagem ao longo da vida"[7], ao mesmo tempo que se alicerça em vários pontos de vista geográficos, culturais e relacionais, como é possível constatar na Tabela 1[8], onde percebemos que, particularmente ao longo do ensino secundário, quer na unidade política "Reino de Portugal" quer na "República Portuguesa", são estudadas as relações

[7] Aprendizagens Essenciais de História A (12.º Ano) - **Direção Geral da Educação** [Em linha]. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2022 [Consult. 12 abr. 2022]. Disponível em WWW:<URL:http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_historia_a.pdf>.

[8] Por opção, a análise refere-se apenas às Aprendizagens Essenciais de História A do ensino secundário, já que a Prática de Ensino Supervisionada se realizou nesse ciclo de estudos

políticas, económicas, sociais, culturais e ideológicas com várias outras entidades políticas (reinos, impérios, ditaduras, democracias, monarquias constitucionais ou parlamentares, monarquias autoritárias, autocracias, entre outras).

Tabela 1 - Relações Externas do Reino de Portugal/da República de Portugal com outras Nações, a partir das Aprendizagens Essenciais de História A

ANO	MÓDULO OU DOMÍNIO	UNIDADE (ou sub-unidade)	NAÇÕES COM AS QUAIS PORTUGAL SE RELACIONA
10.º	**1 - Raízes mediterrânicas da civilização europeia: cidade, cidadania e império na Antiguidade Clássica**	1 - O modelo ateniense	---
		2 - O modelo romano	---
		3 - O espaço civilizacional greco-latino à beira da mudança	---
	2 - Dinamismo civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII a XIV: espaços, poderes e vivências	1 - A identidade civilizacional da Europa Ocidental	---
		2 - O espaço português - a consolidação de um reino cristão ibérico	Leão e Castela, Império Romano, Reinos Bárbaros, Império Muçulmano, Inglaterra
		3 - Valores, vivências e quotidiano	França
	3 - A abertura europeia ao Mundo: mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI	1 - A geografia cultural europeia de Quatrocentos e Quinhentos	Itália
		2 - O alargamento do conhecimento do Mundo	Itália
		3 - A produção cultural	Itália e Flandres
		4 - A renovação da espiritualidade e religiosidade	Alemanha
		5 - As novas representações da Humanidade	Itália, França e Alemanha
11.º	**4 - A Europa nos séculos XVII e XVIII: Sociedade, poder e dinâmicas coloniais**	1 - População da Europa nos séculos XVII e XVIII: crises e crescimento	Inglaterra
		2 - A Europa dos estados absolutos e a Europa dos parlamentos	França, Inglaterra, Países Baixos
		3 - Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII	Inglaterra, França, Países Baixos

ANO	MÓDULO OU DOMÍNIO	UNIDADE (ou sub-unidade)	NAÇÕES COM AS QUAIS PORTUGAL SE RELACIONA
		4 - Construção da modernidade europeia	França
	5 - O Liberalismo: ideologia e revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX	1 - A Revolução Americana, uma revolução fundadora	---
		2 - A Revolução Francesa, paradigma das revoluções liberais e burguesas	França
		3 - A geografia dos movimentos revolucionários na primeira metade do século XIX: as vagas revolucionárias liberais e nacionais	França, Itália
		4 - A implantação do Liberalismo em Portugal	França, Inglaterra, Reino do Brasil / Brasil
		5 - O legado do Liberalismo na primeira metade do século XIX	França
	6 - A civilização industrial: economia e sociedade, nacionalismos e choques imperialistas	1 - As transformações económicas na Europa e no Mundo	Inglaterra, França, Japão, Alemanha, Suíça, Bélgica, EUA
		2 - A sociedade industrial e urbana	Inglaterra, França
		3 - Evolução democrática, nacionalismo e imperialismo	Itália, Alemanha, França, Inglaterra
		4 - Portugal, uma sociedade capitalista dependente	Inglaterra
		5 - Os caminhos da cultura	França
12.º	**7 - Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX**	1 - As transformações das primeiras décadas do século XX	EUA, Inglaterra, França, Itália, Alemanha, URSS
		2 - O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30	EUA, Inglaterra, França, Itália, Alemanha, URSS
		3 - A degradação do ambiente internacional	Espanha, Inglaterra, Japão, URSS, França
	8 - Portugal e o mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80: opções internas e contexto internacional	1 - Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico	EUA, Inglaterra, França, Itália, Alemanha, URSS
		2 - Portugal do autoritarismo à democracia	EUA, França, Inglaterra, Brasil

ANO	MÓDULO OU DOMÍNIO	UNIDADE (ou sub-unidade)	NAÇÕES COM AS QUAIS PORTUGAL SE RELACIONA
		3 - As transformações sociais e culturais do terceiro quartel do século XX	EUA e países da UE
	9 - Alterações geoestratégicas, tensões políticas e transformações socioculturais no mundo atual	1 - O fim do sistema internacional da Guerra Fria e a persistência da dicotomia Norte-Sul	URSS e países da UE
		2 - A viragem para uma outra era	EUA e países da UE
		3 - Portugal no novo quadro internacional	CPLP, PALOP, UE e CIA

Fonte: Elaboração própria, a partir das Aprendizagens Essenciais de História A[9]

Estas relações estabelecidas entre Portugal e outras nações configuram uma *viagem* por, como comprovamos, outros continentes e realidades geográficas europeias e supra-europeias. Assim, é expectável que os alunos conheçam outras realidades culturais. É, precisamente, essa *viagem* que esperamos captar no diário de bordo dos nossos alunos, o que se assume como um desafio de envolver os alunos nas atividades escolares. A utilização do diário em sala de aula proporciona e facilita, por isso, uma abordagem diferenciada do que é estar em sala de aula e ser aprendente. Contudo, Lindemann (2014, 3) refere que o diário se pode tornar monótono, pelo que se deve infletir sobre a sua utilização, possibilitando aos alunos a produção de textos

[9] Elaborado de acordo com os dados recolhidos nas Aprendizagens Essenciais de História A para o ensino secundário, nomeadamente:

- Aprendizagens Essenciais de História A (10.º Ano) - **Direção Geral da Educação** [Em linha]. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2022 [Consult. 09 dez. 2021]. Disponível em WWW:<URL:http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_historia_a.pdf>;
- Aprendizagens Essenciais de História A (11.º Ano) - **Direção Geral da Educação** [Em linha]. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2022 [Consult. 14 jan. 2022]. Disponível em WWW:<URL:http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_historia_a.pdf>;
- Aprendizagens Essenciais de História A (12.º Ano) - **Direção Geral da Educação** [Em linha]. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2022 [Consult. 17 jan. 2022]. Disponível em WWW:<URL:http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_historia_a.pdf>.

de diversas tipologias, a colocação de imagens, hiperligações para páginas, vídeos ou músicas[10].

Esta viagem tem, necessariamente, de ser acompanhada pela construção de conhecimento histórico rigoroso e sólido, assente em competências a desenvolver, como refere Castillo (2015), que se relacionam com o contexto e os conhecimentos. Os estudantes de História devem, por isso, ser capazes de "pensar historicamente" (Alves 2016, 23) de modo a estabelecerem a relevância dos acontecimentos que estudam para a compreensão do passado e do presente. Com efeito, Castillo (2015, 35-36) refere serem as competências essenciais desta "viagem" explicar, com recurso às fontes primárias, os acontecimentos anteriores ao tempo presente e, por inerência, situá-los cronológica e espacialmente, para que os discentes possam identificar "a continuidade e a mudança" (Alves 2016, 23).

[10] O recurso a estas estratégias só é possível neste caso concreto pois o diário de bordo é em ambiente virtual.

I.1 - O "diário" é um instrumento de trabalho em sala de aula?

No âmbito deste relatório, recorreremos ao diário de bordo como instrumento de trabalho pedagógico com os alunos, tendo como objetivos:

Tabela 2 - Objetivos do diário de bordo

#1	Reforçar a importância da avaliação formativa, ao longo do ano, como forma de construção e solidificação do conhecimento;
#2	Utilização de plataformas digitais para alavancar o processo de ensino-aprendizagem;
#3	Construção de um portefólio, que aglutine os trabalhos solicitados pelo docente, e outros de iniciativa do estudante, enquanto elemento ativo e autónomo na construção do seu percurso formativo;
#4	Encarar a aula de História como uma viagem por diferentes países, culturas e acontecimentos e enriquecer o seu percurso académico e formativo, mas também cívico, numa perspetiva de integração futura na sociedade;

Fonte: Elaboração própria

Espera-se que estes objetivos sejam alcançados através do envolvimento ativo dos estudantes, enquanto responsáveis pelo *outcome* do seu processo académico e formativo, e que esse envolvimento se processe para lá daquilo que são as solicitações do docente. Certamente que se compreende, fruto dos diferentes estádios de desenvolvimento preconizados por Piaget, que diferentes estudantes tenham diferentes interesses e, naturalmente, respondam perante diferentes estímulos. Ainda neste sentido, não poderíamos deixar de mencionar os estilos de aprendizagem VARK, propostos por Fleming e Mills em 1992 (de acordo com Ferreira 2014, 19), segundo os quais os alunos se dividem em quatro formas de aprender, de acordo com as suas preferências de aprendizagem, pois "os alunos aprendem de maneiras diferentes e todos podem ser bem-sucedidos se usarem as suas preferências e não as de outra pessoa" (Cunha 2015, 24). VARK é, então, o acrónimo inglês do inventário dos canais sensoriais preferidos para a aprendizagem, significando **V**(isual - *visual*); **A**(ural - *auditivo*); **R**(ead/write - *lido/escrito*); **K**(inesthetick - *cinestésico*).

Podemos exemplificar esta questão com conteúdos concretos do programa curricular de História A, do 12.º ano. O estudo das "Vanguardas: ruturas com os cânones das artes e da literatura" (conteúdo do módulo 7, considerado de aprofundamento no âmbito do exame final nacional) e o estudo de "O tempo da Guerra Fria - a consolidação de um mundo bipolar" (conteúdo do Módulo 8, considerado de aprofundamento no âmbito do exame final nacional) acolhe diferente recetividade e interesse por parte dos estudantes, conforme o interesse que estes terão, respetivamente, sobre temáticas ligadas às artes e/ou à política internacional. Desta forma, encaramos com naturalidade que o docente se veja confrontado com a necessidade de recorrer a uma multiplicidade de estratégias e recursos para "chegar" a todos os seus estudantes. Não nos parece verosímil considerar que o próprio professor, enquanto foi estudante, teve igual interesse por todas as áreas e, mesmo dentro de uma área do saber, por todos os temas, pelo que, conscientes desse facto, consideramos ser de apostar nesta profusão de estímulos para captar, ao máximo, a atenção dos alunos.

Questionou Young (2007) "Para que servem as escolas?", e a esse propósito entendemos que se, por um lado, à família assiste a função reprodutiva da sociedade humana, à escola cabe, por outro, garantir a continuidade intelectual e do saber da espécie humana, já que se não existisse este elemento de continuidade, as novas gerações teriam de começar do zero o seu processo. A escola vai, por isso, juntando novas descobertas e conteúdos àquilo que tem perpassado de forma geracional, pese embora a escola desperte diferentes interesses e estímulos nos alunos, e os mesmos temas curriculares sejam acolhidos de forma diferentes, num mesmo ano letivo e ao longo dos anos.

Espera-se, decorrente do enunciado até aqui, que o diário da viagem de cada aluno nos permita perceber os seus (maiores) interesses, potencialidades e pontos fracos para que, e em especial no ensino secundário, o professor possa assumir um papel relevante ao colmatar essas fragilidades e potenciar o sucesso; mas também, e ao mesmo tempo, incentivar o estudante a produzir mais sobre os temas que captam a sua atenção.

Atendendo a que os diários podem ser "usados individualmente ou em grupo" (Zabalza 2004, 24), e construídos por qualquer um dos agentes educativos - discente ou não discente -, eles permitem-nos perceber, segundo Zabalza, a "radiografia" que dá forma ao ser e estar na escola. Neste contexto, pretendemos que o diário se assuma como uma retrospetiva global do que foi o trabalho do aluno e do professor, mas sobretudo um auxiliar no processo de avaliação para as aprendizagens, pois permite ao aluno refletir, de forma mais pessoal e ponderada, sobre as suas ações.

O diário é, pois, "[...] uma narrativa de carácter pessoal e espontânea que pode explicitar interpretações, opiniões, sentimentos e vivências" (Cruz 2007, 198). A experiência de narrar, verter por escrito o que se aprendeu, permitirá mudar para melhor, ao mesmo tempo que se assume como um "suporte às impressões sobre o que vai acontecendo" (Zabalza 2004, 13). Se o aluno não for capaz de produzir conteúdos para o seu diário, tal também se poderá assumir como uma aprendizagem, e deve ser lido dessa forma, na medida em que representa a necessidade de (re)investir o seu estudo nesse tema.

Zabalza, que estudou a produção de diários de bordo para fins académicos e escolares, explica que o termo "diário" não implica uma produção efetuada todos os dias, e que o seu conteúdo pode - e deve - ser fruto da criação livre, na medida em que não se deve cingir a uma reflexão exclusiva sobre a aula. No nosso caso, no diário, que assume uma materialização desmaterializada - isto é, digital -, o aluno não necessita de adicionar conteúdos diariamente, mas visa, antes de tudo, desenvolver no estudante o interesse pelos assuntos trabalhados em aula, e levá-lo a refletir sobre a relação desses assuntos com o quotidiano[11].

A análise dos diários, por parte do docente, pode levá-lo a alterar as suas práticas, afiança Louise Holly (1995), especialmente se dessa análise resultar a identificação de problemas na aprendizagem dos alunos, e se a análise for efetuada pouco tempo após a aula, ela será muito mais significativa e importante para a consolidação das aprendizagens dos alunos. Esta perceção de Holly enquadra-se nas

[11] Em particular, consideramos que é possível esta relação no caso concreto do 12.º ano, pela relação de maior proximidade entre as aprendizagens essenciais e o tempo presente.

finalidades do diário, segundo Zabalza (2004), que identifica dois grandes propósitos: investigar e orientar. É na senda destas finalidades, particularmente na de orientar, que entendemos enquadrar a produção destes diários por parte dos alunos, já que a sua análise[12] é (mais) uma ferramenta para potenciar e desenvolver competências pessoais e profissionais no aluno[13].

No contexto da análise dos diários por parte do docente, e no sentido dos estudos realizados por Silva e Lopes (2016, 23), o *feedback* está entre uma de cinco estratégias de avaliação formativa que alcançam melhores resultados. As restantes quatro são: i) questionamento orientado para descritores de desempenho; ii) critérios de sucesso; iii) autoavaliação e iv) heteroavaliação. O *feedback* é, então, um motivador positivo para os alunos, com um efeito que se prevê poderoso sobre os resultados da sua aprendizagem, especialmente se este se revestir de um carácter formativo, pois concentra-se nos resultados, salientando os pontos fortes e fornecendo ideias para melhorar os pontos fracos, ao mesmo tempo que incentiva o aluno a continuar a realização do seu trabalho. No entanto, advertem Silva e Lopes (2016, 25), deve ser proporcionado em tempo oportuno e incluir informações para guiar o desempenho futuro.

Trabalhar em sala de aula obriga, necessariamente, a recorrer a diferentes estratégias. O diário de aula foi a estratégia que privilegiámos neste relatório, mas "trabalhar em sala de aula de forma ativa e dinâmica [...] [implica] facilitar o processo de aprendizagem dos alunos" (Dias 2014, 1), e o docente deve promover momentos de debate e reflexão crítica em torno dos conteúdos, já que "o professor deve estar empenhado numa educação para o desenvolvimento, na qual o aluno é visto como um agente do próprio conhecimento" (Barca 2004, 141), na medida em que o diário surge com o propósito de estimular a autonomia e a reflexão dos alunos. Acreditamos, por isso, que a dinamização das aprendizagens não deve caber exclusivamente ao professor, pelo que cada vez mais se torna fundamental possibilitar ao aluno um papel ativo na construção da sua aprendizagem (Dias 2014, 3).

[12] Dedicaremos, oportunamente, atenção à forma de analisar o conteúdo do diário de bordo.
[13] Pessoais no sentido da comunicação (oral e escrita) e profissionais no sentido das competências específicas e intrínsecas à disciplina (como a leitura, análise e interpretação de documentos).

Assumimos, então, o desafio de envolver os alunos nas atividades escolares, ao mesmo tempo que procuramos estimular a sua escrita (Lindemann 2014, 1).

> ***"O diário de bordo é considerado um instrumento de registo de estudos utilizado ao longo das atividades, tendo por finalidade acompanhar a aprendizagem dos alunos, dando oportunidade para que estes exercitem o seu protagonismo no processo de construção do conhecimento" (Souza e Deccache-Maia 2020, 70).***

Percebemos que o diário pode ser uma via de análise de situações, de tomada de decisões e de orientação de rumos. Estas potencialidades permitem desenvolver a capacidade de os alunos documentarem o seu trabalho, ao mesmo tempo que refletem criticamente sobre o(s) avanço(s) e recuo(s) experienciado(s) até então.

I.2 - O diário é um instrumento de avaliação formativa?

Segundo Zabalza, existem quatro grandes áreas em que o diário revela ter um impacto formativo de particular relevância, a saber: (1) acesso ao mundo pessoal dos autores; (2) dar voz aos dilemas pessoais; (3) avaliação e reajustamento de processos e (4) desenvolvimento profissional.

Tabela 3 - Dimensões e domínios da utilização formativa do diário

#1	- permite a reflexão e identificar aspetos que necessitam de ser melhor trabalhados; - traduz uma reconstituição da vivência do quotidiano do profissional-docente;
#2	- os "dilemas", que são um conjunto de situações com as quais o docente se depara na sua prática, e que, fruto da sua espontaneidade e imprevisibilidade, não puderam ser previamente pensadas e acauteladas; - pode levantar questões sobre como enfrentar esses dilemas e, mais particularmente, como os superar; - o docente pode refletir sobre a forma como agiu perante esses acontecimentos, incorporando a ação para o futuro, ou perspetivando agir de outra forma perante situações análogas;
#3	- utilização didática do diário em sala de aula para registo do processo de trabalho e evolução de cada aluno; - acumulação de informações, nomeadamente as descobertas e as dúvidas que possam surgir;
#4	- reflexão sobre o que correu bem e mal; - perspetivar soluções futuras para os problemas;

Fonte: Elaboração própria, a partir de Zabalza (2004, 18)

Naturalmente que a construção do diário pressupõe um envolvimento significativo de cada agente, tanto mais que sendo um instrumento pessoal, ele só pode florescer fruto da dedicação e esforço que o seu autor lhe imprime. Daqui decorre que, como defende Francisco Cordeiro Alves (2004, 224), o diário é um "pensamento em voz alta escrito num papel":

[...] Os diários são um registo de experiências pessoais e observações passadas, identificado como um documento pessoal, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar para si mesmo. Os diários são documentos que refletem o retrato, de uma forma detalhada, de quem o escreve.

Com efeito, e na senda de Zabalza (1994), o diário é, além de longitudinal, também histórico, pois como referiu Cordeiro Alves (2004, 224), o retrato de quem o escreve incorpora, necessariamente, características de quem o escreve, as quais vão evoluindo com o tempo, já que sendo o diário um documento cronológico, ele há de refletir a cronologia das aprendizagens. Outro aspeto que, segundo Zabalza, pode ser incluído no diário é uma reflexão, por parte do aluno, sobre de que forma o seu professor pode melhorar a prática letiva, identificando, porventura, as fragilidades que sente na assimilação de conteúdos. De acordo com o que se referiu anteriormente (Tabela 3), reforça-se aqui o carácter formativo do diário, não só para o aluno, mas em particular para o próprio docente.

Parece, pois, ser crucial compreender o conceito de avaliação formativa e o que se pretende com esta tipologia que é uma de entre três grandes tipologias, como preconizou Earl (2003):

1. **avaliação da aprendizagem:** o foco reside nos produtos finais, assumindo um carácter essencialmente sumativo e que visa certificar as aprendizagens dos estudantes;
2. **avaliação para a aprendizagem:** a tónica centra-se na valorização da vertente formativa, competindo ao professor identificar as dificuldades dos estudantes, de modo a regular o processo de ensino e aprendizagem até à avaliação da aprendizagem consumada;

3. **avaliação como aprendizagem:** o cerne da atenção reside na decisão que professores e estudantes tomam sobre quais são as aprendizagens que devem ser valorizadas e, por conseguinte, avaliadas.

Neste sentido, procuramos sintetizar as diferenças entre as três tipologias de avaliação, dando particular destaque à avaliação para a aprendizagem, já que o trabalho apresentado neste relatório se enquadra nesse âmbito.

Tabela 4 - Esquema síntese da avaliação *da*, *para* e *como* aprendizagem

	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	**AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM**	**AVALIAÇÃO COMO APRENDIZAGEM**
Finalidade	Definir e aferir o desempenho, para auxiliar a tomada de decisões	Ajudar os atores educativos (estudantes e professores) a compreender pontos de melhoria	Ajudar os estudantes a perceber como e onde podem melhorar
Classificação	Classificação, desempenho, níveis descritores	Diálogo, *feedback*, *feedforward*	Autoaprendizagem, metacognição, autonomia
Momento	Após a aprendizagem	Durante e após a aprendizagem, em três momentos: regulação proativa (início do processo); interativa (ao longo da aprendizagem) e retroativa (após uma sequência de aprendizagens)	Durante a aprendizagem

Fonte: Elaboração própria, a partir de Gago, Cantanhede e Torrão (2021, 39)

Considerando que se pretende, como referido na tabela anterior, ajudar os estudantes a compreender onde e como podem melhorar o seu desempenho, parece-nos sustentada a visão do diário como instrumento de avaliação para a aprendizagem.

A avaliação formativa permite averiguar que progresso está a ser realizado, ou que caminhos alternativos se devem tomar para que ele ocorra, uma vez que considera o percurso individual do aluno para elevar o seu rendimento (Silva e Lopes 2016, 19). Esta avaliação foca-se em "descobrir o que os alunos compreendem e como compreendem os assuntos abordados ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem" (Silva e Lopes 2016, 20). Desta forma, o professor deve recolher dados sobre a avaliação para informar o aluno, responsabilizando-o face à sua própria aprendizagem, a partir de uma perspetiva de que o aluno é um agente ativo neste processo, e não um mero recetor passivo de conhecimentos transmitidos pelo docente.

Podemos encarar outros instrumentos - o mural, o portefólio, por exemplo - como formas de avaliar formativamente, mas torna-se necessário recordar que o conceito de avaliação formativa[14] tem vindo a sofrer profundas evoluções nas últimas décadas, já que se reportava a momentos mais estáticos realizados no final de um período ou da exposição de conteúdos. Atualmente, e a par do desenvolvimento curricular dos séculos XX e XXI, a avaliação formativa adquiriu um carácter mais dinâmico e que se assume como um processo intermédio para monitorizar, regular e proporcionar ao estudante informação (*feedback*) que lhe permita saber onde pode/deve chegar (*feedforward*). Desta forma, parece-nos que quanto mais oportunidades o estudante tiver para refletir na sua aprendizagem, mais profundo será o seu conhecimento.

Uma sala de aula eficaz exige, por isso, que o docente conheça e implemente estratégias de ensino diversificadas, mas "as que são realmente eficazes [...] implicam que os alunos conheçam os objetivos da aprendizagem [...] e lhes proporcionem *feedback* para os ajudar a monitorizar a aprendizagem" (Silva e Lopes 2016, 13). Tal é verosímil na medida em que existem evidências palpáveis de que quando os professores definem objetivos de aprendizagem, e informam os alunos do que pretendem que eles saibam e sejam capazes de fazer, isso melhora a aprendizagem e, por consequência, a avaliação. Não podemos esquecer que o professor define

[14] Ou "avaliação alternativa" (Fernandes, 2006).

objetivos que, apesar de poderem ser autónomos, não deixam de se relacionar. Os objetivos são, como elencam Santos e Lopes (2016, 14), declarações úteis e válidas do que os professores esperam dos seus alunos, na medida em que orientam a sua aprendizagem. Neste sentido, devem ser específicos, mensuráveis, desafiantes, mas realistas e atingíveis, além de explícitos e concisos, já que se forem vagos podem perturbar o trabalho do aluno, interferindo com a sua motivação e poder conduzir a um resultado contrário ao esperado. Por isso mesmo, os autores apontam para a necessidade de utilizar verbos de comando como "identifica", "refere" e "explica" (Santos e Lopes 2016, 15) para que, na prática, eles sejam mais facilmente comprováveis. Aliás, a implementação destes verbos de comando vai ao encontro do preconizado nas AE (2018, 8-10-12-15) e no PASEO (2017, 21).

I.3 - Que tipos de diário existem?

De acordo com Zabalza (2004) e Holly (1995), devemos ter em conta que existem vários tipos de diário, categorizados em função do momento em que são produzidos, ou também fruto da sua intencionalidade.

O diário de bordo é considerado um instrumento de registo de estudos utilizado ao longo de vários processos e atividades, tendo por finalidade acompanhar a aprendizagem dos seus autores (Souza e Deccache-Maia 2020, 70), e, de acordo com a infografia da Tabela 5, podemos perceber a existência de oito grandes tipologias:

Tabela 5 - Tipologias de diários

INTROSPETIVO	**CRIATIVO E POÉTICO**
O conteúdo produzido aponta, essencialmente, para as ideias e pensamentos do autor	Reflete a realidade, mas também novas possibilidades
REFLEXIVO	**JORNALÍSTICO**
A narração tende a tornar mais nítidos e esclarecidos os temas em discussão/reflexão	É descritivo, pelo que segue as características deste tipo de texto
ETNOGRÁFICO	**TERAPÊUTICO**
O conteúdo do diário vai ao encontro do contexto da sua produção, considerando as dimensões física, social e cultural	Permite ao autor do diário fazer a catarse da(s) sua(s) tensão(ões)
ANALÍTICO	**AVALIATIVO**
O foco pode ser diferente em cada entrada, mediante aquilo que se pretenda analisar	Aborda fenómenos que tenham tido lugar, permitindo atribuir-lhes um valor (positivo ou negativo)

Fonte: Elaboração própria, a partir de Zabalza (2004) e Holly (1995)

Contudo, em todas as dimensões em que se podem categorizar os diários, conseguimos inferir a existência de duas variáveis básicas num diário: a riqueza,

quantidade e qualidade de informação que o diário apresenta/contém; assim como a sistematicidade das observações recolhidas.

Um diário rico em informação assume-se como uma fonte de informação sobre o contexto e seu autor, e o carácter sistemático das entradas pode permitir uma leitura cronológica/evolutiva dos conteúdos. No caso vertente, a elaboração de um diário por parte dos estudantes permite, por um lado, ao próprio aluno perceber a acumulação de conhecimentos adquiridos, mas também as dificuldades enfrentadas ao longo do processo, ou até a evolução do próprio processo de escrita; por outro lado, permite ao professor inferir, de uma forma indireta, o grau de consolidação de conhecimentos por parte dos seus estudantes.

Em contexto educativo, Zabalza (2004, 61) apresenta três grandes tipologias de diário:

Tabela 6 - Tipologias de diário em contexto educativo

#1	Organizador estrutural da aula
#2	Descrição de tarefas
#3	Expressão da singularidade do próprio

Fonte: Elaboração própria, a partir de Zabalza (2004, 18)

Na primeira tipologia, quando se analisa o diário é possível perceber a sequência (estrutura) da própria aula, isto é, os vários momentos que a compõem e que podem ser pautados por uma maior ou menor interação/intervenção por parte dos alunos.

No que concerne à segunda tipologia, o diário pode ser meramente descritivo do papel e da intervenção de cada um na aula e, como qualquer descrição, ela pode

ser mais ou menos minuciosa e detalhada, em função, também, do envolvimento[15] de cada agente em sala de aula.

Por fim, a terceira tipologia remete para uma maior singularidade na escrita, sinónima das características intrínsecas, mas mais ainda dos interesses de cada um. Os diferentes níveis de detalhe com que se produz conteúdo para o diário vai permitir ao leitor perceber o grau de interesse que o tema despertou no autor, ou ainda fragilidades que ressaltam dessa leitura. Nestes registos é, então, possível conhecer os "medos, angústias e alegrias" do autor (Lindemann 2014, 4).

Na prática, e apesar destas categorias, Zabalza também admite que os diários possam ser mistos, isto é, comportar um "lado pessoal" e um "lado profissional". Daqui decorre, afirma Zabalza (2004, 62), que não se pode classificar o diário em "bom" ou em "mau", antes afirmar que ele detém informação diferenciada.

Relativamente à existência de vários tipos de diários, consideramos caber aqui a apresentação de alguns exemplos dos murais dos alunos no Padlet. Ao longo do ano letivo, pudemos assistir a diferentes configurações que os murais dos alunos foram assumindo. Uns optaram por uma organização de acordo com o período letivo, outros pela organização cronológica das publicações, através da linha de tempo, e outros pela organização dos conteúdos em formato vertical.

[15] O envolvimento dos agentes discentes em aula não será, necessariamente, o mesmo em todas as aulas, fruto de vários agentes externos, mas também internos - isto é, a motivação e interesse que os assuntos possam despertar. Relativamente a esta questão, pudemos perceber que os temas que compõem o programa curricular do 12.º ano suscitam nos alunos maior interesse, o que leva a maior interação, que cremos se pode explicar pela proximidade dos conteúdos com a atualidade.

Imagem 1 - Mural da aluna C6[16], organizado por período letivo



Fonte: Excerto do Mural da Aluna C6 (consultado em 01/05/2022)

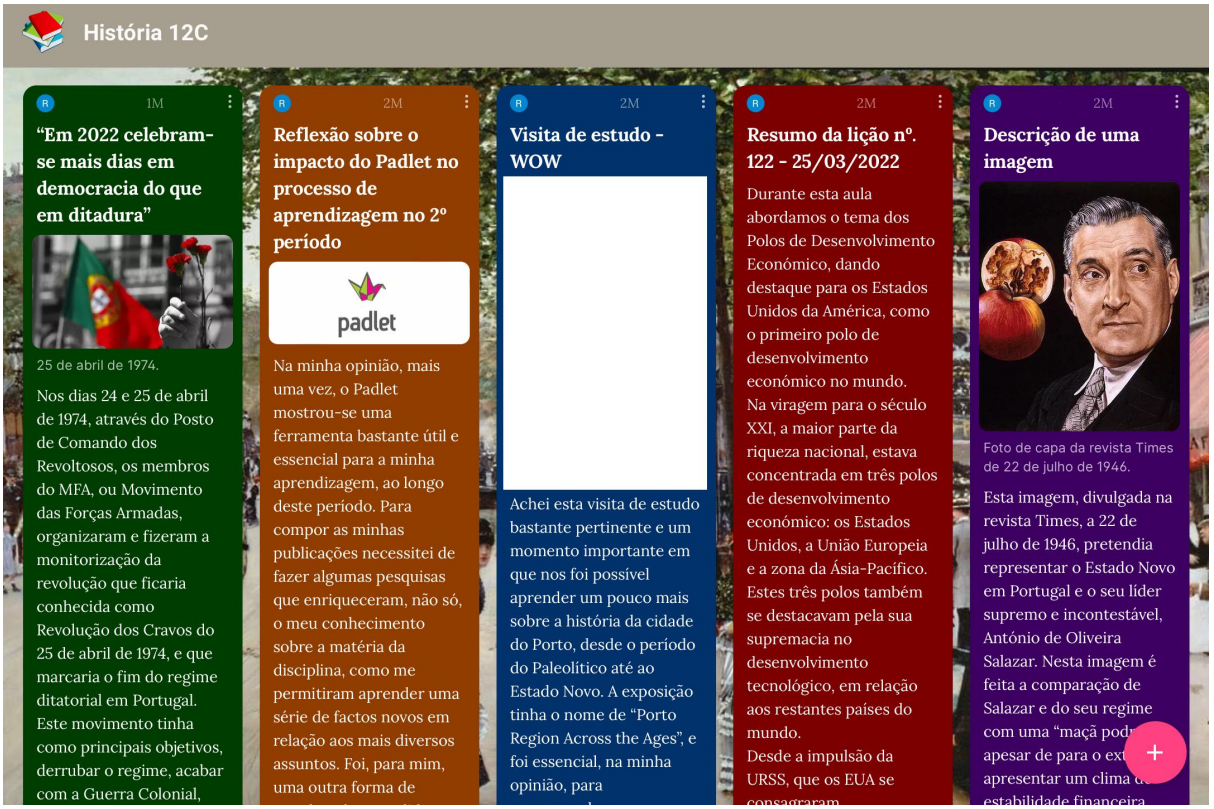
Imagem 2 - Mural da aluna C7, organizado por ordem cronológica das publicações



Fonte: Excerto do Mural da Aluna C7 (consultado em 01/05/2022)

[16] Seguindo a terminologia utilizada para identificar, de forma anónima, os alunos da turma de 12.º ano

Imagem 3 - Mural da aluna C1, organizado por ordem cronológica das publicações



Fonte: Excerto do Mural da Aluna C1 (consultado em 01/05/2022)

Imagem 4 - Mural da aluna C3, organizado por ordem cronológica das publicações



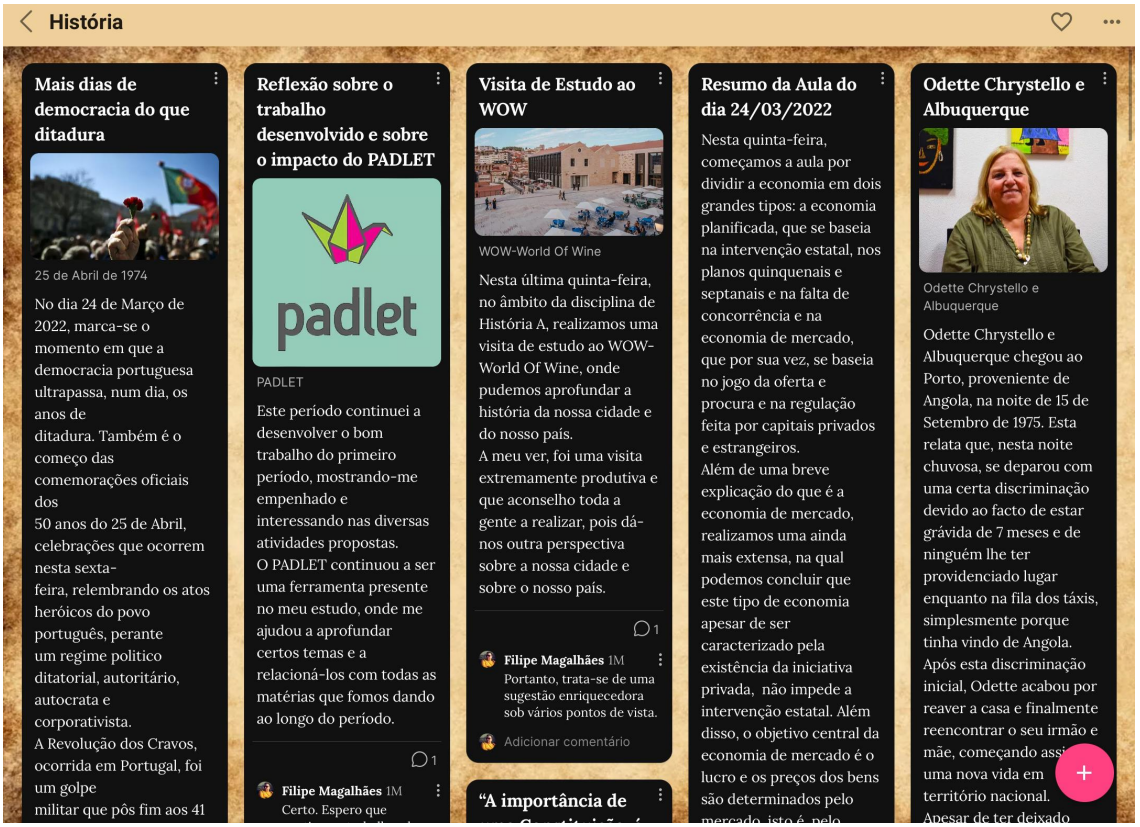
Fonte: Excerto do Mural da Aluna C3 (consultado em 01/05/2022)

Imagem 5 - Mural do aluno C18, organização vertical de conteúdos



Fonte: Excerto do Mural do Aluno C18 (consultado em 01/05/2022)

Imagem 6 - Mural do aluno C10, organização vertical de conteúdos

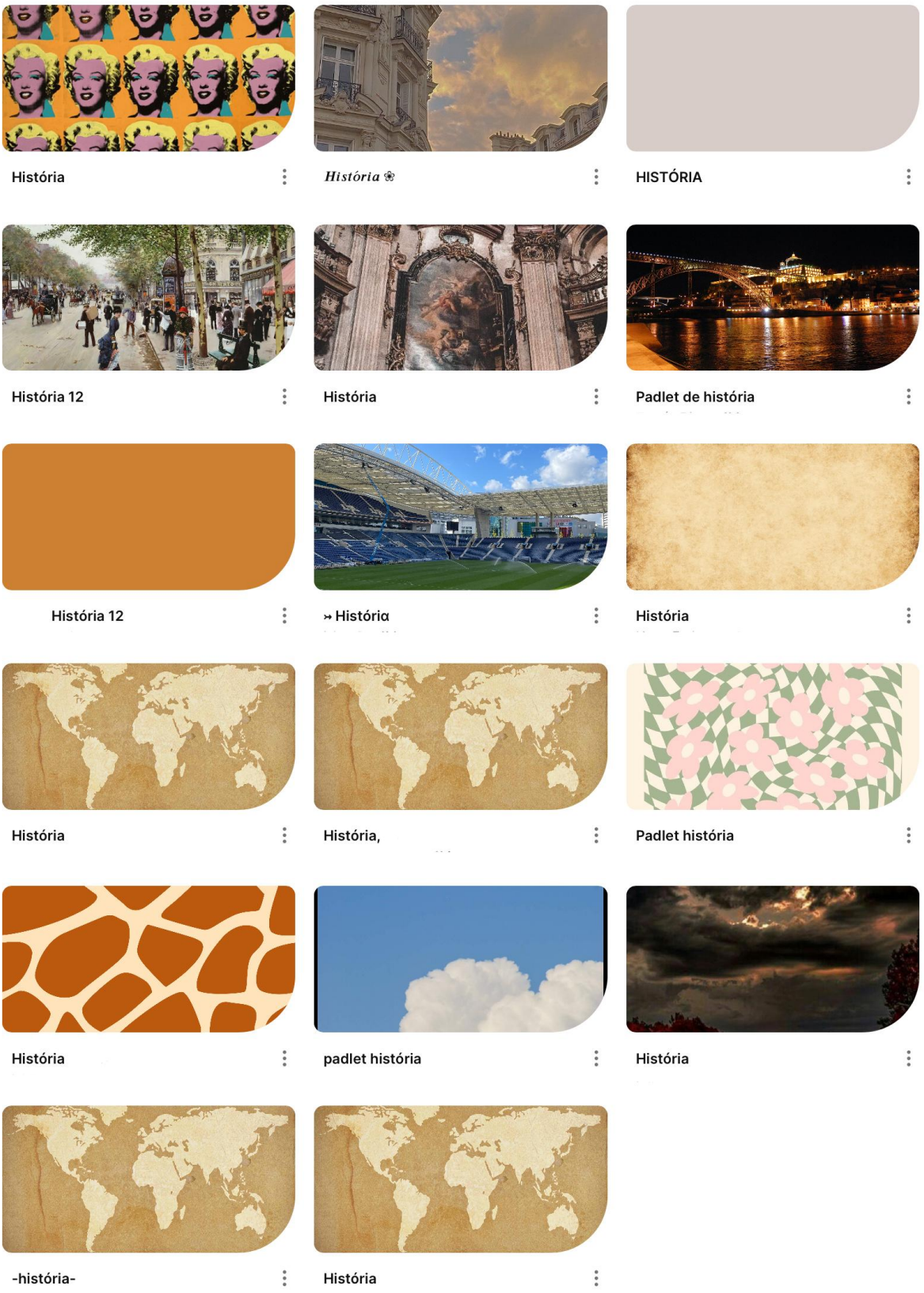


Fonte: Excerto do Mural do Aluno C10 (consultado em 01/05/2022)

Estas diferentes formas de apresentar o trabalho demonstram, por um lado, a exploração que foi feita pelos alunos em relação às potencialidades e funcionalidades do diário de aula digital, mas também são fruto da sua criatividade, autonomia e liberdade.

Decorrente destes pressupostos, cada aluno personalizou o título do seu diário, a imagem de fundo e o ícone do mesmo. Na imagem que apresentamos de seguida, é possível observar a página inicial na aplicação Padlet e que dá acesso aos murais de cada aluno:

Imagem 7 - Página inicial do Padlet do Professor



Fonte: Excerto do Mural do Professor (consultado em 18/10/2021)

O critério de organização visual e gráfica do diário ficou à escolha dos alunos, pelo que também a dimensão da criatividade foi considerada, não só na avaliação, como também na conceção (pessoal) destes diários.

I.4 - Quando é oportuno escrever (n)um diário e como fazê-lo?

A resposta a esta pergunta é, nas palavras de Zabalza (2004, 140-141), relativamente simples, pois qualquer momento é bom e oportuno para escrever no diário, mas especialmente (i) quando se acumula muita pressão pessoal, escrever no diário pode ser uma forma de escapar a essa pressão; (ii) quando queremos registar algo para memória futura e posterior; ou (iii) quando o nosso trabalho se desenvolve em grupo e importa descrever os passos e as etapas percorridas[17].

O alto valor formativo do diário[18] materializa-se na obrigação de reconstituir o evento, ou o tema, pelo que no caso particular do Padlet permite aos alunos revisitarem a aula, o seu conteúdo e perceberem atempadamente as suas fragilidades. Esta revisitação permite ao professor, quando analisar o diário, inferir sobre a sua própria capacidade de se expressar e fazer chegar a mensagem ao público-alvo, isto é, se o grupo-turma assimilou e interiorizou os conteúdos que se quis transmitir. É, também, oportuno escrever quando queremos situar no papel ou no ecrã os conhecimentos que até então estavam apenas na nossa mente. O diário pode, então, contribuir para a alteração da "praxis educativa" (Alarcão 1996, 182), pois a sua elaboração materializa-se num "[...] processo [em que me] estou a descobrir [...] e a conhecer [...] a mim próprio como [...] [aluno OU professor] [...]".

Ana Catarina Almeida (2011, 21) aponta que escrever um diário é um processo de pensamento que deixa um vestígio, nomeadamente, o caminho percorrido pelo autor. Escrever implica refletir, especialmente sobre os nossos padrões de trabalho, mas também uma profusão de fenómenos que ultrapassam meramente a escrita (Zabalza 2004, 10). Estes vestígios conduzem, por sua vez, à consciência que se adquire sobre os temas, quando temos de os narrar/descrever - é nesse momento que percebemos dificuldades e fragilidades, o que leva a "racionalizar as práticas" (Zabalza 2004, 27) e a transformá-las, por seu turno, em fenómenos modificáveis.

[17] No caso do nosso relatório, consideramos que se aplicam os motivos (ii) e (iii), não só porque o diário do Padlet assume o propósito de produzir conhecimento - orientado ou autónomo, individual ou em grupo (como será explorado no capítulo III, alguns dos trabalho solicitados aos alunos são de produção individual, mas no caso da produção autónoma os alunos gozaram de liberdade para trabalhar a pares).
[18] Como explorado anteriormente, no subcapítulo I.2

Podemos enquadrar o diário numa lógica de aprendizagem cooperativa, tanto para o aluno como para o docente, pois, de acordo com Santos (2015, 17), essa "aprendizagem cooperativa pressupõe metodologias alternativas de ensino-aprendizagem, baseadas no desenvolvimento de competências sociais". No entanto, não se pode confundir a aprendizagem cooperativa com o tradicional trabalho de grupo, na medida em que ela se estende e prolonga muito para além disso, já que assenta em dois pilares fundamentais, a saber: (i) a **aprendizagem**, na medida em que requer a participação direta e ativa, pressupondo que ninguém pode aprender em nome do outro; e (ii) a **interajuda** e **ajuda mútua**, considerando que elas são resultado da cooperação que, por sua vez, leva a altos níveis de aprendizagem. No caso vertente deste relatório, abrimos aos alunos a possibilidade de trabalharem em conjunto no Padlet, executando alguns dos desafios em equipa, conforme se ilustra pela Imagem 8. Além desta cooperação, incentivada pelo professor estagiário, acabámos por perceber que os próprios alunos estabeleceram as suas "equipas de trabalho" e, além disso, promoveram a articulação interdisciplinar, partindo de trabalhos realizados para outras disciplinas, cruzando-os com os elementos obrigatórios a constar no Padlet, conforme ilustrado na imagem 9.

De acordo com Helena Pato (1995), citada por Santos (2015, 19), compete ao professor a capacidade de alterar o modelo tradicional da aula, promovendo atitudes e situações de aprendizagem bastante diferentes das tradicionais.

Consideramos, assim, cumprirem-se aqui os propósitos da aprendizagem cooperativa, que se traduz nos resultados que promovem o sucesso escolar de todo o tipo de alunos - os mais e os menos competentes (Santos 2015, 22) -, especialmente quando trabalham em equipa e se amparam no processo de aprendizagem.

Imagem 8 - Trabalho colaborativo entre alunos na resposta aos desafios



Fonte: Excerto do Mural da Aluna C3, num trabalho conjunto com o aluno C10 (consultado em 01/05/2022)

Imagem 9 - Trabalho colaborativo entre alunos relacionando aprendizagens e conteúdos de outras disciplinas



Fonte: Excerto do Mural da Aluna C5, num trabalho conjunto com a aluna C11, a partir de uma solicitação para a disciplina de Português (consultado em 29/03/2022)

Escrever o diário implica reconhecer aquilo que pode não ter sido tão bem compreendido, logo, que precisa de maior esforço de sistematização por parte do aluno, algo que ele entenderá quando receber o feedback do professor. Como o mural do Padlet tem uma estrutura flexível, cada aluno dispõe de um certo grau de autonomia para o construir de acordo com as suas preferências, desde que seja percetível a sua evolução cronológica, isto é, que os conteúdos nele existentes respeitem a sequência curricular do programa.

Também Zabalza (2004, 144-146) refere que, para podermos classificar um instrumento como diário, temos de encontrar algumas características, a saber:

- **solicitação**: a instrução, que tem de ser coerente para ser válida, que se dá a quem vai realizar o diário OU se a produção é fruto da iniciativa/autonomia do autor, que torna a construção do mesmo mais válida e pessoal;
- **periodicidade**: traduz um esforço pessoal, pelo que escrever todos os dias pode constituir-se como uma dificuldade. Assim, a regularidade garante a continuidade e a progressão da informação; a representatividade deve procurar garantir que os factos narrados são rigorosos; e a continuidade, isto é, a existência de um trabalho que se traduz num conjunto de conteúdos que vão surgindo ao longo do tempo;
- **quantidade**: é importante escrever, pelo menos, o suficiente para que seja possível extrair conteúdo, e a este respeito Zabalza afirma que "o pouco pode ser muito";
- **conteúdo**: diretamente dependente do tipo de solicitação que tenha sido feito, logo, pode ser aberto (qualquer conteúdo é admissível) ou fechado (cumpre, estritamente, uma instrução);
- **duração**: não deve ser inferior ao período/processo que se pretende alcançar, o que no caso particular deste relatório abrange o ano letivo em que decorreu a prática de ensino supervisionada[19].

O diário assume, portanto, o papel de recurso expressivo, já que produzi-lo implica escrever e refletir, mas também uma dimensão e carácter nitidamente histórico (Zabalza 1994, 93) e longitudinal da narração.

No sentido do que Zabalza identificou serem as características que nos permitem conotar um texto com a tipologia de diário, Yinger e Clark (1981, 9-10)

[19] Consideramos a produção efetuada a partir de meados do 1.º período, quando se apresentou a proposta de trabalho à turma (final de setembro), e durante o 2.º período para permitir uma análise diacrónica das aprendizagens dos alunos.

define quatro dimensões fundamentais para balizar como se age quando se escreve num diário:

1. **o processo de escrever é multi representacional e integrativo**: escrever implica desenvolver uma narrativa em que o autor constrói pensamentos (que podem, ou não, ser manipulados), pelo que, alertam Yinger e Clark, o mais importante é sempre redigir os factos conforme ocorreram, o que nos permitirá afirmar que aquele diário é fidedigno;
2. **no processo de escrever produz-se auto *feedback***: à medida que se escreve no diário, é possível adquirirmos perceções sobre de que forma compreendemos os conteúdos que estamos a narrar, logo, além do *feedback* que o aluno virá a ter por parte do professor, também pode fazer essa autoanálise, percebendo as suas fragilidades perante um determinado assunto;
3. **escrever requer uma estruturação deliberada de significados**: surgem novas informações que podemos relacionar com as que já detínhamos, pelo que o ato de escrever não pode, em qualquer circunstância, ser dissociado das características do sujeito;
4. **a escrita é ativa e pessoal**: escrever pressupõe uma implicação pessoal, porque escrever implica pensar sobre o que se transpõe em palavras, logo, o autor expressa-se da forma que lhe parece mais conveniente e que considera fazer sentido. Como escrever um diário é uma tarefa muito pessoal, "implica construir todo um raciocínio à medida que vamos escrevendo" (Rodrigues 2011, 34).

Na verdade, "o ato de escrever intensifica e aprofunda a experiência de si [pois] todo um campo de experiências que não existia anteriormente se abre" e "escrever é, portanto, se mostrar, se expor, fazer aparecer" (Foucault 1994, 8).

"Escrever sobre a própria prática leva o sujeito a aprender através da sua narração" (Rodrigues 2011, 34) já que o diário é um diálogo - mais ou menos íntimo - que temos connosco. Em suma, escrever um diário afigura-se sempre oportuno e configura um benefício para quem o escreve.

I.5 - Existem diferentes tipos de discurso no diário?

O diário de aula é uma estratégia de formação reflexiva num contexto em que o docente-investigador lê o diário e dele pode conhecer eventuais problemas que existam na sala de aula. Esta investigação é possível na medida em que se associa a escrita à reflexão, e desta investigação ressaltam os problemas que podem afetar a sala de aula, nomeadamente, as dificuldades dos alunos e os seus silêncios (Silva e Duarte 2011, 2).

O diário de aula consiste, então, num "conjunto de narrações que refletem a[s] perspetiva[s] do autor" (Silva e Duarte 2011, 3). O ato de escrever, e a posterior leitura reflexiva do conteúdo do diário, possibilita ao professor construir uma visão mais objetiva e completa da realidade, logo, estabelece conexões entre o conhecimento teórico e o prático. No futuro, o professor poderá tomar decisões mais fundamentadas.

Silva e Duarte (2011, 5-6), apoiando-se na proposta de Zeichner e Liston (1985, 155-174), apontam estes quatro tipos de discurso que, possivelmente, se podem encontrar no diário.

Um discurso factual é aquele que orienta a nossa análise para descrever os fenómenos educativos, isto é, o que aconteceu ou o que deveria ter acontecido. Trata, por isso, dos factos e revela a necessidade de se pensar reflexivamente sobre os assuntos em referência no diário. As autoras apontam que dentro deste discurso se podem encontrar quatro subcategorias: descritivo; informativo; hermenêutico; e explicativo/hipotético.

O discurso prudencial revela um conjunto de sugestões e conselhos respeitantes a ações pedagógicas, mas pretende, sobretudo, avaliar a qualidade das ações pedagógicas do docente e, por inerência, o seu próprio trabalho. Dentro desta categoria, segundo as autoras, é possível encontrar também quatro subcategorias, a saber: instrução; conselho; opinião; e avaliação. Porém, nenhuma delas, apontam Silva e Duarte (2011, 6), revela pensamento reflexivo.

O tipo de discurso justificativo procura identificar os motivos que estão subjacentes à conduta do autor do diário e, dessa forma, expressa preocupações

inerentes às questões pedagógicas. Apresenta, porém, três categorias que revelam a persistência de um pensamento reflexivo, a saber: análise racional pragmática; análise racional intrínseca; e análise racional extrínseca.

Por fim, o discurso crítico preocupa-se com avaliar a adequação das razões oferecidas no domínio do discurso justificativo, isto é, os valores intrínsecos à estrutura e conteúdo do próprio currículo. Este procura, por certo, avaliar as práticas instituídas, aquilo que Silva e Duarte (2011, 6) identificam como "currículo oculto", daí que apresente quatro subcategorias, sendo as três primeiras idênticas às do discurso justificativo (análise racional pragmática; análise racional intrínseca; e análise racional extrínseca) e a prática curricular. Todas estas categorias são sintomáticas de um pensamento reflexivo que é aquele que se pretende instigar com a elaboração de diários de aula.

I.6 - Vamos analisar os diários: como e de que forma?

Não será fácil analisar os diários que são "documentos pessoais", consideram Plummer (1983) e Taylor e Bogdan (1984), citados por Rodrigues (2011, 35). Os "documentos pessoais" configuram-se, então, como uma "narrativa feita na primeira pessoa que descreva as ações, experiências e crenças dos indivíduos". Diamond (1991), também citado por Rodrigues (2011, 35), corrobora esta perspetiva, já que considera os diários "documentos do eu" e, como tal, desabafos que podem ser privados sobre: (i) quem somos; (ii) quem fingimos ser ou (iii) o que pensam sobre nós. Embora a investigação-ação não tenha sido desenvolvida em torno dos diários pessoais, pareceu-nos oportuno identificar a existência desta tipologia, para que o leitor possa compreender a diversidade de trabalhos que se podem desenvolver em torno dos diários, e para que não seja descurada a existência desta dimensão que também foi possível observar no trabalho apresentado pela aluna C3 em resposta ao desafio #7[20].

Tabela 7 - Níveis de complexidade na análise do diário

#3	**NÍVEL ELEVADO** requer conhecimentos avançados na análise de conteúdo e nas situações abordadas no diário
#2	**NÍVEL MÉDIO** requer um certo conhecimento das técnicas de análise de conteúdo, mas pode ser o próprio autor a analisá-lo
#1	**NÍVEL BÁSICO** pode ser feita pelo próprio autor do diário, individualmente ou acompanhado de um par, mas não requer quaisquer técnicas de análise

Fonte: Elaboração própria, a partir de Zabalza (2004, 147)

Abordaremos, em seguida, de forma mais detalhada, os três níveis de análise do diário, mas entendemos necessário traçar algumas linhas-mestras nesse âmbito, de

[20] Confronte-se o subcapítulo III.4, secção Desafio #7.

acordo com Zabalza (2004, 148-149), que servem de guia em qualquer patamar que se encontre a nossa análise, nomeadamente:

- é importante ler todo o texto;
- é importante reler o texto para tirar notas, ainda que mentais, sobre o assunto em discussão;
- efetuar uma terceira leitura, mais seletiva, de modo a identificar particularidades sobre o assunto;
- análise diacrónica dos assuntos, isto é, o que se diz sobre cada um e de que modo evoluiu o que se sabe/regista sobre esse assunto;
- apresentar um plano que contemple todos os assuntos presentes no diário, conteúdo e evolução (o que se sabia/o que se sabe).

Iremos, agora, clarificar que procedimentos estão intrínsecos a cada um dos níveis de análise, sendo que eles se vão tornando mais complexos de #1 para #3, mas importa perceber que, à medida que avançamos na escala de análise, apenas acrescentamos novos aspetos a ter em conta, e não deixamos de considerar os que compuseram o nível anterior, daí que decorra a própria denominação dos níveis de análise - "básico", "médio" e "elevado". Por isso, optamos por começar a descrição teórica pelo nível #1 para que se compreendam estes descritores de análise de forma cumulativa.

Ao procedermos a uma análise no nível #1, construímos impressões globais sobre o que o diário conta. A primeira leitura permite perceber o conteúdo temático, e uma segunda leitura irá conduzir a um aprofundamento das ideias sobre o conteúdo do diário, tanto mais que só é possível perceber padrões e repetições (na forma como se escreve; nos temas que se abordam) quando (re)lemos o diário e interiorizamos se são os conteúdos e/ou a forma/estrutura que se repetem.

Por outro lado, analisar um diário de acordo no nível #2 obriga à necessidade de identificar pontos temáticos que constituem a transversalidade do discurso, e perceber em que medida evolui a forma como o autor do diário se reporta aos temas.

Por outro lado, também é importante analisar qualitativamente os elementos explícitos e implícitos da informação do diário - a informação é positiva?; negativa?.

Uma análise no nível #3 pressupõe, por fim, que se identifiquem dilemas profissionais[21] ou pessoais que aparecem no diário, e tomar consciência desses dilemas permitirá avançar e resolvê-los. No caso em apreço, entendemos que os diários produzidos no âmbito deste relatório se enquadram neste patamar, já que a análise do diário é produzida pelo Professor, responsável por inferir a evolução do estudante no domínio que detém sobre os temas que integra no seu diário.

Contudo, Zabalza (2004, 150-151) faz importantes ressalvas sobre a metodologia a utilizar quando se analisam diários, sistematizando três diretrizes a adotar:

1. **evitar análises superficiais e meramente gramaticais dos textos**: mais importante do que a qualidade da produção escrita é a riqueza da informação, especialmente em contexto escolar, pese embora a preocupação com uma escrita cuidada e gramaticalmente adequada seja válida, Zabalza dá primazia ao conteúdo e não à forma;
2. **proporcionar textos que confirmem as apreciações feitas nos diários**: a ideia final terá sempre de ser resultado do entendimento do seu autor e não de quem leu o diário;
3. **ética de trabalho com diários**: o diário é um "documento do eu", logo património do seu autor, por isso a informação nele presente não pode ser utilizada nem reproduzida noutro contexto que não aquele para o qual foi produzido ou autorizado a sua utilização;

Todas estas diretrizes pressupõem um elevado grau de responsabilidade e ética profissional quando se analisam os diários. A relação pedagógica que se estabelece entre o professor e a turma é fundamental para potenciar o desenvolvimento humano. Na verdade, as questões de ética e moral são, por excelência, antropológicas,

[21] De outro âmbito, diferente do dos Professores, entendemos que os alunos também podem experienciar dilemas "profissionais", nomeadamente no que diz respeito aos resultados que obtêm e à forma como eles podem condicionar as suas perspetivas futuras.

percorrendo transversalmente todas as etapas da vida humana (Baptista 2011, 7). É precisamente num quadro de vida examinada e socializada que os termos "ética" e "moral" se misturam, muitas vezes de forma indistinta, no discurso, sem se compreender bem o seu significado. De facto, a palavra "ética" provém do grego (*éthè* – morada) e a palavra "moral" deriva do latim (*mores* – costumes), mas ambas remetem para um mesmo universo, referindo-se aos "modos de habitar o mundo" ou aos "modos de ser habituais", isto é, aos padrões de conduta adotados por pessoas, organizações, comunidades e de forma mais abrangente, pela sociedade.

Os diários como documentos pessoais, ou narrações autobiográficas, obrigam a atender a cuidados técnicos e de contextualização pragmática (Zabalza 1994, 97). A nível dos cuidados técnicos, o pedagogo espanhol aponta que a validade dos diários é calculável através da representatividade textual e das resistências presentes no processo de escrita - o autor escreveu por gosto ou por obrigação? - pois caso tenha sido por obrigação, isso poderá justificar as resistências na produção/elaboração do diário.

A elaboração de diários é justificada por Zabalza (1994, 98) como uma forma de captar o pensamento habitual dos profissionais da educação no desenvolvimento da aula, por isso importa que o instrumento não altere a realidade dos acontecimentos que se pretendem estudar. O diário é, por isso, uma fonte de dados para investigar o decorrer das aulas, pelo que pode assumir o papel de instrumento de desenvolvimento profissional dos agentes que o produzem, na medida em que permite refletir - é também essa reflexão dos nossos alunos que se pretendia recolher.

Zabalza (1994, 99) entende que analisar o diário tem subjacente a premissa da solicitação, isto é, "porque é que surge a elaboração do diário?". São apresentados três tipos de solicitação, a saber (i) fruto de um processo de investigação; (ii) por iniciativa do autor; ou (iii) para cumprir um propósito de avaliação formativa.

Cada uma destas tipologias é válida, apenas apresentam características e motivações intrínsecas e extrínsecas diferentes. O diário converte-se num "produto avaliável [quando pode] decorrer, dessa avaliação, algum tipo de consequências para o

redator do diário" (Zabalza 1994, 99): com efeito, no diário estabelece-se uma relação entre o autor e aquilo que escreve em determinado momento.

"Em primeiro lugar, o diário nunca entra em sistemas de avaliação. Em segundo lugar, o professor, que é ao mesmo tempo o autêntico investigador e o principal usufrutuário das análises, continua a ser o dono do seu escrito e este não é utilizável, salvo em contexto de investigação e sempre de forma anónima" (Zabalza 1994, 101). Deste excerto de Zabalza, podemos inferir que o conteúdo do diário não é passível de ser utilizado em investigação, exceto se existir uma negociação entre o investigador e o seu autor, pois apesar de existir orientação para a elaboração do diário, no que diz respeito à sua estrutura formal, Francisco Cordeiro Alves (2004, 228) alerta que não se pode impedir "que a espontaneidade e a personalidade estejam presentes", o que naturalmente irá interferir com a investigação realizada, pois o investigador irá beber desses traços de personalidade do autor do diário.

I.6 - Porquê e para quê produzir um diário de aula?

A pertinência educativa da elaboração e produção de um diário de aula concorre diretamente para responder à dupla interrogação que dá corpo ao título deste subcapítulo.

Porquê e para quê produzir um diário de aula? Para refletir sobre a ação e desempenho do autor, mas também para identificar pontos promotores de angústia ou *stress* profissional. Rodrigues (2011, 43) aponta que o professor pode e deve retirar do diário importantes pistas para a investigação sobre a sua prática letiva, tanto mais que o diário traduz uma voz silenciosa dos discentes, pese embora tenhamos de ter em conta que este mecanismo se reveste de algumas limitações, a saber, o facto de o aluno ser consciente de que o diário será lido pelo docente e, como tal, não ser inteiramente transparente. No entanto, a análise que o docente fará do conteúdo do diário permite-lhe, cruzando-a com a interação que pode desenvolver com o aluno em sala de aula, propor soluções de melhoria.

Como refletiu Isabel Alarcão (2001, 5), citada por Ponte (2002, 3):

> **[...]** ***todo o bom professor tem de ser também um investigador, desenvolvendo uma investigação em relação com a função de professor. A investigação sobre a prática é um processo fundamental de construção de conhecimento sobre a mesma prática, e uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional do professor que nela se envolve*** **[...]**

Com efeito, esta dimensão investigativa da profissão docente parece afirmar-se como capaz de alterar os aspetos da prática pedagógica já que, segundo Ponte (2004, 4-5), quando investiga o docente procura compreender a natureza dos problemas que estão a interferir nessa prática, o que lhe permite apostar na sua resolução. “Como e onde posso melhorar?” é uma questão levantada por João Pedro da Ponte e que nos parece fazer sentido ao abrigo do projeto apresentado neste relatório, tanto mais que “os diários de aula são importantes neste processo de revisão e análise da prática

profissional", afiança Zabalza (2004, 27), já que são "recursos de 'pesquisa-ação' capazes de instaurar o círculo da melhoria da nossa atividade como professores".

Isabel Alarcão (1996, 180) preconizou "Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional do ensino". Assim, para conhecer a profissão é necessário percorrer cinco etapas de elaboração dos diários, segundo Zabalza (2004, 28), a saber:

1. **o sujeito torna-se mais consciente do seu envolvimento**: é necessário prestar atenção para, depois, reduzir os conhecimentos a escrito;
2. **realiza-se uma aproximação às práticas profissionais recolhidas no diário**: a leitura dos diários promove a reflexão, mais ou menos consciente por parte do professor, e que pode conduzir à alteração das práticas profissionais, no todo ou em parte;
3. **aprofunda-se a compreensão sobre que significado teve determinada ação junto dos alunos**: a leitura do diário permite ao professor interiorizar de que forma chegou a mensagem aos alunos, isto é, se os conteúdos foram corretamente assimilados ou se, por outro lado, necessitam de ser revisitados;
4. **possibilitam-se novas decisões de melhoria, fruto de mudanças que pareçam aconselháveis**: quando o docente analisa os diários, pode identificar fragilidades específicas que os seus alunos (ainda) revelem, logo, pode (re)direcionar a sua ação para obter melhores resultados;
5. **tem início um novo ciclo profissional, uma vez que se vão incorporando as mudanças realizadas**: a atuação profissional passa a basear-se num novo paradigma de atuação pessoal.

A leitura dos registos que os discentes produzem sobre as aulas, e a forma como o fazem, relacionando-os com outros elementos da sua estrutura mental, permite, então, ao professor "observar as suas práticas e refletir sobre a sua abordagem dos conteúdos" (Roncon 2017, 2), mas como se ele próprio fosse um

agente externo, na medida em que domina os conteúdos e está a ler uma transposição daquilo que foi a sua exposição, mas pelas lentes do discente.

No que diz respeito à disciplina de História, é particularmente significativo que o aluno seja capaz de relacionar os conteúdos programáticos com o seu quotidiano, fazendo a ponte entre a sua realidade e lugar no Mundo e o currículo. De facto, e é essa a nossa expectativa, o diário contribui para desenvolver um maior interesse do aluno pela aula, pese embora a sua produção inicial seja de carácter obrigatório, mas que tende a evoluir para uma produção semi autónoma, a partir da orientação inicial.

"Para quê produzir o diário?", interrogamo-nos no início deste subcapítulo. Para "passar mais tempo com a disciplina [durante] os afazeres do quotidiano" (Roncon 2017, 5). Como a aprendizagem ocorre de forma continuada, ao longo do desenrolar dos dias, a avaliação deve possibilitar aos estudantes demonstrarem, de igual forma, os conhecimentos adquiridos. No caso particular do 12.º ano, a relação entre os conteúdos que compõem o programa e o nosso quotidiano é muito mais permeável a este tipo de relações, tanto mais que se estudam acontecimentos que tiveram lugar nas últimas décadas. Este estabelecimento de relações entre os conteúdos da aula (disciplina) e os da sociedade configura uma possibilidade de criar ou fortalecer pontes com outras disciplinas/áreas do saber, nomeadamente, a Geografia, a Filosofia, o Português, o Direito e a Economia.

O diário é um processo crítico sobre as rotinas de aprendizagem, pois sem ele, sem os exercícios inerentes à sua elaboração, o aluno poderia simplesmente apresentar dificuldades de compreensão não percetíveis pelo professor, pelo que **as correções feitas no Padlet são, muitas vezes, um diálogo silencioso entre o Professor e as dificuldades do aluno**. Dessas correções, o Professor retira importantes pistas sobre as dificuldades específicas de cada aluno - capacidade de síntese, expressão escrita, relação de conteúdos - que pode trabalhar ou, até numa outra perspetiva, partilhar com o Conselho de Turma para que possa existir um trabalho transversal e articulado com outras disciplinas e que visem colmatar estas dificuldades. Por outro lado, cada diário é uma expressão singular do próprio autor, logo, devemos encarar com naturalidade que cada um siga um rumo e caminho diferente, mas também por

isso “não se espera do aluno que o seu [diário] [...] seja impecável, que não possua equívocos” (Roncon 2017, 13). Por isso, quando o diário chega às mãos do professor, e este o analisa, tendo em conta o processo contínuo de formação do aluno, ele transforma-se num instrumento de avaliação formativa.

I.7 - Como dar *feedback* no Padlet?

Os estudantes precisam de saber como se está a sedimentar o seu desempenho escolar e académico, pelo que Hattie e Timperley (2007) apontam três questões a que um *feedback* efetivo deve responder:

- como estou a ir? (*feed up*);
- como é que estou a ir/conseguir concretizar as minhas tarefas? (*feedback*);
- para onde devo ir a seguir? (*feedforward*);

No caso vertente do trabalho apresentado neste relatório, procuramos recorrer a uma simbologia gráfica, os *emojis* da aprendizagem - que ilustraremos mais à frente -, mas também o tradicional *feedback* descritivo.

Para que o *feedback* seja efetivo, deverá ter como referência os objetivos definidos para cada tarefa; ser tangível e transparente para o estudante; promover a sua reflexão em torno da perceção do estudante; ser personalizado e, portanto, específico para cada estudante; e por fim, ocorrer de forma atempada. Desta forma, defendem Hattie e Timperley, reduzir-se-á a discrepância entre a compreensão/desempenho conseguido e a aprendizagem desejada. De todo, o *feedback* não ser entendido, pelo estudante, como uma desresponsabilização da sua quota parte no processo de aprendizagem, antes deve gerar o seu maior envolvimento, de modo a que ele é o principal interessado no sucesso deste processo.

Como, regra geral, o *feedback* surge após a concretização de uma tarefa/atividade[22], podemos ir proporcionando aos nossos estudantes *feedforward*, o qual se foca nas metas futuras, isto é, em vez de esperarmos pelo produto final do estudante para o avaliar, mencionando o que já foi alcançado ou o que deve alcançar/melhorar, Hirsch (2017) propõe que se aplique um *feedforward* efetivo, ao abrigo do acrónimo **REPAIR**:

[22] Ou no caso da atividade descrita neste relatório, o *Padlet* como diário, podemos falar também dos desafios lançados aos alunos ou dos trabalhos obrigatórios (confronte-se, a este propósito, o capítulo III).

- ➔ **R**egenera talento: “o aluno seria capaz de liderar uma tarefa sobre o tema?”;
- ➔ **E**xpande possibilidades: “e se acrescentássemos isto?; e se analisássemos esta ou aquela possibilidade?”;
- ➔ **P**articularizar: concentra-se no que é, efetivamente, relevante para o processo de aprendizagem;
- ➔ **A**utêntico: procura envolver o estudante na apresentação de soluções que possam colmatar os problemas identificados;
- ➔ **I**mpactante: cria impacto no estudante que se assume como responsável por elaborar um plano rigoroso e específico que leve ao desenvolvimento do seu trabalho;
- ➔ **R**efina: apura a dinâmica de equipa porque existem *inputs*, propostas, sugestões de vários intervenientes (professor, pares, especialistas) com competências diversas e, por isso, pontos de vista diferenciadores;

Parece-nos, pois, que esta metodologia reveste a mesma finalidade que as conceções matriciais do PASEO e as AE, instrumentos responsáveis por comprometer o estudante com a sua aprendizagem, e nos quais a avaliação surge como uma forma de regular as aprendizagens e conduzir à progressão.

Os *emojis* da aprendizagem, que se ilustram na Tabela 8, visam promover a interação com os estudantes no *Padlet*, mas também proporcionar-lhes um *feedback* objetivo e enquadrado num novo tipo de linguagem que caracteriza as gerações de nativos digitais.

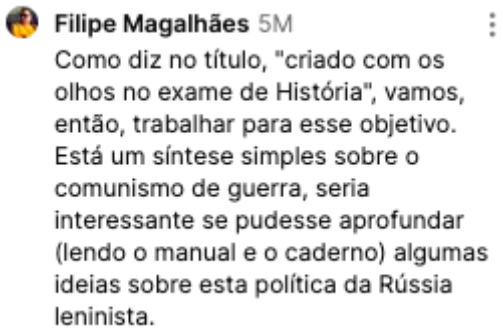
Tabela 8 - *Emojis* da aprendizagem

Emoji	**Que *feedback* transmite ao aluno?**
💯	- O conteúdo cumpre, na íntegra, a instrução, pese embora possa necessitar de algum completamento e/ou correções, visando a sua completa validade científica; - O Professor registou e leu o trabalho produzido pelo aluno, mas este pode, ainda, ser melhorado, pese embora as lacunas evidenciadas não sejam suficientes para que tenha de ser corrigido ou retificado
👍	
👏 OU 🔝	Conteúdo cientificamente válido e que revela um domínio de conteúdos que vai para além dos disponíveis no manual escolar, revelando pesquisa e trabalho autónomo por parte do estudante.

Fonte: Elaboração própria

É de notar que o *feedback* não é apenas transmitido aos alunos através dos *emojis*, mas também de forma descritiva, como podemos observar na figura seguinte.

Imagem 10 - Exemplo de *feedback* descritivo no mural do aluno C9



Fonte: Excerto do Mural do Aluno C9 (consultado em 19/11/2021)

Com a utilização dos *emoji* da aprendizagem pretendeu-se que os alunos obtivessem, através de uma linguagem próxima da sua faixa etária, uma perceção rápida sobre o seu desempenho. No entanto, o recurso a esta linguagem não verbal

nem sempre se verificou possível, daí que não nos tenhamos cingido, exclusivamente, a ela. Com efeito, em vários casos sentimos a necessidade de desafiar os alunos a reverem as suas publicações no *Padlet* e a corrigirem a informação publicada, ou mesmo completarem as ideias apresentadas.

Ao abrigo desta conceção, procuramos fornecer aos nossos alunos um *feedback* personalizado em cada uma das suas publicações, como se pode perceber pelo exemplo da imagem 11:

Imagem 11 - Exemplo de *feedback* no mural da aluna C4



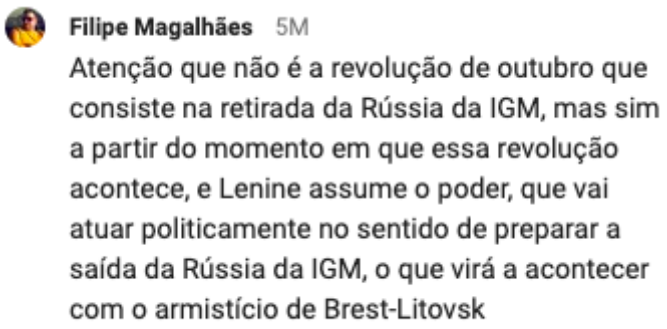
Fonte: Excerto do Mural da aluna C4[23] (consultado em 21/02/2022)

Pensamos que, enquanto instrumento de avaliação formativa, este comentário no diário da aluna C4 lhe permitirá regular o seu processo de aprendizagem, ao obter, por parte do Professor, uma orientação para as suas descobertas e conquistas pedagógicas. Ao professor permitiu averiguar se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos e a encontrar os caminhos necessários para que consigam atingir os objetivos, pelo que nos focamos em descobrir (por via da leitura) o que os alunos compreendem, e mais importante, como compreendem.

[23] Seguindo a terminologia utilizada para identificar, de forma anónima, os alunos da turma de 12.º ano

Noutro caso, o *feedback* fornecido pelo Professor aponta para a necessidade de a aluna C7 rever o conteúdo que registou na sua publicação, de modo a dirimir os erros científicos apresentados.

Figura 12 - Exemplo de *feedback* descritivo no mural da aluna C7



Fonte: Excerto do Mural da Aluna C7 (consultado em 26/02/2022)

Procurou-se, portanto, que o *feedback* fornecido aos alunos pudesse contribuir para a sua aprendizagem, fornecendo-lhes informação sobre a necessidade de reformularem o seu trabalho, e nesse caso apontando-se o *feedforward*, ou seja, caminho que deveria ser seguido pelo estudante, ou, noutros casos, validar esse trabalho, conferindo ao aluno a ideia de que desenvolveu um conteúdo adequado e correto.

I.9 - O diário apresenta limitações?

Segundo Ramos (2013, 117), uma das limitações da utilização de diários em contexto escolar, como é o caso do trabalho aqui apresentado, passa pela debilidade da expressão escrita[24] de alguns alunos, o que pode levar a interpretações erradas sobre aquilo que os próprios pretendem transmitir.

Decorre do que enunciamos anteriormente que outra limitação do diário pode ser a dificuldade em analisar o seu conteúdo, pois nem sempre é objetivo, dada a diversidade de interpretações a que ele pode estar sujeito.

Além de apresentar limitações, pode tornar-se monótono se se cingir apenas à escrita. Sem retirar qualquer valor à escrita, dado que ela assume uma vital importância num qualquer percurso formativo e de aprendizagem, Lindemann (2014, 3) refere que é possível evitar a monotonia no que diz respeito à utilização do diário, e, para tal, sugere o recurso à produção de diversos tipos de texto (narrativo, descritivo, biográfico), recurso a imagens para ilustrar e complementar o texto produzido, o recurso às histórias em BD (banda desenhada), poemas, músicas e citações de outros autores. Nos diários tradicionais, produzidos exclusivamente em suporte papel, não há espaço para se incorporarem outros elementos, ou criar esse espaço pode ser mais difícil. Eventualmente o desenho pode acompanhar a produção textual, já que "[...] o desenho [é uma] manifestação humana" (Vitória e Silva 2009, 937). Considerando que o diário no formato que sugerimos no âmbito deste relatório apresenta outras potencialidades, como o recurso à incorporação de vídeo, imagens e hiperligações, podemos aproximá-lo das palavras de Vitória e Silva (2009, 938) como sendo um "contexto [onde] por vezes se alcançam resultados inesperados com outro tipo de linguagem que não a oralidade".

A leitura e a escrita não devem ser só uma preocupação do(a) Professor(a) de Português, já que no caso vertente da disciplina de História, a interpretação de fontes é uma competência fundamental. Como aponta Lindemann (2014, 3), a sala de aula

[24] A este propósito, consideramos importante mencionar que esta fragilidade foi apontada por alguns alunos nos momentos de reflexão sobre a utilização do Padlet durante o período, a par da deficitária capacidade de interpretação documental.

pode tornar-se num espaço saudável, mas é no diário que conhecemos os "medos, angústias e alegrias" dos alunos. E são precisamente esses medos e angústias que se podem assumir como uma limitação perante o que se regista no diário, já que as inseguranças do próprio estudante podem levá-lo a limitar os conteúdos que apresenta, perante o receio de desiludir o professor, ou de apresentar conteúdos que não sejam validados do ponto de vista científico.

As limitações que o diário pode assumir cruzam-se com as próprias perspetivas particulares do seu autor, segundo Zabalza (1994, 194), na medida em que cada diário se refere a um diferente tipo de realidade e mesmo que existam realidades comuns, elas serão expressas e referidas de formas diferentes. Como vaticinou o autor, "através dos diários pode-se extrair a 'alma' do pensamento". Mas estas limitações não são inatingíveis, já que a sua compreensão depende de um contacto mais ou menos próximo em relação ao autor do diário, mas eventualmente também de uma leitura complementar do mesmo através de, por exemplo, uma entrevista ao seu autor (Zabalza 1994, 195).

Capítulo II - Do contexto da ação pedagógica

Neste capítulo dedicaremos a nossa atenção a caracterizar o contexto onde o projeto será implementado: por um lado a escola, e por outro a referência às turmas[25] com as quais trabalhamos ao longo deste projeto, com especial destaque para a turma do 12.º ano.

II.1 - Caracterização da escola

A ação pedagógica desenvolveu-se num colégio privado do Grande Porto definido, segundo o decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril, no seu artigo 6.º, como uma unidade organizacional constituída por educação pré-escolar, ensino básico e secundário.

O projeto educativo da instituição de ensino tem por base todo o meio envolvente, as vivências, as realidades, o nível de formação e expectativas dos alunos e suas famílias, nunca esquecendo as metas determinadas pelo Ministério da Educação.

É um projeto que se centra no aluno, tendo em conta a heterogeneidade do grupo, respeitando e valorizando a identidade de cada um. Além disso, combina valores, atitudes e competências essenciais a um cidadão interventivo, ao mesmo tempo que incita a excelência e o mérito por intermédio do incremento do sucesso de aprendizagens de cada aluno.

A escola promove o trabalho em equipa, através dos seus projetos pedagógicos, aposta na diversidade de estratégias e atividades, assim como o reforço da carga letiva, aulas de recuperação ou para reforço de competências, aulas de preparação para exame, entre outras, sempre que seja necessário, consoante o percurso escolar de cada aluno. Do Plano Anual de Atividades constam ações, em articulação com os currículos de diversas disciplinas, que pretendem o desenvolvimento de competências cognitivas e também socioemocionais.

Na instituição, é valorizada a interação e participação de todos os elementos da comunidade educativa, sendo essencial salientar valores cívicos e abrir as aprendizagens ao contexto envolvente. É também valorizada a autonomia pedagógica,

[25] Os dados de que dispomos para caracterizar as turmas do orientador cooperante foram facultados pelo docente.

focando-se numa prática dinâmica e criativa de todos os envolvidos, que se baseia no empenho, habilidade e no sentido comunitário da ação educativa. Salienta-se a atenção dada ao percurso de cada um dos alunos, aceitando-os na sua singularidade, motivando-os, colocando-os como figura central no processo de aprendizagem, fomentando o seu espírito crítico e autoestima, levando-os a atingir o sucesso. Além disso, criam-se condições para o trabalho colaborativo, que os ajuda a crescer no sentido de estarem preparados para o mundo fora da escola, que se encontra em constante mudança, como também preconizamos com este projeto.

Em suma, o projeto educativo é pensado como um documento orientador, ajustável a todas as situações que surjam, tais como desafios dos tempos atuais, situações inovadoras ou outros fatores, como o *feedback* resultante de avaliações.

II.2 - Serviço docente atribuído

No presente ano letivo, o orientador cooperante tem a seu cargo quatro turmas: uma do terceiro ciclo do ensino básico (7.º A) e três do ensino secundário (10.º C1, 11.º C1 e 12.º C1).

Tivemos, por isso, uma oportunidade transversal de assistir a aulas de ciclos de ensino diferenciados, com especial enfoque no secundário, sendo que, a este respeito, consideramos muito profícuo para o nosso desenvolvimento a perspetiva diacrónica de assistir/reger aulas dos três níveis do ensino secundário durante esta fase do nosso percurso formativo para a obtenção da profissionalização em ensino de História.

Num primeiro momento, reunimos com o orientador cooperante, que nos apresentou o seu horário e questionou com que turma(s) gostaríamos, em particular, de trabalhar. Pelo desafio, sugerimos a turma 12.º C1, sendo que não foi colocado nenhum óbice a essa preferência. Decorre daí que será com os alunos desta turma que implementamos a metodologia do Padlet como diário de bordo, expressão formativa das aulas, assistidas e regidas.

A escolha da turma de 12.º ano para implementar esta metodologia de avaliação para as aprendizagens decorre da realização de Exame Final Nacional neste nível, já que o propósito da utilização do *Padlet* visava incentivar o trabalho autónomo

que pudesse gerar aprendizagens significativas de forma global e transversal, mas também para esse momento. Por isso, apesar de termos regido aulas no 7.º, 10.º e 11.º anos, o trabalho de análise semanal dos murais do *Padlet* recaiu sobre a turma de 12.º ano, permitindo um acompanhamento regular das aprendizagens destes alunos, e percebendo que conteúdos necessitam de ser revisitados.

II.2.1 - Turma do 12.º ano

A turma do décimo segundo ano é constituída por 18 alunos, de acordo com a distribuição seguinte:

Tabela 9 - Caracterização da turma de 12.º ano

N.º de Rapazes	N.º de Raparigas	Total	Média de idades
6	12	**18**	17,4

Fonte: Elaboração própria, a partir da relação de turma

De forma a promover o anonimato dos alunos envolvidos neste projeto, designamos, a partir da relação de turma, os alunos através da letra C e de um número, que corresponde à sua posição na turma, sendo através desse código que nos iremos referir, sempre que necessário, aos mesmos.

Os alunos subdividem-se em dois grandes grupos quanto à sua antiguidade no estabelecimento de ensino, sendo que na generalidade todo o seu percurso escolar teve lugar nesta instituição. Os alunos estão, na totalidade, orientados para a prossecução de estudos a nível superior e, por isso, a disciplina de História A assume-se como específica na concretização desse propósito, o que nos permitiu trabalhar todos os temas com maior aprofundamento.

A turma goza de um horário equilibrado, distribuído preferencialmente no turno da manhã, e com um dia livre, visando que os alunos possam trabalhar de forma a preparar atempadamente todos os momentos de avaliação. Uma das aulas semanais está destinada à revisão de conteúdos do 10.º e 11.º anos[26], tendo em vista a preparação para a prova de exame final nacional, e, preferencialmente, com um carácter mais prático. Nessas aulas, pudemos também desenvolver a nossa prática pedagógica, auxiliando os alunos na resolução de exercícios com tipologia de exame,

[26] A este propósito, foi-nos possível assistir, também, a essas aulas, em que o orientador cooperante recuperou, a partir do mês de novembro e após a publicação da Informação-Prova do IAVE, os conteúdos respeitantes ao módulo 2 (10.º ano) e aos módulos 4 e 6 (11.º ano) do programa de História A.

revisão de conteúdos e interpretação documental. A elevada carga letiva atribuída à disciplina - ao abrigo da autonomia de que dispõe, permitiu à instituição dotar o horário das turmas de 12.º ano com um reforço da carga letiva em História A com 390 minutos semanais -, o que tornou possível desenvolver um trabalho muito significativo no que diz respeito à prática de competências específicas da disciplina, nomeadamente, análise documental e elaboração de respostas extensas orientadas. A este respeito, importa referir que em todas as aulas que assistimos, tivemos a possibilidade de auxiliar os alunos, esclarecendo dúvidas.

II.2.2 - Caracterização das outras turmas

A cargo do orientador cooperante estavam, também, outras três turmas: 7.º A, 10.º C1 e 11.º C1, que caracterizamos na tabela seguinte.

Tabela 10 - Caracterização das restantes turmas

7.º Ano			
N.º de Rapazes	**N.º de Raparigas**	**Total**	**Média de idades**
12	13	**25**	12,3
10.º Ano			
N.º de Rapazes	**N.º de Raparigas**	**Total**	**Média de idades**
6	5	**11**	15,5
11.º Ano			
N.º de Rapazes	**N.º de Raparigas**	**Total**	**Média de idades**
10	14	**24**	16,6

Fonte: Elaboração própria, a partir da relação de turma

O nosso contacto com estas turmas processou-se de formas diferenciadas, considerando que nas aulas do 7.º e do 10.º anos apenas interviemos como assistentes

e nas do 11.º ano participamos como assistentes e regentes de algumas unidades letivas[27].

Atendendo a que na turma de 12.º ano, como vertido em II.2.1, é considerado um bloco letivo semanal de 60 minutos destinado a uma aula prática, nas quais pudemos participar, consideramos muito positivo termos assistido às aulas do 10.º ano e regido algumas no 11.º ano, o que nos permitiu adquirir uma perspetiva globalizante das aprendizagens.

[27] As supervisões pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto ocorreram na turma do 11.º ano (2 aulas) e do 12.º ano (2 aulas).

II.3 - Participação na dinâmica escolar

Consideramos muito positiva a integração no estabelecimento de ensino, e uma mais-valia termos podido conhecer outras funções que os docentes podem desempenhar no contexto escolar, nomeadamente a participação nas reuniões do grupo disciplinar de História; do departamento de Ciências Sociais e Humanas (CSH); reuniões gerais de professores e nas formações promovidas ao longo do ano.

A nossa integração no departamento de CSH visou a interiorização das práticas pedagógicas de trabalho vigentes na instituição, já que, sempre que possível, os docentes procuram articular conteúdos das diferentes disciplinas ou entre níveis de uma mesma disciplina, e, ao abrigo do projeto COPA, dinamizam aulas coadjuvadas.

Neste âmbito, foi-nos dada a oportunidade de participar em seis aulas ao abrigo desta modalidade:

1. **História A com História da Cultura e das Artes (11.º ano)**: no âmbito do estudo da corte francesa de Versalhes;
2. **História A com Português (10.º ano)**: no âmbito do estudo da crónica de D. João I;
3. **História A (12.º ano) com História (9.º ano)**: no âmbito das efemérides do Armistício do fim da I Guerra Mundial; Noite de Cristal e Queda do Muro de Berlim;
4. **História com Educação Física (7.º ano)**: no âmbito do estudo da Civilização Grega, relativamente aos Jogos Olímpicos;
5. **História A com Português (12.º ano)**: interpretação documental e elaboração de respostas extensas orientadas;
6. **História A (12.º ano) com Economia A (11.º ano)**: no âmbito do estudo do intervencionismo estatal de John Keynes e das medidas do *New Deal,* de Franklin Roosevelt.

Fazemos, por isso, um balanço positivo deste ano letivo e das perspetivas e conhecimentos proporcionados para a futura prática docente - letiva e não letiva.

Capítulo III - Do pensar ao fazer

Pensando na sala de aula de História A que gostaríamos de ter tido, quisemos experimentar as potencialidades que novas ferramentas pedagógicas proporcionam aos alunos, motivados pela necessidade que aguçou o engenho nos últimos dois anos letivos, fruto da necessidade de recorrer ao ensino a distância, nos momentos de suspensão das atividades letivas presenciais devido à pandemia provocada pela SARS-CoV-2.

Na instituição de ensino, as plataformas da Microsoft estão amplamente difundidas entre os alunos, que estão familiarizados com o *Teams*, *Forms* e *Office* 365, com as quais trabalharam ao longo destes últimos anos, e que a escola pretende continuar a difundir entre alunos e professores, capacitando-os, cada vez mais, para a utilização de novas tecnologias, tornando-os aptos a trabalhar de forma híbrida.

Na aula de 30 de setembro de 2021 apresentamos aos alunos o *Padlet* e os nossos objetivos com a sua utilização[28]. Para o efeito, disponibilizou-se, através da plataforma *Forms*, um formulário para recolher, por aluno, a hiperligação de acesso ao respetivo *Padlet*. Quando explicitamos a ferramenta com que desejávamos trabalhar, fizemos questão de referir que a mesma é gratuita e pode funcionar em ambiente *browser* (no computador), mas também em aplicação para *smartphone*. Acreditamos, portanto, que essa vantagem tenha contribuído para a imediata adesão dos alunos à proposta do professor.

A utilização do *Padlet* visa, então, assumir-se como um instrumento que permita ao docente recolher, de forma sistemática, informação sobre o progresso do aluno, no sentido de aferir as suas aprendizagens, mas também apoiá-lo na decisão de rever/recuperar determinados conteúdos, sendo, por isso, uma base de referência para o trabalho a desempenhar junto dos alunos do ensino secundário.

[28] No anexo 1, encontra-se reproduzido o documento disponibilizado aos alunos.

III.1 - Que elementos podem e devem constar no Padlet?

No Padlet podem constar todos aqueles que sejam solicitados pelo docente e, além desses, os que resultem das pesquisas e do trabalho autónomo de cada aluno, sejam produzidos de forma individual ou em grupo.

No entanto, e para orientar o trabalho dos alunos, definimos um conjunto de elementos mínimos a produzir em cada período para alicerçar a avaliação periodal deste instrumento:

1. reflexão e balanço do trabalho desenvolvido ao longo do período e o impacto do Padlet no seu processo de aprendizagem;
2. síntese (escrita ou gráfica) de, pelo menos, uma aula;
3. uma imagem que se enquadre nos conteúdos lecionados em aula, respetiva legenda e justificação para a sua escolha;
4. uma sugestão cultural relacionada com os conteúdos lecionados.

Estes elementos foram pensados de forma a envolver os estudantes na própria disciplina, mas também para que pudessem desenvolver um conjunto de competências transversais, a saber, a análise documental (elementos obrigatórios 2 e 3), a relação da disciplina com o meio (elemento obrigatório 4), a capacidade expositiva (elementos obrigatórios 1 e 2).

Em relação aos restantes elementos que completam a composição do mural, optámos pela designação “desafios” tendo em conta que eles foram apresentados aos discentes dessa forma - para que pudessem ir para além do que foi explorado em aula, mas de uma forma orientada, também para que o seu trabalho cumprisse os objetivos inerentes à criação do Padlet.

Na Tabela 11, apresentamos os descritores inerentes ao processo de avaliação do trabalho desenvolvido pelos alunos durante o processo de construção e enriquecimento do seu Padlet. Consideramos importante estabelecer um conjunto de descritores de desempenho que nos permitissem balizar os alunos de acordo com o seu empenho na construção do mural, também para que estes pudessem, ao abrigo de uma modalidade formativa de avaliação, perceber os seus pontos fortes e fraquezas.

Tabela 11 - Descritores de avaliação do desempenho dos alunos na elaboração do Padlet[29]

Conteúdo	Apresenta os conteúdos fundamentais do programa curricular, devidamente articulados e de forma organizada, sem erros técnicos e científicos, evidenciando compreensão do tema
Aspeto	O Padlet apresenta elementos visuais diversificados, como textos, gráficos, mapas, imagens, pinturas e outros, de forma equilibrada e organizada
Originalidade	O mural é agradável ao olhar, apresentando formas e cores complementares, assim como detalhes estéticos que revelam cuidado, originalidade e empenho
Linguagem e Comunicação	O aluno apresenta um discurso cientificamente correto e claro, com expressividade e linguagem científica adequada
Cooperação	O aluno revela espírito de cooperação, respeitando o outro e assumindo as suas posições
Respeito	O aluno revela empenho e comprometimento com a criação do mural, cumprindo regras estabelecidas e prazos acordados
Autonomia	O aluno revela autonomia na realização das tarefas, procurando realizá-las com rigor, dedicação e excelência

Fonte: Elaboração própria

Assim, da análise da tabela supra, é possível compreender que a elaboração dos descritores e dos níveis de desempenho teve em conta o PASEO[30], na medida em que contempla o desenvolvimento de competências que "são complementares [já que] [...] a sua enumeração não pressupõe qualquer hierarquia interna entre as mesmas" (PASEO 2017, 19). Aliás, estes descritores e níveis de desempenho subordinam-se aos valores que o PASEO preconiza e que, na instituição de realização da prática de ensino supervisionado, estão incluídos nos critérios de avaliação de todas as disciplinas, pelo que entendemos que a construção do Padlet permite confirmar a materialização desses mesmos valores, a saber: (i) liberdade; (ii) responsabilidade e integridade; (iii)

[29] No anexo 2 encontram-se reproduzidos os descritores e os cinco níveis de desempenho associados, e que foram utilizados para avaliar o trabalho desenvolvido pelos alunos.

[30] Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória - **Direção Geral da Educação** [Em linha]. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2017 [Consult. 30 nov. 2021]. Disponível em WWW:<URL:https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf>

cidadania e participação; (iv) excelência e exigência; e (v) curiosidade, reflexão e inovação (PASEO 2017, 11).

De acordo com Oliveira (2014, 122), “o diário [...] proporciona fazer um recorte do que trabalhamos, estudamos e pensamos [...]”, na medida em que “é como se se iluminasse uma ideia ou se fizesse zoom sobre ela”. Assim, é esse zoom sobre a perceção dos alunos, em relação à introdução desta ferramenta no seu quotidiano escolar, que procuraremos refletir doravante.

III.2 - O que produziram os alunos ao longo do 1.º período?

Ao longo do 1.º período, apresentámos um conjunto de quatro desafios aos alunos, identificados na tabela infra:

Tabela 12 - Desafios solicitados aos alunos durante o 1.º Período

Desafio	Designação	Data
#1	Efetuar uma síntese explicativa sobre em que consistiu o "Comunismo de Guerra"	30 set
#2	Comentar, relacionando com as aprendizagens, um vídeo sobre o "Holocausto"	5 nov
#3	Comentar e comparar o papel do Estado-Providência *vs.* o papel do Estado Liberal	10 nov
#4	Apreciação crítica sobre a aula COPA realizada entre a turma de 12.º ano e a do 9.º ano sobre as efemérides do armistício da I Guerra Mundial, Noite de Cristal e Queda do Muro de Berlim, bem como a importância destes acontecimentos no quadro da História Mundial	12 nov

Fonte: Elaboração própria

Estes desafios foram pensados e apresentados ao longo das aulas regidas, visando o objetivo de proporcionar ao aluno a possibilidade de revisitar a aula após o seu término[31]. Estas propostas articularam-se, por isso, com as aprendizagens consideradas essenciais para a disciplina, mas também com as competências que um aluno deve desenvolver - sintetizar ideias (desafio #1), estabelecer relação entre conceitos (desafio #3), comparar diferentes modelos políticos, económicos e sociais e apresentar as suas aproximações ou divergências (desafio #3), bem como refletir em torno da presença e importância da História no quotidiano (desafio #4).

Devemos mencionar que a resposta aos desafios poderia ser acompanhada de recursos de suporte - imagem, texto, vídeo - que ilustrassem ou complementassem a

[31] Relativamente a este objetivo, consideramos importante destacar que a reflexão elaborada pelos alunos, no final do 1.º e do 2.º períodos, manifesta essa possibilidade como sendo uma dos indicadores associados às vantagens do diário.

mensagem que os alunos pretendiam transmitir com o seu trabalho. Esta é, como referimos anteriormente, uma particularidade deste tipo de diário, em suporte digital, na medida em que um diário em papel apenas se limitaria, muito provavelmente, a um registo escrito de ideias, sem que os alunos pudessem mobilizar e cruzar fontes, como é fundamental no trabalho em História. Assim, analisaremos, de seguida, cada um dos desafios.

III.2.1 - Desafio #1

No âmbito deste primeiro desafio, esperávamos que os alunos fossem capazes de apresentar, de uma forma resumida, as medidas implementadas durante o Comunismo de Guerra na Rússia leninista, bem como identificar os seus objetivos e o contexto em que elas surgem.

Com efeito, a Guerra Civil que teve início na primavera de 1918 levou Lenine a adotar medidas excecionais para enfrentar a oposição interna e externa que se fazia sentir em relação à revolução do ano anterior, já que o poder revolucionário se viu confrontado com a oposição de antigos oficiais czaristas, dos grandes proprietários e do patronato, assim como de grupos políticos mais liberais. O confronto entre o Exército Vermelho - liderado por Trotsky - e o Exército Branco - contrarrevolucionário - levou ao reforço do poder dos bolcheviques sobre o Estado. Neste contexto, Lenine implementou um conjunto de medidas políticas, económicas e sociais que veio a ser conhecido como "Comunismo de Guerra". Essas medidas passaram pela proibição de qualquer forma de oposição e de liberdade de expressão, traduzida na proibição de todos os jornais não bolcheviques, mas também os partidos políticos (com a exceção do Partido Comunista) foram ilegalizados, na medida em que se desviavam da linha estabelecida pela doutrina do marxismo-leninismo. Ainda neste contexto, pode apontar-se a criação da III Internacional Comunista (Komintern), com a responsabilidade de reforçar a coordenação e controlo dos partidos comunistas, a par do reforço da atuação da polícia política (*Tcheka*), responsável por perseguir os contrarrevolucionários, enviando-os para os *gulag*.

Por outro lado, no domínio económico, o Comunismo de Guerra - que se viria a revelar uma política catastrófica -, preconizou a nacionalização das indústrias e empresas com mais de cinco operários (por exemplo, as minas, a siderurgia e os caminhos de ferro), assim como as instituições bancárias. A implementação do trabalho obrigatório, com longas jornadas de trabalho e baixos salários, a par da coletivização das terras e da requisição obrigatória dos produtos agrícolas para distribuição eram outros elementos a apresentar pelos alunos que poderiam, ainda, referir a proibição da prática do comércio livre e a imposição de venda de produtos a preços fixados pelo Estado.

Para concluir uma resposta adequada a este desafio, os alunos deveriam salientar que o Comunismo de Guerra, em vigor entre 1918 e 1921, resultou num agravamento da deteriorada economia russa, o que levou a um (ainda maior) descontentamento social.

Para ilustrar este desafio, apresentam-se, de seguida, alguns exemplos de trabalhos de alunos:

Imagem 13 - Trabalho da aluna C3 sobre o Comunismo de Guerra

A ditadura do proletariado teve como objetivo fazer com que a última etapa fosse a edificação do comunismo, ou seja, surge para pôr fim às classes sociais, acabar com o Estado e fazer com que existisse uma sociedade de abundância.

O comunismo de guerra (1918-1921), assumiu-se como uma vertenta da ditadura do proletariado, fazendo com que a maioria oprimida assumisse o poder em detrimento da minoria opressora, coisa que nunca tinha acontecido. Houve um agravamento da economia Russa o que provocou um descontentamento social e assim acabou por ser um fracasso devido às medidas que foram implementadas como:

- A proibição de qualquer forma de oposição e de liberdade de expressão;
- Nacionalização de indústrias e empresas com mais de 5 operários;
- Instauração do trabalho obrigatório, com muitas horas de trabalho e salários minímos;
- Proibição do comércio livre e imposição de venda de produtos a preços fixados pelo Estado.

A Rússia, converteu-se na URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) e Lenine queria que o Estado fosse forte, disciplinado e democrático o que resultou na origem do centralismo democrático em que todo o poder procedia da base (sovietes) e as decisões eram de cumprimento obrigatório.

Em 1921, a economia Russa estava detrioriada devido ao alto preço a pagar pela vitória da Rússia na Guerra. Por isso mesmo, o Comunismo de Guerra cedeu lugar à NEP (Nova Política Económica) que teve como principais medidas:

- Liberdade de comércio interno e externo;
- Liberdade de salário aos trabalhadores;
- Autorização para o funcionamento de empresas particulares;
- Permissão de entrada de capitais estrangeiros para a reconstrução do país.

Assim, lentamente, a produção agrícola foi restabelecida e as pequenas indústrias começaram a lançar os seus próprios produtos no mercado.

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C3 (consultado em 15/11/2021)

Imagem 14 - Trabalho da aluna C6 sobre o Comunismo de Guerra

O comunismo de guerra



Trótski e o Exército Vermelho.

Logo depois da Revolução de 1917, a tomada de poder por parte dos bolcheviques deu origem a um novo estado russo, conhecido como Estado Bolchevique. Posteriormente, este estado transformou-se na União Soviética. Os opositores estavam ligados ao czar e formaram um movimento contrário aos bolcheviques que lideravam a revolução. Essas forças então, com o apoio de outras nações europeias , enfrentaram os bolcheviques numa batalha conhecida como a guerra civil russa, em que o exército vermelho (forças revolucionárias) confronta o exército branco (forças conservadoras). O vermelho era liderado por Trótsky e formado pelo proletariado, camponeses e membros do Exército imperial russo. O Exército Branco, entretanto, era composto por militares e o plano era tomar o poder e instituir uma ditadura militar. O poder revolucionário veio a instituir o comunismo de guerra, na intenção de canalizar todos os recursos produzidos.

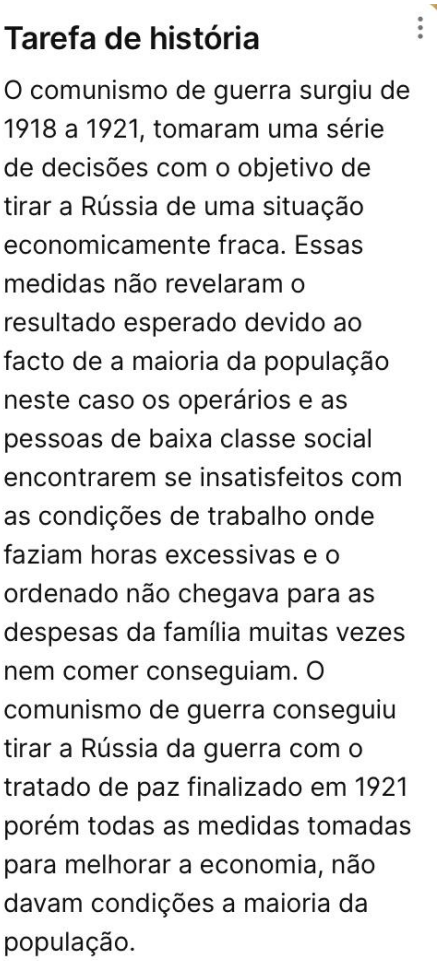
A situação econômica do país tinha piorado durante a 1 Guerra Mundial e os bolcheviques precisavam de ter sucesso na guerra para se manter no poder. Desta maneira, o comunismo de guerra previa a integração de toda a produção econômica russa em favor do Exército Vermelho. Caracterizou-se pelo desaparecimento das classes sociais, pela extinção do Estado e pela instauração de uma sociedade de abundância. Combatido dentro do partido bolchevique, o comunismo de guerra teve fim em 1921. Foi sucedido pela Nova Política Econômica (NEP), um recuo estratégico que recorreu ao capitalismo, já que o socialismo não deveria edificar-se sobre ruínas.

Consequências

Esta tentativa russa de construir com urgência uma sociedade comunista fez com que a economia Russa se agrava-se e se deteriora-se, provocando um descontentamento social e milhões de mortes divido a Lenin reduzir a produção, o que causou uma fome devastadora que matou milhões de pessoas. A produção agrícola caiu e fez com que cidadãos entre os 16 e os 50 fossem convocados para exercer trabalho obrigatório.

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C6 (consultado em 15/11/2021)

Imagem 15 - Trabalho do aluno C9 sobre o Comunismo de Guerra



Tarefa de história

O comunismo de guerra surgiu de 1918 a 1921, tomaram uma série de decisões com o objetivo de tirar a Rússia de uma situação economicamente fraca. Essas medidas não revelaram o resultado esperado devido ao facto de a maioria da população neste caso os operários e as pessoas de baixa classe social encontrarem se insatisfeitos com as condições de trabalho onde faziam horas excessivas e o ordenado não chegava para as despesas da família muitas vezes nem comer conseguiam. O comunismo de guerra conseguiu tirar a Rússia da guerra com o tratado de paz finalizado em 1921 porém todas as medidas tomadas para melhorar a economia, não davam condições a maioria da população.

Fonte: Excerto do Mural do Aluno C9 (consultado em 15/11/2021)

De salientar que os trabalhos apresentados pelos alunos C3 e C6 mobilizam, além do domínio da terminologia específica da disciplina, outros recursos, como a alocação da imagem, resultado da pesquisa levada a cabo, e demonstram a mobilização de conteúdos relativos à Nova Política Económica, a etapa económica e social que se seguiu ao Comunismo de Guerra.

Já no caso do trabalho apresentado pelo aluno C9, constatamos que o mesmo se resume a uma expressão textual de ideias sobre o Comunismo de Guerra sem, nem sempre, atender à utilização de um vocabulário rigoroso do ponto de vista científico, pelo que também não apresenta correção linguística. Este trabalho, além disso, não

revela outros elementos que pudessem, como os anteriores, ilustrar o que se solicitava.

Globalmente, podemos considerar que os alunos integraram este conteúdo nas suas aprendizagens.

III.2.2 - Desafio #2

A partir da visualização do vídeo "O Holocausto"[32], disponível na Escola Virtual, a aula desenrolou-se em torno da negação dos direitos humanos como característica dos regimes fascistas, sempre que, na ótica dos poderes autoritários, esses direitos e liberdades pudessem vir a sobrepor-se ao interesse da Nação e da raça, como foi o caso alemão. A ideologia nazi assumiu o racismo como princípio ideológico e, em consequência, defendeu a superioridade da raça ariana, para legitimar o direito de dominar e de aniquilar todos os povos considerados inferiores. Tendo presente, também, os conceitos antissemitismo e genocídio, solicitou-se aos alunos, após a visualização do vídeo, que pudessem comentar o significado dos acontecimentos à luz dos temas debatidos em aula.

Neste sentido, consideramos que os alunos deveriam ser capazes de, cruzando o vídeo e os conteúdos da aula, apontar que o racismo nazi assumiu contornos mais violentos contra os judeus, mas também outras minorias (como é o caso de eslavos, ciganos e homossexuais), atendendo à conceção segundo a qual este povo era considerado culpado de todas as grandes dificuldades que a Alemanha vinha a enfrentar.

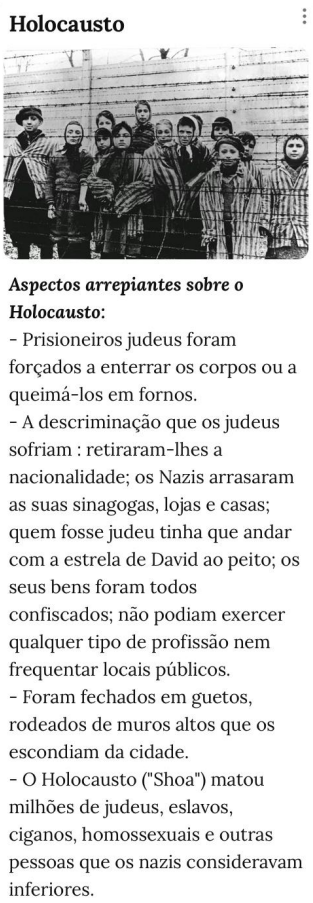
Por outro lado, seria importante que os alunos apontassem a legislação promulgada a partir de 1933 como responsável pela repressão e marginalização dos judeus, em particular as "Leis de Nuremberga", que levou à escalada de violência

[32] O Holocausto - **Escola Virtual** [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2021 [Consult. 05 nov. 2021]. Disponível em WWW:<URL:https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/108497/L?se=4043&seType=&coId=162688>;

contra este povo. O Holocausto, uma tentativa sem precedentes de assassinar todos os judeus europeus, extinguindo assim a sua cultura, desafiou profundamente os fundamentos dos valores humanos. Assim, a análise da história do Holocausto pode ilustrar o papel de fatores históricos, sociais, religiosos, políticos e económicos na erosão e desintegração de valores democráticos e direitos humanos. Com a elaboração deste trabalho, pretendeu-se incentivar os alunos a desenvolverem a compreensão dos mecanismos e processos que conduzem ao genocídio, estimulando, por sua vez, a reflexão sobre a importância do Estado de Direito e das instituições democráticas.

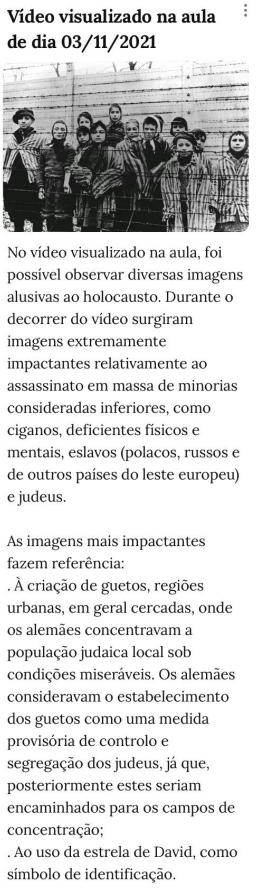
Para ilustrar este desafio, apresentam-se alguns exemplos de trabalhos:

Imagem 16 - Trabalho da aluna C15 sobre o vídeo alusivo ao Holocausto



Fonte: Excerto do Mural da Aluna C15 (consultado em 19/12/2021)

Imagem 17 - Trabalho da aluna C5 sobre o vídeo alusivo ao Holocausto



Fonte: Excerto do Mural da Aluna C5 (consultado em 19/12/2021)

Consideramos que os trabalhos apresentados pelas alunas C15 e C5 cumprem as indicações dadas pelo professor e que, por isso, representam uma boa concretização deste desafio.

Imagem 18 - Trabalho da aluna C7 sobre o vídeo alusivo ao Holocausto



Fonte: Excerto do Mural da Aluna C7 (consultado em 19/12/2021)

Por oposição, o trabalho da aluna C7 apresenta várias debilidades. Da análise da figura anterior, que reproduz o trabalho da aluna C7, podemos constatar a existência de várias imprecisões, tais como:

- descontextualização temporal do acontecimento, já que o data com início em 1941, parecendo desconsiderar todas as medidas aprovadas ao longo da década de 1930;
- a aluna não refere que o Holocausto, de uma forma mais abrangente, não se cingiu apenas ao povo judaico;

- o discurso apresenta-se muito pouco aprofundado e não revela dominar o vocabulário específico da disciplina;

Ainda relativamente a este desafio, gostaríamos de salientar a sugestão apresentada pela aluna C5, que complementa o desafio e revela o carácter inovador da utilização do Padlet em contexto educativo, sugerindo outros recursos. Ainda no caso desta sugestão, consideramos que é importante mencionar que este trabalho complementar resulta de uma colaboração com as alunas C6 e C11.

Imagem 19 - Sugestão complementar, da aluna C5, na sequência do desafio #2



Fonte: Excerto do Mural da Aluna C5 (consultado em 09/01/2021)

III.2.3 - Desafio #3

Este desafio foi apresentado aos alunos na sequência de uma aula sobre a temática do Módulo 7, relacionada com a resistência das democracias liberais no contexto da crise dos anos 1930, provocada pelo *crash* da Bolsa de Nova Iorque em 1929.

Na década que se seguiu ao *crash* da bolsa, os países de democracia liberal confrontaram-se com vários problemas sociais, como o elevado desemprego e a quebra do consumo associada ao empobrecimento das famílias. Neste contexto, as democracias procuraram resistir ao avanço dos regimes autoritários e do fascismo, e fizeram-no através da aplicação de medidas e de práticas políticas marcadas pelo intervencionismo do Estado na economia. O exemplo mais paradigmático, e que esteve em análise e discussão nesta aula, é o caso americano, com as políticas dos *New Deal*, implementadas por Franklin D. Roosevelt. Dividido em duas fases (1933-1935 e 1935-...), este "novo acordo" procurou relançar a economia, combater o desemprego e aumentar o poder de compra. Para a concretização desses objetivos, o governo de Roosevelt empreendeu uma intensa atividade governativa e legislativa - "*Os Cem Dias*" -, implementando várias leis e em vários domínios, nomeadamente, (i) financeiras e monetárias; (ii) agrícolas; (iii) industriais; e (iv) socioeconómicas.

A segunda etapa deste programa teve início com o estabelecimento do seguro de velhice e de sobrevivência. Altera-se, assim, o papel do Estado na sociedade americana e surge uma nova conceção de Estado, de carácter marcadamente social: o Estado-Providência. Em consequência, a intervenção do Estado na economia e na sociedade implicou o aumento da dívida pública. Pode, assim, dizer-se que o *New Deal* transformou a vida de milhões de americanos.

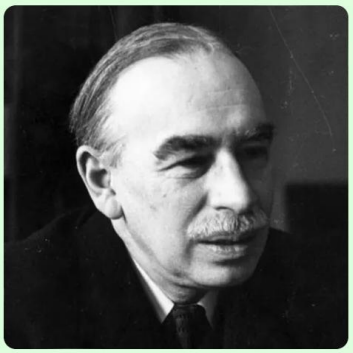
Após a lecionação destes conteúdos, esperávamos que os alunos fossem capazes de concretizar este desafio, comparando o modelo de estado liberal[33] com o novo modelo implementado pelas democracias ocidentais como forma de responder à crise.

[33] Recordemos o conceito de **livre-cambismo** (módulo 6, 11.º ano).

Apresentamos, agora, exemplos de trabalhos que ilustram o desempenho dos alunos neste desafio:

Imagem 20 - Trabalho da aluna C3 sobre Estado-Providência *vs.* Estado Liberal

A afirmação do Estado-Providência e o intervencionismo do Estado



John Keynes

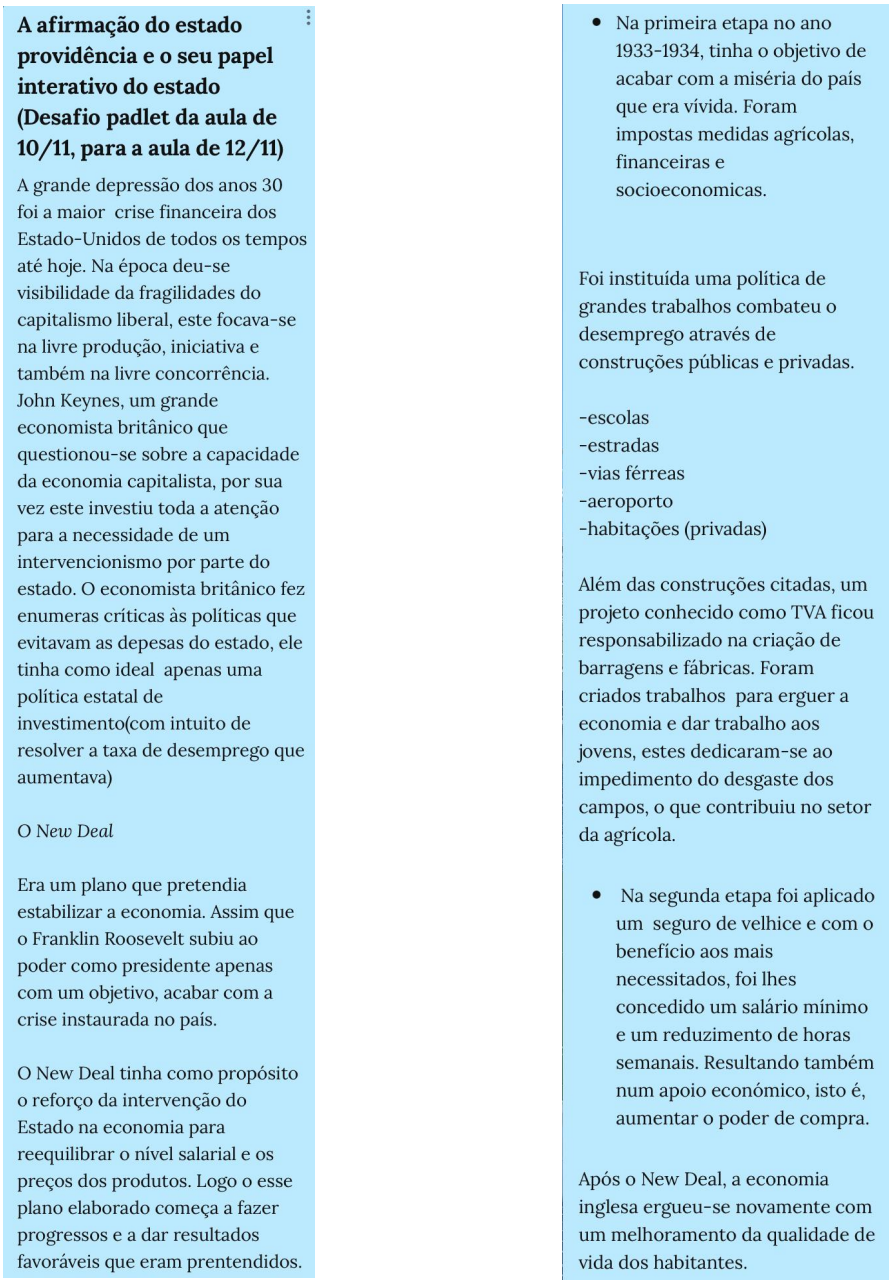
Com a depressão que se fazia sentir no país, as fragilidades do capitalismo liberal foram cada vez mais ficando piores pois eles acreditavam que era desnecessária a intervenção do Estado nestes setores da economia. John Keynes começou a duvidar desta autorregulação da economia e, por isso, sentiu a necessidade de um maior intervencionismo do Estado, defendendo uma política estatal de investimento, um aumento do consumo e uma ajuda às empresas fazendo com que o desemprego diminuísse e a economia fosse relançada. Franklin Roosevelt, inspirado por Keynes, pôs assim em prática esta intervenção do Estado na economia fazendo sugir um conjunto de medidas conhecida por New Deal. Entre 1933 e 1934 decorreu a primeira fase do New Deal em que foram tomadas medidas financeiras, como o encerramento de instituições bancárias e a desvalorização do dólar que fez com que os lucros das empresas subissem, apostou numa política de grandes trabalhos que combateu o desemprego como, por exemplo, a construção de estradas e para proteger a agricultura destacou-se a Agricultural Adjustment Act que compensou os agricultores por causa de terem perdido as suas áeras cultivadas. Quanto às medida industriais foi posta em prática a lei National Industrial Recovery Act, onde fixaram preços mínimos e máximos de vendas para evitar a concorrêcia desleal e nas medidas socioeconómicas houve uma fixação do horário de trabalho e o estabelecimento do salário mínimo.

Na segunda fase entre 1935 e 1938, houve a instituição do seguro de velhice, do subsídio de desemprego e da assistência médica de modo a apoiar socialmente os mais desfavorecidos.

Assim, o New Deal alterou o papel do Estado na sociedade americana, assumindo os ideais do Estado-Providência que regulava os setores-chaves da economia, contribuindo para diminuir o desemprego aumentar o poder de compra e a produção, assim como permitir a construção de obras públicas ajudando na modernização do país.

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C3 (consultado em 21/01/2022)

Imagem 21 - Trabalho da aluna C11 sobre Estado-Providência *vs.* Estado Liberal



A afirmação do estado providência e o seu papel interativo do estado (Desafio padlet da aula de 10/11, para a aula de 12/11)

A grande depressão dos anos 30 foi a maior crise financeira dos Estado-Unidos de todos os tempos até hoje. Na época deu-se visibilidade da fragilidades do capitalismo liberal, este focava-se na livre produção, iniciativa e também na livre concorrência. John Keynes, um grande economista britânico que questionou-se sobre a capacidade da economia capitalista, por sua vez este investiu toda a atenção para a necessidade de um intervencionismo por parte do estado. O economista britânico fez enumeras críticas às políticas que evitavam as depesas do estado, ele tinha como ideal apenas uma política estatal de investimento(com intuito de resolver a taxa de desemprego que aumentava)

O *New Deal*

Era um plano que pretendia estabilizar a economia. Assim que o Franklin Roosevelt subiu ao poder como presidente apenas com um objetivo, acabar com a crise instaurada no país.

O New Deal tinha como propósito o reforço da intervenção do Estado na economia para reequilibrar o nível salarial e os preços dos produtos. Logo o esse plano elaborado começa a fazer progressos e a dar resultados favoráveis que eram prentendidos.

- Na primeira etapa no ano 1933-1934, tinha o objetivo de acabar com a miséria do país que era vívida. Foram impostas medidas agrícolas, financeiras e socioeconomicas.

Foi instituída uma política de grandes trabalhos combateu o desemprego através de construções públicas e privadas.

-escolas
-estradas
-vias férreas
-aeroporto
-habitações (privadas)

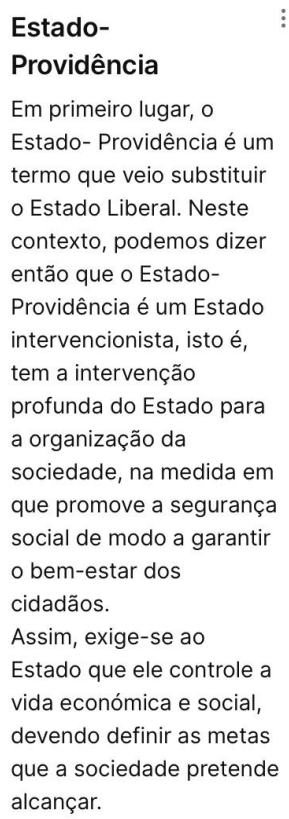
Além das construções citadas, um projeto conhecido como TVA ficou responsabilizado na criação de barragens e fábricas. Foram criados trabalhos para erguer a economia e dar trabalho aos jovens, estes dedicaram-se ao impedimento do desgaste dos campos, o que contribuiu no setor da agrícola.

- Na segunda etapa foi aplicado um seguro de velhice e com o benefício aos mais necessitados, foi lhes concedido um salário mínimo e um reduzimento de horas semanais. Resultando também num apoio económico, isto é, aumentar o poder de compra.

Após o New Deal, a economia inglesa ergueu-se novamente com um melhoramento da qualidade de vida dos habitantes.

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C11 (consultado em 21/01/2022)

Imagem 22 - Trabalho da aluna C2 sobre Estado-Providência *vs.* Estado Liberal



Estado-Providência

Em primeiro lugar, o Estado- Providência é um termo que veio substituir o Estado Liberal. Neste contexto, podemos dizer então que o Estado-Providência é um Estado intervencionista, isto é, tem a intervenção profunda do Estado para a organização da sociedade, na medida em que promove a segurança social de modo a garantir o bem-estar dos cidadãos.
Assim, exige-se ao Estado que ele controle a vida económica e social, devendo definir as metas que a sociedade pretende alcançar.

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C2 (consultado em 21/01/2022)

Os trabalhos apresentados pelas alunas C3 e C11 refletem, na perceção do professor, uma resposta completa ao desafio apresentado aos alunos, na medida em que concretizam exemplos de medidas implementadas durante as duas fases do *New Deal*, e que acabam por caracterizar o modelo de sociedade vigente nas democracias ocidentais na atualidade.

Por outro lado, o trabalho da aluna C2 revela-se insuficiente e com incorreções, na medida em que apresenta o "estado-providência" como um termo que substitui o "estado liberal", o que não é factual, além de não concretizar com exemplos o novo tipo de estado.

III.2.4 - Desafio #4

Inserida nas dinâmicas pedagógicas vigentes na instituição de ensino, as aulas COPA são uma metodologia fortemente incentivada pela Direção Pedagógica, considerando que podem afirmar-se como uma mais-valia para os alunos. Neste sentido, no dia 12 de novembro juntaram-se as turmas C1 do décimo segundo ano e A do nono ano, tendo sido dada uma aula de História conjunta, e subordinada à evocação das efemérides que se assinalaram no decurso da presente semana, a saber: (i) Armistício da I Guerra Mundial, a 11 de novembro de 1918; (ii) Noite de Cristal, de 9 para 10 de novembro de 1938; e (iii) Queda do Muro de Berlim, a 9 de novembro de 1989[34].

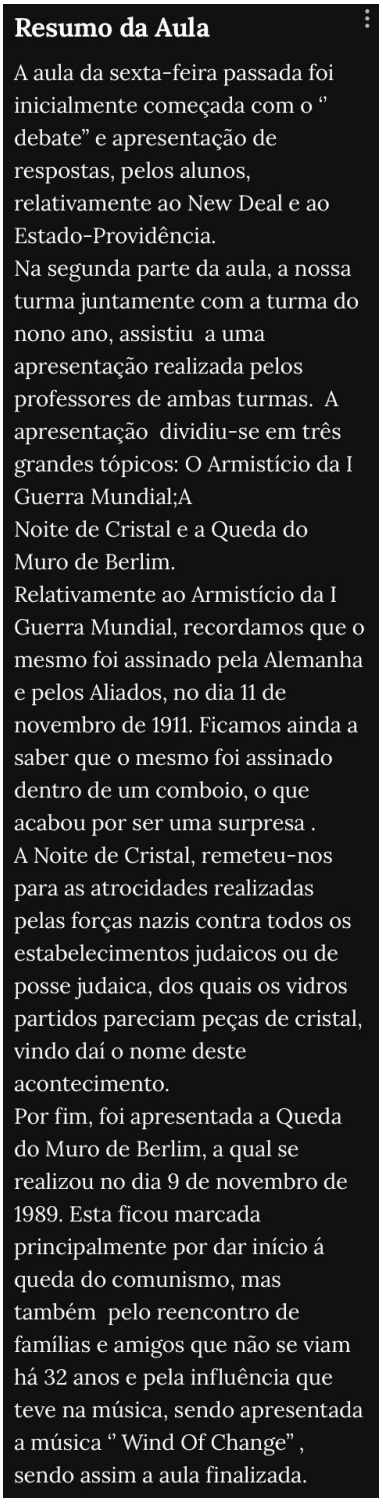
A oportunidade de lecionar esta aula conjunta a ambas as turmas foi, além de muito enriquecedora, uma oportunidade para solicitarmos aos alunos um desafio reflexivo sobre a importância de se evocar estas efemérides e da própria História.

Considerando que este desafio assume um carácter diferente dos analisados até ao momento, além das aprendizagens e conceitos que deveriam ser mobilizadas pelos alunos, podemos apontar outros elementos que deveriam constar nos trabalhos dos alunos, nomeadamente:

- importância de evocar acontecimentos pretéritos, como forma de preservar a memória coletiva sobre a herança cultural civilizacional comum;
- o significado histórico de cada um destes acontecimentos;

[34] De referir que, à data desta aula conjunta e da produção deste desafio, a Queda do Muro de Berlim (conteúdo do módulo 8) não havia, ainda, sido lecionado, pese embora este acontecimento tenha sido explicitado aos alunos para que pudessem completar este desafio de forma bem-sucedida.

Imagem 23 - Trabalho do aluno C10 sobre a aula COPA



Resumo da Aula

A aula da sexta-feira passada foi inicialmente começada com o '' debate" e apresentação de respostas, pelos alunos, relativamente ao New Deal e ao Estado-Providência.
Na segunda parte da aula, a nossa turma juntamente com a turma do nono ano, assistiu a uma apresentação realizada pelos professores de ambas turmas. A apresentação dividiu-se em três grandes tópicos: O Armistício da I Guerra Mundial;A
Noite de Cristal e a Queda do Muro de Berlim.
Relativamente ao Armistício da I Guerra Mundial, recordamos que o mesmo foi assinado pela Alemanha e pelos Aliados, no dia 11 de novembro de 1911. Ficamos ainda a saber que o mesmo foi assinado dentro de um comboio, o que acabou por ser uma surpresa .
A Noite de Cristal, remeteu-nos para as atrocidades realizadas pelas forças nazis contra todos os estabelecimentos judaicos ou de posse judaica, dos quais os vidros partidos pareciam peças de cristal, vindo daí o nome deste acontecimento.
Por fim, foi apresentada a Queda do Muro de Berlim, a qual se realizou no dia 9 de novembro de 1989. Esta ficou marcada principalmente por dar início á queda do comunismo, mas também pelo reencontro de famílias e amigos que não se viam há 32 anos e pela influência que teve na música, sendo apresentada a música '' Wind Of Change" , sendo assim a aula finalizada.

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C10 (consultado em 01/12/2021)

Imagem 24 - Trabalho da aluna C14 sobre a aula COPA



Correio da Manhã

RIO DE JANEIRO — TERÇA-FEIRA, 12 DE NOVEMBRO DE 1918

A AURORA DA PAZ

A Allemanha, vencida, acceitou hontem todas as clausulas do armisticio

AMSTERDAM, 11 - (Correio da Manhã) - O armisticio foi assignado pelos delegados allemães, ás 6 horas da manhã de hoje. A's 11 horas terminaram as hostilidades.

Armisticio da I Guerra Mundial

Na aula de sexta feira dia 12 de novembro assistimos a uma aula copa com o 9 ano sobre o Armistício da I Guerra Mundial, a Noite de Cristal e a Queda do Muro de Berlim.

No dia 11 de novembro de 1918, a Alemanha e os aliados (triplice entente) assinaram um armisticio representando a rendição alemã e o fim da I Guerra Mundial (1914-1918).
Em 12 de novembro, o jornal 'Correio da Manhã' estampou a notícia na sua primeira página com a seguinte manchete:

"A AURORA DA PAZ

AMSTERDAM, 11 - (Correio da Manhã) - O armistício foi assignado pelos delegados allemães, ás 6 horas da manhã de hoje. A's 11 horas terminaram as hostilidades."



A Noite de Cristal

Na noite de 9 de novembro de 1938 teve início a onda de violência contra os judeus em toda a Alemanha. Embora os ataques parecessem expontâneos, como se fossem uma revolta natural da população alemã contra o assassinato de um oficial daquele país por um adolescente judeu em Paris, na verdade, o ministro alemão da propaganda, Joseph Goebbels, e outros líderes nazistas haviam organizado os pogroms , uma chacina dos judeus, cuidadosamente, muito antes deles acontecerem. Num período de apenas dois dias, mais de 250 sinagogas foram queimadas, cerca de 7.000 estabelecimentos comerciais judaicos destruídos, dezenas de judeus foram mortos, e cemitérios, hospitais, escolas e casas judias saqueados, tudo diante da total indiferença da polícia e dos bombeiros e da população. Os pogroms ficaram conhecidos como Kristallnacht ou "Noite dos Cristais" devido aos vidros estilhaçados nas vitrines das lojas, sinagogas e moradias de judeus.
Na manhã seguinte, 30.000 judeus alemães do sexo masculino foram presos pelo "crime" de serem judeus, e enviados a campos de concentração onde centenas acabaram por morrer. Algumas mulheres judias também foram detidas e enviadas para prisões locais. Estabelecimentos comerciais de propriedade de judeus não puderam ser reabertos, exceto os que passaram a ser gerenciados por não-judeus. Doran impostor toques de recolher limitando as horas do dia em que os judeus podiam sair das suas casas.
Após a "Noite dos Cristais", a vida dos adolescentes e crianças judias na Alemanha tornou-se ainda mais difícil: além de serem barrados em museus, parques e piscinas, também foram expulsos das escolas públicas. Desesperados, muitos judeus cometeram suicídio e muitas familias tentaram fugir da Alemanha.



Queda do Muro de Berlim

Durante quase 30 anos, Berlim esteve dividida não só pela ideologia, mas também por uma muralha de betão que serpenteava pela cidade, servindo como um símbolo dos horrores da Guerra Fria. Erguido à pressa e derrubado em protesto, o Muro de Berlim tinhq cerci de 55 km de extensão e estava protegido com arame farpado, cães de guarda e 55.000 minas terrestres. Mas, apesar de o Muro ter subsistido desde 1961 até 1989, não conseguiu sobreviver a um movimento democrático maciço que acabou por derrubar a República Democrática Alemã (RDA) e estimulou o fim da Guerra Fria.
Desta forma, dia 4 de novembro de 1989, 1 milhão de pessoas sairam às ruas de Berlim Oriental exigindo reformas.
No dia 9 de novembro, os telejornais anunciam que as fronteiras de Berlim Oriental seriam abertas, mas o problema é que nenhum político havia dito quando isto aconteceria. Para evitar uma tragédia, o próprio Egon Krenz autorizou a abertura de fronteiras e milhares de pessoas atravessam a passagem para Berlim Ocidental. Eufóricas, as pessoas reuniram-se ao redor do Muro de Berlim e iniciaram a sua depredação. Com o fim das restrições de fronteira, não havia mais motivos para o muro existir, assim a população começou a derrubá-lo com marretas, martelos e picaretas.

Num dos controles de fronteira, chamado "Bornholmer Strasse", a pressão foi tanta que os portões foram abertos e a população comecou a atravessar as fronteiras.
Do outro lado, em Berlim Ocidental, foram recebidos com festas, abraços e cerveja.

No final da aula ouvimos a musica dos U2 “Zoo Station”
https://youtu.be/n4RjJKxsamQ
A batida durante toda a música soa como um comboio.
A batida do comboio simboliza as mudanças constantes que não podemos parar e ainda continuam
O significado dessa música é ilustrar, criar um sentimento sobre as mudanças na Europa após o muro de Berlim. Berlim é um símbolo após o curso dos acontecimentos desde a segunda guerra mundial até a derrubada do muro.

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C14 (consultado em 03/12/2021)

O trabalho apresentado pelo aluno C9 contém as informações essenciais sobre o acontecimento da aula COPA, na medida em que o mesmo evoca os três acontecimentos estudados na aula. De igual modo, o trabalho da aluna C14 cumpre esses requisitos, pese embora se deva mencionar uma incorreção, dado que a música a

que a aluna se refere não é a que foi partilhada, mas sim "*Wind of Change*", dos Scorpions. Também no trabalho desta aluna podemos verificar a pesquisa complementar que foi efetuada, dado que a sua publicação é ilustrada com imagens que ajudam a compreender os acontecimentos evocados.

III.3 - Balanço do trabalho desenvolvido ao longo do 1.º período

O 1.º período consubstanciou um período de habituação à ferramenta sobre a qual este relatório versa, na medida em que ela era desconhecida da maioria dos alunos. Assim, foi também um momento de experimentar as diferentes configurações da aplicação e as suas potencialidades. Essa configuração ficou ao critério de cada aluno, na medida em que o "aspeto" e a "originalidade" se assumiram como critérios a avaliar, pelo que lhes foi concedida essa liberdade.

Relativamente ao trabalho desenvolvido ao longo do 1.º período, podemos considerar que a globalidade dos alunos consideraram a utilização do Padlet, e a construção do diário de aula, de bastante utilidade (Q1 - "Utilidade") para a construção do seu processo de ensino-aprendizagem. Efetivamente, os alunos mencionaram que o Padlet também se assumiu como um espaço de debate e partilha que lhes permitiu desenvolver novos conhecimentos e técnicas.

Os alunos sentiram-se, por isso, incentivados a ir para além dos conteúdos da aula, consolidando "informações e conhecimentos já adquiridos em sala de aula" (Q1 - C5), mas também a possibilidade de as partilharem com o docente para obterem feedback sobre as mesmas bem como eventuais orientações de caminhos a seguir.

A produção dos trabalhos, que decorreu de forma autónoma após a indicação/solicitação inicial, imprimiu nos alunos a necessidade de realizarem pesquisas para complementar os conteúdos das aulas. Essas pesquisas "aprofundaram os meus conhecimentos em relação aos assuntos da disciplina" (Q1 - C1), mas também permitiram aos alunos descobrirem novos interesses, bem como outras sugestões culturais e complementares, como filmes, livros, séries, músicas e exposições. Consideramos, por isso, que aqui reside uma enorme vantagem desta ferramenta, já que estas pesquisas complementares conduziram os alunos a mais conhecimentos históricos, o que também lhes permitiu compreender que a História está mais presente no seu quotidiano do que eventualmente pudessem pensar. Como se pode perceber das palavras dos próprios alunos, "fez com que pesquisássemos ainda mais" (Q1 - C4).

Uma das preocupações no nosso trabalho com diários reside nas dificuldades de interpretação e de escrita que os alunos manifestam. Prova disso são as reproduções dos trabalhos que aqui temos vindo a apresentar, nas quais são visíveis debilidades como a incorreta aplicação dos acentos gráficos e a construção frásica deficitária. Desta forma, o desenvolvimento de competências transversais foi uma preocupação inerente à execução e acompanhamento destes trabalhos e podemos considerar que ela foi também sentida pelos alunos, na medida em que na sua reflexão mencionaram exatamente essa questão, nomeadamente, porque "permitiu treinar a escrita e organização de texto" e no "desenvolvimento de capacidades de escrita" (Q1 C1 e C14, respetivamente).

A intenção de revisitar as aulas, isto é, de permitir que a construção do diário se assumisse como um elemento de continuidade da aula num outro espaço foi também conseguida, como o comprovam os próprios discentes, na medida em que afirmam ser possível "rever os temas dados em aula" (Q1 - C1). Tal revisão e revisitação é favorável, na medida em que lhes permite "uma maior interação com o professor" e "esclarecer qualquer dúvida que possa surgir" (Q1 - C15).

Por fim, podemos mencionar que a introdução desta aplicação se enquadra na diversificação das estruturas inerentes à aprendizagem já que ela recorre à mobilização de diferentes modalidades de apresentação de conteúdos, ao mesmo tempo que os organiza em função da opção de cada aluno - já que a versatilidade do Padlet permite isso mesmo.

III.4 - O que produziram os alunos ao longo do 2.º período?

Os desafios apresentados ao longo do 2.º período foram ao encontro das aprendizagens do módulo 8, já que foi da lecionação que nos ocupámos na globalidade do tempo, quer nas aulas regidas, quer nas supervisionadas.

Os desafios deste período surgem em maior número não só porque foi neste período que tivemos a oportunidade de lecionar um maior número de aulas, mas também porque a ferramenta utilizada era já mais conhecida e familiar dos próprios alunos.

Na tabela que apresentamos infra, elencam-se os desafios que foram lançados aos alunos ao longo deste período que, no caso particular da instituição de ensino onde decorreu esta iniciação à prática pedagógica, foi marcada por períodos de ensino a distância.

Tabela 13 - Desafios solicitados aos alunos durante o 2.º Período

Desafio	Designação	Data
#1	Caracterizar o papel desempenhado pelos Estados Unidos da América, na manutenção da paz, durante a Guerra Fria	13 jan
#2	Comparação entre as doutrinas Truman e Jdanov	21 jan
#3	Análise do “Cartoon de Sam”	17 fev
#4	Apreciação crítica do filme “A Hora da Liberdade”	23 fev
#5	Comente criticamente a expressão “A terra a quem a trabalha”, no contexto do período pós-25 de Abril	7 mar
#6	Apresente a importância de existir uma Constituição e o processo inerente à sua alteração	9 mar
#7	Vamos contar uma história de vida - o exemplo dos “retornados”	28 mar
#8	Visita de Estudo ao World Of Wine - a importância de aprender fora da sala de aula	1 abr

Fonte: Elaboração própria

De momento, passaremos à análise e apresentação de alguns trabalhos enquadrados em cada um dos desafios.

III.4.1 - Desafio #1

Com este desafio, enquadrado na unidade "O tempo da Guerra Fria - a consolidação de um Mundo bipolar", pretendia-se que os alunos consolidassem os conhecimentos inerentes à fratura ideológica que caracterizou o Mundo do pós-II Guerra Mundial, nomeadamente entre os EUA e a URSS, e que conferia aos americanos o papel de liderança na política de contenção do expansionismo soviético.

O antagonismo entre as superpotências atingia também o campo militar, concretizado na formação de alianças militares defensivas, como é o caso da Organização do Tratado do Atlântico Norte e do Pacto de Varsóvia, sob a liderança, respetivamente, dos EUA e da URSS. A supremacia de cada potência dependia do alargamento da respetiva esfera de influência, o que resultou num conjunto de conflitos militares localizados em diferentes partes do globo.

Neste desafio esperávamos que os alunos fossem ao encontro dos pressupostos anteriormente enunciados, sem contudo fazerem juízos de valor. O papel dos EUA durante a Guerra Fria materializou-se pela política de alianças estabelecidas, com o objetivo de manter a paz, a segurança e promover a cooperação entre os países de democracia liberal e capitalistas. Pese embora o propósito de conter o avanço do comunismo no Ocidente, é importante compreender este papel no novo quadro geopolítico do pós-II Guerra Mundial porque é também nele que se desenha a relação Portugal-EUA, com o estabelecimento da base militar nas Lajes.

Imagem 25 - Trabalho da aluna C3, em conjunto com o aluno C10, sobre o papel dos EUA durante a Guerra Fria



Os EUA e o seu papel em manter a paz durante a Guerra Fria- Trabalho em conjunto com

A tensão provocada pelo Bloqueio de Berlim acelerou as negociações, entre os ocidentais, que conduziram ao Tratado do Atlântico Norte (1944) (Doc.23), firmado entre os Estados Unidos, o Canadá e as nações europeias. A operacionalização deste Tratado deu origem à Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN/NATO), uma organização militar do pós-guerra e símbolo do bloco ocidental.
Tal como é referido no documento 23, os EUA e todas as outras nações que aderiram ao Tratado do Atlântico Norte tinham "o desejo de viver em paz com todos os povos e com todos os governos", desempenhando os EUA um papel fundamental no que diz respeito a "salvaguardar a liberdade, herança comum e civilização dos seus povos".
Os EUA, após alianças com as nações europeias, alargou a sua esfera de influência ao estabelecer bases militares estratégicas, formando uma barreira defensiva que isolava e continha a URSS, dando mais um passo no caminho para a paz.
Por fim, apesar da existência das bases militares anteriormente referidas, a nação capitalista, a partir do artigo nº 1 do documento 23, vincou o fim das intervenções militares de modo a resolver os conflitos.
Ainda, no artigo nº5, os EUA e as nações europeias formaram uma "rede de apoio", que pressupôs o auxílio mútuo entre as referidas nações.

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C3, num trabalho colaborativo com o aluno C10 (consultado em 15/02/2022)

Imagem 26 - Trabalho da aluna C1 sobre o papel dos EUA durante a Guerra Fria



Papel dos EUA na manutenção da paz e da segurança da Europa, durante a Guerra Fria

Durante a Guerra Fria, os EUA, juntamente com outras potências europeias, fundaram a NATO (Organização do Tratado do Atlântico Norte), com o objetivo de garantir a manutenção da paz e da segurança na Europa, e evitando, assim, um novo conflito armado. A NATO tinha como principal doutrina garantir a liberdade como o primeiro direito que pertence a todos os povos, mas vários outros pontos foram acordados pelos países-membros. Como por exemplo, o fim das intervenções militares para resolver problemas, que possam afetar o ambiente de paz internacional, recorrendo, em vez disso, ao meio pacífico e diplomático, e a formação de uma aliança militar que pressupõe que um ataque a uma das potências da organização, corresponda a um ataque a todas a outras, sendo que todos os países-membros têm o dever de auxiliar o país lesado, construindo, assim uma, "rede de apoio".
Esta organização foi essencial, no período da Guerra Fria, pois foi, também, responsável pelo facto de o conflito não ter avançado para nenhum ataque direto e militar mantendo assim a harmonia no plano internacional. E os EUA como principal fundador da mesma, foram considerados uma potência essencial, na garantia da paz e da estabilidade na Europa, quer a nível social, quer aos níveis financeiro e económico.

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C1 (consultado em 15/02/2022)

Imagem 27 - Trabalho da aluna C7 sobre o papel dos EUA durante a Guerra Fria

Papel dos EUA na manutenção da paz e da segurança da Europa, durante a guerra fria

De acordo com o doc.23 os EUA, pretendiam viver em paz, salvaguardando a liberdade pertencente a todos os povos, como comprova o doc: " o desejo de viver em paz em todos os povos (...) decididos a salvaguardar a liberdade (::) comum "; desejaram também o fim de intervenções militares de forma a não "perigar a paz e segurança internacionais ", por fim desejavam criar uma "rede de apoio" com o auxílio de todos, " as partes acordam que um ataque armado contra uma ou mais de entre elas se sobrevenha na Europa, na América do Norte será considerado um ataque dirigido contra todas as partes".

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C7 (consultado em 15/02/2022)

Consideramos que o trabalho conjunto dos alunos C3 e C10, e o trabalho da aluna C1, apresentam os elementos essenciais para a adequada explanação deste desafio, e em particular destacamos o facto de ser ilustrado com uma imagem alusiva ao desafio, mas também pelo rigor na utilização da terminologia específica da disciplina.

Por oposição, o trabalho da aluna C7 apresenta algumas fragilidades, nomeadamente, a inadequada utilização da terminologia específica da disciplina. Pese embora tenha revelado intenção de integrar um documento na sua resposta, acaba por se cingir a uma transcrição de elementos do documento para responder ao desafio o que, em todo o caso, extrapola o pretendido.

III.4.2 - Desafio #2

O mundo da Guerra Fria ficou marcado por um conjunto de acontecimentos que consubstanciam o afrontamento entre as duas potências e a ideia de um mundo dividido em dois campos opostos. De acordo com a visão ocidental, os EUA assumiam o papel de liderança na política de contenção do expansionismo soviético; por outro lado, a URSS apresentava a sua divisão do mundo em dois campos opostos, considerando os americanos imperialistas e antidemocráticos, enquanto os soviéticos eram anti-imperialistas e democráticos.

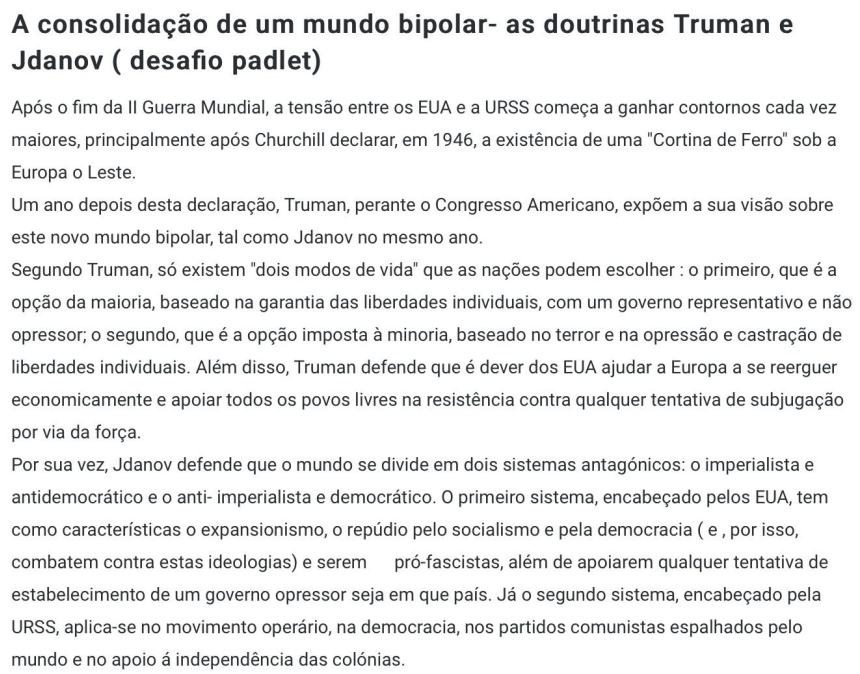
Com este desafio pretendia-se que os alunos apresentassem esta visão dos diferentes campos em oposição sobre o Mundo, bem como a perspetiva americana sobre o apoio económico e financeiro que devia ser prestado aos povos livres, isto é, através do auxílio económico prestado à Europa pelos EUA como um meio de contenção do avanço do comunismo. Seria expectável, ainda, que os alunos associassem este objetivo ao Plano Marshall, que surge com o propósito de responder à situação de grande carência que a Europa enfrentava. Em particular, este programa económico também deveria ser encarado como um programa humanitário.

Em oposição, os alunos complementariam o seu trabalho com referências à recusa, por parte da URSS, da ajuda económica americana, o que originou uma

resposta do bloco soviético - o Plano Molotov -, destinada a planear o auxílio económico à reconstrução dos países politicamente alinhados com esse bloco. Perante este complemento, os alunos deveriam concluir que o clima de tensão e de afrontamento entre o Bloco Ocidental e o Bloco de Leste radicavam naquilo que é conhecido como "Guerra Fria", um período de divisão ideológica entre as duas superpotências que se prolongou de 1947 a 1991.

Para a melhor compreensão deste desafio, apresentamos alguns exemplos de trabalhos realizados pelos alunos:

Imagem 28 - Trabalho do aluno C18 sobre as doutrinas Truman e Jdanov



A consolidação de um mundo bipolar- as doutrinas Truman e Jdanov (desafio padlet)

Após o fim da II Guerra Mundial, a tensão entre os EUA e a URSS começa a ganhar contornos cada vez maiores, principalmente após Churchill declarar, em 1946, a existência de uma "Cortina de Ferro" sob a Europa o Leste.

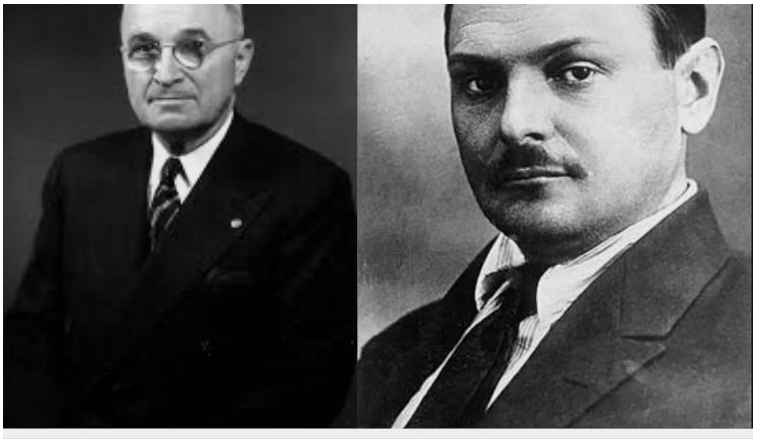
Um ano depois desta declaração, Truman, perante o Congresso Americano, expõem a sua visão sobre este novo mundo bipolar, tal como Jdanov no mesmo ano.

Segundo Truman, só existem "dois modos de vida" que as nações podem escolher : o primeiro, que é a opção da maioria, baseado na garantia das liberdades individuais, com um governo representativo e não opressor; o segundo, que é a opção imposta à minoria, baseado no terror e na opressão e castração de liberdades individuais. Além disso, Truman defende que é dever dos EUA ajudar a Europa a se reerguer economicamente e apoiar todos os povos livres na resistência contra qualquer tentativa de subjugação por via da força.

Por sua vez, Jdanov defende que o mundo se divide em dois sistemas antagónicos: o imperialista e antidemocrático e o anti- imperialista e democrático. O primeiro sistema, encabeçado pelos EUA, tem como características o expansionismo, o repúdio pelo socialismo e pela democracia (e , por isso, combatem contra estas ideologias) e serem pró-fascistas, além de apoiarem qualquer tentativa de estabelecimento de um governo opressor seja em que país. Já o segundo sistema, encabeçado pela URSS, aplica-se no movimento operário, na democracia, nos partidos comunistas espalhados pelo mundo e no apoio á independência das colónias.

Fonte: Excerto do Mural do Aluno C18 (consultado em 17/02/2022)

Imagem 29 - Trabalho da aluna C11 sobre as doutrinas Truman e Jdanov



Uma síntese comparativa das doutrinas Truman e Jdanov(Desafio padelt).

No final da segunda guerra, a europa ficou danificada economicamente e politicamente, o que consequentemente ergueu a URSS e os EUA que simbolizavam o socialismo e o capitalismo. No ano 1946 Churchill afirmou a existência da "cortina de ferro", esta divide o continente Europeu . A autoridade diplomática e também militar da URSS, observava que os partidos comunistas ganhavam cada vez mais poder e autoridade. O secretário Kominform imediatamente assumiu um cargo importante, tendo assim uma importância significativa para o organismo de controlo da URSS. A sua grandiosidade ameaçava o capitalismo e liberalismo. Com este alerta a grande potência mundial, neste caso os EUA, decide tomar posse da liderança da oposição aos avanços dos socialismo.Na doutrina de Truman este defende a visão que o mundo está dividido entre a opressão e a liberdade "No atual momento da história do mundo, quase todas as nações têm de escolher entre dois modos de vida alternativos." (doc 16A) A primeira designação indicada é a liberdade, todos tem a liberdade individual e de expressão como por exemplo as eleições. Porém na segunda designação, a opressão que limita as informações que as rádios e os jornais passam. "numa rádio controladas, em eleições viciadas e na supressão das liberdades individuais." Geralmente esta condição é sempre a favor de uma minoria e nunca da maioria. Truman afirma que a grande potência deverá apoiar a liberdade e soberania.
Enquanto na doutrina de jdanov, por sua vez defendia o imperialista e antidemocrático liderado pelos Estados Unidos, e quem liderava a democracia e a socialismo era a URSS. No ponto de vista do Jdanov, os estados unidos eram contra o socialismo e a democracia porém apoiava o pos facismo e movimentos antidemocráticos. "assim como no apoio a todos os regimes e movimentos reacionários, antidemocráticos e pró fascistas."(doc16B)

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C11 (consultado em 17/02/2022)

Imagem 30 - Trabalho da aluna C4, em conjunto com o aluno C12, sobre as doutrinas Truman e Jdanov

A doutrina de Truman era um ideal de que existiam dois estilos de vida que a escolha não era livre, afirma que existe um lado de extrema repressão a população é tratada de forma inferior, usando a força e o terror para comandar ou governar o país. Por outro lado, afirma que existe liberdade total em tudo, e no principal que são as escolhas, ou seja, existem eleições livres. Truman também fala que a política dos EUA vai apoiar todos os países que são livres, para existir uma política serena.
Na doutrina de Djanov, este afirma que existem dois mundos, onde um dos mundos é comandado pelos EUA que têm um objetivo de imperalizar o mundo, com a Inglaterra e a França. E o outro campo constituído pelas forças anti-imperalistas é democráticas que são comandados pela URSS, que ajudam os movimentos operários e democráticos.

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C4, num trabalho colaborativo com o aluno C12 (consultado em 17/02/2022)

Os trabalhos dos alunos C18 e C11 mobilizam conteúdos que respondem adequadamente ao desafio lançado, mobilizando os documentos do manual que foram analisados em aula, pelo que integram, de forma pertinente, excertos de fontes históricas diversificadas para concretizar a tarefa proposta pelo professor.

Por outro lado, o trabalho conjunto dos alunos C4 e C12 é insuficiente no que diz respeito à mobilização de fontes históricas, pelo que este trabalho parece assentar em ideias cuja fonte não se pode confrontar, além de que a riqueza vocabular é insuficiente. Deste modo, consideramos este um exemplo de um trabalho desenvolvido de uma forma frágil e pouco adequada ao rigor que se espera de alunos de 12.º ano.

III.4.3 - Desafio #3

Na aula do dia 17 de fevereiro, subordinada ao estudo da "*Primavera Marcelista - reformismo político não sustentado: o impacto da Guerra Colonial*", foi apresentado aos alunos um *cartoon* que não chegou a ser publicado no Jornal Expresso em maio de 1973. O *cartoon*, composto por três tiras, remete para a continuidade da Guerra Colonial nessa data, mas também para o agrilhoar da população portuguesa perante a persistência da ação da censura, entretanto reformulada para se designar "Exame Prévio", sem que essa reforma tenha significado qualquer alteração substancial à sua atuação.

O *cartoon,* cuja análise solicitámos aos alunos, encontra-se aqui reproduzido:

Imagem 31 - "A persistência da Censura"



Fonte: *Cartoon de Sam*, a publicar no Jornal Expresso, censurado em maio de 1973[35]

Presentes os conteúdos que foram explicitados em aulas anteriores, sobre as características dos regimes ditatoriais, nomeadamente, a inexistência de liberdade de expressão e de imprensa e, no caso particular de Portugal, a incorporação dos portugueses nas frentes de combate colonial, solicitámos aos alunos que pudessem interpretar e analisar o significado deste *cartoon* censurado, como é bem visível no carimbo vermelho que refere "**EXAME PRÉVIO PROIBIDO - COMISSÃO DE LISBOA**".

Propomos uma interpretação do significado de cada um dos elementos do *cartoon*:

- "***tenho os olhos no passado***": referência à já longa duração do regime autoritário português ou, por exemplo, o período que antecedeu o Estado Novo;
- "***o coração em África***": alusão à Guerra Colonial e à forma enfática como era defendida pelo governo a manutenção das províncias ultramarinas, bem como

[35] COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso. **Um Novo Tempo da História A - 12.º Ano, volume 2**. Porto: Porto Editora, 2015, p. 112.

todo o esforço económico que esse conflito significou, assim como o elevado número de mortos que o conflito já tinha provocado;

- "***os braços em França***": referência ao grande fluxo migratório para França, durante as décadas de 1960/1970, bem como a possibilidade de incluir uma referência aos exilados políticos;
- "***as pernas tolhidas… e a voz embargada***": alusão à autoridade do regime, que inibe a livre iniciativa dos cidadãos, bem como a ausência de liberdade de expressão (e, neste caso particular, a de imprensa); por outro lado, também pode apontar para a proibição da emigração, em função da necessidade de recursos humanos para engrossar o exército.

Lançado o desafio de cada aluno apresentar a sua interpretação do *cartoon*, vejamos alguns exemplos que ilustram o seu desempenho:

Imagem 32 - Trabalho da aluna C3 sobre a análise ao *Cartoon*

O Cartoon de Sam- página 112

O coração em África : esta fala remete para o direito da autodeterminação das colónias africanas que era preciso ser reconhecido pelo início da Guerra Colonial.

Os braços em França : remete para o desejo que os portugueses tinham em emigrar ilegalmente para França, de modo a fugirem das restrições que o regime português impunha.

As pernas tombadas e a voz embargada : remete para a falta de liberdade de expressão e para a repressão que se fazia sentir causada pelo regime, tendo a necessidade de emigrarem e fazerem uso da sua liberdade a que tinham direito.

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C3 (consultado em 21/02/2022)

Imagem 33 - Trabalho do aluno C9 sobre a análise ao *Cartoon*

Análise ao cartoon

O cartoon representa, um repórter à esquerda a entrevistar um cidadão q crítica o regime, no balão onde ele diz " O coração em África" refere o facto de o governo não conseguir acabar com a guerra colonial e continuar a mobilizar forças para África e acreditar q ainda podia ganhar, no balão a seguir refere "de braços em França" refere-se ao número de jovens e adultos perdidos na emigração para França, nos seguintes balões eles referem se as pernas tolhadas e a voz embargada pois não tem como fugir nem como agir para melhorarem a situação e o facto de não terem liberdade de expressão nenhuma para criticar o governo ou dar ideias

Fonte: Excerto do Mural do Aluno C9 (consultado em 21/02/2022)

Imagem 34 - Trabalho da aluna C2 sobre a análise ao *Cartoon*

Cartoon de Sam, maio de 1973

"o coração em África" : esta expressão dá-nos a entender que África defende a autodeterminação e não estarem dependentes de Portugal, ou seja, lutarem pelos seus direitos.

"os braços em França" : França foi um dos grandes pontos de paragem de portugueses .Em Franca, viu-se, então, uma forte Emigração de Portugueses

"as pernas tombadas e a voz embargada": esta expressão remete para o facto de os portugueses serem impedidos de falar, devido às restrições de liberdade

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C2 (consultado em 21/02/2022)

Imagem 35 - Trabalho da aluna C13 sobre a análise ao *Cartoon*

Está presente um Cartoon de sam publicado no jornal expresso de censura em maio de 1973 em que a recusa do governo português em que tinha que encarar uma possibilidade de autonomia das colónias africanas em que movimentos de libertação formaram a África portuguesa. "Braços em França " a emigração teve um grande aumento devido às colónias e " as pernas tolhidas e a "voz embargada" e excassez de liberdade de expressão, repressão e sobretudo censura

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C13 (consultado em 21/02/2022)

Em relação às respostas aqui apresentadas, podemos agrupá-las em duas tipologias. Num primeiro caso, as alunas C3 e C2 apresentam uma análise por frase, enquanto que os alunos C9 e C13 fazem uma descrição global do conteúdo do *cartoon*.

Em ambos os casos, os alunos conseguem identificar o contexto a que o *cartoon* se refere, nomeadamente a persistência do regime ditatorial em Portugal e a ação da censura, recordando características comuns a outros regimes repressivos já estudados ao longo do presente ano letivo.

De uma forma global, consideramos que todos os alunos da turma responderam de forma adequada a este desafio, tendo interiorizado a mensagem do mesmo no seu repertório de conhecimentos.

III.4.4 - Desafio #4

Foi no seio das Forças Armadas que o descontentamento e a tensão se acentuaram perante a continuação da guerra colonial, que já somava treze anos, e a insatisfação dos militares de carreira, que gerou um clima de protesto conducente à formação do Movimento dos Capitães em agosto de 1973.

Em 1974, o general António de Spínola publicou o livro "Portugal e o Futuro", sintomático de um mal-estar generalizado no seio dos militares e rapidamente o Movimento dos Capitães se converteu no MFA. As reivindicações tornaram-se políticas, além de profissionais e salariais, e o "Documento de Cascais", aprovado a 5 de março de 1974 tornou inultrapassáveis as fraturas entre a hierarquia militar e a do regime.

Neste contexto exacerbado, o MFA encarregou Otelo Saraiva de Carvalho de planear a estratégia daquele que viria a ser o golpe de 25 de abril de 1974, a "Operação Fim-Regime". O filme "A Hora da Liberdade", produzido pela SIC, em 1999, versa exatamente sobre os acontecimentos que conduziram à (re)implantação da democracia em Portugal. Perante a oportunidade de visionar o filme durante a aula com os alunos, proporcionou-se este desafio #4, no qual se esperava que os alunos pudessem retratar os acontecimentos a que o filme alude, mas também reconhecer a

importância desta operação militar para a "libertação do país, do regime que há longo tempo o domina"[36].

Para a melhor compreensão deste conteúdo, e após planificação das aulas em conjunto com o orientador cooperante, procedemos à projeção do filme "A Hora da Liberdade" tendo-se, no fim, solicitado aos alunos que apreciassem, de forma crítica, o mesmo.

Os trabalhos produzidos pelos alunos, em resposta a este desafio, permitem-nos perceber que estes empreenderam a importância desta operação para a mudança definitiva do curso político, económico e social do país:

Imagem 36 - Trabalho da aluna C16 sobre o filme "A Hora da Liberdade"

"A Hora da Liberdade"

O documentário intitulado "A Hora da Liberdade" e assistido durante as passadas aulas retrata o golpe militar de 25 de Abril.

Ao longo do documentário podemos ver a forma como os militares organizaram este golpe sendo mostrados os diversos passos que levaram à sua concretização. Assim é possível ver que de madrugada, os militares do MFA (Movimento das Forças Armadas) ocuparam os estúdios do Rádio Clube Português e outras instalações e, através da rádio, explicaram à população que pretendiam que o País fosse de novo uma democracia, com eleições e liberdades de toda a ordem. Inclusive, foram postas no ar músicas de que a ditadura não gostava, como Grândola Vila Morena, do Zeca Afonso. Ao mesmo tempo, militares juntavam se nas ruas e na capital, tomaram posições junto dos ministérios e depois cercaram o quartel da GNR do Carmo, onde se tinha refugiado Marcelo Caetano, o sucessor de Salazar. Apesar de terem havido alguns feridos foi uma revolução pacífica, que permanecerá marcada na história.

Em suma, este documentário fez-nos perceber melhor como toda esta revolução se desenrolou e o importante papel que esta desempenhou na reposição das liberdades retiradas aos portugueses durante o regime ditatorial. Foi então instaurada a democracia e entrou em vigor a nova constituição, onde foi possível, um ano depois, a 25 de Abril de 1975, os portugueses votarem pela primeira vez em liberdade desde há muitas décadas.

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C16 (consultado em 05/04/2022

[36] NEVES, Orlando. **Textos históricos da revolução - A revolução em rutura - E agora que fazer?**. Lisboa: DiABRIL Editora, s/d, p. 249.

Imagem 37 - Trabalho da aluna C11 sobre o filme "A Hora da Liberdade"

"A Hora da Liberdade"

Nas últimas três aulas de história assistimos a um documentário intitulado "A Hora da Liberdade" que retrata o golpe militar de 25 de Abril.

A Hora da Liberdade é um documentário emitido pela SIC em 1999 que retrata os diversos acontecimentos que pautaram o golpe militar de 25 de Abril de 1974, responsável pela restauração da Democracia em Portugal.Os acontecimentos relatados constituem uma parte relevante do que foi a história do movimento militar, que pôs fim a um longo período de opressão e tirania. Como vimos pelo documentário, a ação militar, firme e determinada, mas ao mesmo tempo paciente, não provocou efusão de sangue entre os Portugueses, sendo o único ato violento praticado pela polícia política (PIDE) que vendo a ação militar libertadora, e o seu inevitável fim, atirou nos cidadãos de Lisboa, provocando 4 mortos e meia centena de feridos. Contudo, o golpe militar viria a terminar com a implantação de um regime democrático e com a entrada em vigor da nova Constituição. Ao longo do documentário é possível vermos os principais passos dados por alguns dos militares envolvidos no golpe, que ao longo do mesmo, ao cumprirem todas as suas promessas, transformaram o seu ato libertador numa ação única na História da Humanidade.

Em conclusão, este documentário permitiu-nos perceber como é que o Movimento das Forças Armadas (MFA) derrubou o regime ditatorial que durante 48 anos oprimiu o Povo Português, e que permanecerá marcado na história devido à sua extrema importância. Democratizar, Descolonizar e Desenvolver foi o lema que então fez regressar Portugal ao fórum das nações livres e amantes da paz.

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C11 (consultado em 05/04/2022)

Imagem 38 - Trabalho da aluna C2 sobre o filme "A Hora da Liberdade"

"A Hora da Liberdade"

Durante as aulas de quarta e quinta feira, visualizamos um documentário, com uma duração mais ou menos de 3 horas.
Este documentário, "A Hora da Liberdade" foi transmitido no canal sic, no ano de 1999.
Achei este filme interessante, pelo facto de representar uma época bastante marcante da população, onde retrata vários acontecimentos do golpe militar de 25 abril de 1974(democracia).
Foi também igualmente interessante na medida em que estes acontecimentos foram retratados na primeira pessoa.
"A Hora da Liberdade" reflete-nos,assim, uma grande homenagem a todos aqueles que participaram na revolução dos cravos, dando também para perceber com clareza todos esses acontecimentos vividos ao longo desse tempo.

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C2 (consultado em 05/04/2022)

Imagem 39 - Trabalho da aluna C15 sobre o filme "A Hora da Liberdade"

Apreciação crítica e resumo do documentário "Hora da Liberdade"

Neste documentário foram retratados os diversos acontecimentos que marcaram o golpe militar de 25 de abril de 1974 que pôs fim a um longo período de opressão e tirania, restaurando, assim, a democracia em Portugal.

Na noite de 24 de abril de 1974, a senha combinada entre os militares do MFA toca na rádio como forma de dar início à revolução. Por volta da meia noite do dia 25, tocou a segunda senha- as tropas deviam sair à rua. Rapidamente, nas principais cidades portuguesas, os militares comandados pelo Major Otelo Saraiva de Carvalho, ocuparam estações de rádio, quartéis, aeroportos e ministérios, principalmente em Lisboa. Perante esta situação, Marcelo Caetano e os outros ministros esconderam-se no Quartel do Carmo, em Lisboa. Em contraste, por parte da população, houve muito entusiasmo e adesão a este movimento pacífico, acabando, assim, por sair à rua para apoiar a posição dos militares. Entretanto, as tropas comandadas pelo capitão Salgueiro Maia cercaram o Quartel do Carmo e o governo acabou por se render, pondo fim a 48 anos de ditadura em Portugal. "A ação militar revelou-se firme e determinada, mas ao mesmo tempo, paciente e esclarecida, não provocou efusão de sangue entre os portugueses" (frase retirada do documentário).

No dia 26 de abril iniciou-se a libertação de todos os presos políticos; a censura foi abolida; os partidos políticos foram autorizados; a polícia política foi extinta e as liberdades foram restauradas

A meu ver, a realização foi muito bem conseguida e deu-me a conhecer outra perspetiva daquilo que, efetivamente, foi a Revolução dos Cravos. Achei muito interessante e um bom complemento para perceber melhor a matéria.

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C15 (consultado em 05/04/2022)

De um modo geral, e tendo presente a natureza deste desafio, esperar-se-ia que os alunos reconhecessem a importância da "Operação Fim-Regime" para o esboroar do regime estado-novista e o papel decisivo que a persistência do conflito colonial haveria de vir a ter nos militares e na população.

Pretendia-se que os alunos apontassem a importância de evocar os nomes da revolução e de os conhecerem, mas também e em particular, como aponta o trabalho da aluna C2, o facto de estes relatos serem na primeira pessoa, o que demonstra a importância da história oral e da recolha de testemunhos.

III.4.5 - Desafio #5

"A terra a quem a trabalha" é uma expressão que remete para o contexto da Reforma Agrária, no âmbito da política antimonopolista e intervencionista no domínio económico e financeiro, que caracterizou as tensões latentes do Mundo rural, em particular no Ribatejo e Alentejo. Foi a sul do país que se verificou a ocupação de terras, que tinham subjacente este princípio - "A terra a quem a trabalha" - e segundo o qual, a partir de julho de 1975, foram expropriadas e nacionalizadas as propriedades agrícolas, pelo que os latifúndios se afirmaram como unidades coletivas de produção e cooperativas de produção agrícola.

As explorações agrícolas foram, então, entregues aos trabalhadores rurais, que as passaram a gerir através de comissões eleitas pelos próprios, ou colocadas sob a administração direta do Estado. A entrega das terras àqueles que as trabalhavam contribuiu, ainda, para cercear a ação dos capitalistas dominantes nos campos e liquidar os grandes proprietários agrários.

Esperava-se, em síntese, que os alunos comentassem a afirmação mencionando estes particularismos. De forma complementar, os alunos poderiam apontar a promulgação de medidas no domínio dos direitos do trabalho, visando proteger os trabalhadores e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhes melhores condições de vida.

Vejamos alguns exemplos de trabalhos apresentados pelos alunos:

Imagem 40 - Trabalho da aluna C1 sobre a expressão “A Terra a quem a trabalha”

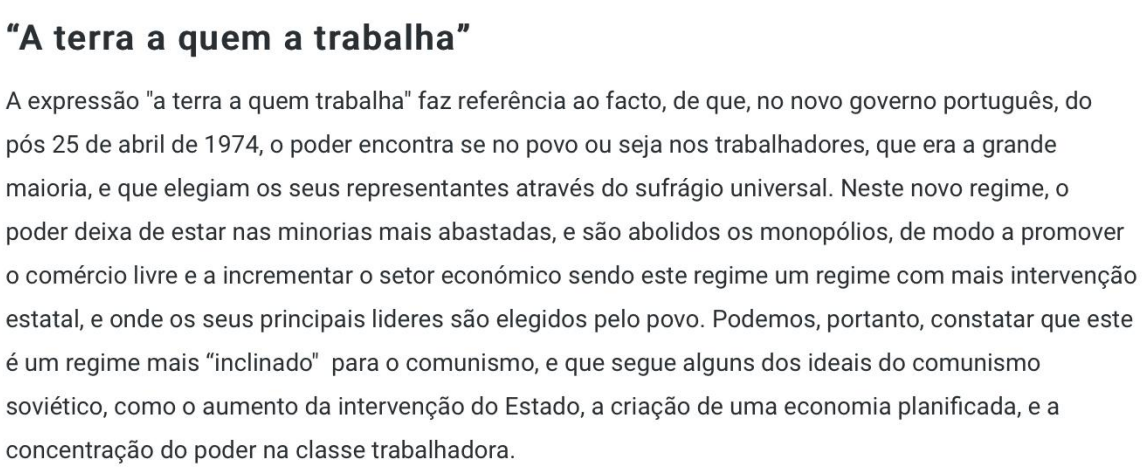


"A terra a quem trabalha”

A expressão “a terra a quem trabalha” faz referência ao facto, de que, no novo governo português, do pós 25 de abril de 1974, o poder está no povo, nos trabalhadores, que são a maioria, e que elegem os seus representantes, através do sufrágio universal. Neste novo regime, o poder deixa de estar nas minorias mais abastadas, e são abolidos os monopólios, de modo a promover o comércio livre e a incrementar o setor económico, este é um regime com mais intervenção estatal, e onde os seus principais líderes são elegidos pelo povo. Podemos, portanto, constatar que este é um regime mais “inclinado” para a extrema esquerda, ou seja, para o comunismo, e que segue alguns dos ideais do comunismo soviético, como o aumento da intervenção do Estado, a criação de uma economia planificada, e a concentração do poder na classe trabalhadora. Foi, assim, um período de crescimento para o Partido Comunista Português (PCP).

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C1 (consultado em 05/04/2022)

Imagem 41 - Trabalho da aluna C14 sobre a expressão "A Terra a quem a trabalha"

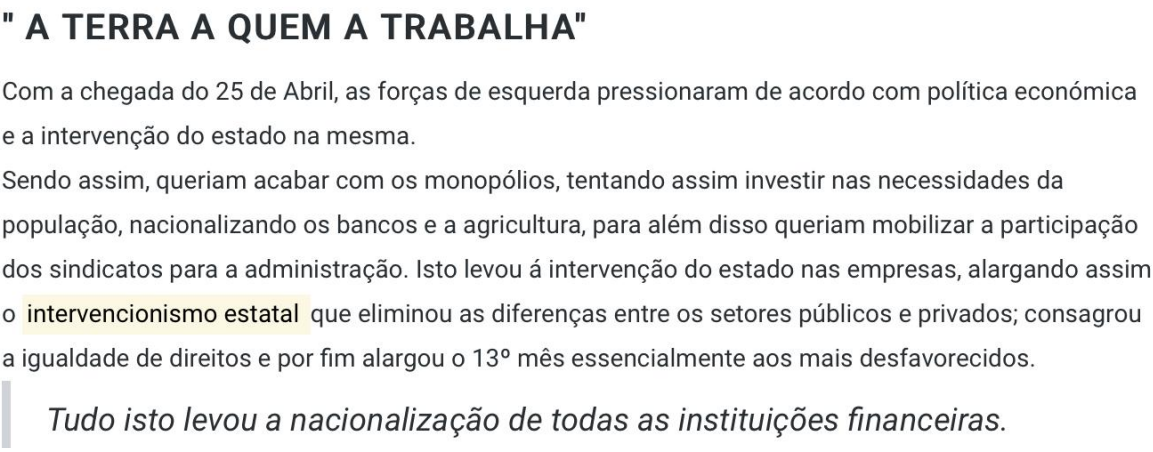


"A terra a quem a trabalha"

A expressão "a terra a quem trabalha" faz referência ao facto, de que, no novo governo português, do pós 25 de abril de 1974, o poder encontra se no povo ou seja nos trabalhadores, que era a grande maioria, e que elegiam os seus representantes através do sufrágio universal. Neste novo regime, o poder deixa de estar nas minorias mais abastadas, e são abolidos os monopólios, de modo a promover o comércio livre e a incrementar o setor económico sendo este regime um regime com mais intervenção estatal, e onde os seus principais lideres são elegidos pelo povo. Podemos, portanto, constatar que este é um regime mais "inclinado" para o comunismo, e que segue alguns dos ideais do comunismo soviético, como o aumento da intervenção do Estado, a criação de uma economia planificada, e a concentração do poder na classe trabalhadora.

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C14 (consultado em 05/04/2022)

Imagem 42 - Trabalho da aluna C7 sobre a expressão "A Terra a quem a trabalha"



" A TERRA A QUEM A TRABALHA"

Com a chegada do 25 de Abril, as forças de esquerda pressionaram de acordo com política económica e a intervenção do estado na mesma.
Sendo assim, queriam acabar com os monopólios, tentando assim investir nas necessidades da população, nacionalizando os bancos e a agricultura, para além disso queriam mobilizar a participação dos sindicatos para a administração. Isto levou á intervenção do estado nas empresas, alargando assim o intervencionismo estatal que eliminou as diferenças entre os setores públicos e privados; consagrou a igualdade de direitos e por fim alargou o 13º mês essencialmente aos mais desfavorecidos.

> *Tudo isto levou a nacionalização de todas as instituições financeiras.*

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C7 (consultado em 05/04/2022)

O trabalho apresentado pela aluna C1 aborda, de forma parcial, os objetivos pretendidos com este desafio, porém, de forma vaga e superficial. A aluna aponta conceitos importantes, como o pluralismo partidário e o alargamento do sufrágio, que se torna universal, mas sem explicitar de forma conveniente o significado da expressão, apesar de mencionar a abolição dos grandes monopólios e apontar o reforço da intervenção estatal.

Em relação ao trabalho da aluna C14, consideramos que alguns conceitos não foram apropriados com rigor, pelo que seria importante a aluna retificar o seu trabalho, de modo a que se entendesse que a expressão diz respeito ao processo de nacionalização das terras, isto é, o fim dos monopólios, mobilizando a poupança e o investimento para as necessidades da população.

Também no caso do trabalho apresentado pela aluna C7, constatamos que o mesmo não clarifica o significado da expressão que dá forma a este desafio, já que não faz qualquer referência à reforma agrária e ao processo de nacionalização das terras, convertidas em UCP, pelo que o mesmo revela não ter compreendido o objetivo pretendido com este desafio e a necessidade de revisitar este conteúdo pós-aula. No *feedback* fornecido à aluna, foram apontados estes aspetos que careciam de retificação para que pudesse progredir nos seus conhecimentos.

De uma forma geral, a correção deste desafio permitiu-nos perceber a necessidade de revisitar este conteúdo na aula seguinte e explicitar o significado da expressão, conforme elencamos na parte inicial deste sub-subcapítulo.

III.4.6 - Desafio #6

À Assembleia Constituinte, eleita no dia 25 de abril de 1975, coube a responsabilidade de elaborar e aprovar uma nova Constituição que viesse substituir a de 1933 e que lançara as bases do Estado Novo. Com a aprovação da Constituição de 1976 no dia 2 de abril, que entrou em vigor, simbolicamente, a 25 de abril e, sendo fruto do seu tempo, essa conjuntura revolucionária refletiu-se na sua estrutura e conteúdo.

Lançar este desafio foi uma forma de tornar os alunos conscientes da importância do conceito "Constituição"[37], no contexto político atual e mais próximo do seu tempo, mas sobretudo dos particularismos de uma revisão constitucional como foi

[37] Pese embora este conceito remonte ao 11.º ano, no contexto do módulo 5 (sobre a "Revolução Francesa", a "Revolução Americana" e a "Revolução Liberal Portuguesa"), mas também já no 12.º ano, no contexto do módulo 7 ("Plebiscito da Constituição do Estado Novo), e por essa razão seja familiar aos alunos, entendemos que neste domínio adquire outra dimensão e importância.

a de 1982, e dos mecanismos inerentes a este processo. A Constituição de 1976 definiu os princípios de um Estado de direito democrático, ao proclamar a democracia representativa, o pluripartidarismo, a soberania popular e a separação tripartida de poderes. Em termos políticos e ideológicos, estabeleceu como objetivos encaminhar a sociedade e a economia para a via do socialismo, sendo neste último domínio mais evidentes essas intenções no próprio texto constitucional, quando se legitimaram expropriações e nacionalizações.

Com este desafio pretendeu-se levar os alunos a compreenderem os mecanismos de funcionamento de uma sociedade democrática e plural, tendo em conta que "A revisão constitucional é aprovada por lei constitucional e pode conter a revogação, a adição ou a alteração de normas da Constituição"[38]:

> ***Nem todas as matérias podem ser objeto de revisão constitucional. O artigo 288.º estabelece como limites materiais, o respeito por: a) a independência nacional e a unidade do Estado; b) a forma republicana de governo; c) a separação das Igrejas do Estado; d) os direitos, liberdades e garantias dos cidadãos; e) os direitos dos trabalhadores, das comissões de trabalhadores e das associações sindicais; f) a coexistência do sector público, do sector privado e do sector cooperativo e social de propriedade dos meios de produção; g) a existência de planos económicos no âmbito de uma economia mista; h) o sufrágio universal, direto, secreto e periódico na designação dos titulares eletivos dos órgãos de soberania, das regiões autónomas e do poder local, bem como o sistema de representação proporcional; i) o pluralismo de expressão e organização política, incluindo partidos políticos, e o direito de oposição democrática; j) a separação e a interdependência dos órgãos de soberania; l) a fiscalização da constitucionalidade por ação ou por omissão de normas jurídicas; m) a independência dos tribunais; n) a autonomia das***

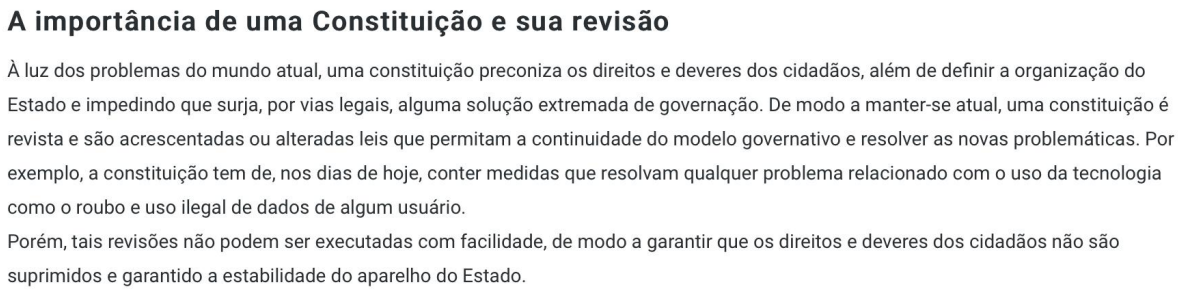
[38] Revisão Constitucional - **Diário da República Eletrónico** [Em linha]. Lisboa: Editorial da Assembleia da República, 2022 [Consult. 01 mai. 2022]. Disponível em WWW:<URL:https://dre.pt/dre/lexionario/termo/revisao-constitucional>.

autarquias locais; o) a autonomia político-administrativa dos arquipélagos dos Açores e da Madeira. Não podem ser praticados atos de revisão constitucional em estado de sítio ou de emergência.

É particularmente relevante que os alunos conheçam estes mecanismos de revisão constitucional, tendo em conta que é este documento que salvaguarda os direitos e deveres dos cidadãos, mas este significado é ainda mais relevante num contexto de conclusão do ensino secundário e de entrada numa nova etapa da sua existência - a vida adulta.

Desta forma, passemos à análise dos trabalhos apresentados pelos alunos:

Imagem 43 - Trabalho do aluno C18 sobre a Constituição e a revisão constitucional



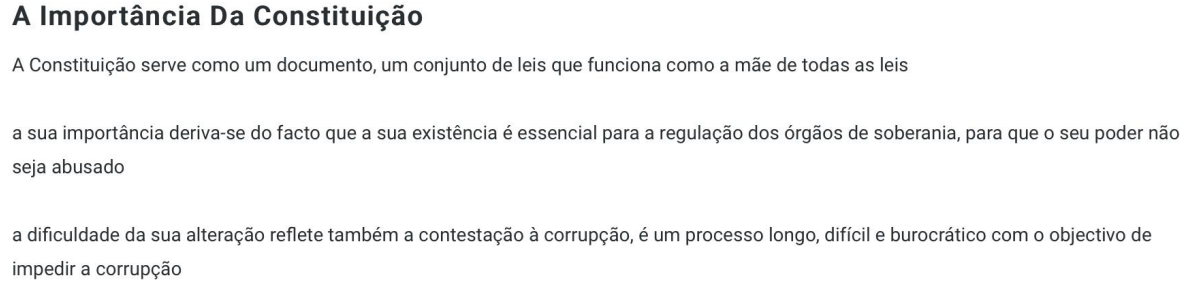
A importância de uma Constituição e sua revisão

À luz dos problemas do mundo atual, uma constituição preconiza os direitos e deveres dos cidadãos, além de definir a organização do Estado e impedindo que surja, por vias legais, alguma solução extremada de governação. De modo a manter-se atual, uma constituição é revista e são acrescentadas ou alteradas leis que permitam a continuidade do modelo governativo e resolver as novas problemáticas. Por exemplo, a constituição tem de, nos dias de hoje, conter medidas que resolvam qualquer problema relacionado com o uso da tecnologia como o roubo e uso ilegal de dados de algum usuário.

Porém, tais revisões não podem ser executadas com facilidade, de modo a garantir que os direitos e deveres dos cidadãos não são suprimidos e garantido a estabilidade do aparelho do Estado.

Fonte: Excerto do Mural do Aluno C18 (consultado em 15/04/2022)

Imagem 44 - Trabalho do aluno C8 sobre a Constituição e a revisão constitucional



A Importância Da Constituição

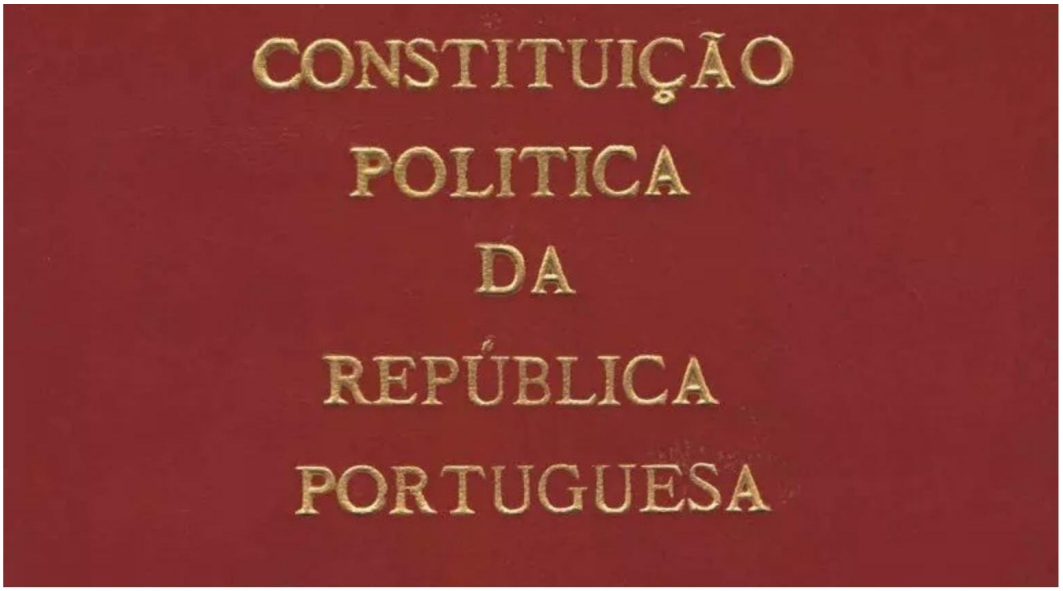
A Constituição serve como um documento, um conjunto de leis que funciona como a mãe de todas as leis

a sua importância deriva-se do facto que a sua existência é essencial para a regulação dos órgãos de soberania, para que o seu poder não seja abusado

a dificuldade da sua alteração reflete também a contestação à corrupção, é um processo longo, difícil e burocrático com o objectivo de impedir a corrupção

Fonte: Excerto do Mural do Aluno C8 (consultado em 15/04/2022)

Imagem 45 - Trabalho da aluna C9 sobre a Constituição e a revisão constitucional



A importância de uma constituição e o porquê de ser necessário a sua revisão

Uma constituição é um conjunto de normas/leis jurídicas e estas têm como função regular a organização do Estado e da sociedade. É, portanto, imprescindível a existência de uma constituição no mundo atual para regular a sociedade que vivemos, pois sem ela existiria desordem em diversos setores.

A Constituição da República Portuguesa foi elaborada e aprovada por uma Assembleia Constituinte que resultou das primeiras eleições livres e democráticas da história de Portugal. Contudo, a Constituição de 1976 sofreu sete revisões até à atualidade. Cada revisão constitucional deve ser entendida como uma oportunidade incontestável para corrigir excessos ou opções que mostraram desadequadas. A revisão constitucional, ao contrário da elaboração de uma nova constituição, não altera a essência política da mesma, mas sim, passa a incorporar novas soluções que possam elevar o país a patamares superiores de progresso, bem-estar e uma melhor qualidade de vida, dando assim resposta às necessidades e aos desafios com que a sociedade portuguesa se vai deparando.

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C9 (consultado em 15/04/2022)

A partir da análise dos trabalhos apresentados, verificamos que o trabalho do aluno C18 cumpre, na generalidade, os propósitos deste desafio e reconhece a necessidade de se concretizarem revisões constitucionais. Da mesma forma, o trabalho da aluna C11 aponta na mesma linha.

Por outro lado, o trabalho do aluno C8 revela-se desenquadrado dos objetivos propostos e do que seria uma resposta expectável. Na verdade, o discurso do aluno é frágil e os argumentos que apresenta também não revelam a utilização cuidada do vocabulário específico da disciplina, nem da língua portuguesa em geral, e escuda-se na ideia de que a revisão constitucional cumpre o propósito de combater a corrupção.

Assim, este trabalho demonstra que o aluno não compreendeu os conteúdos abordados em aula, sendo necessário proceder a uma revisão do mesmo.

III.4.7 - Desafio #7

O 25 de Abril abriu caminho ao processo de descolonização e ao reconhecimento dos movimentos nacionalistas. Treze anos ininterruptos de Guerra Colonial, sucessivas pressões internacionais e um esforço de guerra incomportável, são marcos incontornáveis no processo de descolonização.

O agravamento da situação militar na Guiné e em Moçambique aceleraram as conversações entre o PAIGC (Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde) e a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), tendo levado o I Governo Provisório a iniciar uma primeira ronda de negociações para pôr fim à luta armada e reconhecer a independência dos territórios ultramarinos. Entretanto, fruto do clima de tensão revolucionária, foi já sob a alçada do II Governo Provisório que, em julho de 1974, se promulgou a lei que reconheceu o direito à autodeterminação, prevendo a transferência de soberania para os territórios ultramarinos. Iniciaram-se negociações com os movimentos independentistas (PAIGC, FRELIMO, MPLA - Movimento Popular de Libertação de Angola, FNLA - Frente Nacional de Libertação de Angola e UNITA - União Nacional para a Independência Total de Angola) que foram reconhecidos, respetivamente, como os legítimos representantes do povo da Guiné-Bissau, de Cabo Verde, de Moçambique e de Angola e, por isso, como os únicos interlocutores no processo para a transferência da soberania.

A independência da Guiné-Bissau foi reconhecida por Portugal em agosto de 1974, no Acordo de Argel. Moçambique viu, a 7 de setembro, no Acordo de Lusaca, ser estabelecido o cessar-fogo e a independência do território. Em relação a São Tomé e Príncipe, as condições de transição foram previstas num acordo assinado, em Argel, em novembro de 1974, e em dezembro desse ano foi reconhecida a independência de Cabo Verde, através do Estatuto Orgânico de Cabo Verde.

Em Angola o processo de descolonização foi complexo devido às rivalidades existentes entre a FNLA, a UNITA e o MPLA pelo que o Acordo de Alvor - que estipulava as condições de transição para a democracia -, só foi assinado em janeiro de 1975. Pese embora a assinatura deste acordo, os movimentos independentistas angolanos cultivavam entre si uma clivagem que impediu um entendimento, pelo que em novembro desse ano se tenha feito transitar o poder para o povo angolano, o que viria a conduzir o país a uma longa guerra civil, já que o MPLA declarou a independência da República Popular de Angola que não foi reconhecida pela FNLA e pela UNITA.

O caso de Macau e de Timor também nos merece referência, pelo que sucedeu em ambos os territórios. Macau passou a gozar de autonomia administrativa, económica, financeira e legislativa pois, apesar de não integrar o território nacional, estava sob administração portuguesa. Já em relação a Timor, a descolonização não acompanhou o que havia sido preconizado pelas normas do direito internacional, reconhecido e bandeira da ONU, na medida em que o território foi invadido pela Indonésia, em dezembro de 1975.

A complexidade do processo de independência das antigas Províncias Ultramarinas foi alvo de reflexão por parte dos alunos neste desafio #7 na medida em que lhes pedimos a pesquisa e apresentação de histórias de vida dos "retornados". Atendendo às tensões criadas e às dificuldades de transição do poder que implicou, nos territórios recém-descolonizados e independentes, um clima de guerra civil, muitos portugueses viram-se obrigados a regressar a Portugal. Foi criada uma ponte aérea para transportar os portugueses que queriam retornar ao país e colocado em funcionamento o Instituto de Apoio ao Retorno dos Nacionais (IARN), responsável por criar condições de alojamento e de transporte para os portugueses oriundos daqueles territórios. A sua missão passou pela integração destes portugueses na sociedade e na vida ativa, procurando mitigar o impacto demográfico e, simultaneamente, o desafio de integração multicultural provocado pelo regresso de milhares de portugueses.

A aluna C3 apresentou, neste trabalho, o caso particular da sua avó materna, enquanto outros recolheram testemunhos com recurso à internet, pelo que passaremos agora à análise desses elementos:

Imagem 46 - Trabalho da aluna C3 sobre histórias de vida dos "Retornados"

A minha avó emigrou com os pais e os irmãos para Angola, nos finais dos anos 40 e aí permaneceu durante mais de 30 anos. Frequentou a escola desde o primeiro até ao nono ano, teve o primeiro emprego, casou com o meu avô, também ele filho de emigrantes provenientes de Bragança e teve a minha mãe. Regressaram a Portugal após a Independência, no verão de 1975 e desde aí que a minha avó está a viver em Vila Real (pois nasceu numa localidade muito perto) e lembro-me que quando ela voltou em Angola, passado 25 anos, a primeira coisa que fez foi chorar devido às saudades que sentia por tudo o que vivenciou naquele país.

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C3 (consultado em 30/03/2022)

Como o diário ocupa uma dimensão particular enquanto documento pessoal, e trabalhar com esta proximidade implica o risco de enviesar a informação, entendemos ser significativa a partilha da realidade do seu contexto familiar, e sintomática do quão pessoal pode um diário ser. Apesar de aparecer, num primeiro sentido, como que construído "para responder a uma solicitação específica" (Zabalza 1994, 113), ele acaba por ser um "diário rico, [...] para a exploração do mundo pessoal" (Zabalza 1994, 113).

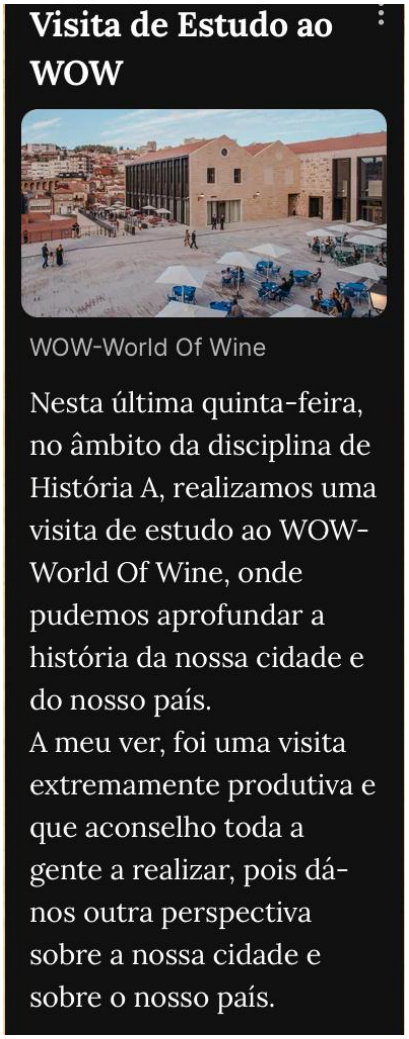
Precisamente por esta riqueza, entendemos que esta deveria ser a única experiência a destacar, já que mais do que qualquer outra história desconhecida que se possa encontrar on-line, o cunho pessoal do trabalho da aluna C3 é demonstrativo de que o diário de aula se "inclui no tipo de diários de pessoas [...] centrado nas [...] características delas" (Zabalza 1994, 154).

III.4.8 - Desafio #8

No dia 31 de março pudemos acompanhar os alunos ao World of Wine, em Vila Nova de Gaia, onde visitaram o museu "*Porto Region Across The Ages (P.R.A.T.A)*"[39]. Esta visita de estudo foi planeada e pensada para a participação dos alunos do 10.º, 11.º e 12.º anos, na medida em que o conteúdo do museu permite acompanhar a evolução do povoamento na região do Porto, do século V a.C. à atualidade. A experiência neste museu assume-se como um ponto de partida para a compreensão do património histórico e cultural da região e da cidade, mas também vai ao encontro do propósito deste trabalho: **será possível a aula de História proporcionar a capacidade de viajar e ampliar conhecimentos e saberes?** Crentes de que esta atividade, pensada para levar os alunos a obterem uma outra visão sobre os tempos e contratempos, conquistas, invasões e guerras que fizeram do Porto aquilo que é hoje, lhes permitiu reconhecer na História e no património (material e imaterial) um veículo para a compreensão do passado, e no seu estudo a formação de uma cidadania mais informada e interessada, solicitamos-lhe que se pronunciassem sobre os aspetos mais significativos, apreciando de forma crítica este momento de aprendizagem (in)formal.

[39] Porto Region Across The Ages - **World of Wine** [Em linha]. Porto: World of Wine [Consult. 07 jan. 2021]. Disponível em WWW:<URL:https://wow.pt/pt/experiencias-museus/porto-region-across-ages/>.

Imagem 47 - Trabalho do aluno C10 sobre a visita de estudo ao Museu P.R.A.T.A



Fonte: Excerto do Mural do Aluno C10 (consultado em 17/04/2022)

Imagem 48 - Trabalho da aluna C1 sobre a visita de estudo ao Museu P.R.A.T.A

Visita de estudo - WOW

Achei esta visita de estudo bastante pertinente e um momento importante em que nos foi possível aprender um pouco mais sobre a história da cidade do Porto, desde o período do Paleolítico até ao Estado Novo. A exposição tinha o nome de "Porto Region Across the Ages", e foi essencial, na minha opinião, para compreender o património cultural e histórico da cidade invicta. Recomendo, portanto, esta experiência, tanto para as pessoas que habitam esta cidade, pois é sempre importante e enriquecedor, conhecermos o sítio onde vivemos e as nossas origens, como também para quem é de fora da cidade e tenha interesse sobre a história e cultura do país.

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C1 (consultado em 17/04/2022)

Imagem 49 - Trabalho do aluno C8 sobre a visita de estudo ao Museu P.R.A.T.A

Visita De Estudo WoW:World Of Wine no âmbito da disciplina de História A

apesar de inicialmente estar cético acerca de relevância da visita de estudo no paradigma da disciplina de História, acabou por me surpreender de forma agradável

as exposições estavam muito bem organizadas, as miniaturas das aldeias estavam muito detalhadas e traziam um nível de rigor elevado que ajudou significativamente a compreensão de cada fase histórica apresentada

apesar disto, é necessário mencionar o facto que a exposição não possuia cadeiras suficientes e grande parte dos alunos estavam exaustos a meio da visita guiada

apesar disto, a visita de estudo foi muito agradável, o espaço era estéticamente agradável e psicológicamente calmante, foi uma experiência agradável após várias semanas de stress escolar

Fonte: Excerto do Mural do Aluno C8 (consultado em 17/04/2022)

Imagem 50 - Trabalho da aluna C6 sobre a visita de estudo ao Museu P.R.A.T.A

Visita de estudo

No âmbito da disciplina de História A, em conjunto com as turmas de humanidades do 10 e 11 fomos visitar o WOW. A visita a este museu permitiu-nos saber mais sobre a história da região do Porto, assim como ter uma nova compreensão da cidade, do seu povo e do seu carácter.

Na experiência Porto Region Across The Ages conseguimos ver uma réplica em tamanho real do famoso elétrico da cidade e fazer uma viagem através de milhares de anos de história.

A parte que mais gostei de visitar este museu, foi o facto de ficar a conhecer melhor as humildes fundações do Porto e os contratempos, as conquistas, as invasões e as guerras que definiram Portugal ao longo dos séculos. Sem dúvida que esta visita proporcionou uma boa ideia do rico património histórico e cultural do Porto.

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C6 (consultado em 17/04/2022)

Consideramos pertinente salientar que, de uma forma geral, os alunos consideraram positiva a realização da visita de estudo como complemento e consolidação das aprendizagens efetuadas ao longo dos três anos do ensino secundário. Como os próprios referem, esta iniciativa permitiu-lhes conhecer o Porto e a região envolvente de uma outra perspetiva e reconhecer marcas e vestígios da presença de outros povos, civilizações e tempos no território. Patente nestes relatos está também a importância do património enquanto revelador da matriz cultural de

uma região, mas mais em particular da importância da disciplina de História que ajuda na compreensão destes “passados”.

III.5 - Balanço do trabalho desenvolvido ao longo do 2.º período

O momento em que termina um período implica sempre uma reflexão sobre o trabalho desenvolvimento, geralmente tendo em vista balizar esse trabalho num número expresso numa escala de 1-5, no ensino básico, ou de 1-20 no ensino secundário.

Aos alunos da turma de 12.º ano foi, além desta reflexão, solicitada uma outra reflexão: sobre a utilização do Padlet no processo de ensino-aprendizagem.

À semelhança do balanço efetuado no período anterior, os alunos apontaram que "mais uma vez, o Padlet mostrou-se uma ferramenta bastante útil para a minha aprendizagem" (Q2 - C1), mas também que "[me] ajudou muito durante este período, na medida em que me permitiu consolidar muitos temas abordados" (Q2 - C3). O diário de aula, em formato eletrónico, afirmou-se como uma "mais-valia" (Q2 - C5) que "contribuiu para me incentivar" (Q2 - C11).

A preocupação com os exames nacionais é revelada, neste final de 2.º período, por alguns alunos que apontam que "até [...] para quem vai fazer exame, torna-se muito mais fácil e apelativo rever os conteúdos nesta plataforma" (Q2 - C15). Com efeito, pretendíamos que os alunos pudessem "aprofundar certos temas e [...] relacioná-los" (Q2 - C10) para que o seu interesse pela disciplina pudesse despontar e traduzir-se nos seus resultados.

De uma forma geral, pudemos constatar ao longo do período que os alunos aderiram com entusiasmo às propostas de trabalho apresentadas e que se deixaram embrenhar num meandro de pesquisas pois, "para compor as minhas publicações, necessitei de fazer algumas pesquisas que enriqueceram, não só o meu conhecimento sobre a matéria da disciplina" (Q2 - C1). Essas pesquisas levaram os alunos a aguçar a necessidade de "melhorar a minha capacidade interpretativa" (Q2 - C7), as quais, por sua vez, levaram ao "desenvolvimento de capacidades de escrita" (Q2 - C14).

A "melhoria de aprendizagens bem como a consolidação da matéria da disciplina" e "visualizar os diferentes temas abordados em sala de aula de uma forma

mais acessível" (Q2 - C5) configura-se como uma mais-valia reconhecida pelos alunos relativamente ao trabalho desenvolvido e à implementação desta metodologia.

Neste que foi um momento de reflexão para os alunos, pôde também o professor estagiário refletir sobre a evolução dos alunos ao longo deste período, e concluir que estes se sentiram motivados a trabalhar para além das aulas, como disso são prova as pesquisas complementares que os mesmos efetuaram e que serviram para enriquecer o seu diário de aula. Importa relembrar que estes trabalhos são fruto da sua iniciativa e autonomia, valores que o PASEO pretende incutir nos alunos do século XXI, e que o Padlet foi a plataforma que lhes deu espaço e palco para apresentar e expor esses trabalhos.

III.6 - Pesquisas complementares efetuadas pelos alunos e que enriqueceram o diário de aula

Ao longo do ano letivo, e em resultado da leitura dos diários dos nossos alunos, pudemos perceber que estes foram apresentando um conjunto de sugestões complementares, mais ou menos relacionadas com os conteúdos abordados em aula, e que são resultado das pesquisas que estes tiveram de fazer para (i) responder aos desafios colocados ou (ii) fruto da curiosidade que as temáticas trabalhadas terão levantado.

Foram realizadas diversas publicações nos diários que considerámos complementares, e que acrescentavam músicas, livros, filmes e séries/documentários, exposições e museus, artigos de jornal ou revista, ligação com outras redes e plataformas sociais, entre outras.

De facto, a integração destas publicações enriqueceu o trabalho dos alunos e, dessa forma, respalda os dados presentes nos quadros 1 e 2[40], no que concerne à mais-valia da realização destes trabalhos. Consideramos que estes exemplos ilustram muito bem a importância da compreensão dos acontecimentos históricos, no espaço e no tempo, para a interpretação dos fenómenos que marcam o tempo presente.

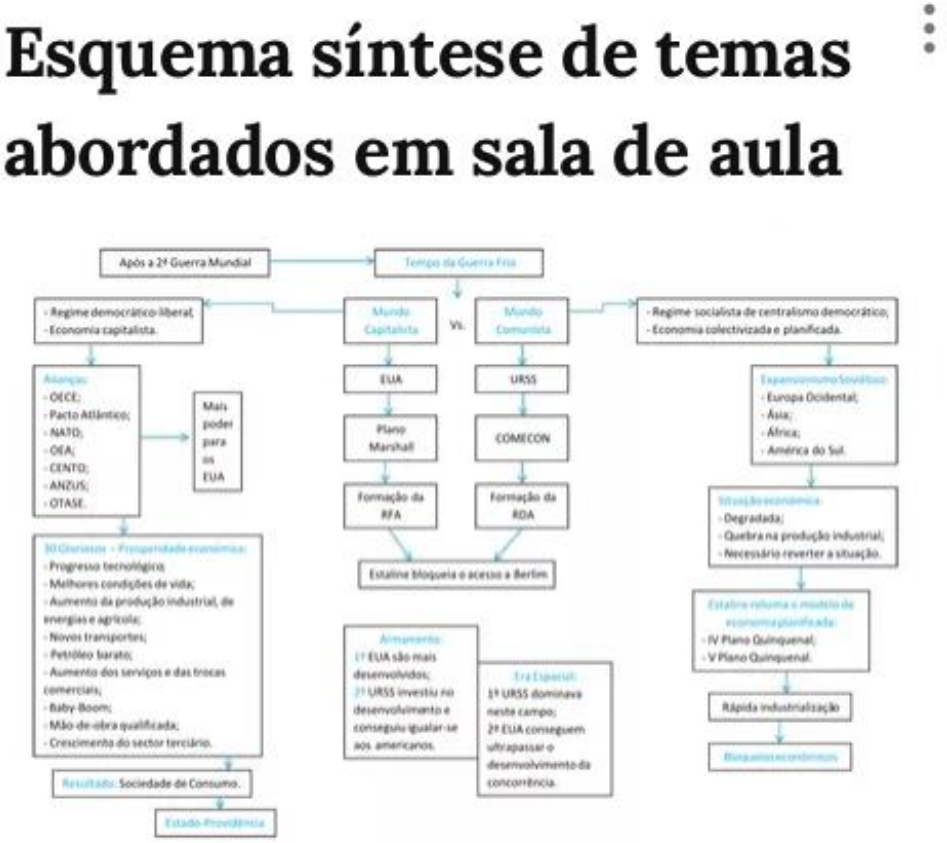
Apresentam-se, de seguida, alguns exemplos que vão ao encontro daquilo que o saber social enquadra na missão da História: "reconstrói biografias e épocas através de [...] documentos" (Zabalza 1994, 83).

Perante a análise destes materiais fornecidos pelos alunos, na qualidade de autores dos seus próprios diários, também conseguimos identificar os seus interesses e é através deles que acedemos aos pensamentos dos alunos.

Estes elementos fornecem, então, ao professor outro olhar sobre o aluno:

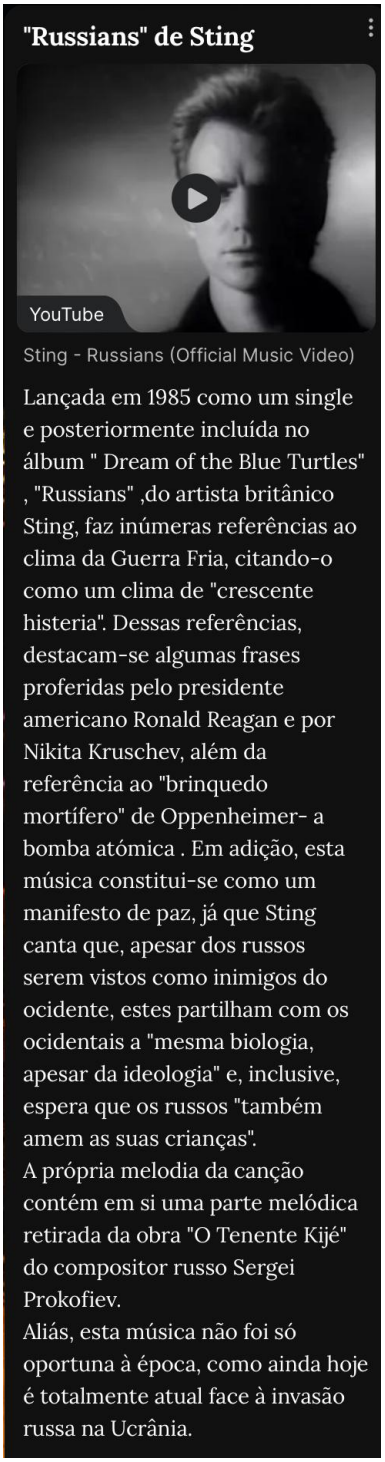
[40] Cf., respetivamente, os anexos 5 e 7.

Imagem 51 - Exemplo de publicação complementar no mural da aluna C5



Fonte: Excerto do Mural da Aluna C5 (consultado em 29/03/2022)

Imagem 52 - Exemplo de publicação complementar no mural do aluno C18



Fonte: Excerto do Mural do Aluno C18 (consultado em 29/03/2022)

Imagem 53 - Exemplo de publicação complementar no mural da aluna C6

Hitler e Salazar



«ESTA OBRA É UM ELEMENTO ESSENCIAL PARA A COMPREENSÃO DE COMO O SISTEMA FINANCEIRO INTERNACIONAL SE ORGANIZOU PARA LUCRAR COM O PROJETO NAZI, PROLONGANDO ASSIM O SEU TEMPO DE TERROR E EXTERMÍNIO.»

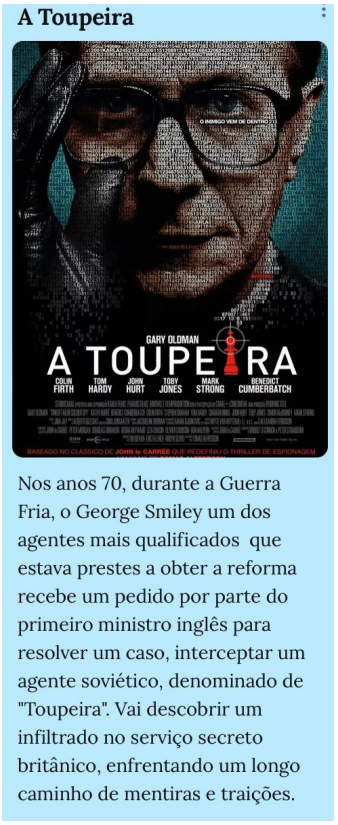
MARIANA MORTÁGUA, IN PREFÁCIO

«A obra de António Louçã é uma contribuição de decisiva importância para a história económica europeia. O livro está escrito de forma brilhante. O leitor não esquece nem por um momento que, por trás das estatísticas, dos saldos e dos custos de transportes, se encontram pessoas.»

JEAN ZIEGLER, PREFÁCIO À EDIÇÃO ALEMÃ

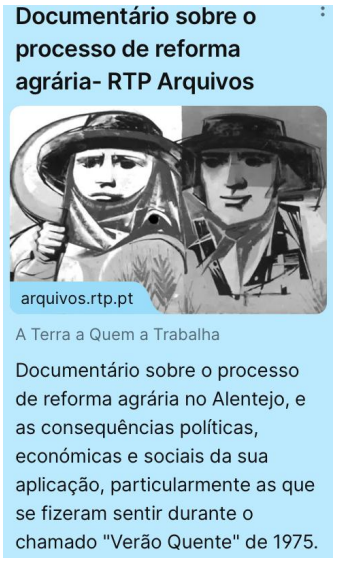
Fonte: Excerto do Mural da Aluna C6 (consultado em 29/03/2022)

Imagem 54 - Exemplo de publicação complementar no mural da aluna C11



Fonte: Excerto do Mural da Aluna C11 (consultado em 29/03/2022)

Imagem 55 - Exemplo de publicação complementar no mural da aluna C3



Fonte: Excerto do Mural da Aluna C3 (consultado em 29/03/2022)

Imagem 56 - Exemplo de publicação complementar no mural da aluna C13

Sugestão de leitura



Joana Reis, Uma Campanta Americana - Humberto Delgado e as Presidenciais de 1958, Tinta da China, 2019

As marcas "americanas" da campanha de Delgado passam também pelo uso de slogans, como o "general sem medo" epíteto que se cola ao militar entre os populares, ou mesmo o uso da trindade de ideias da Revolução Francesa: "Liberdade, igualdade, fraternidade" (mostrado numa faixa utilizada que é "decalcado graficamente de um cartaz que Eisenhower usou na sua campanha, em que se lia "Paz, prosperidade, progresso".

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C13 (consultado em 29/03/2022)

Imagem 57 - Exemplo de publicação complementar no mural da aluna C15

"Em 2022 celebram-se mais dias em democracia do que em ditadura"



O dia 25 de abril teve origem num movimento militar que conduziu ao fim de 48
anos de ditadura em Portugal, restaurando-se as liberdades dos cidadãos, como por
exemplo liberdade de expressão e de imprensa.
Esta mesma data representou o início do fim da Guerra Colonial e a possibilidade de
Portugal se aproximar da Europa e do Mundo.
Em 2022, o nosso país alcançou mais dias em democracia do que aqueles que se
viveram em ditadura.
Foi há 17.500 dias que o país conheceu a liberdade, ultrapassando os dias vividos em ditadura um regime derrubado pelas forças de Abril que cercaram o Quartel do Carmo e obrigaram Marcello Caetano a render-se.

O primeiro-ministro fez questão de assinalar este dia. Na sua página na rede social Twitter, António Costa escreveu que "Hoje é um dia histórico. Hoje a Liberdade ultrapassa os 17.499 dias da ditadura. 17.500 dias em Liberdade!" e manifesta ainda a sua "gratidão aos que combateram a ditadura e aos militares de Abril que a derrubaram".

Fonte: Excerto do Mural da Aluna C15 (consultado em 29/03/2022)

III.7 - Viajámos e levantámos voo sem sair do lugar?

O "desafio final" consistiu, precisamente, na resposta, dada pelos alunos, à metáfora que dá corpo ao título do presente relatório. Numa altura em que está percorrida quase toda a viagem pelas aprendizagens, este desafio assumiu-se como um exercício de síntese em função das perceções dos alunos relativamente à aula de História, mas mais em particular sobre as aprendizagens que concretizaram e através do qual se procurou perceber, tendo em conta o período cronológico percorrido ao longo deste ano letivo, mas de uma forma mais lata todo o tempo cronológico percorrido na disciplina de História A, assim como os diferentes modelos políticos que os alunos estudaram durante esta "viagem" - nomeadamente, impérios, monarquias feudais, monarquias absolutas, monarquias constitucionais, repúblicas e ditaduras -, bem como as realidades sociais, económicas e culturais que conheceu e estudou, responsáveis por fazerem os alunos (re)conhecerem a existência de outros povos e culturas. Não são de esquecer as diferentes manifestações artísticas, e o contexto em que elas surgem, e que especialmente neste último ano do percurso formativo adquirem especial relevância. Pretendia-se, por isso, que os alunos fossem capazes de refletir sobre a forma como a disciplina contribuiu para o conhecimento que eles têm sobre o Mundo.

Este desafio foi apresentado sob a forma de interrogação - "***A aula de História é como viajar, levantar voo sem sair do lugar." Concorda com esta afirmação? Justifique a sua resposta.*** - para incentivar a liberdade e a reflexão dos estudantes.

Com efeito, os alunos reconheceram a abrangência dos conteúdos a trabalhar ao longo dos três anos pois, "de uma forma mais abrangente ao longo do secundário, começamos no século V a.C. (10.º ano) e vamos acabar na atualidade" (Q3 - C3). Essa abrangência permitiu aos alunos "conhecer a história do mundo sem, efetivamente, 'sair do lugar'" (Q3 - C5) já que "20 séculos foram estudados", o que culmina no "estabelecimento da disciplina de História como uma ferramenta essencial" (Q3 - C8). De uma forma geral, os alunos apontam que "temos vindo a estudar diferentes civilizações com formas de governação e de organização bastante diversas" (Q3 - C18). Esta diversidade na panóplia de conhecimentos radica no facto de se poder afirmar

“que as aulas de História contribuíram para o incremento do nosso conhecimento sobre o Mundo” (Q3 - C1).

Considerando que esperávamos deste desafio inferir o entendimento dos alunos sobre aquela que era a nossa perceção *à priori* sobre as aulas de História, percebemos que os discentes partilham da mesma visão sobre as aulas da disciplina, na medida em que mencionam que “a quantidade de anos e séculos que abordamos nas aulas, ajuda-nos a viajar mentalmente para essas mesmas épocas” (Q3 - C3). Com estas viagens, são também palpáveis gostos, como é o caso seguinte: “No 11.º ano, adorei perceber mais sobre como os reis governavam o seu reino e acho que foi a matéria que mais gostei de viajar mentalmente, pois gostava imenso de viver aquilo durante um dia” (Q3 - C3). De facto, “vamos a séculos em que fisicamente seria impossível ir” (Q3 - C4), pelo que também se conseguiu incentivar e fomentar o “gosto pela História e pelo património cultural de Portugal, em conjunto com os outros países” (Q3 - C6).

Dado que estamos material e simbolicamente rodeados pelo passado, no espaço e no tempo, como vaticinou Correia (2021, 2), a disciplina de História desempenha um papel central na construção de uma memória coletiva e na formação dos próprios indivíduos. Com efeito, o “apoderamento da memória e do esquecimento é uma das principais preocupações dos grupos dominantes” na sociedade (Correia 2021, 2), pelo que poderíamos estabelecer um paralelismo entre este aspeto e as aulas de História, que “são um ponto de acesso a uma espécie de ‘vértice temporal’, onde viajamos atrás no tempo e observamos” (Q3 - C8), já que “o conceito de viajar é conhecer o país na sua atualidade e no seu passado e isso é o que nós fazemos em História” (Q3 - C9). Deste modo, afirmamos que as aulas de História configuram a possibilidade de os estudantes construírem o seu repositório de conceções, ideias e visões/perspetivas.

Decorrente de termos à nossa disposição, nos tempos presentes, um grande acervo de “documentos memoriais nossos e para nós próprios” (Correia 2021, 2) ombreia esta viagem que passa por “um total de 26 séculos” (Q3 - C12). É neste sentido, parece-nos, que vai a perceção dos alunos sobre o trabalho que

desenvolveram ao longo do presente ano, e que foi objeto de reflexão neste desafio, na medida em que reconhecem que "uma aula de História é como ler um livro: é um contar de tradições e de episódios ao longo dos tempos, que nos permite saber mais sobre de onde viemos e para onde queremos ir" (Q3 - C18). É a formação desta consciência informada que a educação em História prevê como parte integrante das competências a trabalhar com o aluno do século XXI.

Correia (2021, 2-8), citando David Lowenthal, autor de "*The past is a foreign country*", preconiza que é possível reconstituir o passado, domesticando-o no sentido de ele se tornar compreensível e, particularmente, à luz da contemporaneidade. Os nossos alunos são, por isso, chamados a construir as suas próprias narrativas sobre diferentes modelos políticos, económicos, sociais e culturais e compreender a "evolução significativa quanto aos modelos políticos, pois começamos com os impérios, como o Romano, passando por vários tipos de monarquias, [...] Repúblicas, ditaduras" (Q3 - C3). Estas transformações sociais são o "magma de polémicas dos nossos dias" (Correia 2021, 4) e são estas "polémicas" que consubstanciam o cerne da discussão e estudo no 12.º ano, um momento de transição entre etapas de formação académica, pessoal e social, e na qual o aluno adquire uma "consciência política [que] é, e só pode ser, uma consciência histórica" (Correia 2021, 4). Prova dessa consciência reside na constatação que os próprios alunos fazem sobre o seu percurso, quando afirmam que "o secundário permitiu-nos acumular conhecimentos de diferentes naturezas [...] como modelos políticos [...] e as diferentes tradições, costumes" (Q3 - C10). Essa consciência está bem balizada quando afirmam que as realidades sociais "quando precárias, originaram crises e revoluções" (Q3 - C18).

O ensino da História tem vindo a responder a objetivos diretamente relacionados com a criação de uma consciência social ou, por outras palavras, a consciência da pertinência de aprofundar o conhecimento sobre a sociedade (Correia 2021, 4). Parece também que esta cognição foi alcançada, na medida em que os alunos mencionam que as aulas de História lhes proporcionaram ferramentas que permitiram "planificar as nossas opiniões sobre a sociedade atual" (Q3 - C4).

A exigência do século XXI é reconhecida pelos discentes que acusam a necessidade de uma sólida preparação para a enfrentar, como é o caso aqui vertido, onde se afirma que "os conhecimentos e capacidades desenvolvidos na aula de História [...] revelaram-se fundamentais porque me ajudaram a lidar com informação de uma forma crítica" (Q3 - C5) e, naturalmente, "assumir uma posição informada, crítica e participativa" (Q3 - C6).

Em suma, o balanço que se pode empreender deste desafio passa pela formação de uma consciência sobre a importância da aula de História para *viajar* e conhecer outros meios e modos *sem sair do lugar*, na qual se reconhece que esta disciplina é um instrumento de instrução que tem por fim dar a conhecer o que foi a humanidade noutras épocas, numa lógica dicotómica, isto é, (i) o que se fazia e o que se faz e (ii) como se vivia e como se vive. Apraz-nos registar a vivacidade e significado da História, nas palavras dos nossos alunos, pois a disciplina tem "uma contribuição para o aumento da cultura dos alunos [permitindo a] discussão de opiniões" (Q3 - C11) que fazem desta viagem muito "enriquecedora [...] [já que] nos permitiu conhecer um pouco sobre todo o Mundo" (Q3 - C14).

Cumpriram-se, aqui, os propósitos deste trabalho.

Considerações Finais

São muitas e diversificadas as variáveis que entram em linha de consideração no processo de ensino e aprendizagem. Ainda que o ser humano seja, por natureza, um agente histórico, são vários os fatores que influenciam o processo de aprendizagem, desde logo o meio e a origem social dos atores, daí que todo o processo de ensino e aprendizagem que considera esses dois elementos como ponto de partida tenderá a ser melhor sucedido.

Este trabalho teve como objetivo tornar os alunos historicamente competentes e, para tal, recorreu-se ao diário de aula em ambiente eletrónico, proporcionado pela aplicação *Padlet*. Saber História, e ser-se historicamente competente, pressupõe uma articulação entre o conhecimento e o pensamento, mas também um cruzamento constante com as fontes históricas, que devem ser escutadas. Foi esta ideia que tentamos transmitir aos nossos alunos, de que as fontes necessitam ser escutadas, para que delas se possam extrair informações que confirmam ou refutam hipóteses descritivas ou explicativas da realidade. Entender e compreender a realidade de forma contextualizada, isto é, procurar entender os seres humanos do passado à luz do tempo em que viveram, atribuindo sentido às suas ações, permite-nos perspetivar novos horizontes para uma melhor compreensão do presente. Por fim, a comunicação em História, que deve ser rigorosa no processo de descrição e explicação das ações humanas, seguindo uma lógica de inteligibilidade e objetividade crítica, percetível, e passível de dialogar.

Vivem-se tempos de mudança nas escolas e a disciplina de História configura-se como um parceiro imprescindível nesse devir. O contexto atual é muito rápido, e nele o conhecimento evolui de forma alucinante, mas também é de fácil acesso, pelo que quando estabelecemos como objetivos iniciais, no início deste trabalho, facilitar o processo de aprendizagem da História, através da construção de um diário de bordo, e fazer os alunos responsáveis pela construção de um portefólio que funcione como um repositório de conteúdos, pretendíamos ir ao encontro da ideia de que os estudantes são os principais agentes da construção do seu conhecimento. Na verdade, os alunos

chegam muitas vezes à sala de aula com um conjunto de ideias prévias sobre os temas a trabalhar no âmbito da disciplina e se, umas vezes, elas são confirmadas, outras são reajustadas para corresponderem ao rigor histórico com que se pretende trabalhar.

Este trabalho desenvolveu-se com uma turma de 12.º ano e a estratégia implementada alcançou e atingiu os objetivos com que se apresentou no início da viagem. Esta perceção decorre da reflexão que os mesmos elaboraram no final de cada período e, em particular, na resposta ao desafio final que dá corpo ao título deste relatório.

O diário de aula permitiu trabalhar o desenvolvimento e a construção do pensamento histórico dos nossos estudantes, que é já de si uma tarefa desafiadora, motivadora e complexa, levando-os a procurar fontes que corroborem os seus trabalhos e publicações no diário, numa lógica de que é necessário ler, cruzar e selecionar fontes históricas de diversas tipologias/suportes para contextualizar e compreender a(s) realidade(s) humana(s) em estudo. Quando elabora e redige o diário, o estudante está a comunicar a narrativa histórica que construiu e que compete, depois, ao professor avaliar.

Esperávamos, no início deste trabalho, contribuir para a inovação pedagógica ao introduzir esta plataforma no quotidiano escolar dos nossos alunos e, na verdade, esse objetivo foi conseguido, como pudemos constatar pelas publicações efetuadas pelos alunos ao abrigo da sua autonomia e liberdade para criar e desenvolver conhecimento. Se é certo que uns aderiram com amplo entusiasmo a esta nova ferramenta e método de trabalho, e se deixaram cativar pelas amplas possibilidades de aprofundarem o seu conhecimento, não deixamos de constatar que persistem alunos sem essa vontade e cuja concretização dos desafios ficou muito aquém do esperado. Essa será, eventualmente, uma limitação deste trabalho, na medida em que essa ausência de produção se verificou nos trabalhos cuja realização não foi concretizada em sala de aula e que deveria ter surgido como consequência da responsabilidade dos mesmos. Ainda assim, e apesar de tudo, estamos convictos de que a ideia geral de que é possível o aluno ter um papel ativo na construção do seu conhecimento, explorando

mais determinados aspetos em detrimento de outros, é um processo natural, fruto do interesse que as diversas dinâmicas do Mundo suscitam.

A mais-valia da concretização de um projeto desta envergadura, e que comporta igualmente uma grande dimensão de autonomia e responsabilidade, ter sido executado com uma turma de 12.º ano, respalda-se no facto de estarmos perante uma faixa etária onde o diálogo vivo entre o professor e o aluno, de onde nascem as dúvidas mais férteis, e com uma bagagem histórica igualmente ampla, lhes permite tornar a História um elemento vivo, válido e atualizado de forma pertinente e significativa. Ao abrigo desse diálogo vivo que se pretende, colocamo-nos à disposição, mais audível ou mais silenciosa, dos nossos alunos no sentido de colmatar e esclarecer as suas dificuldades ao longo da realização dos desafios. A História permite um trabalho articulado em rede com outras disciplinas mas também, e de forma muito significativa, com a "vida real". No desenvolvimento desta articulação, como é sublinhado nos documentos curriculares em vigor desde 2018 e já identificados anteriormente, aponta-se para a necessidade de os estudantes trabalharem de forma cooperativa e colaborativa, algo que também foi possível observar ao longo do diário, nos trabalhos conjuntos que preencheram os diários de aula, e que sempre foi incentivado. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico tem vindo a dar enfoque ao trabalho em equipa como uma competência do aluno do século XXI e que, na verdade, se afigura como imprescindível no Mundo profissional. Estamos, por isso, convictos de que estas dimensões puderam ser trabalhadas à medida que os diários se iam enriquecendo.

A aula de História é como viajar, levantar voo sem sair do lugar porque permite ao aluno:

- reconhecer o património de um país ou região, o qual se pode classificar em natural, cultural material e cultural imaterial, como um vestígio do pretérito e elemento que encerra a compreensão do passado e que, por isso, deve ser conservado como garante da memória coletiva: na disciplina de História consideram-se, sobretudo, as dimensões material (monumentos arquitetónicos, esculturas, pinturas, fotografias,

gravações áudio, objetos do quotidiano, vestígios da antiguidade ou presença/permanência de outros povos - entre outros) e imaterial (língua, costumes, tradições, valores, crenças, lendas, festas e manifestações populares - entre outros);

- compreender mudanças de mentalidade devido ao choque provocado pelos grandes conflitos à escala mundial;
- compreender a expansão de regimes autoritários como reflexo das dificuldades de consolidação das democracias representativas e, ao mesmo tempo, relacionar os períodos de crise do capitalismo liberal com a expansão de novas ideologias;
- compreender condicionalismos internos e externos que conduziram à falência de projetos políticos;
- reconhecer a existência de políticas económicas e sociais diferenciadas;
- analisar dinâmicas de transformação na Europa e no Mundo, ao mesmo tempo ou em cronologias diferenciadas, identificando a sua importância para (e no) sistema mundial;
- analisar elementos definidores do tempo presente;
- valorizar uma nova cidadania envolvida em questões supranacionais e de dimensão ética;

Não podemos ter a veleidade de considerar que o trabalho está feito, e que não se pode ir mais além dos dados que se trouxe à luz, mas estamos convictos de que conseguimos demonstrar, de forma inequívoca, que os diários de aula são uma estratégia muito útil para motivar os alunos para a aprendizagem, na qual podem participar ativamente e de forma autónoma, cumprindo os desígnios do PASEO, e em especial que a História se insere nos desafios do mundo atual, articulando-se com os valores da Cidadania e, sobretudo, percorre diacronicamente vários temas, permitindo a interação passado-presente, ainda que uma limitação deste trabalho se materialize na falta de comprometimento de alguns alunos na concretização dos desafios, a qual poderia ter sido colmatada com a alocação de mais tempo(s) letivo(s) à realização dos mesmos em sala de aula.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. **Professor-investigador: que sentido? Que formação?**. Porto: Porto Editora, 2001, p. 21-31.

ALARCÃO, Isabel - Ser professor reflexivo. In ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, 1996, p. 171-189.

ALMEIDA, Ana Catarina Moreira Pinto da Fonseca. **A tese de um diário de escrita de si.** Porto: Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação, 2011, dissertação de mestrado em ensino de Artes Visuais no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

ALMEIDA, Hugo Picado de. **A sociedade dos ecrãs: entre ver e ser visto.** Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa, 2012, dissertação de mestrado em Ciências da Comunicação - Comunicação, Marketing e Publicidade.

ALVES, Francisco Cordeiro - **Diário: um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas.** [Em linha]. Viseu: Revista Millenium, 2004, p. 222-239. [Consult. 17 fev. 2022]. Disponível em WWW:<URL:https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/578/1/Di%C3%A1rio.pdf>.

ALVES, Luís Alberto Marques - Epistemologia e ensino da História. **Revista História Hoje.** Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2016.

Aprendizagens Essenciais de História A (10.º Ano) - **Direção Geral da Educação** [Em linha]. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2022 [Consult. 09 dez. 2021]. Disponível em WWW:<URL:http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_historia_a.pdf>;

Aprendizagens Essenciais de História A (11.º Ano) - **Direção Geral da Educação** [Em linha]. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2022 [Consult. 14 jan. 2022]. Disponível em WWW:<URL:http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_historia_a.pdf>;

Aprendizagens Essenciais de História A (12.º Ano) - **Direção Geral da Educação** [Em linha]. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2022 [Consult. 12 abr. 2022]. Disponível em WWW:<URL:http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_historia_a.pdf>.

BAPTISTA, Isabel. **Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente**. Lisboa: Editorial do Conselho Científico para a Avaliação de Professores do Ministério da Educação, 2011 [Consult. 2 abr. 2021]. Disponível em WWW:<URL:http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>

BARCA, Isabel - Aula oficina: do projeto à avaliação. In BARCA, Isabel - **Para uma Educação Histórica de Qualidade.** [Em linha]. 1.ª edição, Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho [Consult. 15 out. 2021], p. 131-146. Disponível em WWW:<URL:https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/para-uma-educac3a7c3a3o-histc3b3rica-de-qualidade.pdf>.

BLOOM, Benjamin; HASTING, Thomas; MADAUS, George. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning.** Nova Iorque: Edições McGraw-Hill, 1971.

BOLÍVAR, António. **Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: O que nos ensina a investigação.** Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2012.

CASTILLO, Jesús Dominguez. **Pensamiento histórico y evaluación de competencias**. Barcelona: Graó, 2015.

CORREIA, Luís Grosso - Apresentação. In CORREIA, Luís Grosso. **O passado é um país estranho. Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade.** [Em linha]. Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2021, p. 2-8. [Consult. 15 abr. 2021]. Disponível em WWW:<URL:https://doi.org/10.21747/978-989-8969-94-1/passin>.

COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso. **Um Novo Tempo da História A - 12.º Ano, volume 2**. Porto: Porto Editora, 2015, p. 112.

CRUZ, Isabel - O Diário na formação de professores de História. In BARCA, Isabel - **Para uma Educação Histórica de Qualidade.** [Em linha]. 1.ª edição, Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho [Consult. 15 out. 2021], p. 101-114. Disponível em WWW:<URL:https://lapeduh.files.wordpress.com/2018/04/para-uma-educac3a7c3a3o-histc3b3rica-de-qualidade.pdf>.

CUNHA, Ana Rute Ferreira da. **VARK: Como é que aprendo melhor? Uma mudança no processo de ensino-aprendizagem**. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo, 2015, relatório final de prática de ensino supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

DIAS, Liliana Eliete dos Santos Patrício. **A metodologia da aula-oficina no ensino da História e da Geografia.** Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2014, dissertação de mestrado em ensino de História e Geografia no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

EARL, Lorna. **Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise student Learning**. EUA: Thousand Oaks, CA/Corwin Press, 2003.

ESTEVES, Manuela - **Análise de Conteúdo.** In LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto. Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e de teses. Porto: Porto Editora, 2006, p. 105-126.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas.** Lisboa: Texto Editores, 2006.

FERREIRA, Alberto Manuel. **Adequação dos materiais educativos aos estilos de aprendizagem dos alunos de cursos profissionais de informática.** Braga: Universidade do Minho, 2014, dissertação de Mestrado em Ensino de Informática.

FORTES, Alexandra; GOMES, Fátima Freitas; FORTES, José. **Linhas da História - História A 12.º Ano (1.ª parte)**. Porto: Areal Editores, 2015.

FORTES, Alexandra; GOMES, Fátima Freitas; FORTES, José. **Linhas da História - História A 12.º Ano (2.ª parte)**. Porto: Areal Editores, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994, p. 178-182.

GAGO, Marília; CANTANHEDE, Francisco; TORRÃO, Paula. **O Fio da História - no fio da educação: caminho(s) para aprendizagens significativas**. Lisboa: Texto Editores/Grupo LeYa, 2021.

GOMES, Maria João - **Blogs, um recurso e uma prática pedagógica.** [Em linha]. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, 2005 [Consult. 21 fev. 2022]. Disponível em WWW:<URL:http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>.

GONÇALVES, Ana Lavínia da Silva. **Ir para Fora Cá Dentro (de casa). A Importância das Visitas de Estudo na Aprendizagem de História.** Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2020, dissertação de Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

GONÇALVES, Clara Sofia da Costa Monteiro. **Contributos de um blogue de disciplina no ensino de História e de Geografia: Um estudo com alunos do 8º ano de História e alunos do**

12º ano de Geografia. Braga: Universidade do Minho, 2014, dissertação de Mestrado em Ensino de História e de Geografia no Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Guião de Utilização do Padlet - **Direção Geral da Educação** [Em linha]. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2021 [Consult. 25 out. 2021]. Disponível em WWW:<URL:https://agevcarvalho.net/onewebmedia/2018.19/Pagina%20Inicial/Outubro/MOOC/Padlet_tutorial_MOOC_AFC.pdf>.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen - The Power of Feedback. **Review of Education Research**. N.º 77 (2007), p. 81-112, [Consult. 26 fev. 2022]. Disponível em WWW:URL<https://psycnet.apa.org/record/2007-08194-003>

HIRSCH, Joe. **The feedback fix: dump the past, embrace the future, and lead the way to change.** Nova Iorque: Rowman&Littlefied, 2017.

HOLLY, Mary Louise - Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In NÓVOA, António - **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 1992, 79-109.

KENNEDY, Aileen. **Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis**. Routledge: Professional Development in Education. [Consult. 1 nov. 2021]. Disponível em WWW:<URL:https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2014.929293>.

LIMA, Jorge Ávila de - **Por uma análise de conteúdo mais fiável.** [Em linha]. Universidade de Coimbra: Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia, 2013, p. 7-29. [Consult. 7 abr. 2022]. Disponível em WWW:<URL:https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_47-1_1>

LINDEMANN, Isolete Beatriz Wolfant - **O uso do diário em sala de aula: uma contribuição efetiva na prática pedagógica.** [Em linha]. Poço das Antas: Rede Municipal de Ensino do Município de Paço das Antas, s/d [Consult. 15 mar. 2022]. Disponível em WWW:<URL: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2014/Modalidade_3datahora_08_05_2014_14_15_52_idinscrito_633_d9e93f0f66362248dd68fa7879a680b0.pdf>.

MORGADO, José Carlos - La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. **Revista Curitiba** [Em linha]. N.º 57 (2015), p. 293-301, julho/setembro [Consult. 1 nov. 2021]. Disponível em WWW:<URL:https://www.scielo.br/j/er/a/7FMxZFSY5Kc3SGKdvnC6JTs/?lang=pt>.

NEVES, Orlando. **Textos históricos da revolução - A revolução em rutura - E agora que fazer?**. Lisboa: DiABRIL Editora, s/d, p. 249.

O Holocausto - **Escola Virtual** [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2021 [Consult. 05 nov. 2021]. Disponível em WWW:<URL:https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/resource/108497/L?se=4043&seType=&coId=162688>;

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de - **Diário de aula como instrumento metodológico da prática educativa.** [Em linha]. Universidade Lusófona: Revista Lusófona de Educação, 2014, p. 111-126. [Consult. em 28 fev. 2022]. Disponível em WWW:<URL:https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4833/3249>.

OLIVEIRA, Sandra de; FABRIS, Eli Henn - **Práticas de iniciação à docência: o diário de campo como instrumento para pensar a formação de professores.** [Em linha]. Curitiba: Revista Diálogo Educação, 2017 [Consult. 19 jan. 2022]. Disponível em WWW:<URL:https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/9921/12431>.

padlet - **Direção Geral da Educação** [Em linha]. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2021 [Consult. 25 out. 2021]. Disponível em WWW:<URL:https://apoioescolas.dge.mec.pt/ferramentas/padlet>.

PALMER, Parker J. **The Courage to Teach: exploring the inner landscape of a Teacher's life.** San Francisco: Wiley Editora, 2007, p. 14-21

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória - **Direção Geral da Educação** [Em linha]. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2017 [Consult. 30 nov. 2021]. Disponível em WWW:<URL:https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf>

PONTE, João Pedro da - Investigar a nossa própria prática. **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 2002, p. 5-28.

portefólio - **Dicionário Online de Português PRIBERAM** [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2021 [Consult. 25 out. 2021]. Disponível em WWW:<URL:https://dicionario.priberam.org/portef%C3%B3lio>.

Porto Region Across The Ages - **World of Wine** [Em linha]. Porto: World of Wine [Consult. 07 jan. 2021]. Disponível em WWW:<URL:https://wow.pt/pt/experiencias-museus/porto-region-across-ages/>.

RAMOS, Cristiana Isabel Marques Brites. **O contributo dos diários de aula dos alunos para uma professora em iniciação à prática profissional**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2013, dissertação de mestrado em ensino de História e Geografia no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

Revisão Constitucional - **Diário da República Eletrónico** [Em linha]. Lisboa: Editorial da Assembleia da República, 2022 [Consult. 01 mai. 2022]. Disponível em WWW:<URL:https://dre.pt/dre/lexionario/termo/revisao-constitucional>;

RODRIGUES, Ana Isabel de Freitas. **Reflexões sobre a minha prática docente enquanto professora de História e Geografia: contributo das vozes dos alunos.** Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2015, dissertação de mestrado em ensino de História e Geografia no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

RONCON, Ana Flávia - **O "Diário de Aprendizagem" como instrumento avaliativo e didático no ensino de sociologia.** [Em linha]. Universidade Estadual de Londrina: Revista Eletrónica Ensino de Sociologia em Debate, 2017 [Consult. 15 jan. 2022]. Disponível em WWW:<URL:http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/7%20Edicao/01%20ARTIGO_ANA%20FLAVIA.pdf>.

SANTOS, Susana Maria da Silva. **A aprendizagem cooperativa nas disciplinas de História e Geografia.** Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2015, dissertação de mestrado em ensino de História e Geografia no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

SILVA, Maria Helena Santos; DUARTE, Maria da Conceição - O diário de aula na formação de professores reflexivos: resultados de uma experiência com professores estagiários de Biologia/Geologia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências.** Atibaia: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, p. 1-12.

SILVA, Maria Helena Santos; LOPES, José Pinto - **Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback.** [Em linha]. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2016, p. 12-31 [Consult. 31 jan. 2022]. Disponível em WWW:<URL:http://edupsi.utad.pt/index.php/component/content/article/79-revista2/144>.

SOLÉ, Glória. **Educação histórica e educação patrimonial - desafios da investigação em Portugal.** Braga: Universidade do Minho/CIED, 2017.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de et. al. - A escrita de diários na formação docente. **Educação em Revista.** Belo Horizonte: Revista Educação em Revista, 2012, p. 181-210.

SOUZA, Jefferson Juvenato de; DECCACHE-MAIA, Eline - **O uso do diário de bordo como suporte ao ensino aprendizagem na educação em ciências: refletindo sobre o lugar e seus problemas socioambientais.** [Em linha]. Rio de Janeiro: Revista Ciência e Ideias, 2020, p. 68-79 [Consult. 15 fev. 2022]. Disponível em WWW:<URL:https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/reci/article/download/1110/952>.

TRINDADE, Rui; COSME, Ariana - **Instruir, aprender ou comunicar: reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar.** [Em linha]. Belo Horizonte: Revista Educação em Revista, 2016 [Consult. 19 jan. 2022]. Disponível em WWW:<URL:https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/123692/2/364295.pdf>

VITÓRIA, Maria Inês Corte; SILVA, Luciana Ferreira da - **Diários de aula na formação de professores: vínculos relacionais.** [Em linha]. Braga: Universidade do Minho, 2009, p. 933-941. [Consult. 15 mar. 2022]. Disponível em WWW:<URL:https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c64.pdf>.

WIEMAN, Carl - **Education is about learning to make better decisions** [Em linha]. Estocolmo: The Nobel Prize organisation, 2020 [Consult. 1 nov. 2021]. Disponível em WWW:<URL:https://www.nobelprize.org/carl-wieman-education-is-about-learning-to-make-better-decisions/>.

YINGER, Robert J.; CLARK, Christopher. **Using Personal Documents to study teacher thinking.** Michigan: The Institute for Research on Teaching, 1985.

YOUNG, Michel - Para que servem as escolas? **Educação Social.** Campinas: Revista de Educação Social, 2007, p. 1287-1302.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Porto: Porto Editora, 1994.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth; LISTON, Daniel - Varieties of discourse in supervisory conferences. **Teaching and Teacher education.** Great Britain: 1985, p. 155-174.

ANEXOS

Anexo 1 - Documento de apresentação do Padlet

Avaliação do Padlet

A utilização do Padlet visa assumir-se como um instrumento que permita ao docente recolher, de forma sistemática, informação sobre o progresso do aluno, no sentido de aferir as suas aprendizagens, mas também apoiar o docente na decisão de rever/recuperar determinados conteúdos, sendo, por isso, uma base de referência para o trabalho a desempenhar junto dos alunos do ensino secundário.

Finalidade do instrumento

Acompanhar a aquisição de competências e solidificar os princípios inscritos nas seguintes áreas de competência do PASEO:

a) linguagens e textos
b) informação e comunicação
d) pensamento crítico e pensamento criativo
f) desenvolvimento pessoal e autonomia
h) sensibilidade estética e artística
i) saber científico, técnico e tecnológico

Modalidade

O Padlet tenderá a assumir-se como um instrumento de avaliação formativa, porque avalia para as aprendizagens. Gerando estratégias de ensino e de autorregulação, prevê-se o entrosamento do aluno com os diversos domínios curriculares.

Como avaliar?

Através de rubricas, ferramenta de classificação que divide o trabalho desenvolvido pelo estudante em componentes/etapas, o que permite ao docente perceber diferentes níveis de desempenho e fornecer feedback relativamente a cada um deles.

Associados às rubricas, surgem os descritores de desempenho, os quais integram, por isso, capacidades cognitivas mais elementares e outras de índole mais elevado.

A concretização e materialização da avaliação procederá a partir de uma grelha criterial, com descritores específicos, associados a uma escala de valores, que permite uma avaliação pedagógica e fornece, espera-se, dados para a avaliação final - a avaliação (sumativa) das aprendizagens.

Que elementos podem (devem) constar do Padlet?

Todos aqueles que sejam solicitados pelo docente e, além desses, os que resultem das pesquisas e do trabalho autónomo de cada aluno. Existem, no entanto, elementos mínimos a produzir em cada período para alicerçar a avaliação periodal deste instrumento:

- reflexão e balanço do trabalho desenvolvido ao longo do período e o impacto do Padlet no seu processo de aprendizagem;
- síntese (escrita ou gráfica) de, pelo menos, uma aula;
- uma imagem que se enquadre nos conteúdos lecionados em aula, respetiva legenda e justificação para a sua escolha;
- uma sugestão cultural relacionada com os conteúdos lecionados;

De que forma será avaliado o Padlet?

Numa perspetiva de fornecer dados diagnósticos relativos ao envolvimento do aluno em sala de aula, aplicar-se-ão um conjunto de descritores de avaliação para obter uma classificação expressa na escala 0-100, que permita, de forma diagnóstica, enquadrar e dar feedback ao trabalho desenvolvido ao longo do período.

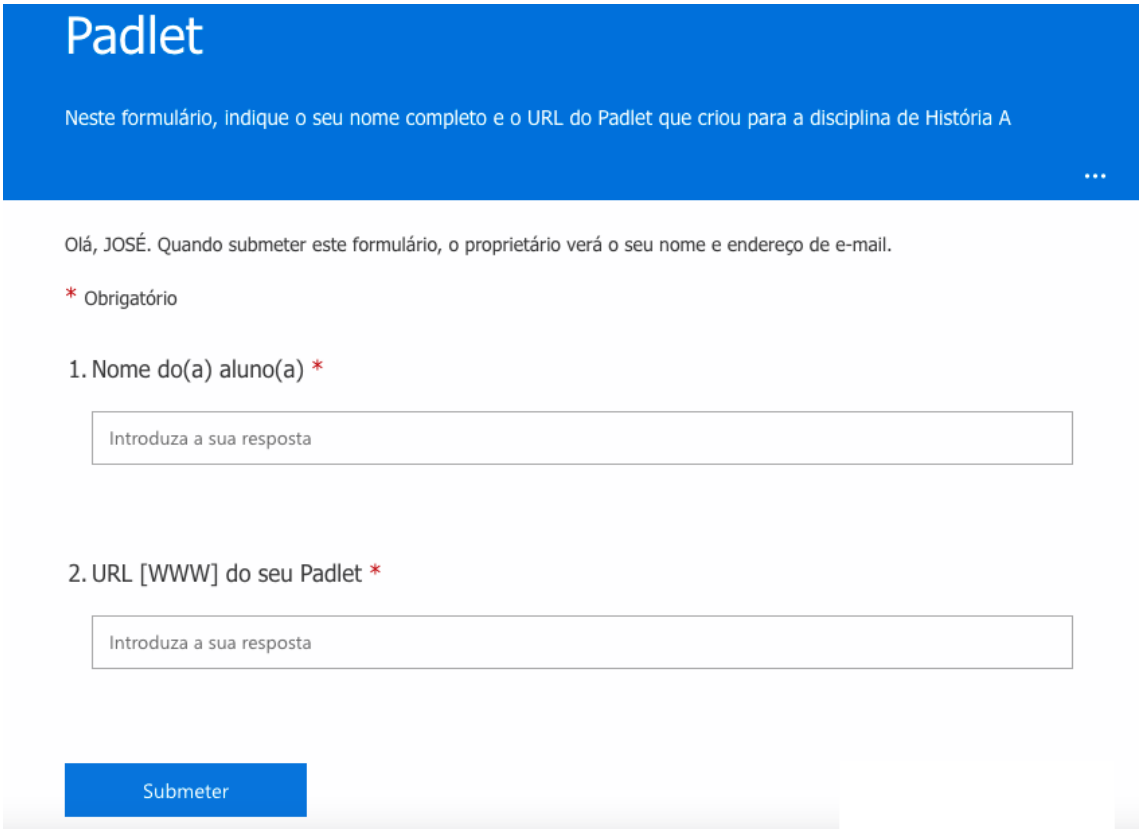
Os descritores a ter em conta na avaliação são os seguintes:

Anexo 2 - Descritores de avaliação do Padlet

DESCRITORES		NÍVEIS DE DESEMPENHO					Ponderação (%)
		A	***B***	***C***	***D***	***E***	
		Nível 5	***Nível 4***	***Nível 3***	***Nível 2***	***Nível 1***	
Conteúdo	***Apresenta os conteúdos fundamentais do programa curricular, devidamente articulados e de forma organizada, sem erros técnicos e científicos, evidenciando compreensão do tema***	O aluno foi capaz de apresentar 5 (ou mais) conteúdos, articulados e bem organizados, sem erros técnicos e/ou científicos, adicionando informações complementares relevantes	O aluno foi capaz de apresentar 4 (ou mais) conteúdos fundamentais, articulados e bem organizados, sem erros técnicos e/ou científicos, adicionando informações complementares sem relevo	O aluno foi capaz de apresentar, pelo menos, 3 conteúdos fundamentais, com alguns erros técnicos e/ou científicos, mas que não comprometem a clareza do trabalho	O aluno conseguiu apresentar ideias, porém, são desarticuladas do programa curricular e revelam a existência de erros científicos	O aluno não foi capaz de produzir conteúdo relacionado com o programa curricular	**25**
Aspeto	***O Padlet apresenta elementos visuais diversificados, como textos, gráficos, mapas, imagens, pinturas e outros, de forma equilibrada e organizada***	O aluno foi capaz de ilustrar todos os conteúdos com elementos gráficos adequados e significativos, e um volume de texto ajustado a cada entrada	O aluno foi capaz de apresentar na generalidade das entradas elementos gráficos significativos, e um volume de texto ajustado	O aluno foi capaz de apresentar, pelo menos em metade das entradas, elementos gráficos adequados ou sem significado, e um volume de texto pouco ajustado	O aluno foi capaz de apresentar elementos gráficos em menos de metade das entradas, sendo alguns desadequados e sem significado, e um volume de texto desadequado	O aluno não foi capaz de apresentar elementos gráficos a ilustrarem as suas entradas	**15**
Originalidade	***O mural é agradável ao olhar, apresentando formas e cores complementares, assim como detalhes estéticos que revelam cuidado, originalidade e empenho***	O aluno foi capaz de apresentar formas e cores complementares, com bastantes detalhes estéticos, revelando amplo cuidado, criatividade e empenho no seu trabalho	O aluno foi capaz de apresentar formas e cores, com alguns detalhes, revelando, a nível parcial, cuidado, criatividade e empenho	O aluno foi capaz de apresentar formas e cores visualmente agradáveis e estéticas, mas revelando pouca criatividade na seleção das mesmas	O aluno não foi capaz de apresentar formas e cores visualmente agradáveis ou inestéticos/ilegíveis, revelando pouco cuidado, criatividade e empenho	O aluno não foi capaz de apresentar quaisquer formas e cores visualmente agradáveis, não procurou ter cuidado estético, nem revelou cuidado, criatividade e empenho na construção do mural	**15**
Linguagem e Comunicação	***O aluno apresenta um discurso cientificamente correto e claro, com expressividade e linguagem científica adequada***	O aluno foi capaz de desenvolver um discurso cientificamente correto e claro, por palavras suas, com recurso a linguagem científica adequada e exemplos ilustrativos	O aluno foi capaz de desenvolver um discurso cientificamente correto e claro, por palavras suas, mas com pequenos erros científicos que não comprometem a clareza global	O aluno foi capaz de desenvolver um discurso pouco claro, porém sem comprometer a correção/inteligibilidade do conteúdo, nem sempre recorrendo às suas próprias palavras	O aluno foi capaz de desenvolver um discurso pouco claro e com falhas, recorrendo a palavras e/ou expressões que não são de sua autoria, pelo que o rigor científico se encontra comprometido	O aluno não foi capaz de desenvolver um discurso claro nem correto, pouco claro do ponto de vista científico	**15**

DESCRITORES		NÍVEIS DE DESEMPENHO					Ponderação (%)
		A	***B***	***C***	***D***	***E***	
		Nível 5	***Nível 4***	***Nível 3***	***Nível 2***	***Nível 1***	
Cooperação	***O aluno revela espírito de cooperação, respeitando o outro e assumindo as suas posições***	O aluno foi capaz de realizar todas as tarefas propostas, respeitando e cooperando com o grupo-turma	O aluno foi capaz de realizar a maioria das tarefas propostas, respeitando e cooperando com o grupo-turma	O aluno foi capaz de realizar algumas das tarefas propostas, respeitando na maior parte das vezes o grupo-turma	O aluno participou muito raramente na atividade, não realizando a maioria das tarefas propostas, pelo que nem sempre cooperou, nem respeitou, o grupo-turma	O aluno não participou na atividade, não realizando as tarefas propostas	**10**
Respeito	***O aluno revela empenho e comprometimento com a criação do mural, cumprindo regras estabelecidas e prazos acordados***	O aluno foi capaz de se comprometer na realização de todas as tarefas, revelando amplo cuidado e empenho, cumprindo os prazos estabelecidos e assumindo, em todas as ocasiões, uma postura adequada	O aluno foi capaz de se comprometer na realização da maioria das tarefas, revelando empenho e cuidado, cumprindo a maior parte dos prazos estabelecidos	O aluno foi capaz de se comprometer, parcialmente, na realização de algumas tarefa, revelando algum empenho e cuidado, cumprindo os prazos estabelecidos e assumindo, por vezes, posturas pouco adequadas	O aluno não foi capaz de se comprometer na realização de algumas tarefas, revelando pouco empenho e cuidado, nem sempre cumprindo os prazos estabelecidos	O aluno não foi capaz de se comprometer na realização da criação do mural	**10**
Autonomia	***O aluno revela autonomia na realização das tarefas, procurando realizá-las com rigor, dedicação e excelência***	O aluno revela muita autonomia na realização das tarefas, de forma autónoma, realizando as tarefas com rigor e excelência, superando as expectativas e integrou outros elementos, para além dos solicitados	O aluno revela alguma autonomia na realização das tarefas, necessitando de pouco auxílio/acompanhamento do docente, cumprindo-as com rigor e dedicação	O aluno revela pouca autonomia na realização das tarefas, necessitando de muito auxílio, e sendo pouco rigoroso na realização das tarefas	O aluno não revelou autonomia na realização das tarefas, necessitando, quase sempre, de auxílio do professor, sendo pouco rigoroso e dedicado na concretização das tarefas	O aluno não revelou autonomia na realização das tarefas, nem solicitou o auxílio do professor	**10**

Anexo 3 - Formulário para recolha do link do Padlet



Anexo 4 - Grelha de avaliação do 1.º Período

Aluno(a)	ELEMENTOS OBRIGATÓRIOS					DESAFIOS					CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO ESPECÍFICOS							
	1	2	3	4	TOTAL	1	2	3	4	TOTAL	Conteúdo	Grafismo	Criatividade	Linguagem e Comunicação	Cooperação	Respeito	Autonomia	TOTAL
	1	*1*	*1*	*1*	*4*	*1*	*1*	*1*	*1*	*4*	*25%*	*15%*	*15%*	*15%*	*10%*	*10%*	*10%*	
C1	1	1	1	1	100	1	1	1	1	100	5	4	5	4	5	5	5	**94**
C2	-	-	-	1	25	1	-	1	-	50	5	4	4	4	5	5	5	**91**
C3	1	1	1	1	100	1	1	1	1	100	5	4	5	4	5	5	5	**94**
C4	1	1	1	1	100	1	1	1	1	100	4	4	4	4	5	5	5	**86**
C5	1	1	1	1	100	1	1	1	1	100	5	5	5	4	5	5	5	**97**
C6	1	1	1	1	100	1	1	1	1	100	5	5	5	4	5	5	5	**97**
C7	1	1	1	1	100	1	1	1	1	100	4	4	4	4	5	5	5	**86**
C8	-	-	-	-	0	-	1	1	1	75	3	3	3	3	4	4	4	**66**
C9	-	-	-	-	0	1	-	-	-	25	2	2	2	2	3	3	3	**46**
C10	1	1	1	1	100	1	1	1	1	100	5	4	4	4	5	5	5	**91**
C11	1	1	1	1	100	1	1	1	1	100	4	5	5	4	5	5	5	**92**
C12	1	-	-	1	50	1	1	1	1	100	3	4	4	4	5	5	4	**79**
C13	1	1	1	1	100	1	1	1	1	100	3	3	4	3	3	5	4	**69**
C14	1	1	1	1	100	1	1	1	1	100	4	5	4	4	5	5	5	**89**
C15	1	1	1	1	100	1	1	1	1	100	5	4	5	4	5	5	5	**94**
C16	-	-	-	1	25	1	-	-	-	25	2	2	2	3	2	2	2	**43**
C17	-	-	-	-	0	1	1	-	-	50	2	2	2	3	2	2	2	**43**
C18	-	-	1	1	50	1	1	1	1	100	4	4	4	4	5	5	5	**86**

Anexo 5 - Quadro 1 (Q1): Perceções dos alunos sobre a integração do Padlet no seu processo de ensino e aprendizagem

Categoria	Indicadores	Unidades de registo	Unidade de Contexto
Perceção dos alunos, no 1.º período, sobre a integração do Padlet no processo de ensino e aprendizagem	**Utilidade**	"foi uma ferramenta bastante útil"	C1
		"revelou ser uma ferramenta útil"	C3
		"ferramenta essencial"	C4
		"ferramenta digital que permite a criação de um quadro virtual dinâmico"	C5
		"O uso do Padlet é uma mais-valia"	C5
		"o Padlet revelou-se uma ferramenta muito útil"	C6
		"local de debate e partilha"	C6
		"Relativamente ao Padlet, eu acho que é uma ferramenta que nos permite desenvolver novos conhecimentos e técnicas"	C10
		"O uso do Padlet como uma ferramenta de aprendizagem tem como objetivo incentivar os alunos"	C11
		"No meu caso, contribuiu positivamente para melhorar na disciplina, cativou o meu interesse pelas matérias"	C11
		"forma inovadora para os alunos se interessarem mais"	C12
		"Tenho uma opinião positiva acerca do Padlet e nas aprendizagens que me continuará a dar"	C14
		"tem sido um instrumento de estudo bastante útil"	C15
	Consolidação de conteúdos	"consolidar informações e conhecimentos já adquiridos em sala de aula"	C5
		"permitiu que eu conseguisse consolidar a matéria ao partilhar as minhas ideias sobre um determinado tema"	C6
		"local de debate e partilha"	C6
		"permitiu uma melhor compreensão da matéria, possibilitando a consolidação da mesma de forma mais fácil e interessante"	C6
		"completando, assim, os nossos conhecimentos"	C7
		"relacionar a matéria com diferentes cenários"	C10
		"adquirimos novos conhecimentos"	C15

Categoria	Indicadores	Unidades de registo	Unidade de Contexto
	Pesquisas efetuadas para complementar os conteúdos das aulas	"pesquisas que aprofundaram os meus conhecimentos em relação aos assuntos da disciplina"	C1
		"teve um impacto positivo, uma vez que nos ajudou a abordar certos temas e, para além disso, fez com que pesquisássemos ainda mais"	C4
		"Fomentou ainda o meu interesse na matéria, suscitando uma maior curiosidade para obter novos conhecimentos e informações relacionadas com os diferentes temas abordados"	C6
		"a introdução deste aplicativo fez com que as nossas pesquisas fossem para além do que aprendemos na escola"	C7
		"além de dar oportunidade de mostrar aquilo que sabemos, também dá espaço para aprender"	C11
		"pesquisarem e irem mais a fundo sobre os assuntos falados na aula"	C12
		"adquirimos novos conhecimentos através das pesquisas que realizamos"	C15
	Desenvolvimento de competências transversais	"permitir treinar a escrita e organização de texto"	C1
		"melhorei a minha participação"	C10
		"impacto na minha aprendizagem e desenvolvimento de capacidades de escrita [...] que revela algumas dificuldades"	C14
	Revisitar as aulas	"consolidar as matérias e rever os temas dados em aula"	C1
		"consolidar conhecimentos através da publicação de trabalhos sobre os temas relacionados com a matéria"	C3
		"cria formas diferentes de interação com a disciplina de História"	C4
		"Ferramentas como o Padlet, permitem uma maior interação com o professor"	C5
		"Através dos trabalhos que o professor propõe, conseguimos manter a matéria em dia e esclarecer qualquer dúvida que possa surgir"	C15
	Diversificação da aprendizagem e das estruturas de avaliação	"forma de diversificar a nossa aprendizagem"	C4
		"as aulas deste período foram interessantes e interativas de forma a cativar para a disciplina"	C4
		"o meu trabalho dentro e fora das aulas, estando tudo disponível na aplicação Padlet (documentos de texto, imagens, vídeos")	C5

Categoria	Indicadores	Unidades de registo	Unidade de Contexto
		“compartilharem filmes, trabalhos, documentos relacionados com a disciplina e também com a matéria atual”	C11
		“novo modo de avaliação”	C15

Anexo 6 - Grelha de Avaliação do 2.º Período

Aluno(a)	ELEMENTOS OBRIGATÓRIOS					DESAFIOS									CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO ESPECÍFICOS							
	1	2	3	4	TOTAL	1	2	3	4	5	6	7	8	TOTAL	Conteúdo	Grafismo	Criatividade	Linguagem e Comunicação	Cooperação	Respeito	Autonomia	TOTAL
	1	*1*	*1*	*1*	*4*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*8*	*25%*	*15%*	*15%*	*15%*	*10%*	*10%*	*10%*	
C1	1	1	1	1	100	1	1	1	1	1	1	1	1	100	5	5	5	4	5	5	5	**97**
C3	-	1	1	1	75	1	1	1	1	1	1	1	1	100	5	5	5	5	5	5	5	**100**
C4	-	-	1	1	50	1	1	1	1	1	1	1	1	100	4	4	4	4	5	5	5	**86**
C5	1	1	1	1	100	1	1	1	1	1	1	1	1	100	5	5	5	5	5	5	5	**100**
C6	1	1	1	1	100	1	1	1	1	1	1	1	1	100	5	5	5	5	5	5	5	**100**
C7	1	1	1	1	100	1	1	1	1	1	1	1	1	100	4	4	4	3	5	5	5	**83**
C8	-	-	-	-	0	-	-	1	1	1	1	-	1	62,5	3	3	3	3	3	4	3	**62**
C9	-	-	-	-	0	-	-	1	-	-	-	-	-	12,5	2	2	2	2	3	3	2	**44**
C10	1	1	1	1	100	1	1	1	1	1	1	1	1	100	5	4	4	4	5	5	5	**91**
C11	1	-	1	1	75	1	1	1	1	1	1	1	1	100	5	5	5	4	5	5	5	**97**
C12	-	1	-	-	25	1	1	1	-	-	1	1	1	75	3	3	3	4	5	5	4	**73**
C13	-	-	-	-	0	-	-	1	1	1	1	1	1	75	4	3	4	3	4	5	4	**76**
C14	1	1	1	1	100	-	1	1	1	1	1	1	1	87,5	4	5	4	4	5	5	5	**89**
C15	1	1	1	1	100	1	1	1	1	1	-	1	1	87,5	5	5	5	4	5	5	5	**97**
C16	-	-	-	-	0	1	1	1	-	-	-	-	-	37	2	2	2	3	2	2	2	**43**
C17	-	-	-	-	0	-	-	1	-	-	-	-	1	25	2	2	2	2	2	2	2	**40**
C18	-	-	-	1	25	1	1	1	1	1	1	1	1	100	5	4	4	5	5	5	5	**94**

Anexo 7 - Quadro 2 (Q2): Perceções dos alunos sobre a integração do Padlet no seu processo de ensino e aprendizagem

Categoria	Indicadores	Unidades de registo	Unidade de Contexto
Perceção dos alunos, no 2.º período, sobre a integração do Padlet no processo de ensino e aprendizagem	**Utilidade**	"mais uma vez, o Padlet mostrou-se uma ferramenta bastante útil para a minha aprendizagem"	C1
		"O Padlet ajudou-me muito durante este período, na medida em que me permitiu consolidar muitos temas abordados"	C3
		"facilitou o estudo"	C3
		"A utilização do Padlet como uma ferramenta interativa demonstrou ser, à semelhança do período anterior, uma mais-valia"	C5
		"Comparando com o período anterior, acho que o Padlet se revelou uma ferramenta de extrema importância"	C6
		"O Padlet continuou a ser uma ferramenta presente no meu estudo"	C10
		"O uso do Padlet contribui para me incentivar"	C11
		"A utilização da plataforma Padlet teve um impacto na minha aprendizagem"	C14
		"Mais uma vez, acho o Padlet um bom complemento para compreender melhor a matéria"	C15
		"Tanto para os testes, ou até mesmo para quem vai fazer exame, torna-se muito mais fácil e apelativo rever os conteúdos nesta plataforma"	C15
	Consolidação de conteúdos	"ajudou a aprofundar certos temas e a relacioná-los com todas as matérias que fomos dando ao longo do período"	C10
		"abordando assuntos do meu interesse de acordo com a matéria dada nas aulas"	C11
		"promoveu a que tivesse uma maior aplicação na disciplina"	C14
	Pesquisas efetuadas para complementar os conteúdos das aulas	"Para compor as minhas publicações, necessitei de fazer algumas pesquisas que enriqueceram, não só o meu conhecimento sobre a matéria da disciplina"	C1
		"ajudou a aprofundar certos temas e a relacioná-los com todas as matérias que fomos dando ao longo do período"	C10
		"abordando assuntos do meu interesse com a matéria dada nas	C11

Categoria	Indicadores	Unidades de registo	Unidade de Contexto
		aulas”	
		“Pesquisar promoveu uma maior aplicação na disciplina”	C14
	Desenvolvimento de competências transversais	“melhorar a minha capacidade interpretativa”	C7
		“o Padlet tem uma repercussão positiva a nível pessoal e académico”	C11
		“desenvolvimento de capacidades de escrita”	C14
	Revisitar as aulas	“outra forma de estudo e de consolidar a matéria”	C1
		“melhoria de aprendizagens bem como a consolidação da matéria da disciplina”	C5
	Diversificação da aprendizagem e das estruturas de avaliação	“visualizar os diferentes temas abordados em sala de aula de uma forma mais acessível”	C5
		“permite mostrar o meu conhecimento relativamente à disciplina, sendo assim usado como uma forma de avaliação”	C11
		“diferente modelo de avaliação”	C14

Anexo 8 - Quadro 3 (Q3): A aula de História é como viajar, levantar voo sem sair do lugar?

Categoria	Indicadores	Unidades de registo	Unidade de Contexto
A aula de História é como viajar, levantar voo sem sair do lugar?	**Abrangência dos conteúdos e da cronologia de trabalho**	"O programa de História do secundário abrange um período cronológico bastante extenso"	C1
		"De forma mais abrangente ao longo do secundário, começamos no século V a.C. (10.º ano) e vamos acabar na atualidade"	C3
		"a disciplina de História A engloba vários temas permitindo-nos conhecer a história do mundo sem, efetivamente, 'sair do lugar'"	C5
		"São 20 séculos que foram estudados [...] todos estes factos culminam no estabelecimento da disciplina de História como uma ferramenta essencial para a raça humana"	C8
		"O 12.º ano foi, sem dúvida, o ano com mais informação e também o mais interessante"	C15
		"desde o início do 10.º ano, que temos vindo a estudar diferentes civilizações com formas de governação e de organização bastante diversas"	C18
	Compreensão do Mundo	"podemos dizer que as aulas de História contribuíram para o incremento do nosso conhecimento sobre o Mundo"	C1
		"Na minha opinião, a matéria de 12.º ano é a mais interessante relativamente aos anos anteriores porque acaba por ser muito mais atual"	C3
		"a História demonstra que as sociedades humanas são o resultado do que aconteceu ao longo dos tempos e, deste modo, podemos afirmar que a História nos ajuda a compreender a mudança"	C5
		"É necessário ter uma mente aberta [...] até porque assim como Matemática e Português, a História está sempre presente na nossa vida"	C11
		"Quanto à cultura que [...] é o que mais valorizo [...] foi interessante ver refletida na arte o mudar de mentalidades ao longo dos séculos"	C18
	Viajar com as aprendizagens	"a quantidade de anos e séculos que abordamos nas aulas, ajuda-nos a viajar mentalmente para essas mesmas épocas"	C3
		"No 11.º ano, adorei perceber mais sobre como os reis governavam o seu reino e acho que foi a matéria que mais gostei de viajar mentalmente, pois gostava imenso de viver aquilo durante um dia"	C3

Categoria	Indicadores	Unidades de registo	Unidade de Contexto
		"podemos considerar as aulas de História como aulas para viajar, já que vamos a séculos em que fisicamente seria impossível ir"	C4
		"A aula de História é como viajar, isto acontece porque o conhecimento histórico adquirido nestas aulas revela-se em diferentes domínios"	C5
		"O facto de conseguirmos 'viajar' e 'levantar voo sem sair do lugar', promove de forma lúdica o gosto pela História e pelo património cultural de Portugal, em conjunto com os outros países"	C6
		"Concordo, as aulas de História são um ponto de acesso a uma espécie de 'vértice temporal', onde viajamos atrás no tempo e observamos tempos diferentes"	C8
		"isso leva-nos a viajar, pois o conceito de viajar é conhecer o país na sua atualidade e no seu passado e isso é o que nós fazemos em História"	C9
		"as aulas de História permitem-nos viajar e conhecer novos lugares, novas culturas e etnias sem precisarmos de sair da sala de aula [...] o nosso secundário foi repleto de 'viagens no tempo', começando no início do século V a.C."	C10
		"Esta viagem já vem desde o século V a.C. e acaba na nossa atualidade, o que é um total de 26 séculos que estudamos"	C12
		"Eu concordo com a afirmação visto que é algo que nós vemos, mas continuamos no nosso canto mas é como se tivéssemos a passar por esse momento"	C13
		"vamos a séculos em que fisicamente seria impossível ir"	C17
		"uma aula de História é como ler um livro: é um contar de tradições e de episódios ao longo dos tempos, que nos permite saber mais sobre de onde viemos e para onde queremos ir."	C18
	Diferentes modelos políticos, sociais, económicos e culturais	"Houve uma evolução significativa quanto aos modelos políticos, pois começamos com os Impérios, como o Romano, passando por vários tipos de monarquia, seguindo para Repúblicas, ditaduras e, mais uma vez, Repúblicas"	C3
		"De uma forma geral, o secundário permitiu-nos acumular conhecimentos de diferentes naturezas, tais como [...] modelos políticos (ditaduras, impérios, repúblicas, diferentes tipos de monarquias) e as diferentes tradições, costumes"	C10
		"Pode-se também mencionar as realidades sociais e económicas que, quando precárias, originaram crises e revoluções"	C18
	Perceção mais	"planificar as nossas opiniões sobre a sociedade atual, já que	C4

Categoria	Indicadores	Unidades de registo	Unidade de Contexto
	informada sobre a sociedade	ficamos a conhecer outras realidades de forma mais profunda”	
		“Numa sociedade que exige cada vez mais uma aprendizagem exigente, os conhecimentos e capacidades desenvolvidos na aula de História [...] revelaram-se fundamentais porque me ajudaram a lidar com informação de uma forma crítica”	C5
		“podendo assim assumir uma posição informada, crítica e participativa”	C6
		“Existe uma contribuição para o aumento da cultura dos alunos, discussão de opiniões sobre questões políticas, direitos humanos [...]”	C11
		“Esta foi uma ‘viagem’ bastante vasta e enriquecedora que nos permitiu conhecer um pouco sobre todo o Mundo”	C14