Faculdade de Letras
Universidade do Porto
FLUP

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

O uso do manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas

Joana Mafalda Lopes Gonçalves

Relatório Final



Porto, Julho 2011

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

Relatório Final

O manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas

Joana Mafalda Lopes Gonçalves

Orientador: Dr. Luís Alberto Marques Alves

Porto, Julho 2011

Resumo

Num contexto de iniciação à prática profissional e seguindo o paradigma de uma pedagogia por competências importa reflectir sobre as práticas docentes. Tendo ainda em atenção toda a actual conjuntura educativa que é cada vez mais complexa, e na qual professores e alunos se vêm integrados como actores principais, pretendemos reflectir sobre um recurso pedagógico - didáctico incontornável: o manual escolar.

Apesar das mutações sentidas ao longo dos tempos, facto é que o manual escolar tem mobilizado inúmeras reflexões, exibindo-se desta forma como um tema central no campo da educação. Como tal, procuramos mostrar que este constitui um recurso cumpridor de várias funções, nomeadamente no que diz respeito ao contributo do desenvolvimento de competências. Contudo, pretendemos também demonstrar a necessidade de uma consciência crítica e interventiva por parte do Professor, para que seja capaz de o conhecer e utilizar como promotor do desenvolvimento de competências.

Palavras – chave

Competências; Currículo; Manual escolar; Práticas docentes.

Summary

In a context of the initiation to professional practice and according to the paradigm of pedagogy by competences there's the need to reflect upon the teaching practices. Considering also the present educational conjuncture that is becoming complicated day by day, and in which teachers and students are involved as leading actors, it's our goal to reflect upon a pedagogical and didactic resource: the schoolbook.

Despite the transformations occurred along the years, the schoolbook has gathering several reflections and it appears as a fundamental subject in Education. For this reason, we intend to demonstrate that the schoolbook is a teaching resource which accomplishes many functions, especially on what concerns to the contribution to the development of competences. However, we aim to prove the need of a critical and intervention awareness from the teacher, in order to be able to know and to use the schoolbook as a promoter of the development of competences.

Keywords

Competences; Curriculum; Schoolbook; Teaching practices.

Agradecimentos

Tendo em atenção que se trata de um relatório académico, não podemos esquecer todos aqueles que contribuíram, de uma forma ou de outra para que chegássemos até ao presente momento.

Desta forma, numa tentativa de agradecer a todos os que estiveram presentes neste percurso e procurando ser breve, tenho de começar por aqueles que todos os dias estiveram ao meu lado: Pai, Mãe e Mano, pela paciência e pelos exemplos que significam para mim. Agradecer também a um amigo em especial que nunca me deixou desistir desde o primeiro dia de caloira, e claro, à minha grande companheira de curso e grande amiga: Joana Moreira, pela força, pelo carinho e pelo percurso de vida que fomos construindo juntas. Como não podia deixar de ser, a todos os meus amigos pela paciência e por todo o apoio ao longo destes anos.

Agradeço de igual forma ao Professor Luís Alberto Marques Alves pelo apoio e por toda a aprendizagem ao longo deste ano lectivo, bem como à Professora Felisbela Martins e aos Orientadores de Escola, Professor Joaquim Castro e Professor Carlos Dinis por todas as experiências que foram partilhando e aprendizagens que me proporcionaram. E por fim, como não podia deixar de ser, a todos os alunos que “me ensinaram” tanto este ano.

Índice

Introdução----------8

Parte I – Enquadramento Teórico

1. Currículo e Teorias curriculares ----------13
2. Competências: de que conceito falamos? ----------21
3. O Manual escolar enquanto recurso pedagógico ----------27

Parte II – Estudo de Caso: O manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas.

1. Contexto ----------37
2. Objecto de Estudo ----------41
3. Análise de resultados ----------46
4. Contributos e considerações finais ----------53

Bibliografia ----------60

Anexos

Anexo 1 – Planificação anual do Grupo disciplinar ----------65
Anexo 2 – Planificação de unidade didáctica ----------72
Anexo 3 – Plano de aula (6/1/2011) ----------75
Anexo 4 – Plano de aula (13/1/2011) ----------80

Anexo 5 – Ficha de avaliação ----------85
Anexo 6 – Matriz da ficha de avaliação ----------93
Anexo 7 – Critérios de Correcção da ficha de avaliação ----------94
Anexo 8 – Registo e tratamento inicial de dados da turma 8.ºD ----------102
Anexo 9 - Registo e tratamento inicial de dados da turma 8.ºE ----------103
Anexo 10 – Diagonalização dos resultados da ficha de avaliação da turma 8.ºD-------104
Anexo 11 - Diagonalização dos resultados da ficha de avaliação da turma 8.ºE -------105
Anexo 12 – Resultados por competência da turma do 8.ºD ----------106
Anexo 13 - Resultados por competência da turma do 8.ºE ----------107
Anexo 14 – Diagonalização das competências da turma do 8.ºD ----------108
Anexo 15 - Diagonalização das competências da turma do 8.ºE ----------109
Anexo 16 – Facilidade/Dificuldade sentida pela turma 8.ºD nas questões da ficha de avaliação ----------110

Introdução

O tema central deste relatório final contempla um dos recursos pedagógico - didácticos mais utilizados pelos professores: o manual escolar. Nomeadamente na sua utilização em contexto de sala de aula no sentido de promover o desenvolvimento de competências. Por isso, neste relatório final propomo-nos a dar resposta à nossa questão de partida: "será o manual escolar adoptado pelo grupo de História de uma determinada escola, por si só capaz de potenciar o desenvolvimento de competências propostas pela planificação do 8.ºano, elaborada pelo mesmo grupo disciplinar?". Ou seja, vamos procurar perceber, se o uso exclusivo do manual escolar nas aulas de História potencia ou não o desenvolvimento das competências específicas que o grupo de História da escola propõe na sua planificação a longo prazo.

A opção por esta temática prende-se com aspectos vivenciados enquanto aluna. Designadamente com o facto de olhar para trás e verificar que todos os meus professores do ensino básico e até secundário utilizavam constantemente o manual escolar nas suas aulas (salvo pequenas excepções como é o caso das disciplinas de educação física e educação visual). Enquanto aluna, sentia-me agradada pelo facto de ter à minha disposição o material que os professores utilizavam na execução das suas aulas, até porque este aspecto me transmitia uma certa segurança e acima de tudo, me auxiliava nos momentos de estudo, uma vez que aprendia como estudar utilizando o manual escolar. Outro motivo que em grande parte contribuiu para a escolha desta temática prende-se com bibliografia consultada e com reflexões durante o primeiro ano do Mestrado em contexto de sala de aula e que desde logo despertaram a minha curiosidade sobre o tema. Assim sendo e num contexto de iniciação à prática profissional tendo como objectivo futuro a leccionação, procuramos conceber o estudo em torno deste tema crucial do processo de ensino – aprendizagem.

Os discursos que hoje tantas vezes ouvimos vão no sentido da falta de tempo para a preparação das aulas pela parte dos docentes. E nós próprios, enquanto estagiários, também acabamos por sentir um pouco este discurso. Com um estágio bidisciplinar pela frente, disciplinas a realizar na faculdade e ainda um relatório final para fazer, o tempo disponível para o que realmente nos importa neste ano de estágio, que é a dedicação à preparação e execução das aulas é muito pouco. E por isso, a

concepção de estratégias e recursos fica um pouco aquém do que é desejado por nós. É aqui que surge o pensamento em torno do manual escolar, como um recurso acessível, e como veremos nas conclusões do estudo, capaz de potenciar o desenvolvimento de competências.

Importa desde já referir que a aplicação do estudo foi fruto de um exercício de reflexão entre o núcleo de estágio. Isto porque, cada estagiária do núcleo de estágio onde se desenvolveu o estudo efectuou regências apenas numa turma. E também porque o estudo pressupunha um tema abordado exclusivamente a partir do manual escolar. Logo tornou-se complicado seleccionar uma temática na qual não interferissem outros recursos e estratégias que não estivessem incluídas no manual escolar e nos recursos que este se faz acompanhar (CD-ROM e cadernos de actividades). A acrescentar a todo este contexto, a turma do 8.ºano na qual as minhas regências foram efectuadas (8.ºD) tinha apenas 90 minutos de aulas de História por semana, o que limitou ainda mais a tarefa, nomeadamente no que diz respeito ao tempo concedido para a sua aplicação. Perante a dificuldade da existência de uma turma apenas o estudo foi alargado à turma da colega de estágio (8.ºE), uma vez que se tratava de uma turma inserida num contexto idêntico e com características muito semelhantes à turma do 8.ºD.

Antes de procedermos à apresentação deste relatório final convém salvaguardar o facto de o presente estudo ser realizado num dado contexto e com uma determinada amostra (que serão apresentados ao longo deste estudo). Por conseguinte não coíbe que num contexto diferente e com uma amostra diversa, a aplicação de um estudo semelhante possa aferir outras conclusões para além daquelas que apuramos no presente estudo.

Desta forma, concebemos este relatório final que se encontra dividido em duas partes distintas. A primeira parte referente a um enquadramento teórico e científico e que nos serviu de base na preparação para a realização do estudo. Por sua vez, esta primeira parte encontra-se subdividida em três capítulos.

Num primeiro capítulo cujo título é "Currículo e teorização curricular" abordamos a evolução operada ao longo dos tempos no âmbito das teorias do currículo e na própria concepção de currículo, uma vez que este é alvo de inúmeras interpretações. É feita também uma reflexão em torno do Currículo Nacional do Ensino Básico em vigor, bem como da veiculação desse currículo oficial aos alunos tornando-se num currículo real, que é "consumido" pelos mesmos e transmitido de várias formas, sendo uma das mais frequentes o manual escolar.

No seguimento de um actual Currículo Nacional do Ensino Básico organizado por competências importa reflectir sobre o próprio conceito de competência. Assim sendo, o segundo capítulo vai no sentido de reflectir sobre a noção instável de competência e as várias interpretações que este conceito tem mobilizado. Procuramos também neste capítulo proceder a uma explicitação das competências referenciadas no Currículo Nacional do Ensino Básico, com particular ênfase para as competências específicas da disciplina em questão: História.

Esta primeira parte finda com um terceiro capítulo que desemboca no objecto central do nosso estudo. Ou seja, contempla o Manual escolar enquanto recurso pedagógico - didáctico. Aqui parte-se de uma breve evolução do manual escolar ao longo dos tempos, a fim de fazer referência a alguns aspectos e mutações pertinentes para a compreensão do seu actual papel e das suas principais funções. Desta forma este capítulo pretende desenvolver um pouco mais o papel e as funções do manual escolar, sobretudo enquanto recurso pedagógico – didáctico potenciador do desenvolvimento de competências.

A segunda parte deste relatório final é inteiramente dedicada ao estudo de caso: o manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências específicas da disciplina de História. À semelhança do que fizemos na primeira parte, subdividimos esta segunda parte em quatro capítulos distintos.

Num primeiro capítulo pretendemos explicitar todo o contexto em que se inseriu a aplicação do nosso estudo, uma vez que este é essencial e até mesmo determinante para todo o desenvolvimento do estudo. Por isso, partimos de um contexto pessoal de iniciação à prática profissional, passando pelo momento de selecção da escola para realizar o estágio, até à escolha de uma turma para efectuar regências na disciplina de História e por conseguinte para aplicar o estudo. Explicitado o contexto passamos, num segundo capítulo, à descrição do objecto de estudo.

Neste segundo capítulo começamos por relembrar a questão de partida do nosso estudo e apresentar os recursos utilizados no âmbito da leccionação das duas aulas de aplicação do estudo (o manual escolar). Procuramos ainda descrever todo o processo operado para a sua aplicação, bem como toda a metodologia implementada para a obtenção e tratamento dos dados.

De seguida procedemos à análise e tratamento das bases de dados concebidas a partir da metodologia implementada, a fim de verificarmos e salientarmos alguns

aspectos específicos, fundamentais para o capítulo seguinte que corresponde às conclusões do estudo.

Assim sendo, no quarto capítulo registamos as conclusões apuradas após a análise e interpretação dos dados e procuramos legar os nossos contributos para futuros colegas estagiários que se deparem com dilemas semelhantes e até mesmo para questão de partida de futuros estudos neste âmbito.

Finalmente procedemos à discriminação das obras consultadas para a realização do presente estudo e que constituem a bibliografia, bem como à apresentação, em anexos, dos vários instrumentos que concebemos para a aplicação do estudo.

Parte I – Enquadramento Teórico

1. Currículo e teorias curriculares

"O Currículo é sempre o resultado de uma selecção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes."

Tomaz Tadeu da Silva[1]

Na actualidade a noção de Currículo impõe-se cada vez mais no vocabulário das ciências da educação. Por isso torna-se delicado abordar e escrever sobre assuntos que se insiram no campo pedagógico sem recorrer a este conceito[2]. Segundo Philippe Perrenoud, todas as finalidades da educação escolar são expressas a partir da aplicação de noções problemáticas e controversas[3], por isso o conceito de Currículo não é excepção.

O conteúdo do termo que aqui nos propomos abordar, é de recente utilização em Portugal. Foi na década de 1980, através da reforma educativa que o conceito foi vulgarizado[4]. A concepção de Currículo, de acordo com a interpretação contemporânea, começou então a ser utilizada em países Europeus tais como Alemanha, França, Espanha e Portugal muito recentemente, e sobretudo subordinada à literatura educacional anglo-saxónica. Todavia, é no contexto da reedificação mundial subsequente à Primeira Guerra Mundial que surgem factores decisórios para a concepção de currículos como uma área autónoma[5]. Desta forma, surge pela primeira vez, o Currículo como um objecto específico de estudo na área da educação e é nos Estados Unidos da América que vemos surgir os trabalhos de Bobbit (*The Curriculum*

[1]- SILVA, Tomaz Tadeu – *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto editora, 2000, pág. 13.

[22]- NÓVOA, António – *Nota de apresentação*. In *I. Godson, A construção social do Currículo*. Lisboa: Educa, pág. 14.

[3]- PERRENOUD, Philippe – Porquê construir competências a partir da escola? Porto: ASA editores, 2001, pág. 10.

[4]- PACHECO, José Augusto – *Processos identitários dos estudos curriculares em Portugal*. Universidade do Minho, s.d., pág. 1-6.

[5]- MORGADO, José Carlos – *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA, 2000, pág. 19.

[1918] e *How to Make a Curriculum* [1924]), encarado habitualmente como determinante neste domínio do saber[6]. Mas afinal o que significa Currículo?

Segundo Tomaz Tadeu da Silva, o significado de Currículo depende da forma como este é entendido e definido pelos diferentes autores e pelas diferentes teorias que abarcam a temática. Assim sendo, não podemos afirmar que existe uma definição de *Currículo universalmente* aceite pois uma única definição mostra-nos apenas uma única visão/teoria sobre o que é o Currículo. Contudo, esta busca de uma definição exacta não é o cerne da questão. O fundamental é perceber a evolução destas teorias e o que cada uma delas ou o que cada discurso curricular procura[7]. Importa por isso abordar sucintamente algumas fases teóricas fundamentais do Currículo.

É então a partir da década de 1960 que se assiste ao aparecimento de várias teorias educacionais chamadas "teorias críticas do Currículo" e que de certa forma abandonam as teorias tradicionais que vinham sendo criadas desde a década de 1920. Segundo Tomaz Tadeu da Silva, nos finais desta década deu-se uma verdadeira *"ruptura paradigmática"*, inicialmente com autores franceses (Bourdieu, Baudelot e Establet, Althusser) e com a *Escola Capitalista* (Bowles e Gintis) e que invertem os fundamentos das teorias tradicionais, baseadas na *aceitação e adaptação.* Para as teorias tradicionais a escola deveria funcionar tal como uma empresa com ênfase na eficiência, no desenvolvimento, na organização e na produtividade. Foram estes autores que estiveram na base de uma *teoria educacional crítica*, embora tenham sido alvo de inúmeras apreciações ao longo das décadas de 1970 e 1980 devido ao determinismo económico que revelaram, defendendo que apesar da independência e autonomia pedagógica do sistema educativo, este acaba por reproduzir estruturas sociais e culturais existentes na sociedade (Michael Apple). Ou seja, através dos conteúdos leccionados na escola, o Estado difunde os seus ideais[8].

É então com Michael Apple que se inicia a *crítica neomarxista*. Este autor elabora uma teoria crítica que viria a ser extremamente influente nas décadas seguintes.

---

[6]- AFONSO, Maria Isabel – *Os currículos de História no ensino obrigatório. Portugal, Inglaterra e França.* Braga: Universidade do Minho, 2004.

[7]- SILVA, 2000, pág. 12.

[8]- GANDIN, Luís Armando; PARASKEVA, João M.; HYPOLITO, Álvaro Moreira - *Mapeando a [complexa] produção teórica educacional - Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva.* In *Currículo sem fronteiras* (http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/tomaz.htm).

Também Apple entende que o Currículo está intimamente relacionado com estruturas sociais e económicas. Enquanto nos modelos mais tradicionais os conhecimentos existentes eram tidos como inquestionáveis por esta altura há uma preocupação com a legitimidade dos conteúdos iniciando-se assim um novo período na área da teorização curricular, mas também na área da teorização educacional[9].

Muito ligado ao aspecto cultural surge-nos Henry Giroux que critica as perspectivas empiristas e técnicas. Este autor concebe o Currículo como uma política cultural, defendendo que este também promove a construção de valores sociais e culturais negando a racionalidade técnica da escola. Contudo, na teoria crítica de Henry Giroux podemos perceber uma influência do pedagogo brasileiro Paulo Freire no que diz respeito á *ideia libertadora* de educação, ou seja, um olhar sobre o *Currículo* que o entende como *emancipação e libertação*. Ele chama a atenção para que se dê, ao indivíduo, consciência das suas capacidades tornando-o desta forma livre, e fornecendo-lhe instrumentos para que ele seja capaz de se auto-educar[10].

Paulo Freire não desenvolveu uma teoria específica sobre esta temática, mas aborda alguns aspectos relacionados com as teorias curriculares. Para este autor o Currículo deve conceber as experiências dos alunos. Desta forma o uso de factos do quotidiano na aprendizagem é uma metodologia que se torna extremamente atraente[11].

Ainda durante a segunda metade do século XX surge-nos também a noção de *Currículo Oculto*, que não constitui propriamente uma teoria tal como as referidas anteriormente, mas que está implícita em autores como Bowles e Gintis que defendiam que as relações sociais na escola, mais do que os conteúdos, eram responsáveis pela socialização necessária à adaptação e exigência do trabalho capitalista[12]. Este conceito é utilizado pela primeira vez por Jackson, em 1969 com o objectivo de denunciar a presença de um outro currículo (para além do tido como oficial) na escola e na sala de aula[13].

O *Currículo Oculto* é definido por Tomaz Tadeu da Silva como um conjunto de aspectos não contemplados no Currículo oficial mas que, de certa forma contribui para as *aprendizagens sociais relevantes*. Estes aspectos não contemplados no Currículo

[9]- SILVA, 2000, pág. 45-50.

[10]- SILVA, 2000, pág. 53-56.

[11]- SILVA, 2000, pág. 58-59.

[12]- SILVA, 2000, pág. 81-84.

[13]- MORGADO, 2000, pág. 26.

oficial dizem respeito a relações entre todos os actores da escola e todas as atitudes e valores que neste âmbito se desenvolvem[14].

Defensoras de um *Currículo multiculturalista* surgem as *Teorias Pós-Críticas,* numa tentativa de dar voz aos *grupos culturais subordinados* dos quais faziam parte as mulheres, os negros e os homossexuais. Para os autores desta fase das teorias do currículo, um Currículo inspirado no multiculturalismo permitiria ensinar atitudes tais como tolerância e respeito. O multiculturalismo, não pode, de forma alguma, divorciar-se das relações de poder, que no fundo, originaram estas desigualdades culturais e raciais. Desta forma, o multiculturalismo desempenha um importante papel na luta política, funcionando como instrumento que transplanta para o campo político uma compreensão da diversidade cultural[15].

Já num contexto *Pós-modernista* surgem autores que defendem a superação de verdades tidas como absolutas. Este movimento, tal como afirma Tomaz Tadeu da Silva, não representa uma teoria *coerente,* mas sim um conjunto de perspectivas e ideias que abrangem uma grande variedade de aspectos. Este movimento critica as noções de razão e racionalidade, colocando também em causa a noção de progresso, e atacando assim, os fundamentos do pensamento moderno[16].

Ainda no contexto das teorias críticas, surgem-nos os *Pós-estruturalistas* com autores como Derrida e Foucault. Esta corrente é muitas vezes confundida com a anterior (*pós-modernismo*) pois algumas questões são comuns a ambas as críticas. Contudo, estas duas correntes de pensamento pertencem a campos distintos. Os autores pós-estruturalistas colocam a tónica na linguagem. Ou seja, a realidade não poderá ser entendida sem ter em linha de conta todos os processos linguísticos de significação que lhe estão subjacentes[17].

Desta forma, reflectir historicamente sobre o Currículo e as suas teorias implica também percepcionar uma *"mutabilidade da realidade"* com a qual temos de lidar e repudiar uma visão mais estática e sobretudo, irreal. É muito frequente, sobretudo entre os professores, considerar-se que as questões relacionadas com o Currículo são irrelevantes, até porque se parte do princípio que todos sabem o que significa Currículo.

[14]- SILVA, 2000, pág. 81-84.

[15]- SILVA, 2000, pág. 87-88.

[16]- SILVA, 2000, pág.114-115.

[17]- SILVA, 2000, pág. 114-128.

Contudo, é importante reflectir acerca deste conceito, sobretudo no panorama concreto em que vivemos[18].

Assim sendo, o Currículo é um conceito passível de uma multiplicidade de acepções, quer no que diz respeito ao seu conteúdo, quer no que diz respeito às várias perspectivas acerca da sua construção e do seu desenvolvimento[19]. Maria do Céu Roldão define Currículo escolar como *" o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar"*[20]. Todavia, no contexto do sistema português é ainda amplamente predominante a ideia de Currículo concebido como um conjunto de programas. São estas perspectivas que começam a não ser capazes de dar resposta às necessidades sociais e culturais da actualidade e sobretudo do futuro[21].

Não podemos esquecer-nos nunca da existência de diferentes perspectivas na abordagem do currículo escolar, sobretudo no campo da epistemologia, da pedagogia, da psicologia e da sociologia pois apesar de tudo, o Currículo não deixa de ser uma construção social e pedagógica concebida por uma estrutura política que assenta num conjunto de valores e assim, indicar a evolução de uma sociedade e os poderes que a controlam[22].

Portugal, tal como França e Espanha, possui um Currículo Nacional *estrito, prescritivo e centralizado* segundo Maria do Céu Roldão[23]. Com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º46/86 de 14 de Outubro) introduz-se um novo conjunto de normas organizativas do sistema educativo, assentes numa percepção mais alargada e abrangente de Currículo[24]. Contudo, foi com o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro que se deu a Reorganização Curricular do Ensino Básico e se organizou um Currículo prescritivo à escala nacional mas que poderá ser adaptado de acordo com o contexto local. Ou seja, através da elaboração de Projectos Curriculares, ora de escola ora de Turma, escolas e professores procuram transformar o Currículo

[18]- ROLDÃO, Maria do Céu – *Gestão Curricular. Fundamentos e práticas.* Lisboa: Ministério da Educação, 1999, pág. 23-25.

[19]- VILHENA, Teresa – *Avaliar o extracurricular.* Porto: Edições ASA, 2000, pág. 35-40.

[20]- ROLDÃO, 1999, pág. 24.

[21]- ROLDÃO, 1999, pág. 24-25

[22]- PARDAL, Luís António – *A escola, o currículo e o professor.* Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

[23]- ROLDÃO, Maria do Céu – *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências.* Lisboa: Editorial Presença, 2003.

[24]- AFONSO, 2004, pág. 45.

num documento mais amplo e flexível aumentando a liberdade das escolas na sua adaptação face aos alunos que a constituem[25].

Segundo o Decreto – Lei que aborda a *Organização Curricular do Ensino Básico* entende-se por Currículo Nacional o conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos. Procura-se então conceber um Currículo mais *"aberto e abrangente"* associado *"à valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto"*. Estabelecem-se orientações explícitas em termos de competências essenciais (gerais e específicas) a desenvolver pelos alunos ao longo dos três ciclos que constituem o Ensino Básico bem como os tipos de experiências de aprendizagem a privilegiar[26].

Num mundo cada vez mais globalizado encontramos uma escola cada vez mais heterogénea para a qual é preciso pensar em formas de incrementar um Currículo mais adaptado a esta população. Este processo implica procedimentos adequados a esta diversidade escolar e ainda aprendizagens por parte dos alunos que os levem a desenvolver as competências patentes no Currículo, uma vez que, este não se centra apenas nos programas das disciplinas e nos seus conteúdos temáticos. Este documento vai muito mais além e patenteia um conjunto de competências gerais a desenvolver ultrapassando assim a mera transmissão de saberes/conteúdos[27].

Apesar do papel fundamental da Escola ter sido, durante muito tempo, a transmissão de saberes (principalmente de carácter cognitivo) verifica-se que progressivamente se desenvolve a consideração pelos interesses e necessidades dos alunos. Pelo que diversas alterações têm vindo a ocorrer desde uma perspectiva mais tradicional e essencialista, que encara o currículo como um programa de estudos metódicos contendo conteúdos e disciplinas prescritas, até ao reconhecimento da necessidade de não divorciar as disciplinas da realidade e das exigências quotidianas[28]. Importa por isso olhar o Currículo como uma realidade socialmente formada que

[25]- MARTINS, Felisbela; LEITE, Carlinda – *O Currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares de Geografia: representações dos autores e (re)interpretações dos professores.* In *Indagitio Didáctica*: vol.3 (1), Fevereiro 2011. (http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/923/857).

[26]- Decreto – Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro - *Organização Curricular do Ensino Básico,* pág. 7-9.

[27]- MARTINS, 2011.

[28]- VILHENA, 2000, pág. 39-43.

qualifica a escola enquanto instituição de ensino. Ou seja, a escola existe pois é-lhe reconhecida a necessidade de veicular e desenvolver um Currículo[29].

As decisões tomadas em torno do Currículo comprometem uma multiplicidade de "níveis de amplitude" desde o central até ao individual. É no nível individual que o professor surge como intermediário e gestor do Currículo, partindo de um "Currículo prescritivo" ou de um "Currículo apresentado" em manuais escolares, mas que pretende traduzir o significado e os conteúdos do "Currículo prescrito"[30]. Ou seja, deste modo, os professores tornam-se veiculadores de um Currículo espelhado nos manuais escolares e que atendem ou deveriam atender às directrizes de cada disciplina patentes no Currículo oficial[31].

Segundo autores como Jose Gimeno[32] desde que o Currículo é prescrito e regulado até atingir o seu verdadeiro significado, passa por inúmeras interpretações e mutações, resultantes de várias decisões tomadas por diversas instâncias. Uma dessas instâncias engloba o próprio manual escolar. Para Michael Apple[33] o manual escolar cria condições materiais para o ensino e define também aprendizagens. O autor afirma mesmo que nas escolas americanas, o manual escolar define o Currículo e domina os conteúdos[34]. Desta forma, a importância dos manuais escolares é compartilhada por diversos investigadores na medida em que funciona ora como intermediário entre os programas oficiais e os professores, ora na parceria entre professor e aluno[35], constituindo-se um intérprete distinto do currículo e por isso um material curricular imprescindível[36].

Assim sendo, a missão educativa e socializadora da Escola não se esgota na sua dimensão de instrução pois para além de dispor de uma variedade de conteúdos

---

[29]- ROLDÃO, 1999, pág. 27.

[30]- ROLDÃO, 1999, pág. 27-40.

[31]- PEREIRA, Ana Bela – *Manuais escolares: estatutos e funções.* In *Revista Lusófona de educação,* 2010, pág. 191.

[32]- GIMENO, Jose – *El curriculum: una reflexión sobre la pratica.* Madrid: Ed. Morata, 1988.

[33]- APPLE, Michael – *Manuais escolares e trabalho docente – Uma economia política de Relações de Classe e de Género na educação.* Lisboa: Didáctica editora, 2002.

[34]- APPLE, 2002, pág. 63-65.

[35]- DUARTE, José B. (org.) – *Manuais escolares: mudanças nos discursos e nas práticas.* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2011, pág. 5.

[36]- MORGADO, José Carlos – *Manuais escolares. Contributo para uma análise.* Porto: Porto editora, 2004, pág. 37.

dispostos em disciplinas e depurados em manuais, também veicula valores sociais[37]. Neste sentido, frequentemente o manual escolar dissemina o "Currículo Oculto"[38], definido por Tomaz Tadeu da Silva como "constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar, que sem fazer parte do Currículo oficial, explicito, contribuem de uma forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes"[39].

[37]- VILHENA, 2000, pág. 75.

[38] - MARTINHA, Cristiana - *Inquéritos a Professores (Estagiários) de Geografia: uma reflexão metodológica e uma oportunidade de reflexão e de desenvolvimento de práticas de ensino em Didáctica das Ciências Sociais,* In "cadernos curso de doutoramento em geografia". Flup, 2010.

[39]- SILVA, 2000, pág. 82.

2. Competências: de que conceito falamos?

"Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações"

Perrenoud[40]

No contexto nacional situamos a adopção do conceito de competência na reorganização curricular levada a cabo em 2001, no âmbito de reformas e inovações curriculares, que atribuem ao professor, o papel de gestor de Currículo[41], tal como referimos no capítulo anterior.

Mas afinal, o que significa este conceito de "competência"?

No Currículo Nacional do Ensino Básico[42] a noção de competência é utilizada de uma forma mais aberta integrando por isso *"conhecimentos, capacidades e atitudes"* e pode ser percebida como *"saber em acção"*. Desta forma, o documento legal pretende sublinhar o carácter integrador do conceito em análise. Contudo, não existe uma definição consensual e estabilizada do conceito de competência e como tal este tem sido alvo de uma multiplicidade de interpretações[43].

Desde a década de 1960 que o conceito de competência tem vindo a ser utilizado. Primeiramente em associação a uma pedagogia por objectivos e perspectivados fundamentalmente no âmbito laboral e da produção. Mas a partir da década de 1990, o conceito despontou com maior evidência nos debates políticos internacionais[44] e nos documentos emanados de inúmeras organizações preponderantes

[40]- PERRENOUD, Philippe – *A pedagogia diferenciada. Das intenções à acção.* Porto Alegre: Artmed, 2000, pág. 19.

[41]- SEABRA, Filipa Isabel Barreto de – *Ensino Básico. Repercussões da Organização curricular por competências na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas curriculares de avaliação.* Braga: Universidade do Minho, 2010.

[42]- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, 2001, pág. 9.

[43]- PERRENOUD, 2000, pág. 10.

[44]- SEABRA, 2010, pág. 67.

no campo da educação, como é o caso da Unesco e da OCDE[45]. Desta forma a OCDE constitui uma das principais responsáveis pela manifestação da pedagogia por competências, através da criação do programa DeSeCo (Desenvolvimento e selecção de competências) no ano de 1997[46].

Inicialmente este debate ocorreu no âmbito da formação profissional, tendo por isso sido alvo de inúmeras pressões económicas e do mercado de trabalho na sua implementação, uma vez que se começava a tornar clara a inadequação e o insucesso da escola na preparação dos alunos para dar resposta ao mercado de trabalho[47].

Autores como Zabala e Arnau definem o conceito como uma forma eficaz de dar resposta a determinadas tarefas com as quais o indivíduo se depara no seu percurso profissional. Esta definição designa um campo de actuação bem definido. A noção de Competência é ainda composta por três dimensões estruturais, segundo os mesmos autores - conhecimentos, capacidades e atitudes. Assim sendo, na sua perspectiva, para que um indivíduo seja competente tem de inter-relacionar as três dimensões de uma forma eficaz[48].

Le Boterf admite que a definição do conceito de competência é variável de acordo com várias perspectivas. Não encara a competência como um simples saber, "*saber - fazer"*, ou até num recurso a mobilizar. Considera a competência como uma sucessão de acções ("*processo"*) que concilia diversos conhecimentos através da "*mobilização de recursos"* (saberes, capacidades, informações, etc)[49]. Todavia, não podemos esquecer que este autor perspectiva uma definição do conceito de competência muito ancorada num contexto laboral[50].

O pensamento de Le Boterf é encarado por Philippe Perrenoud como passível de confusão pelo facto de definir competência como "saber - mobilizador". Perrenoud recorre ao exemplo do ensino de uma língua estrangeira. Ele explica que quando o indivíduo aprende uma língua estrangeira na escola sente dificuldades para mobilizar

---

[45]- ROLDÃO, 2003, pág. 9.

[46]- SEABRA, 2010, pág. 73.

[47]- ROLDÃO, 2003, pág. 9-10.

[48]- ARNAU, L. e ZABALA, A. – *11 Ideas Clave: Cómo aprender y enseñar competências.* Barcelona: Editorial GRAÓ, 2007. (Colección Ideas Clave) pág. 31-37

[49] - BOTERF, G. Le – *De la compétence. Essai sur un attracteur Étrange.* Paris: Les Éditions d'Organisation, 1994, pág. 16-43.

[50]- SEABRA, 2010, pág. 76-77.

estes conhecimentos em situações onde tem de recorrer à comunicação. E embora o ensino de línguas estrangeiras tenha evoluído e incentive a oralidade esta não é suficiente para desenvolver nos alunos competências efectivas de comunicação. A competência a este nível só é alcançada através da prática. Desta forma, Perrenoud afirma que, de facto a competência subentende a presença de recursos mobilizáveis. Contudo, nunca deve resumir-se a esses recursos[51]. O consenso entre Perrenoud e Le Boterf reside na articulação entre competência e a capacidade de mobilização. Ou seja, não basta adquirir os conhecimentos. É preciso saber mobilizá-los e aplicá-los de acordo com o momento e o contexto[52].

Na tentativa de definir a noção de competência o autor coloca de parte três versões que considera inadequadas para a compreensão dos problemas. A primeira prende-se com uma "pedagogia por objectivos", uma vez que encara cada aquisição escolar como um objectivo, não acrescentando por isso nada de significativo à ideia. A segunda versão procura fazer um distanciamento entre o conceito de competência e o conceito de desempenho, sendo o desempenho notado, um indicador confiável da competência. Por último, a percepção clássica encara a competência como uma faculdade abstracta e uma potencialidade comum a qualquer ser humano. Segundo Chomsky (professor de linguística), competência seria a aptidão contínua de improvisar e inventar algo de novo sem recorrer a "*cábulas*". Assim, nenhuma competência começa a ser estimulada de inicio. É com as sucessivas aprendizagens que o indivíduo vai construindo competências. Então, segundo esta visão clássica, é uma aquisição e uma aprendizagem e não uma determinação advinda da espécie[53].

Assim sendo, para Philippe Perrenoud competência relaciona-se com desempenho, potencialidade, acção e aplicação de conhecimentos[54]. O autor define competência como uma capacidade de operar de forma eficaz numa dada situação, apoiando-se em conhecimentos, mas nunca se limitando a eles[55].

A relevância curricular em torno do conceito de competência resulta da transição de estruturas de decisão muito centralizadas para outras nas quais se associa um

[51]- PERRENOUD, Philippe – *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999, pág. 20-21 e 29-30.

[52]- SEABRA, 2010, pág. 76-77.

[53]- PERRENOUD, 1999, pág. 18-20.

[54]- PERRENOUD, 1999, pág. 22.

[55]- PERRENOUD, 1999, pág. 4.

Currículo Nacional organizado por competências com escolas detentoras de um certo nível de autonomia[56].

É nos países anglo-saxões e francófonos que se tem desenvolvido uma abordagem por competências. Esta abordagem não rejeita os conteúdos nem as disciplinas[57]. Contudo, existem autores que entendem que o desenvolvimento de competências não é compatível com a aquisição de saberes e por isso encaram este desenvolvimento de competências em detrimento dos saberes. Esta é uma crítica injustificada pois as competências implicam a mobilização de saberes[58]. Desta forma a competência não implica a exclusão dos conteúdos mas sim uma apropriação e sobretudo integração dos mesmos[59].

A concepção de competência assumida no Currículo Nacional não excluí de forma alguma a aquisição de conhecimentos até porque segundo Philippe Perrenoud, a escola não pode abdicar da sua função de transmissora de conhecimentos[60] e por isso esta concepção explícita no Currículo Nacional, integra capacidades e atitudes mas também conhecimentos. Todavia, segundo Maria do Céu Roldão, *"dar matérias"* tem vindo a ser potencializado em detrimento do verdadeiro papel pela qual a escola é responsável – *"garantir que se aprenda aquilo de que se vai precisar, pessoal e socialmente…"* e por isso as competências adquirem cada vez maior centralidade[61] pois o que acontece é que frequentemente os saberes são adquiridos na escola mas fora de qualquer contexto.

Como já referimos, hoje o Currículo Nacional encontra-se organizado por competências e no caso específico do Currículo Nacional do Ensino Básico é-nos apresentado um conjunto de competências consideradas essenciais. Estas competências essenciais englobam duas vertentes: uma de carácter geral (competências gerais) e um outro de carácter específico (competências específicas)[62].

---

[56]- SEABRA, 2010, pág. 67-68.

[57]- PERRENOUD, 1999, pág. 9-14.

[58]- PERRENOUD, 2001, pág. 29-30.

[59]- ROLDÃO, 2003, pág. 23-24.

[60]- PERRENOUD, Philippe – *Construir las competencias, ¿ es darle la espalda a los saberes?* In *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico I1*. (http://www.redu.m.es/Red_U/m2)

[61]- ROLDÃO, 2003, pág. 17.

[62]- MACHADO, Maria Paula – *O papel do Professor na construção do currículo.* Braga: Universidade do Minho, 2006, pág. 52-53.

As competências gerais indicadas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico são dez. Estas devem ser operacionalizadas de forma gradual e transversal a todas as disciplinas que constituem o Currículo e dizem respeito à Educação Básica. Desta forma, e de acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico, no final da "*educação básica, o aluno deve ser capaz de*"[63]*:*

1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
2. Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
3. Usar adequadamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
4. Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
5. Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
6. Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
7. Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
8. Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
9. Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
10. Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

Relativamente às competências específicas, estas dizem respeito a competências particulares de cada disciplina que constitui o Currículo. Assim sendo, as competências específicas da disciplina de História foram determinadas a partir de*" três grandes núcleos que estruturam"* o saber histórico e por isso foram definidas como competências específicas da História:

a. Tratamento de informação/utilização de fontes;

[63]- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, 2001, pág. 15.

b. Compreensão histórica: Temporalidade, espacialidade e contextualização;
c. Comunicação em História.

Ainda no Currículo Nacional do Ensino Básico, estão patentes, para cada uma destas competências específicas, respectivas experiências de aprendizagem (ex: "elaboração/análise de mapas"; "recuperação de conhecimentos adquiridos"; "elaboração de tabelas cronológicas") que permitam o desenvolvimento das mesmas.

Neste novo modelo pedagógico (Pedagogia por competências), trazido pela reorganização curricular do ensino básico em 2001, o aluno ocupa o papel principal e o Professor deve ser encarado como um guia/organizador de situações de aprendizagem. Para isso, tem de desenvolver uma série de estratégias de ensino suportadas por recursos que potenciem o desenvolvimento destas competências nos alunos.

3. O manual escolar enquanto recurso pedagógico

"O instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando informação básica correspondente às rubricas programáticas[64]."

Num contexto de grande acessibilidade da Escola a todos os alunos, independentemente do seu meio sócio familiar, importa usar todos os recursos que favoreçam a aprendizagem e a aquisição de competências. É neste contexto que o recurso a materiais didácticos contempladores desta heterogeneidade e diversidade cultural podem dar resposta a esta *"realidade multicultural"*[65]. Contudo, a problemática da introdução de uma pedagogia da integração nos Currículos é apresentada de forma distinta para os manuais escolares e para as práticas pedagógicas[66].

Embora não seja objectivo do nosso estudo abordar de forma exaustiva uma evolução histórica do manual escolar ao longo dos tempos, não deixaremos de fazer referência a alguns aspectos e algumas mutações que nos parecem pertinentes para a compreensão do actual papel do manual escolar enquanto recurso potenciador do desenvolvimento de competências. Desta forma, podemos dizer que o manual escolar tem-se desenvolvido ao longo dos tempos, sobretudo dependendo do regime político, espelhando os propósitos dominantes de cada época e muito condicionado pelas mutações sociais, económicas e culturais[67].

Se recuarmos um pouco no tempo, verificamos que em finais do século XVIII o manual escolar se identifica com a escola mas no sentido do *"método, da disciplina e da enciclopédia"* abarcando assim, todos os temas e assuntos necessários para o saber.

---

[64]- Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de Novembro, artigo 2.º

[65]- PEREIRA, 2010, pág. 191.

[66]- ROGIERS, Xavier; KETELE, Jean-Marie De – *Uma pedagogia da integração. Competências e aquisições no ensino.* Porto Alegre: Artmed, 2004, pág. 169.

[67]- PINTO, Mariana Oliveira – *Estatuto e funções do manual escolar de língua portuguesa.* In *Revista Iberoamericana de Educación.* (http://www.rieoei.org/deloslectores/439Oliveira.pdf)

Com o princípio da Escola Nova (valorização de uma pedagogia mais activa) o manual deixa de ser encarado como uma *"enciclopédia"* e passa a ser visto como que portador de referências a outras leituras e fontes de informação[68]. E se pensarmos agora na história do Século XX presenciamos a existência de várias mudanças no campo político em Portugal. Muitas delas de mutações do próprio sistema político e que representaram veementes transformações no campo da educação. Ou seja, alterações que se traduziram no aparecimento de novos Currículos e novos programas escolares[69].

Ao longo da primeira metade deste século XX, Portugal é extremamente marcado por um regime político ditatorial e neste sentido o manual é composto em função dos valores e princípios estabelecidos pelo Estado, que determina um regime de livro único[70]. Só com o final da ditadura e a implantação da República se pôs fim ao regime do livro único que durou cerca de 40 anos. Assim, a partir do 25 de Abril de 1974 começamos a assistir a uma extraordinária multiplicação de manuais escolares e à passagem da responsabilidade da selecção dos mesmos para os professores e para as respectivas escolas. Desta forma, podemos dizer que assistimos a períodos onde o manual escolar não era de livre escolha mas sim imposto pelo regime político ("livro único") e outros períodos onde o manual é facultativo[71].

Assim sendo, a história do manual escolar tem-se desenrolado em três sentidos de orientação segundo Justino Magalhães[72]:

1. *Etno-história:* encara o manual escolar como um recurso pedagógico - didáctico privilegiado;
2. Abordagem *económico-social*;

---

[68]- MAGALHÃES, Justino – *Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação.* In *Manuais escolares, estatuto, funções e história. Actas do I encontro internacional sobre manuais escolares.* Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1999, pág. 285.

[69]- MARTINHA, Cristiana – *O ensino da Europa nos manuais escolares de Geografia (1980 – 2006) – Entre a utopia e a necessidade.* Porto: FLUP, 2008, pág. 22.

[70]- MAGALHÃES, 1999, pág. 286.

[71]- MOREIRA, Darlinda; PONTE, João Pedro; PIRES, Manuel Vara; TEIXEIRA, Paula – *Manuais escolares: um ponto da situação (Texto de apoio ao Grupo de Discussão – Manuais Escolares, XV EIEM).* (http://www.observatorio.org.pt/filesobservatorio/pdf/manuais_%20GDiscussao_publicacoes.pdf)

[72]- MAGALHÃES, Justino – *O manual escolar no quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal.* In *Sisifo, Revista de ciências da educação,* 2006, pág. 6-7. (http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/01-Justino.pdf)

3. Abordagem no âmbito da *história cultural.*

Desta forma o autor pretende demonstrar que o manual escolar é um produto com inúmeras repercussões e tem "*um percurso e tempo próprio"* que acabam por o enquadrar na história cultural e o encarar como uma "*representação da cultura"*, devido à sua função pedagógico - didáctica, mas sobretudo devido a ser um importante meio de informação, conhecimento e "*legitimação da cultura escrita"*[73].

A história dos materiais didácticos é reportada à própria história do livro, sobretudo do livro escolar e a sua importância é de tal forma considerável que o Estado produziu legislação específica em torno destes aspectos[74] como é o caso da Lei de Bases do Sistema Educativo[75] promulgada em 1986 e que define os princípios gerais pelos quais toda a política educativa se deve reger, incluindo o próprio entendimento do que é o sistema educativo: *"conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade*". Mas este documento legal vai ainda mais longe, chegando mesmo a mencionar *"recursos humanos*" e *"recursos materiais"* nos capítulos IV e V e mais precisamente no 41.º artigo, do capítulo V, são indicados os recursos educativos mais distintos, onde o manual escolar é referenciado, *"São recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção: a) Os manuais escolares; b) As bibliotecas e mediatecas escolares; c) Os equipamentos laboratoriais e oficinas; d) Os equipamentos para educação física e desportos; e) Os equipamentos para a educação musical e plástica; f) Os centros regionais de recursos educativos."* Se analisarmos com atenção verificamos que, para além de ser referenciado na listagem de recursos privilegiados, surge ainda expresso como o primeiro recurso educativo, o que parece demonstrar desde logo uma legitimidade de primeira instância. Desta forma a Lei de

[73]- MAGALHÃES, 2006, pág. 7.

[74]- CUSTÓDIO, Pedro Balaus – *Análise e produção de materiais didácticos de português no ensino básico: alguns princípios orientadores.* In *exedra n.º2,* 2009, pág. 148. (http://www.exedrajournal.com/docs/N2/10B-pedro-balaus_pp_147_160.pdf)

[75]- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986.

Bases do Sistema Educativo reconhece o papel do manual escolar enquanto mediador entre o Currículo oficial e as práticas em contexto escolar[76].

Contudo, é apenas a partir do Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de Novembro que se produz e define legislação mais específica em torno dos manuais escolares. Este decreto delibera o processo de adopção e o ciclo de vigência, atribui responsabilidades de elaboração e distribuição[77] e chega mesmo a definir o que se deve entender por manual escolar: *"O instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando informação básica correspondente às rubricas programáticas"*. Mais recentemente, com a Lei 47/2006 são determinados os principais aspectos da sua utilização em contexto escolar e é reafirmada a sua importância[78].

A introdução da pedagogia por competências nos Currículos em Portugal constitui um dos temas que mobiliza cada vez mais reflexões. E com esta nova pedagogia a investigação no âmbito dos manuais ganhou também particular importância. Ora no sentido da resolução de problemas, ora no sentido do desenvolvimento de manuais integradores capazes de proporcionar o desenvolvimento de competências[79]. Esta pedagogia está ainda a produzir uma mutação de paradigma no que concerne à prática pedagógico - didáctica e à concepção dos manuais escolares[80].

No contexto da investigação em torno dos manuais escolares deparamo-nos desde logo com uma imensidão de publicações quer no âmbito nacional quer internacional. Este aspecto demonstra desde logo a importância conferida à temática. Mais precisamente no contexto nacional, estes estudos têm-se desenvolvido, sobretudo, no âmbito das pós-graduações na área das ciências da educação e têm ganho cada vez maior importância[81]. Contudo, há ainda campos pouco estudados neste grande universo, nomeadamente uma investigação metódica e continuada no que diz respeito ao estudo

---

[76]- DUARTE, José B. – *Manual escolar: companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber.* In *Revista Lusófona de Educação,* 2010, pág. 120. (http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/1872/1494)

[77]- Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de Novembro.

[78]- Lei n.º 47/2006**,** de 28 de Agosto.

[79]- DUARTE, 2011, pág. 5-9.

[80]- MARTINHA, 2008, pág. 26.

[81]- MARTINHA, 2010, pág. 91- 92.

de disciplinas abarcadas nos livros didácticos de História (a historiografia e a didáctica da história), não chegou ainda às noções que os professores vêm reunindo nas suas aulas sobre as potencialidades e restrições da utilização de livros didácticos[82] e no que toca ao desenvolvimento de competências através do manual escolar, uma vez que são poucos os estudos que nos aparecem neste âmbito (uma excepção é o caso de Amélia Vieira que estudou as competências de leitura nos manuais escolares de língua portuguesa e salientou a exigência das novas orientações curriculares face à reformulação dos manuais de modo a torná-los em recursos capazes de favorecer a aprendizagem dos alunos desenvolvendo competências)[83]. Desta forma verifica-se que os manuais escolares vão muito além da veiculação de conteúdos científicos. Eles implementam também paradigmas pedagógicos[84].

Na conjuntura escolar actual a abordagem dos manuais escolares relacionada com a implementação de uma pedagogia por competências é extremamente importante pois, segundo Adalberto Dias de Carvalho e Nuno Fadigas[85], o manual escolar é um recurso pedagógico - didáctico importante e que visa contribui para o desenvolvimento das competências.

De facto há consenso entre os especialistas na medida em que consideram que o livro didáctico é a *"ferramenta mais importante no ensino de História"* e por isso alvo de uma enorme atenção[86] pois no panorama dos materiais didácticos o lugar de referência cabe ao manual escolar[87].

Segundo autores como François Gerard[88] o manual escolar continua a ser o suporte de ensino mais eficaz, apesar dos inúmeros suportes que vemos surgir fruto das novas tecnologias da informação e comunicação. Assim sendo, o manual continua a constituir um dos principais recursos de trabalho, não só de alunos, mas também de

---

[82]- SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de (org.) – *Jörn Rüsen e o ensino de história.* Editora Universal Federal do Paraná, 2010, pág. 109.

[83]- DUARTE, 2011, pág. 11.

[84]- MARTINHA, 2010, pág. 91- 92.

[85] - CARVALHO, Adalberto Dias; FADIGA, Nuno – *O manual escolar no século XXI.* Porto: Observatório dos Recursos Educativos, 2007, pág. 4.

[86]- SCHMIDT, 2010, pág. 109-110.

[87]- CUSTÓDIO, 2009, pág. 147.

[88]- GERARD, François-Marie – *Conceber e avaliar manuais escolares.* Porto: Porto editora, 1998, pág. 38.

professores[89]. Deste modo, o manual escolar cumpre várias funções de acordo com o seu utilizador, a disciplina e o contexto[90]:

1. Transmissão de saberes;
2. Desenvolvimento de capacidades e competências;
3. Consolidação de aquisições;
4. Avaliação de aquisições;
5. Auxilio à integração das aquisições;
6. Referência;
7. Educação social e cultural.

Mas as funções não se esgotam aqui. O manual escolar, para o professor, também pode ser percepcionado segundo uma função de informação científica geral e pedagógica, e ainda como auxilio na gestão das aulas[91]. Desta forma os manuais escolares não são concebidos unicamente para os alunos, mas também para os professores, que é a quem cabe a decisão de adopção[92]. Contudo, eles determinam muito mais do que acontece em contexto de sala de aula[93] e muitas vezes constituem o único recurso utilizado na prática lectiva, orientando e regulando as actividades. Em qualquer caso, é importante percebermos que a percepção que os alunos têm sobre o manual escolar é influenciada pela forma como o professor o utiliza e se há aqueles que o encaram com um valor relativo, passível de ser substituído por tantos outros (ex. filme, livro de texto, etc.) também há aqueles, para quem a sua presença na sala de aula é indispensável e por isso é quem determina os conteúdos, as estruturas e os ritmos[94].

De facto os manuais escolares são predominantemente utilizados na organização e execução das aulas, surgindo assim, para o professor, no momento da planificação e no momento da execução. Esta é uma posição partilhada por vários autores, como

---

[89]- BARBOSA, Manuel Gonçalves - *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de história e geografia de Portugal e História - 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: da reforma curricular (1989) à reorganização curricular.* Braga: Universidade do Minho, 2004, pág. 258.

[90]- GERARD, 1998, pág. 74-81

[91]- GERARD, 1998, pág. 74-81

[92]- MARTINHA, 2008, pág. 28.

[93]- DUARTE, J.; CLAUDINO, S.; SILVA, C.; SANTO, E.; CARVALHO, L. – *Podem os manuais escolares contribuir para a melhoria da escola?* Lisboa: Edições Lusófonas Universitárias, 2010, pág. 578-590. (http://issuu.com/cidadao/docs/podem-os-manuais-escolares-contribuir-para-a-melho)

[94]- BARBOSA, 2004, pág. 258-261.

Manuel Barbosa, Zabalza e Jose Gimeno[95]. Segundo Zabalza, os professores utilizam o manual escolar para interpretar e seguir sugestões dos programas, bem como para seleccionar exercícios e organizar os conteúdos. Deste modo, quando os professores planificam não trabalham directamente com os programas, mas com manuais escolares que funcionam como que guias de estruturação e organização das aulas. Já Jose Gimeno afirma que os professores o utilizam para propor aos alunos a resolução de tarefas, a análise de esquemas, isto porque lhes confere uma certa segurança.

É evidente que as práticas docentes são frequentemente muito mais influenciadas pelo modo como os manuais escolares abordam os assuntos e não tanto pelo Currículo oficial e que este acaba por condicionar muitas vezes o professor na concepção e selecção de outros materiais didácticos[96]. Porém há que ter em atenção que, dependendo do uso que o professor faz deste recurso, pode promover outras capacidades. Importa atentar um pouco no dinheiro que muitas famílias gastam no início do ano lectivo em manuais escolares, pois é a partir deste recurso que se estabelece um elo de ligação entre a escola e a família, dando a possibilidade aos pais de acompanhar e verificar as aprendizagens dos filhos[97].

Num mundo cada vez mais globalizado e em constantes mutações assistimos cada vez mais à proliferação de fontes de informação e de melhores condições de acesso a essas fontes que competem cada vez mais com o manual escolar. Contudo, enquanto intermediário de programas, alunos e professores, o manual escolar preserva a sua centralidade nas práticas pedagógicas[98].

O manual escolar representa por tudo isto, um *"auxiliar indispensável"* no processo de ensino - aprendizagem[99]. Enquanto recurso didáctico, utilizado por grande parte dos professores nas suas práticas pedagógicas, ele é pensado pelas editoras de

---

[95]- BARBOSA, 2004, pág. 258 – 261.

[96]- LEITE, Laurinda; COSTA, Cíntia; ESTEVES, Esmeralda – *Os manuais escolares e a aprendizagem baseada na resolução de problemas: um estudo centrado em manuais escolares de ciências físico-químicas do ensino básico.* Braga: Universidade do Minho, 2008, pág. 4. (http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9863/1/Leite,%20Laurinda_Os%20manuais%20escolares%20e%20a%20aprendizagem%20basead.pdf).

[97]- FERNANDES, Ângela; GONÇALVES, Maria Irene – *O manual escolar na prática docente do professor de matemática.* In Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009,pág. 1.

[98] - BARBOSA, 2004, pág. 258-259.

[99]- MARTINHA, 2008, pág. 28.

modo a concretizar os objectivos, conteúdos e sugestões metodológicas dos programas centrais[100] e infelizmente na maioria das vezes não são os programas que orientam a organização da prática docente mas sim o manual escolar, que na prática adquire a finalidade principal de apresentar o Currículo aos professores e aos alunos[101]. Há que ter em atenção pois estas *"reinterpretações"* que o manual faz do Currículo podem ou não concretizar devidamente as orientações curriculares centrais[102].

Professores e alunos refugiam-se muitas vezes no manual escolar pois consideram que este lhes confere maior segurança. Partem das informações do manual e raramente se questionam sobre a informação veiculada, entendendo desta forma, o manual como uma verdade absoluta[103]. Mas ao professor, compete-lhe estruturar a interpretação que é feita do programa e a partir dela conceber as suas estratégias de ensino - aprendizagem[104]. Cabe-lhe a ele exercer uma posição crítica na planificação e execução da aula sobre as representações do manual escolar[105]. Desta forma, conhecer os manuais escolares pode trazer benefícios aos docentes[106], no sentido em que estes devem ser capazes de analisar e interpretar de forma crítica, o manual, em detrimento de o encararem como *"detentores da verdade suprema"*[107].

Importa também pensarmos nas condições em que os professores desenvolvem as suas práticas, que não são de todo, as melhores. Com cargas horárias excessivas, elevado número de alunos, diversos trabalhos a desenvolver (reuniões, aulas, etc.) e ainda toda a burocracia os professores vêm o seu trabalho dificultado. Ou seja, o tempo que poderiam investir na produção de recursos didácticos alternativos aos manuais é drasticamente reduzido. Tudo isto contribui para que recorram a *"pré-elaborações do Currículo"* [108] e a função mediadora entre o Currículo oficial e o Currículo real apresentado aos alunos fica ao encargo dos manuais escolares, que funcionam como elementos estruturadores dos conteúdos[109].

---

[100]- FERNANDES, 2009, pág. 2.

[101]- BARBOSA, 2004, pág. 258-264.

[102]- LEITE, 2008, pág. 4.

[103]- PEREIRA, 2010, pág. 191.

[104]- FERNANDES, 2009, pág. 2.

[105] - PEREIRA, 2010, pág. 193.

[106]- LEITE, 2008, pág. 4.

[107]- MARTINHA, 2008, pág. 25.

[108]- GIMENO, 1988, pág. 178.

[109]- MORGADO, 2004, pág. 46-47.

Apesar de tudo isto, não podemos esquecer a função primordial de qualquer manual: "*desenvolver competências dos alunos"* e não a mera transmissão de saberes [110] . Contudo, e apesar de desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e social de cada individuo, as suas potencialidades didácticas dependem da intervenção do professor e por isso pode ou não ser um recurso potenciador do desenvolvimento de competências[111]. Cabe, por fim, ao professor limitar-se a aplicar algo que fora organizado e decidido por outros ou então assumir um papel interventivo e sobretudo, reflexivo[112].

[110]- SANTO, Esmeralda Maria – *Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia dos alunos. Auscultação a alunos e professores.* In *Revista Lusófona de educação,* 2006, pág. 107.

[111]- BARBOSA, 2004, pág. 278-279.

[112] - MORGADO, 2004, pág. 49.

Parte II – Estudo de caso

"O manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas"

1. Contexto

Antes de abordarmos concretamente o objecto de estudo e a metodologia implícita, importa perceber toda a conjuntura na qual o presente estudo foi colocado em prática.

1.1 Iniciação à Prática Profissional e o novo modelo de formação de Professores

A formação inicial de professores constitui uma etapa precedente à entrada na profissão docente, iniciando-se assim um longo processo de aprendizagem, desenvolvimento e aperfeiçoamento que se deverá prolongar ao longo de toda a carreira docente. É neste contexto (Iniciação á Prática Profissional) que importa analisar as mutações mais recentes, operadas neste domínio e que contribuíram directamente para o nosso percurso académico.

Desta forma, importa referir, como ponto de partida a publicação de um documento fundamental que modificou a estruturação do nosso percurso: Decreto-lei n.º 43/2007. Este decreto, publicado no âmbito do processo de Bolonha colocou em vigor o novo modelo de formação inicial de professores de História e Geografia do 3.ºciclo do ensino básico e do ensino secundário e veio ainda determinar que esta formação associe os percursos de formação inicial de professores de ambas as disciplinas inserido num Mestrado profissionalizante de dois anos, após uma licenciatura de três anos. Ou seja, os futuros docentes destas áreas científicas terão de frequentar dois anos da sua licenciatura numa das áreas (*major*) e um terceiro ano na outra área (*minor)*, bem como um primeiro ano de Mestrado com formação de cariz teórico e um segundo ano mais direccionado para a iniciação à prática profissional.

É neste contexto, frequentando o segundo ano do Mestrado e realizando um estágio bidisciplinar que nos encontramos a realizar o presente estudo. Contudo, optamos por o conceber apenas na área da História. Esta decisão prende-se com o facto da formação base, ou seja, o *Major* ter sido realizado na área da História. Mais acresce o facto de aquando da entrada na Faculdade (ano de 2005), ingressando no curso de História, vigorar um modelo de formação de professores anterior que consistia na frequência apenas de um ciclo. Isto é, aquando do ingresso no ensino superior o

pressuposto seria concluir a licenciatura em História em quatro anos de formação teórica, e um quinto ano de estágio pedagógico. Quer isto dizer que, aquando da entrada em vigor do novo modelo de formação inicial de professores estava no terceiro ano da licenciatura em História e por isso, para além do *minor* que tive de realizar em geografia a formação contempla também mais algumas unidades curriculares no âmbito da História que influenciaram de forma bastante considerável a opção deste estudo incidir apenas na área da História.

1.2 Uma Escola – Uma turma

No âmbito do estágio pedagógico impôs-se a selecção de um núcleo de estágio. No âmago de algumas ofertas, existia apenas uma escola que conhecia pessoalmente, a escola Secundária/3.ºciclo Joaquim Gomes Ferreira Alves. Contudo, esta não foi a opção. A preferência foi desde logo a escola EB 2,3/ S D. Moisés Alves de Pinho devido à maior proximidade da residência. E desta forma foi nesta escola que foi efectuado o estágio e desenvolvido o presente estudo de caso.

A escola EB 2,3/S D. Moisés Alves de Pinho é uma escola pública e em termos geográficos, está situada no distrito de Aveiro, embora se encontre mais próxima da cidade do Porto. Mais precisamente pertence ao concelho de Santa Maria da Feira e à cidade de Fiães.

Esta é uma escola que resulta da junção de duas antigas escolas: a EB 2,3 D. Moisés Alves de Pinho e a Escola Secundária Coelho e Castro. Assim sendo, a escola não disponibiliza apenas o 2.º e 3.º ciclo de ensino básico mas também ensino secundário com cursos orientados para a prossecução de estudos e cursos profissionais.

No que diz respeito às instalações podemos dizer que de certa forma a escola apresenta boas condições nas salas de aula, estando equipadas com retroprojector, quadro negro ou branco, projector multimédia e em algumas delas, quadro interactivo. A escola possui ainda um centro de recursos onde pode ser requisitado vário material como projector de slides, televisão, entre outros. Para completar todas estas condições existe uma biblioteca muito bem equipada, salas de informática, cantina, sala de trabalho para professores, sala de professores, sala de alunos.

A comunidade escolar é constituída essencialmente por habitantes de freguesias vizinhas como Canedo, Vila-Maior, Gião, Louredo, Lobão, Lourosa e Caldas de S. Jorge. Particularmente no que concerne ao corpo docente, importa dizer que este é

maioritariamente efectivo, e de certa forma relativamente jovem, possuindo por isso um carácter dinâmico e inovador que pudemos presenciar ao longo deste ano. Por último, e relativamente aos alunos, embora seja notório um grupo com algumas dificuldades e com necessidades educativas especiais, bem como algum abandono escolar, isso não impede a existência de uma taxa de sucesso escolar positiva.

Quanto, à escolha da turma a efectuar regências não foi nada difícil, isto porque os Orientadores tinham maioritariamente turmas de 8.ºano e procuramos escolher turmas comuns aos dois orientadores. Desta forma, eu e a minha colega de estágio "sorteamos" as turmas a efectuar regências numa disciplina para posteriormente trocarmos na outra disciplina. Optamos, em conjunto com o Orientador de Escola e o Metodólogo da Faculdade efectuar regências numa turma apenas, uma vez que não poderíamos efectuar noutro nível de ensino que não o 8.ºano, pelo facto de o orientador de escola não possuir outro nível.

O 8.ºD foi então a turma que me calhou na "rifa". Esta é uma turma relativamente pequena, composta por 19 alunos, sendo 11 rapazes e 8 raparigas. Contudo, nas minhas aulas contava apenas com 18 alunos visto que um deles não frequentava determinadas disciplinas por ser contemplado pelas Necessidades Educativas Especiais.

Inicialmente a turma mostrou-se um pouco apática e distante mas com o passar do tempo e com o conhecimento e a aproximação mútua que desenvolvemos foi-se revelando uma turma simpática, agradável e sobretudo calma, não me obrigando por isso a manter uma postura demasiado ríspida e a lidar com situações menos agradáveis para uma iniciação à prática profissional. Com o desenvolvimento destas relações a turma foi-se tornando também muito participativa. Contudo, há que fazer aqui algumas distinções entre alunos extremamente participativos e empenhados cuja necessidade era apenas mediar os seus entusiasmos e portadores de uma cultura geral bastante alargada e alunos que apesar de não perturbarem também não participavam a não ser por solicitação do professor.

Desta forma, foi neste contexto que desenvolvemos o presente estudo. Todavia, como o estágio na área da História incidiu apenas numa turma, decidimos aumentar a amostra e estender a aplicação do estudo a uma outra turma de 8.ºano na qual a colega de estágio efectuou as suas regências: o 8.ºE. Esta decisão prendeu-se com a inexistência de outra turma disponível para desenvolver o estudo de caso e com vários aspectos comuns a ambas as turmas: estagiárias a trabalhar com a turma, coincidência

temporal das temáticas, aproveitamento escolar dos alunos semelhante, conhecimento da turma devido ao estágio na área da Geografia e um outro aspecto (a abordar mais concretamente no capítulo respeitante ao objecto de estudo), que se prende com o facto de a colega estagiária recorrer, na temática em análise, a recursos extra manual escolar.

Assim sendo, a segunda turma – a do 8.ºE- é uma turma relativamente maior do que o 8.ºD, sendo constituída por 23 alunos (11 raparigas e 12 rapazes), todos eles presentes na disciplina de História, apesar de dois deles serem referenciados por Necessidades Educativas Especiais e por isso terem condições especiais de avaliação, não constituindo por isso a amostra deste estudo. De uma forma geral, esta turma é igualmente simpática, calma e colaborante. Os alunos não revelam dificuldades significativas, salvo as excepções dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e mostraram-se empenhados, participativos, interessados nas temáticas abordadas nas aulas.

2. Objecto de Estudo

Tal como foi já referido anteriormente, este estudo tem como objectivo verificar se o manual escolar, enquanto recurso único e exclusivo nas aulas de História, potencia o desenvolvimento de competências específicas da disciplina. Desta forma, os documentos fornecidos pelo manual escolar (incluindo CDROM e cadernos de actividades) adoptado pela escola[113] constituíram os únicos recursos utilizados nas duas aulas leccionadas para este fim (90 minutos + 90 minutos).

A fim de dar resposta à nossa questão de partida (será o manual escolar capaz de potenciar o desenvolvimento das competências específicas propostas pelo grupo disciplinar da escola?) começamos por conjecturar sobre o processo a adoptar para operacionalizar o respectivo estudo. Concluímos que a metodologia mais ajustada, tendo em conta todo o contexto já referido anteriormente, seria a leccionação de uma temática recorrendo apenas aos recursos apresentados pelo manual escolar, mas tendo sempre em vista o desenvolvimento das competências específicas propostas pelo grupo de História da escola.

Assim sendo o primeiro passo foi no sentido de seleccionar uma temática isenta do recurso a elementos não contemplados no manual escolar. Embora parecendo uma tarefa simples e extremamente fácil, facto é que este primeiro passo se revelou um pouco complexo. Isto porque, a aplicação do estudo no primeiro e no terceiro período foi desde logo colocada de parte. O primeiro período constituiu uma etapa de adaptação e na qual a questão de partida e toda a respectiva metodologia estava ainda um pouco indefinida. O terceiro período para além de ser muito curto (6 aulas de 90 minutos) implicava também a obtenção tardia dos dados para análise e tratamento. Ou seja, restou-nos apenas o segundo período para a aplicação do estudo. Contudo, apesar deste ser o maior período em termos de tempos lectivos, a turma contou com algumas visitas de estudo que coincidiram com as aulas de História e ainda com a visita de estudo que incidiu numa temática da disciplina, logo ficou automaticamente ficou excluída do estudo. Mais acresce o facto de a aula de História coincidir com a aula de Geografia do 11.º D, na qual efectuei regências neste segundo período, impossibilitando assim uma

[113] - OLIVEIRA, Ana; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; TORRÃO, Paula – *Novo História 8*. Lisboa: Texto editores, 2010.

melhor gestão de calendários. Tendo em conta todos estes contratempos que foram surgindo, optamos por aplicar o estudo em duas aulas, no início do segundo período e abordando a unidade didáctica "Os novos valores europeus: Renascimento e Reforma".

Seleccionada a temática começamos por analisar a planificação concebida e adoptada pelo grupo disciplinar da Escola (ver anexo 1) e elaborar um plano de unidade didáctica (ver anexo 2), respeitando as indicações patentes na planificação do grupo, sobretudo, assumindo as competências específicas propostas. Desde já, importa referir que as competências propostas pelo grupo embora não se encontrem separadas pelos grandes domínios (Compreensão Histórica, Comunicação e Tratamento da Informação), estas encontram-se harmonizadas com os conteúdos a abordar, o que para alguém em iniciação à prática profissional é extremamente útil pois auxilia na sua operacionalização, ou seja, na criação de estratégias de aprendizagem adequadas ao seu desenvolvimento.

Bem definido o objecto de estudo e dados os primeiros passos no sentido de uma planificação a longo prazo impôs-se a planificação das duas aulas destinadas à aplicação do estudo (ver anexos 3 e 4). Foi nesta fase que surgiram as maiores dificuldades. Em primeiro lugar, porque planificar implica sempre uma primeira parte relativa à preparação científica e uma segunda parte que implica escolhas pedagógicas que virão a determinar a prática pedagógica. No que diz respeito à preparação científica, senti que o manual escolar continha informação extremamente directa e objectiva, e por isso escassa para a preparação científica de um docente, sobretudo em Iniciação à Prática profissional. Contudo, esta não consistiu na maior dificuldade, até porque a formação predominantemente histórica ajudou a complementar a frágil preparação científica proporcionada pelo manual escolar. A maior dificuldade prendeu-se com a selecção de documentos/recursos. Isto porque me senti, de certa forma limitada aos recursos apresentados pelo manual escolar, que como se poderá verificar no capítulo seguinte, nem sempre se revelaram mais indicados.

No final desta leccionação impunha-se a verificação do desenvolvimento de competências, ou seja, a avaliação, pois para que se consiga efectivamente desenvolver competências, o procedimento de avaliação deverá estar integrado ao longo de todo o processo de ensino - aprendizagem e este consiste num processo complexo, mas sobretudo fundamental.

Os principais desafios surgem em torno da questão do desenvolvimento de competências. Isto porque quando falamos em competências e na avaliação do seu

desenvolvimento importa ter em linha de conta que este é um tema que levanta inúmeras questões[114], não fosse o próprio conceito de competência promotor de grande controvérsia.

Não procuramos aferir se os alunos sabiam ou não a competência, mas sim se a desenvolveram. Por isso importa colocar em prática uma nova perspectiva de avaliação que nos permita um desenvolvimento a nível profissional e ao mesmo tempo identificar com objectividade as competências desenvolvidas pelos alunos[115]. Desta forma, a avaliação deve permitir ao professor e aos alunos a recolha de informação. Ou seja, a recolha de elementos que possibilitem um exercício de reflexão[116].

A avaliação é oficialmente, uma componente da prática educativa[117] e por isso permite-nos diagnosticar, prever, reformular e reorientar determinadas práticas. Contudo, para avaliar competências importa ajustar e clarificar aquelas que se pretendem desenvolver, para que as aulas sejam orientadas neste sentido. É ainda indispensável a concepção de mecanismos e meios que acompanhem este processo avaliativo. Ou seja, é necessária a determinação de um momento e a criação de instrumentos capazes de propiciar essa mesma avaliação de forma rigorosa e criteriosa[118].

Para procedermos à avaliação de competências temos também de avaliar os conhecimentos. Todavia, a concepção e organização do processo deve ser diferente de muito daquilo que se tem feito. Ou seja, a tarefa ou questão a colocar aos alunos terá de ser organizada de forma a expressar a competência, ou competências em análise. Por isso, é exigido ao professor avaliador a concepção e organização de situações que realmente sejam capazes de demonstrar se os alunos desenvolveram competências[119].

Para tal, decidimos conceber e aplicar uma ficha de avaliação (ver anexo 5) às duas turmas que constituem a amostra do nosso estudo (8.ºD e 8.ºE), onde as questões

---

[114]- GOUVEIA, João – *Competências: moda ou inevitabilidade?* In *Saber (e) educar*. Porto: ESSE de Paula Frassinetti, n.º12, 2007, pág. 31-58.

[115]- GOUVEIA, 2007, pág. 31-58.

[116]- SANTO, Leonor – *Avaliar competências: uma tarefa impossível?* In *Educação e Matemática, 2003*,pág. 16-21.

[117]- Veja-se o Decreto-Lei n.º 74/2004 que dedica o 10.º artigo do capítulo III ao tema da avaliação, definindo-o como um processo *"regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos"*.

[118]- ROLDÃO, 2003, pág. 41-50.

[119]- ROLDÃO, 2003, pág. 57.

colocadas aos alunos foram organizadas de forma a identificarmos se estes desenvolveram as competências contempladas nas planificações e nas respectivas aulas. Esta ficha de avaliação é composta por onze conjuntos de questões divididas por dois grupos, cada um deles respeitante a um tema (Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna; Grupo II – O Tempo das reformas religiosas). A concepção desta ficha de avaliação foi feita também em conjunto com uma matriz (ver anexo 6) que nos permite uma leitura imediata das intenções da ficha de avaliação. Ou seja, esta matriz permite-nos uma leitura vertical (onde verificamos as questões destinadas a cada competência bem como a respectiva cotação) e horizontal (onde analisamos as questões destinadas a cada conteúdo e a respectiva cotação). Mas a matriz permite-nos ainda relacionar todos estes aspectos em conjunto: competências, conteúdos, questões e cotação.

Para facilitarmos ainda mais a leitura neste estudo, procedemos ao desdobramento da matriz, criando o seguinte quadro.

Questões / Competências		Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna						Grupo II – O Tempo das Reformas religiosas				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Compreensão Histórica	Temporalidade	X						X				
	Espacialidade		X						X			
	Contextualização			X						X		
Comunicação												X
Tratamento da Informação					X	X	X				X	

Quadro 1 - Desdobramento da Matriz da Ficha de Avaliação

O quadro 1 representa então as competências específicas a avaliar na ficha de avaliação por cada grupo e por cada conjunto de questões. Importa desde já referir que decidimos desdobrar a competência específica Compreensão Histórica em três áreas (Temporalidade, Espacialidade e Contextualização) e contabilizá-las como três competências distintas, para facilitar a avaliação do desenvolvimento das mesmas na ficha de avaliação.

Da leitura do quadro 1 e de um modo geral podemos dizer que a competência específica mais contemplada na ficha de avaliação é o Tratamento da Informação, sendo avaliada em quatro questões (4, 5, 6 e 10). A competência avaliada num menor número de questões é a Comunicação, sendo avaliada apenas numa questão (questão 11). Esta foi uma decisão que se prendeu com o tipo de questão na qual a competência é avaliada. Ou seja, a questão 11 é a questão que por si só apresenta maior cotação pois implica mais tempo na sua resposta e complexidade na sua resposta, implicando a aplicação de vários conceitos num determinado contexto. Relativamente aos restantes desdobramentos da competência Compreensão Histórica, estes são avaliados em duas questões cada (uma questão por cada grupo/tema).

A aplicação e correcção desta ficha de avaliação permitiu-nos a obtenção de dados que constituem bases de reflexão extremamente importantes para a retirada de conclusões para o nosso estudo. Para que esses dados tivessem também eles uma leitura prática e imediata construímos grelhas com o registo tratamento inicial dos dados e com o registo por competências, bem como a sua diagonalização (ver anexos 8 a 15). Optamos ainda por colorir todas as células que constituem as grelhas por nós construídas, para facilitar a leitura dos resultados. Assim, as células sombreadas a vermelho indicam um valor ou uma cotação negativa e as células sombreadas a verde significam um valor ou cotação positiva.

Desta forma, no capítulo seguinte utilizaremos essas bases de informação para procedermos à nossa análise e reflexão dos resultados, salientando alguns resultados que consideramos pertinentes para posteriormente dissecarmos sobre as conclusões e contributos do presente estudo.

3. Análise dos Resultados

Relembrando uma vez mais, e de uma forma genérica, a metodologia utilizada englobou a leccionação de duas aulas bem como um processo avaliativo. Como tal, não podemos esquecer-nos que a observação constitui um procedimento avaliativo fundamental, o qual todos os professores colocam em prática (de forma intencional ou não) na sua prática docente. Posto isto e antes de encetarmos a análise dos dados recolhidos através da realização da ficha de avaliação, consideramos pertinente reflectir um pouco sobre comportamento dos alunos ao longo destas duas aulas.

Assim sendo a turma do 8.ºD manteve-se, ao longo das duas aulas destinadas à implementação deste estudo, num registo comportamental que foi habituando ao longo do primeiro período, ou seja, um registo calmo e colaborante, evidenciando-se a presença de alguns alunos notavelmente activos e interventivos. Mediante esta conduta, podemos então dizer que as aulas decorreram dentro da normalidade, não me obrigando a uma postura autoritária e não tendo sido notada qualquer situação anómala, fruto da aplicação ao estudo, até porque os alunos não foram informados da implementação do mesmo e mostraram-se mesmo acostumados com esta prática. Contudo, logo na primeira aula fui confrontada com uma situação que me levou à explicitação da realização do estudo perante a turma.

Apesar de a minha função com a turma do 8.ºE ter sido diferente da função com a turma do 8.ºD (uma vez que, nesta disciplina, a minha relação com a turma era apenas enquanto assistente), importa reflectir sobre o comportamento observado directamente ao longo das duas aulas que corresponderam à leccionação da temática em análise. Desta forma podemos então dizer que, sendo esta uma turma constituída por alunos trabalhadores e empenhados, apresenta um comportamento dentro da sala de aula, semelhante ao da outra turma que participa no estudo. Ou seja, a turma apresentou um comportamento correcto e apropriado a um contexto de sala de aula. Os alunos mantiveram-se, ao longo das duas aulas, tranquilos, colaborantes, participativos, revelando interesse pelas temáticas em abordagem e não tendo sido notada qualquer atitude menos correcta ou perturbadora da sua parte.

Aquando do momento de planificação da primeira aula, na qual foi abordado o tema “O Renascimento e a formação da mentalidade moderna” deparei-me com uma

primeira ausência. Notei que no manual escolar não constavam como recursos, imagens significativas e célebres para a abordagem de determinados conteúdos fundamentais, como por exemplo a pintura "Madona no prado". Esta é uma obra da autoria de Rafael, que demonstra na perfeição algumas das inovações da pintura renascentista, como por exemplo, a aplicação das leis da perspectiva a fim de transmitir a ideia de profundidade, e sobretudo a distribuição equilibrada e geométrica das formas dentro da superfície do quadro, sendo o modelo mais comum a composição em pirâmide (personagens dispostas em triângulo). Face à ausência desta imagem decidi utilizar, neste caso específico, um dos cadernos de actividades que acompanha o manual escolar e que faculta como recurso a referida imagem, embora o nome atribuído seja "A virgem da Pradaria". A utilização desta imagem revelou-se um recurso facilitador da aprendizagem dos alunos, até porque um deles se ofereceu imediatamente para se dirigir ao quadro (onde estava a ser projectada a imagem) e assim delimitar a forma geométrica decifrável na imagem.

Situação semelhante se gerou em torno da ausência de uma outra imagem, a "Janela Manuelina do Convento de Cristo", em Tomar, da autoria de Diogo Arruda. Esta é uma imagem que consideramos fundamental na abordagem dos conteúdos referentes ao Estilo Manuelino em Portugal, uma vez que demonstra nitidamente motivos característicos deste estilo (símbolos nacionais, símbolos marinhos e símbolos naturalistas). Os conteúdos referentes a este ponto do programa, " A persistência do gótico em Portugal" surgem no manual, simplesmente ilustrados a partir de uma imagem do interior da "Igreja do Mosteiro dos Jerónimos", que não evidencia a decoração destas construções manuelinas. O CDROM que acompanha o manual escolar contém também um pequeno vídeo onde são apresentados monumentos manuelinos. Este é o único recurso apresentado pelo CDROM para abordar os respectivos conteúdos e como tal no final do vídeo surge a imagem referida anteriormente, mas cuja qualidade é bastante reduzida. Assim, colocamos de parte a utilização do vídeo e contrariamente à situação anterior, esta ausência não foi tão facilmente solucionada, pois em formato de imagem, com qualidade para ser explorada pelos alunos, não se encontra presente no manual escolar, nos cadernos de actividades e nem no conjunto de imagens extra que o CDROM fornece para outras temáticas.

Assim sendo, e vendo-me obrigada a recorrer unicamente aos recursos proporcionados pelo manual escolar, procurei superar a situação utilizando a única imagem que acompanha o texto do autor sobre a temática, ou seja a imagem do interior

"Igreja do Mosteiro dos Jerónimos". Desta forma pensei solucionar a situação. Porém, esta é uma imagem do interior da Igreja onde são perceptíveis apenas algumas das características do estilo manuelino, como por exemplo, o predomínio da verticalidade e a abóbada sobre o cruzamento de ogivas e não aspectos mais evidentes para os alunos como os motivos naturalistas (plantas e animais). Por conseguinte, na análise da imagem coube-me a mim, enquanto professora, indicar-lhes outros elementos não perceptíveis na imagem mas característicos deste estilo arquitectónico. E foi neste contexto que, para minha surpresa, um dos alunos me confrontou com a ausência da imagem da "Janela do Convento de Cristo", obrigando-me desta forma a esclarecer a turma acerca do estudo em implementação e da inexistência da imagem no conjunto de recursos facultados pelo manual escolar. Perante tamanha curiosidade acabei por propor à turma, fora da sala de aula, a pesquisa da respectiva imagem bem como a identificação das respectivas características naturalistas.

Este foi, sem dúvida alguma, um dos grandes entraves na aplicação do estudo. Isto porque não foi apenas uma limitação sentida pelo professor aquando da preparação e da execução da aula. Mas sobretudo porque foi também notado pelos alunos em contexto de sala de aula, o que demonstrou que a incorporação desta imagem no manual escolar, que consideramos fundamental, se poderia ter apresentado como um recurso facilitador das aprendizagens dos alunos relativamente aos conteúdos em abordagem.

Finda a leccionação das respectivas aulas avançamos para a aplicação da ficha de avaliação e no que diz respeito ao comportamento da turma do 8.º D durante a sua realização podemos dizer que se criou um ambiente clamo e silencioso, propício à execução de um momento de avaliação, tendo-se ainda disposto as mesas e os alunos de forma a evitar qualquer troca de informações. A primeira reacção foi unânime e prendeu-se com o tamanho aparente da ficha de avaliação e o receio sentido pelos alunos quanto ao tempo disponibilizado para a sua execução (60 minutos). Contudo, à medida que foram procedendo à realização da ficha foram-se também apercebendo que o tempo disponibilizado seria mais do que suficiente, pelo que não teriam que deixar respostas em branco devido à falta de tempo para resposta e que o seu tamanho se devia também aos inúmeros documentos para análise. Igual clima se verificou na turma do 8.ºE e o mesmo período tempo foi concedido. Como tal as respostas em branco não se devem de forma alguma à falta de tempo para terminar a ficha de avaliação.

A correcção das fichas de avaliação foi pautada pelos critérios de correcção por nós previamente elaborados (ver anexo 7) e forneceu-nos dados que foram estudados e tratados e por isso, para cada turma, foram criadas quatro grelhas distintas:

8.ºD	8.ºE
Registo e tratamento inicial de dados (ver anexo 8)	Registo e tratamento inicial de dados (ver anexo 9)
Diagonalização dos resultados (ver anexo 10)	Diagonalização dos resultados (ver anexo 11)
Resultados por competências (ver anexo 12)	Resultados por competências (ver anexo 13)
Diagonalização das competências (ver anexo 14)	Diagonalização das competências (ver anexo 15)

Através da interpretação e análise destas grelhas facilmente concluímos que a turma 8.ºD (ver anexos 8 e 10) registou apenas um aluno com classificação negativa[120] (o aluno n.º 7 com 42,5%)[121], Não tendo sido uma pontuação demasiado reduzida, a percentagem de classificações positivas traduziu-se numa taxa de aproximadamente 95%. Por conseguinte, a média das classificações da turma ronda os 70%. Esta média está claramente acima da linha positiva (50%) e é fruto dos resultados obtidos por quase metade da turma atingirem uma classificação superior a 70% (oito alunos). Destes oito alunos, sete atingiram o Satisfaz Bem (alunos n.º 1, 3, 4, 8, 10, 11 e 14) e ainda três deles alcançaram cotações superiores a 80% (alunos n.º 1, 3 e 10), sendo a classificação mais elevada de 86% (aluno n.º 3) e não existindo por isso alunos que atingiram o Satisfaz Plenamente.

[120]- Nota: as classificações estipuladas pela escola são as seguintes:
0 – 49: Não satisfaz; 50 – 74: Satisfaz; 75 – 89: Satisfaz Bem; 90 – 100: Satisfaz Plenamente.

[121]- Importa referir que este aluno esteve durante alguns anos referenciado como aluno com Necessidades Educativas Especiais, deixando de o ser desde a entrada em vigor de um novo diploma (Decreto-Lei 3/2008) que regulamenta estes procedimentos relativamente aos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Contudo, o aluno continua a revelar dificuldades, beneficiando por isso de apoios individualizados cedidos pelos seus professores e acordados em reunião de conselho de turma.

Relativamente aos resultados do 8.ºE (ver anexos 9 e 11), verificamos a existência de cinco alunos com classificações negativas (alunos n.º 3, 6, 11, 15 e 23). Apesar de dois deles se terem situado muito próximos de uma classificação positiva (alunos n.º 6 e 11 com 49%), facto é que outros dois apresentaram cotações nitidamente reduzidas (aluno n.º 23 com 29% e aluno n.º 15 com 36%) e por isso a percentagem de alunos com classificações positivas foi de aproximadamente 76%. Convém ainda enunciar que seis dos alunos com classificações positivas se situaram muito próximo dos 50% (alunos n.º 7, 9, 16, 17, 18 e 19), apresentando por isso valores positivos relativamente baixos. Com classificações superiores a 70% conferimos seis alunos, quatro deles atingindo o Satisfaz Bem (alunos n.º 1, 5, 8 e 10) e um deles conseguindo ultrapassar os 80% (aluno n.º 8 com 81,5%) e manifestando desta forma a classificação mais elevada da turma. Por conseguinte a turma do 8.ºE apresenta uma média de classificações de 59%.

Atentando agora nas grelhas relativas aos resultados por competência e suas respectivas diagonalizações, que apresentam os dados fundamentais para o nosso estudo (ver anexos 12, 13, 14 e 15), importa relembrar que decidimos proceder ao desdobramento da competência Compreensão Histórica em três áreas e contabilizá-las como três competências específicas. Esta decisão prendeu-se com o facto de, utilizando este desdobramento se tornar mais clara e criteriosa a execução de distinções entre as duas turmas que constituem a amostra do nosso estudo. Neste caso, avaliamos cinco competências na totalidade (Temporalidade, Espacialidade, Contextualização, Tratamento da Informação e Comunicação).

Encetando pela análise das competências específicas desenvolvidas pela turma do 8.ºD (ver anexos 12 e 14), comprovamos um predomínio da mancha verde, o que significa que a grande maioria dos alunos manifestou o desenvolvimento de pelo menos metade das competências contempladas (três ou mais competências). Se dissecarmos mais detalhadamente verificamos que cinco dos dezassete alunos (alunos n.º 1, 3, 4, 10 e 11) desenvolveram a totalidade das competências em avaliação (cinco competências) e apenas dois alunos (alunos n.º 7 e 15) não desenvolveram pelo menos metade das competências, não havendo assim nenhum aluno que não tenha desenvolvido pelo menos duas competências. Estes dois alunos que evidenciaram apenas duas competências desenvolvidas correspondem aos alunos que obtiveram as classificações mais reduzidas. Embora um deles tenha alcançado uma classificação positiva (aluno n.º 15), no que diz respeito ao desenvolvimento de competências, não manifestou um

desenvolvimento de competências que possa ser considerado positivo, igualando desta forma o número de competências desenvolvidas pelo aluno com classificação negativa (aluno n.º 7).

Relativamente ao desenvolvimento de competências manifestadas pela turma do 8.ºE (ver anexos 13 e 15) podemos apurar que cinco dos vinte e um alunos apresentam um desenvolvimento de competências negativo (alunos n.º 3, 9, 11, 15 e 23), existindo mesmo um deles que não desenvolveu nenhuma das cinco competências avaliadas (aluno n.º 23) e que corresponde à cotação mais reduzida (29%). Quanto aos restantes alunos, sete deles desenvolveram três das cinco competências (alunos n.º 4, 6, 7, 16, 17, 19 e 20) e nove alunos manifestaram quatro das cinco competências (alunos n.º 1, 2, 5, 8, 19, 12, 13, 14 e 18). Não havendo por isso, nenhum aluno que tenha desenvolvido a totalidade das competências, apesar de verificarmos alguns alunos com cotações elevadas e muito próximas das cotações da turma do 8.ºD. Assim, um alunos com cotação de 59, 5% (aluno n.º 12) desenvolveu as mesmas competências que o aluno que alcançou os 81,5% (aluno n.º8).

Na análise da taxa de sucesso atingida por cada competência, para reflectirmos e confrontarmos o desenvolvimento de competências nas duas turmas, verificamos que no 8.ºD, mais de metade dos alunos (onze alunos) não desenvolveu a competência da Temporalidade. Contudo, todas as restantes competências atingiram taxas de sucesso positivas, a partir dos 67%, havendo uma delas, a Contextualização, desenvolvida por todos os alunos e por isso atingindo uma taxa de sucesso de 84%.

Quanto à turma do 8.ºE, são apuradas duas competências com percentagem de sucesso negativa (25% para a Temporalidade e 48% para a Comunicação). Relativamente à competência da Temporalidade verificamos que foi desenvolvida apenas por um aluno (aluno n.º 16). Desta forma, três das cinco competências atingiram taxas de sucesso positivas, partindo dos 61% e atingindo um máximo de 70%. Importa ainda salientar que não apuramos uma competência que tenha sido desenvolvida por todos os alunos do 8.ºE.

Constatamos assim que a turma do 8.ºD, apesar de ter abordado as temáticas em análise recorrendo apenas aos documentos facultados pelo manual escolar, atingiu níveis de desenvolvimento de competências mais elevados do que a turma do 8.ºE, que abordou as temáticas praticamente nas mesmas condições, mas recorrendo a elementos

extra manual escolar. Estas averiguações verificaram-se através do registo de várias ocorrências tais como[122]:

- ✓ Menor número de alunos do 8.ºD com classificação negativa (apenas um aluno para o 8.ºD e cinco alunos para o 8.ºE, representando uma taxa de positivas de 95% para o 8.ºD e 76% para o 8.ºE);
- ✓ Menor número de alunos do 8.ºD com classificações na casa dos 50 valores (um aluno para o 8.ºD e seis para o 8.ºE, simbolizando uma taxa de 6 5 para o 8.ºD e 29% para o 8.ºE);
- ✓ Maior número de alunos do 8.ºD com classificações superiores a 70 valores (com nove alunos para o 8.ºD e cinco para o 8.ºE o que significa uma percentagem de 53% para o 8.ºD e 24% para o 8.ºE);
- ✓ Aluno com a classificação a melhor classificação pertencente ao 8.ºD (aluno n.º 3 com 86%);
- ✓ Média das classificações superior no 8.ºD (com 70% para o 8.ºD e 59% para o 8.ºE);
- ✓ Menor número de alunos do 8.ºD com desenvolvimento de competências negativo (dois alunos para o 8.ºD e cinco para o 8.ºE, representando taxas de sucesso de insucesso de 12% para o 8.ºD e 24% para o 8.ºE, p que significa, em proporção o dobro da taxa de insucesso no desenvolvimento de competências);
- ✓ Existência de alunos no 8.ºD que desenvolveram a totalidade das competências (cinco alunos);
- ✓ Inexistência de alunos no 8.ºD que não desenvolveram pelo menos duas competências;
- ✓ Menor número de competências com taxa de sucesso negativa na turma do 8.ºD (com uma para o 8.ºD e duas para o 8.ºE).

Apesar dos resultados manifestamente positivos para o 8.ºD, concluímos com esta análise uma ocorrência comum às duas turmas: taxa de sucesso negativa para a competência da temporalidade. Este e outros aspectos merecerão particular destaque no capítulo seguinte, onde apresentaremos as conclusões e deixaremos os contributos do nosso estudo.

[122] - Nota: As constatações apresentadas têm em conta o diferente número de alunos que constituí as duas turmas, pelo que decidimos calcular as respectivas taxas para uma melhor percepção.

4. Contributos e considerações finais

Ao longo deste estudo procuramos dar resposta a uma questão de partida que consideramos fundamental na actualidade da prática docente, "será o manual escolar adoptado pelo grupo de História de uma determinada escola, por si só, capaz de potenciar o desenvolvimento de competências propostas pela planificação do 8.ºano?". A nossa opção por um estudo em torno do manual escolar e do desenvolvimento de competências deve-se ao facto de considerarmos o manual escolar, respectivos cadernos de actividades e CDROM um importante recurso pedagógico - didáctico no processo de ensino – aprendizagem.

Começamos por isso neste relatório por conceber um enquadramento teórico - científico que nos permitiu uma melhor percepção do papel desempenhado pelo manual escolar enquanto recurso pedagógico – didáctico e inserido num contexto de um Currículo Nacional organizado por competências. Neste sentido verificamos que a temática em estudo tem mobilizado cada vez mais reflexões. Facto que nos demonstra a importância que lhe é conferida.

Uma vez que o presente estudo pretende analisar o desenvolvimento de competências específicas da disciplina de História, através do uso exclusivo de recursos facultados pelo manual escolar, impôs-se a leccionação de duas das minhas regências na disciplina de História, recorrendo somente ao manual escolar. No final desta leccionação procedemos à avaliação para nos possibilitar uma análise rigorosa e criteriosa dos resultados obtidos. Desta forma, foi através da realização de uma ficha de avaliação que obtivemos as bases de dados que nos permitiram o tratamento e análise efectuado no capítulo anterior. Desta análise retivemos algumas conclusões que consideramos centrais na resposta à questão de partida do presente estudo e que pretendemos apresentá-los nesta etapa conclusiva.

Após a análise dos resultados verificamos claramente que os alunos do 8.ºD, apesar de utilizarem apenas os recursos fornecidos pelo manual escolar, manifestaram o desenvolvimento das competências propostas. Ou seja, cinco dos dezassete alunos desenvolveram a totalidade das competências avaliadas (cinco), oito alunos desenvolveram quatros das cinco competências, dois alunos desenvolveram três e apenas dois alunos desenvolveram somente duas competências. Logo, podemos concluir

que o manual escolar constitui um recurso pedagógico – didáctico capaz de fomentar o desenvolvimento de competências. Isto porque, para a preparação e leccionação das aulas respectivas à aplicação do estudo foi utilizado unicamente o manual escolar, como se pode provar pelos planos de aula concebidos previamente (ver anexos 3 e 4). E de facto após a realização da ficha de avaliação os alunos atingiram patamares notavelmente positivos e mais satisfatórios do que outros alunos que utilizaram e exploraram, em contexto de sala de aula, outros recursos para além dos fornecidos pelo manual escolar e nenhum deles desenvolveu a totalidade das competências a avaliar (cinco).

Contudo, e antes de procedermos a uma reflexão crítica de alguns aspectos por nós verificados e que consideramos fundamentais para o estudo, importa, agora que estamos a concluir o nosso estudo, salvaguardar uma vez mais o facto de este ser um estudo realizado num determinado contexto com uma determinada amostra. Logo não impede que num contexto distinto, com uma amostra diferente, a aplicação de um estudo semelhante possa apurar conclusões divergentes daquelas que apuramos.

Um primeiro aspecto que merece aqui ser reflectido prende-se com as primeiras dificuldades sentidas na planificação e execução das aulas leccionadas para a implementação deste estudo. Ou seja, com a ausência de imagens que consideramos fundamentais para a abordagem de determinados conteúdos. Falamos concretamente na imagem da "Janela Manuelina do Convento de Cristo" que não é facultada em formato de imagem pelo manual escolar, nem pelos recursos de que este se faz acompanhar. Consideramos pertinente salientar esta ocorrência pois a sua a sua ausência fora sentida, não só pelo professor mas também pelos alunos, e por isso constitui um aspecto fundamental no nosso entender. Isto porque se pretendemos que os nossos alunos desenvolvam efectivamente competências temos o dever de lhes proporcionar uma aprendizagem significativa, que não passa pela mera exposição dos conteúdos, mas sim pela proposta de actividades práticas e motivadoras, capazes de levar os alunos à análise e interpretação dos documentos e por conseguinte à descoberta dos próprios conteúdos. Todavia, neste caso concreto tal não foi possível uma vez que os conteúdos veiculados pelo manual escolar não tinham documentos correspondentes, neste caso imagens, pelo que coube ao professor a exposição dos mesmos. Neste caso concreto o manual escolar apresenta-nos apenas uma imagem (Igreja do Mosteiro dos Jerónimos) para abordar os conteúdos referentes ao Estilo Manuelino. E embora a imagem da "Janela do Convento de Cristo" esteja presente em formato de vídeo no CDROM que acompanha o

manual escolar, facto é que a sua qualidade é reduzida e a sua presença em imagem seria fundamental para possibilitar a sua exploração por parte dos alunos. Lembremos a posição de autores como Jörn Rüsen e na linha de Peter Burke [123] que salientam a importante função desempenhada pelas imagens nos manuais escolares. Relevância que tem vindo a aumentar e por conseguinte a estimular as interpretações das mesmas efectuadas pelos alunos. Por isso, sendo esta uma imagem que corresponde na perfeição aos conteúdos veiculados pelo manual escolar, pensamos que deveria ser aqui contemplada, até acompanhando o texto do autor para a interpretação e ilustração dos conteúdos. Desta forma consideramos elementar que os conteúdos veiculados pelo manual escolar sejam acompanhados de recursos/documentos que permitam aos alunos, orientados pelos professores, a sua exploração e descoberta.

Facilmente se colmataria este aspecto, introduzindo a referida imagem no próprio manual escolar ou inserindo-a no CDROM, onde o professor a poderia encontrar e utilizar para facilitar as aprendizagens dos alunos, podendo até ser criado no CDROM um conjunto de imagens ilustrativas destes conteúdos, à semelhança do que é feito com outros conteúdos temáticos. A ausência desta imagem poderia ter sido colmatada de muitas outras formas, caso não estivéssemos restritos aos recursos fornecidos pelo manual escolar. Este elemento poderia ter sido introduzido na aula recorrendo a uma pesquisa na internet, ou então essa pesquisa e análise ser indicada aos alunos para trabalho de casa, constituindo um complemento da aprendizagem efectuada em contexto de sala de aula.

Quando questionados relativamente à questão mais fácil e à mais difícil, a maioria dos alunos da turma do 8.º D (dez alunos - ver anexo 16) indicou a questão 11 como sendo aquela na qual sentiram maiores dificuldades. Contudo, verificamos que esta questão alcançou uma taxa de sucesso bastante positiva, de 67% (ver anexos 8 e 10). Se atentarmos nos objectivos desta questão verificamos que se distingue de todas as outras questões e que cria uma situação de comunicação pretendendo que os alunos "vistam um papel" e se insiram num determinado contexto, o que não estão de todo acostumados a fazer, nem em fichas de avaliação nem tão pouco em propostas de actividades do manual escolar. Isto porque se analisarmos o tipo de questões e propostas de actividades que o manual escolar presente no estudo propõe, verificamos que a grande maioria é semelhante, utilizando muitas vezes os mesmos indicadores de

[123]- SCHMIDT, 2010, pág. 119.

processos de conhecimento como *Identificar, Justificar, Explicar* e que procuram relembrar conhecimentos adquiridos pelos alunos, não consistindo em actividades de integração.

Para que um manual escolar seja de facto integrador, ou seja, capaz de potenciar o desenvolvimento de competências, terá em primeiro lugar de definir as competências a contemplar para serem desenvolvidas e posteriormente propor actividades voltadas para essa finalidade[124].

Queremos com isto mostrar, que o manual escolar em estudo, apesar de potenciar o desenvolvimento de competências específicas (tal como acabamos de concluir a partir da análise dos resultados obtidos) poderia ir mais além se proporcionasse actividades mais diversificadas. Isto porque, tal como já referimos, embora tenhamos verificado a presença de actividades propostas no manual que visam a construção de biografias e frisos cronológicos, facto é que grande parte das actividades propostas visam apenas a abordagem de conhecimentos.

Desta forma e baseando-nos no estudo de Xavier Rogiers[125] pensamos que a questão em análise constitui um exemplo de actividades de integração, pois o aluno é inserido na própria actividade como actor principal que terá de mobilizar vários conhecimentos para produzir a sua resposta à questão. Defendemos por isso, tal como Xavier Rogier[126], que a integração de actividades mais diversificadas mostrar-se-iam mais motivadoras e significativas para os alunos. Assim, os alunos poderiam ser incentivados a integrar diferentes aquisições e ir além dos conhecimentos veiculados pelo manual escolar. Outorgamos então como exemplos, a proposta de actividades tais como:

- ✓ Pesquisas diversas, ora sobre personagens, ora sobre locais a visitar com o objectivo de levar os alunos à aquisição de conhecimentos mais alargados do que aqueles que são veiculados pelo manual escolar;
- ✓ Redacção de textos variados como notícias, diários que proporcionassem aos alunos situações de comunicação (semelhantes à questão 11 proposta na ficha de avaliação) ou até mesmo diálogos para dramatizações a apresentar em contexto de sala de aula;

[124]- ROGIERS, 2004, pág. 169.

[125]- ROGIERS, 2004, pág. 127-128.

[126]- ROGIERS, 2004, pág. 171-173.

- ✓ Produção e criação de outros materiais, como desenhos e maquetas, que expressem uma determinadas realidades;
- ✓ Execução de debates comparando aspectos antigos com aspectos da actualidade;
- ✓ Visualização de filmes e documentários;
- ✓ Execução de jogos de papéis.

Todas estas propostas que aqui apresentamos são passíveis de incorporar o manual escolar, até porque não necessitam de grande espaço, podendo surgir quase como em nota de rodapé ou ocupando o espaço de propostas que surgem repetidas. Ou seja, verificamos que surge no manual escolar, praticamente duplicada a proposta de *"Diz o que entendes por:"*. A diferença é que surge no início de um tema com o título de *"Diz o que entendes por:"* e posteriormente no final do tema com o título de *"E agora, diz o que entendes por:"*. Contudo, os conceitos que se pretendem definir são os mesmos em ambas as propostas. Na nossa perspectiva seria mais motivador e sobretudo significativo para os alunos, a substituição de uma destas actividades por uma outra que poderia ser uma das que indicamos anteriormente. O que poderia constituir uma actividade diferente para os alunos, não tão repetitiva, uma vez que praticamente se repete esta mesma actividade em todas as páginas do manual escolar.

Uma outra sugestão que consideramos exequível e que é já adoptada por outros manuais, prende-se com a criação de Dossiês do Professor que acompanham o manual escolar e que fornecem ao professor todo um conjunto de recursos extra, como imagens, documentos escritos, mapas, gráficos, sites de pesquisa, filmes e até mesmo textos de formação pedagógica, metodologias e práticas pedagógicas. Consideramos extremamente útil a concepção destes Dossiês, uma vez que podem vir a revelar-se úteis para o professor enquanto auxiliar na sua preparação pedagógica e até científica, e para os alunos na medida em que fornece ao professor inúmeros recursos extra que poderão ser utilizados em contexto de sala de aula e fornecidos posteriormente.

Por último, importa atentarmos numa ocorrência comum a ambas as turmas (8.ºD e 8.ºE): a taxa de sucesso negativa atingida pela competência Temporalidade. Ou seja, apesar de a taxa de sucesso da competência Temporalidade ser mais elevada na turma do 8.ºD (com 34%), facto é que verificamos com o nosso estudo, que a maioria dos alunos das duas turmas que constituem a amostra, não desenvolveu a referida competência, registando-se apenas em sete dos trinta e oito alunos com desenvolvimento da referida competência.

No caso concreto da turma do 8.ºD poderíamos justificar esta reduzida taxa de sucesso pela simultaneidade de diferentes cronologias (frisos, tabelas) presentes no manual, pois verificamos que o manual utilizado neste estudo apresenta uma série de cronologias que abrangem o mesmo tema, tais como:

- ✓ Friso cronológico transversal aos temas abordados no manual escolar presente num dos cadernos de actividades;
- ✓ Friso cronológico no início da unidade didáctica e com registo dos principais acontecimentos a abordar na unidade didáctica;
- ✓ Friso cronológico na primeira página de cada tema com texto do autor mas cuja informação é referente apenas aos séculos em abordagem;
- ✓ Cronologias em formato de quadro e com importantes datas que acompanham alguns textos do autor.

De facto a existência em simultâneo de várias cronologias, poderá causar alguma confusão nos alunos, até porque pensamos que seria mais útil e significativo se o próprio manual escolar apresentasse apenas uma cronologia por cada unidade didáctica ou até mesmo por cada tema e fomentasse a construção do friso cronológico apresentado num dos cadernos de actividades, integrando assim os alunos nos próprios conteúdos das aulas.

Todavia, não podemos ignorar os resultados da turma do 8.ºE que abordou a mesma temática mas recorrendo a outros recursos para além daqueles que são facultados pelo manual escolar e obteve resultados muito semelhantes, até mesmo mais reduzidos. Queremos com isto mostrar que o que está aqui em causa não é apenas a função do manual escolar enquanto recurso potenciador do desenvolvimento de competências, mas sim uma outra presença crucial em todo o processo de ensino: o professor.

Apraz-nos concluir o nosso estudo salientando esta importante conclusão em torno do papel reflexivo do professor. Ou seja, de facto o manual escolar pode desempenhar uma função importante no processo educativo, constituindo um instrumento capaz de promover o desenvolvimento de competências. Todavia, cabe ao professor adoptar uma postura atenta, reflexiva e interventiva em torno desta temática. Isto porque concluímos que as potencialidades de um manual escolar dependem da intervenção e da exploração que o professor efectua, o que não sucedeu nesta temática e se reflectiu nos resultados negativos face à competência da temporalidade. O manual escolar fornece desta forma, ferramentas para que o professor possa trabalhar com os

alunos e o trabalho que este executa bem como o que proporciona aos alunos, é determinante para que estes desenvolvam efectivamente competências.

Bibliografia

- ✓ AFONSO, Maria Isabel – *Os currículos de História no ensino obrigatório. Portugal, Inglaterra e França.* Braga: Universidade do Minho, 2004.
- ✓ ARNAU, L. e ZABALA, A. – *11 Ideas Clave: Cómo aprender y enseñar competências.* Barcelona: Editorial GRAÓ, 2007. (Colección Ideas Clave)
- ✓ APPLE, Michael – *Manuais escolares e trabalho docente – Uma economia política de Relações de classe e de género na educação.* Lisboa: Didáctica editora, 2002.
- ✓ BARBOSA, Manuel Gonçalves - *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de história e geografia de Portugal e História - 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: da reforma curricular (1989) à reorganização curricular.* Braga: Universidade do Minho, 2004.
- ✓ BOTERF, G. Le – *De la compétence. Essai sur un attracteur Étrange.* Paris: Les Éditions d'Organisation, 1994.
- ✓ CARVALHO, Adalberto Dias; FADIGA, Nuno – *O manual escolar no século XXI.* Porto: Observatório dos Recursos Educativos, 2007.
- ✓ Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.
- ✓ CUSTÓDIO, Pedro Balaus – *Análise e produção de materiais didácticos de português no ensino básico: alguns princípios orientadores.* In *exedra n. º2,* 2009. (http://www.exedrajournal.com/docs/N2/10B-pedro-balaus_pp_147_160.pdf)
- ✓ Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro.
- ✓ Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de Novembro.
- ✓ Decreto-lei n.º 74/2004.
- ✓ DUARTE, José B. (org.) – *Manuais escolares: mudanças nos discursos e nas práticas.* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2011.
- ✓ DUARTE, José B. – *Manual escolar: companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber.* In *Revista Lusófona de Educação,* 2010. (http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/1872/1494)

- ✓ DUARTE, J.; CLAUDINO, S.; SILVA, C.; SANTO, E.; CARVALHO, L.; - *Podem os manuais escolares contribuir para a melhoria da escola?* Lisboa: Edições Lusófonas Universitárias, 2010.
- ✓ FERNANDES, Ângela; GONÇALVES, Maria Irene – *O manual escolar na prática docente do professor de matemática.* In Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.
- ✓ GANDIN, Luís Armando; PARASKEVA, João M.; HYPOLITO, Álvaro Moreira - *Mapeando a [complexa] produção teórica educacional - Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva.* In *Currículo sem fronteiras* (http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/tomaz.htm).
- ✓ GERARD, François-Marie – *Conceber e avaliar manuais escolares.* Porto: Porto editora, 1998.
- ✓ GIMENO, Jose – *El curriculum: una reflexión sobre la prática*. Madrid: Ed. Morata, 1988.
- ✓ GOUVEIA, João – *Competências: moda ou inevitabilidade?* In *Saber (e) educar*. Porto: ESSE de Paula Frassinetti, n.º12, 2007.
- ✓ Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986.
- ✓ Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto de 2006.
- ✓ LEITE, Laurinda; COSTA, Cíntia; ESTEVES, Esmeralda – *Os manuais escolares e a aprendizagem baseada na resolução de problemas: um estudo centrado em manuais escolares de ciências físico-químicas do ensino básico.* Braga: Universidade do Minho, 2008. (http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9863/1/Leite,%20Laurinda_Os%20manuais%20escolares%20e%20a%20aprendizagem%20basead.pdf).
- ✓ MACHADO, Maria Paula – *O papel do Professor na construção do currículo.* Braga: Universidade do Minho, 2006.
- ✓ MAGALHÃES, Justino – *Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação.* In *Manuais escolares, estatuto, funções e história. Actas do I encontro internacional sobre manuais escolares.* Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1999.
- ✓ MAGALHÃES, Justino – *O manual escolar no quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal.* In *Sisifo, Revista de ciências da educação,* 2006. (http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/01-Justino.pdf)

- ✓ MARTINHA, Cristiana - *Inquéritos a Professores (Estagiários) de Geografia: uma reflexão metodológica e uma oportunidade de reflexão e de desenvolvimento de práticas de ensino em Didáctica das Ciências Sociais,* In "cadernos curso de doutoramento em geografia ". Flup, 2010.
- ✓ MARTINHA, Cristiana– *O ensino da Europa nos manuais escolares de Geografia (1980 – 2006) – Entre a utopia e a necessidade.* Porto: FLUP, 2008.
- ✓ MARTINS, Felisbela; LEITE, Carlinda – *O Currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares de Geografia: representações dos autores e (re)interpretações dos professores.* In *Indagitio Didáctica*: vol.3(1), Fevereiro 2011.(http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/923/857).
- ✓ MORGADO, José Carlos – *A (des)construção da autonomia curricular.* Porto: Edições ASA, 2000.
- ✓ MORGADO, José Carlos – *Manuais escolares. Contributo para uma análise.* Porto: Porto editora, 2004.
- ✓ MOREIRA, Darlinda; PONTE, João Pedro; PIRES, Manuel Vara; TEIXEIRA, Paula – *Manuais escolares: um ponto da situação (Texto de apoio ao Grupo de Discussão – Manuais Escolares, XV EIEM)*. (http://www.observatorio.org.pt/filesobservatorio/pdf/manuais_%20GDiscussao_publicacoes.pdf)
- ✓ NÓVOA, António – *Nota de apresentação.* In *I. Godson, A construção social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- ✓ OLIVEIRA, Ana; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; TORRÃO, Paula – *Novo História 8.* Lisboa: Texto editores, 2010.
- ✓ PACHECO, José Augusto – *Processos identitários dos estudos curriculares em Portugal.* Universidade do Minho, s.d.
- ✓ PARDAL, Luís António – *A escola, o currículo e o professor.* Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.
- ✓ PEREIRA, Ana Bela – *Manuais escolares: estatutos e funções.* In *Revista Lusófona de educação,* 2010. (http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n15/n15a14.pdf)
- ✓ PERRENOUD, Philippe – *A pedagogia diferenciada. Das intenções à acção.* Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ✓ PERRENOUD, Philippe – *Construir as competências desde a escola.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

- ✓ PERRENOUD, Philippe – *Construir las competencias, ¿ es darle la espalda a los saberes?* In *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico I1*. (http://www.redu.m.es/Red_U/m2)
- ✓ PERRENOUD, Philippe – Porquê construir competências a partir da escola? Porto: ASA editores, 2001.
- ✓ PINTO, Mariana Oliveira – *Estatuto e funções do manual escolar de língua portuguesa.* In *Revista Iberoamericana de Educación.* (http://www.rieoei.org/deloslectores/439Oliveira.pdf)
- ✓ ROGIERS, Xavier; KETELE, Jean-Marie De – *Uma pedagogia da integração. Competências e aquisições no ensino.* Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ✓ ROLDÃO, Maria do Céu – *Gestão Curricular. Fundamentos e práticas.* Lisboa: Ministério da Educação, 1999.
- ✓ ROLDÃO, Maria do Céu – *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências.* Lisboa: Editorial Presença, 2003.
- ✓ SANTO, Esmeralda Maria – *Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia dos alunos. Auscultação a alunos e professores.* In *Revista Lusófona de educação,* 2006.
- ✓ SANTO, Leonor – *Avaliar competências: uma tarefa impossível?* In *Educação e Matemática,* 2003.
- ✓ SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de (org.) – *Jörn Rüsen e o ensino de história.* Editora Universal Federal do Paraná, 2010.
- ✓ SEABRA, Filipa Isabel Barreto de – *Ensino Básico. Repercussões da Organização curricular por competências na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas curriculares de avaliação.* Braga: Universidade do Minho, 2010.
- ✓ SILVA, Tomaz Tadeu – *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica.* Porto: Porto editora, 2000.
- ✓ VILHENA, Teresa – *Avaliar o extracurricular.* Porto: Edições ASA, 2000.

ANEXOS

ESCOLA E. B. 2/ 3/ S – D. MOISÉS ALVES DE PINHO

PLANIFICAÇÃO A LONGO PRAZO-2010/ 2011

DISCIPLINA: HISTÓRIA **8ºAno de Escolaridade**

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploração de conteúdos)
RECUPERAÇÃO DE ASSUNTOS DO 7º ANO **D – Portugal no Contexto Europeu nos Séculos XII a XIV.** **D.1** Desenvolvimento económico, relações sociais e poder político nos séculos XII e XIII	**O ALUNO DEVE SER CAPAZ DE:** - Apontar os indicadores da renovação e do dinamismo económico, social e político, nos séculos XII a XIV - Relacionar os aspectos demográficos, sociais e técnicos com o desenvolvimento económico verificado - Localizar no espaço as áreas do território português de dominância senhorial e as de predomínio concelhio, - Localizar no mapa os principais centros económicos e as grandes rotas comerciais europeias - Interpretar plantas sobre o crescimento das cidades medievais - Relacionar a localização de Lisboa com o seu papel nos tráfegos internacionais	- Arroteia, Afolhamento, Mercado, Feira, Nobreza, Cavaleiro-vilão, Peão, Homem-bom, Burguês - Foral, Concelho, Monarquia, Cortes, Inquirições - Comércio interno / externo, Rota comercial, comércio terrestre / marítimo	- Realização de ficha de diagnóstico - Exploração das ideias tácitas dos alunos acerca do Tema - Diálogo aberto em torno de situações ou problemas suscitados pelas fontes e outra documentação, de forma a inferir conceitos ou levantar hipóteses explicativas - Leitura e interpretação de textos e outros documentos (gravuras, gráficos, mapas, cronologias) - Análise / elaboração de mapas e barras cronológicas - Elaboração de esquemas /	- Observação directa, focada: → Nos critérios de pesquisa, organização de dados e tratamento de informação → Na capacidade de comunicação / expressão oral → No interesse e participação dos alunos nas actividades da aula	**1º Período** **2**

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploraçã o de conteúdos)
D.2. Cultura, arte e religião **8º ANO** **D.3** Crises e Revolução no século XIV **E – A Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI** **E.1** O Expansionismo Europeu **E.2** O Renascimento e Reforma	- Identificar as principais realizações culturais e artísticas na Europa dos séculos XII a XIV - Reconhecer o papel desempenhado pelas novas ordens religiosas fundamentais nesta mesma época - Salientar a importância da criação das Universidades - Localizar no mapa os centros e as áreas de expansão dos grandes movimentos culturais da Idade Média - Aplicar os conceitos essenciais desta unidade. - Caracterizar a crise económico-social do século XIV - Localizar áreas de propagação da Peste Negra e de eclosão dos principais conflitos sociais e políticos na Europa do século XIV - Integrar a crise / revolução de 1383 – 1385 no contexto europeu, destacando a sua especificidade decorrente da conjuntura política portuguesa - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Explicar os motivos que levaram os Portugueses à Expansão no século XV -Localizar os principais rumos e etapas da Expansão Portuguesa, as áreas dos impérios peninsulares e as rotas comerciais	- Cultura monástica, Cultura cortesã, Cultura popular, ordens mendicantes, Universidade, o Românico, o Gótico - Peste Negra - Crise económica - Quebra demográfica - Desvalorização monetária - Revolução - Regência - "Povo Miúdo" - Navegação astronómica - Colonização - Capitão – donatário - Feitoria - Cristianização	organigramas - Organização de glossário - Produção de textos / resumos - Realização de Fichas de Trabalho - Realização de trabalhos de pares - Realização de fichas de avaliação - Projecção de slides, acetatos, "Power Point" e filmes orientados por guiões de exploração - Recuperação de conhecimentos adquiridos em temas anteriores - Exploração das ideias tácitas dos alunos acerca do Tema - Diálogo aberto em torno de situações ou problemas suscitados pelas fontes e outra documentação, de forma a inferir conceitos ou levantar hipóteses explicativas - Leitura e interpretação de textos e outros documentos (gravuras, gráficos, mapas, cronologias) - Análise / elaboração de mapas e barras cronológicas - Elaboração de esquemas /	- Realização das actividades Propostas - Realização das Fichas de trabalho - Fichas de avaliação - Trabalho de grupo / pares - Trabalhos de pesquisa - (….) - Observação directa, focada: → Nos critérios de pesquisa, organização de dados e tratamento de informação → Na capacidade de comunicação / expressão oral → No interesse e participação dos alunos nas actividades da aula	**2** **2**

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploraçã o de conteúdos)
F – Portugal no Contexto Europeu dos Séculos XVII e XVIII. **F.1** <u>O Império Português e a concorrência internacional</u> ***** Abordagem sucinta à ascensão económica e colonial da Europa do Norte: Holandeses e Ingleses **F 2**. <u>Absolutismo e Mercantilismo</u>	- Situar as principais civilizações de África, Ásia e América no século XV - Analisar as formas de colonização nas áreas conquistadas pelos Portugueses - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Analisar a nova concepção que o Homem adquiriu do Mundo e de si mesmo no século XV e XVI - Descrever as transformações culturais e religiosas que resultaram desta atitude - Localizar, em mapas, os principais centros renascentistas e da arte renascentista -Caracterizar as razões e o carácter dos movimentos da Reforma Protestante e da Contra – Reforma -Comparar a doutrina das Igrejas Reformadas com a Igreja Católica - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Analisar os motivos da crise do Império Português do Oriente, a partir de meados do século XVI - Apresentar as circunstâncias que conduziram à União Ibérica - Destacar os factores que se relacionam com a ascensão colonial da Holanda, França e Inglaterra - Localizar as áreas geográficas dos impérios coloniais - Explicar a prosperidade dos tráficos atlânticos a partir do início do século XVI - Descrever os factores que possibilitaram a Restauração de Independência em Portugal	- Tráfico de escravos - Mare clausum - Império colonial - Monopólio comercial - Aculturação - Missionação - Renascimento - Mecenato - Humanismo - Espírito crítico - Heliocentrismo - Naturalismo - Classicismo - Manuelino - Reforma - Protestantismo - Concílio - Contra – Reforma - Inquisição - Cristão – novo - União Ibérica - Mare Liberum - Capitalismo Comercial - Acumulação de capitais - Banco - Bolsa - Companhia de	organigramas - Organização de glossário - Produção de textos / resumos - Realização de Fichas de Trabalho - Realização de trabalhos de pares - Realização de fichas de avaliação - Projecção de slides, acetatos, "Power Point" e filmes orientados por guiões de exploração - Recuperação de conhecimentos adquiridos em temas anteriores - Exploração das ideias tácitas dos alunos acerca do Tema - Diálogo aberto em torno de situações ou problemas suscitados pelas fontes e outra documentação, de forma a inferir conceitos ou	- Realização das actividades Propostas - Realização das Fichas de trabalho - Fichas de avaliação - Trabalho de grupo / pares - Trabalhos de pesquisa - (….) - Observação directa, focada: → Nos critérios de pesquisa, organização de dados e tratamento de informação → Na capacidade de	**6** **4** **3**

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploração de conteúdos)
<u>numa sociedade de ordens</u> ***** Estudo sucinto desta temática **F.3**. <u>O Antigo Regime português na primeira do século XVIII</u> ***** Estudo sucinto desta temática **F.4** <u>A Cultura e o Iluminismo em Portugal face à Europa</u>	- Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Localizar os países europeus do Antigo regime - Caracterizar a economia do Antigo Regime - Identificar os princípios fundamentais do Mercantilismo - Relacionar a política mercantilista do conde de Ericeira com as dificuldades comerciais desse período - Caracterizar a sociedade do Antigo Regime - Explicar a origem do poder absoluto dos monarcas - Reconhecer as principais manifestações absolutistas - Explicar a importância do ouro do Brasil - Compreender a importância do tratado de Methuen na evolução económica da primeira metade do século XVIII (falência das medidas mercantilistas) - Compreender a acção do Marquês Pombal pelas suas medidas económicas, sociais e políticas - Interpretar o significado do urbanismo pombalino após o terramoto de 1755 - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Analisar a arte e a mentalidade barrocas - Analisar o surgimento da revolução científica nos séculos XVII e XVIII (o método científico) - Situar no tempo os principais inventos técnicos dos séculos XVII e XVIII - Explicar as ideias iluministas (caracterizar a "filosofia das luzes")	comércio - Restauração - Antigo Regime - Sociedade de ordens - Absolutismo - Balança comercial - Crise comercial - Pragmática - Proteccionismo - Mercantilismo - Tratado de Methuen - Estagnação da economia - Burguesia Pombalina / Nova elite social - Despotismo Esclarecido - Urbanismo Pombalino - O Barroco - Método experimental - Iluminismo - Racionalismo - Separação de	levantar hipóteses explicativas - Leitura e interpretação de textos e outros documentos (gravuras, gráficos, mapas, cronologias) - Análise / elaboração de mapas e barras cronológicas - Elaboração de esquemas / organigramas - Organização de glossário - Produção de textos / resumos - Realização de Fichas de Trabalho - Realização de trabalhos de pares - Realização de fichas de avaliação - Projecção de slides, acetatos, "Power Point" e filmes orientados por guiões de exploração - Recuperação de conhecimentos adquiridos em temas anteriores - Exploração das ideias tácitas dos alunos acerca do Tema	comunicação / expressão oral → No interesse e participação dos alunos nas actividades da aula - Realização das actividades Propostas - Realização das Fichas de trabalho - Fichas de avaliação - Trabalho de grupo / pares - Trabalhos de pesquisa - (….) - Observação directa, focada: → Nos critérios de pesquisa,	**2º Período** **2** **3** **3**

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploração de conteúdos)
G – O arranque da Revolução Industrial e o Triunfo das Revoluções Liberais **G.1** <u>A Revolução Agrícola e o arranque da Revolução Industrial</u>	- Compreender a inserção do iluminismo em Portugal (os estrangeirados, as reformas pombalinas) - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Analisar as transformações económicas e demográficas que se verificaram na Europa nos séculos XVII e XVIII - Explicar a prioridade inglesa na Revolução Industrial - Localizar áreas de desenvolvimento agrário inglês do século XVIII - Assinalar as regiões agrícolas e industriais de Inglaterra - Analisar os reflexos sociais e ambientais da Revolução Industrial - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade	poderes - Soberania popular - Estrangeirado - Revolução agrícola - "Enclosure" - Saldo fisiológico - Arranque industrial - Revolução industrial - Maquinofactura - Operariado	- Diálogo aberto em torno de situações ou problemas suscitados pelas fontes e outra documentação, de forma a inferir conceitos ou levantar hipóteses explicativas - Leitura e interpretação de textos e outros documentos (gravuras, gráficos, mapas, cronologias) - Análise / elaboração de mapas e barras cronológicas - Elaboração de esquemas / organigramas - Organização de glossário - Produção de textos / resumos - Realização de Fichas de Trabalho - Realização de trabalhos de pares - Realização de fichas de avaliação - Projecção de slides, acetatos, "Power Point" e filmes orientados por guiões de exploração	organização de dados e tratamento de informação → Na capacidade de comunicação / expressão oral → No interesse e participação dos alunos nas actividades da aula - Realização das actividades Propostas - Realização das Fichas de trabalho - Fichas de avaliação - Trabalho de grupo / pares - Trabalhos de pesquisa - (….)	**2**
G.2 <u>As Revoluções Liberais</u>	- Reconhecer, na Revolução Americana, a primeira aplicação prática da filosofia das luzes - Relaciona a Revolução Francesa com os princípios fundamentais do Iluminismo - Compreender o essencial do processo revolucionário francês - Explicar os motivos que determinaram a implantação do Liberalismo em Portugal - Explicar as dificuldades da implantação do Liberalismo em Portugal - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade	- Constituição - República democrática - Estado federal - Revolução burguesa - Liberalismo - Cidadania - Sufrágio censitário / universal - Vintismo - Monarquia constitucional	- Recuperação de conhecimentos adquiridos em temas anteriores		**6**

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploração de conteúdos)
H – A Civilização Industrial no Século XIX **H.1** <u>O mundo industrializado do século XIX</u>

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploração de conteúdos)
H.3 Novos modelos culturais	longo do século XIX - Reconhecer os factores e destinos da emigração portuguesa no século XIX - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Identificar as vertentes fundamentais da arte e da mentalidade do século XIX - Caracterizar as correntes literárias e artísticas do Romantismo e Realismo, o Impressionismo e a arquitectura do ferro - Relacionar essas correntes com a sociedade da época - Localizar, em mapas, os principais focos das correntes artísticas do século XIX	- Cientismo - Romantismo - Impressionismo - Realismo - A arquitectura do ferro			**2**

OBSERVAÇÃO: A presente planificação é ajustável aos tempos lectivos a leccionar em cada turma do 8º ano consoante a sua calendarização, conforme consta no quadro que se segue.

Conteúdos	Competências Especificas	Indicadores de aprendizagem	Experiências de aprendizagem	Interdisciplinaridade	Avaliação
E. A EXPANSÃO E MUDANÇA NOS SÉCULOS XV E XVI **E.1** **Renascimento e Reforma** • **Renascimento e formação da mentalidade moderna** - As origens do Renascimento - O Humanismo e a criação literária - O alargamento da compreensão da Natureza - A arte do	**Compreensão histórica** **Temporalidade** - Identificar e localizar momentos importantes tais como Renascimento, Reforma e Contra-Reforma - Reconhecer a relativa simultaneidade do Renascimento, do Humanismo Renascentista, da Reforma e da Contra-Reforma - Estabelecer relações entre o passado e o presente (por exemplo na prática do mecenato ou na persistência das divisões religiosas iniciadas com a Reforma). **Espacialidade** - Localizar os centros de origem do Humanismo Renascentista e da arte renascentista, da Reforma e da Contra-Reforma	- Descrever as condições favoráveis à eclosão do Renascimento. - Identificar os valores e atitudes humanistas nos séculos XV e XVI. - Explicar o despertar do espírito científico na época renascentista. - Caracterizar a nova mentalidade renascentista. - Identificar as novas formas de arte renascentista. - Referir os motivos decorativos de Estilo Manuelino. - Explicar a eclosão do movimento reformador no Norte da Europa. - Distinguir os princípios	- Pesquisa sobre os grandes humanistas, homens de ciência ou artistas do Renascimento e elaboração de sínteses ilustradas resultantes das pesquisas efectuadas. - Pesquisa sobre a vertente «científica» de Leonardo da Vinci e redacção de uma síntese sobre o tema. - Recolha de imagens de pinturas e de esculturas do Renascimento, com vista à organização de uma base de dados, intitulada «Arte do Renascimento». - Interpretação de uma obra de arte. - Elaboração de uma biografia de Martinho Lutero. - Exploração de fontes escritas sobre a Inquisição. - Síntese dos factos e das ideias-	Partindo de bases cartográficas os alunos assinalam: - Áreas de origem do Movimento Renascentista - A expansão das Igrejas Protestantes	Observação directa focada: - Na capacidade de comunicação oral e expressão escrita - No interesse, empenho e participação nas actividades propostas Realização de actividades: - Fichas de trabalho - Organização de glossário

Renascimento - A arte em Portugal • **Reformas religiosas** - Crise na Igreja Católica - Reforma e Igrejas protestantes - A reacção da Igreja Católica - Reforma Católica - Contra Reforma	- Localizar o país de origem da nova arte de imprimir e os principais centros de impressão nos séculos XVI - Identificar as áreas de expansão dos grandes movimentos culturais e religiosos dos séculos XV e XVI **Contextualização** - Distinguir as características do movimento renascentista, estabelecendo inter-relações com os aspectos geográficos, económicos, sociais, políticos e religiosos das sociedades europeias da época. - Distinguir os dois grandes movimentos religiosos que se opuseram no século XVI (Reforma e Contra-Reforma) - Avaliar o contributo de Martinho Lutero e de outros reformadores protestantes (João Calvino e Henrique VIII) para as mudanças religiosas ocorridas na Europa - Interpretar o papel dos indivíduos e dos grupos, nomeadamente nos	doutrinários do Catolicismo e do Luteranismo. - Descrever o movimento reformador da Igreja Católica. - Mencionar as atitudes de intolerância religiosa na Península Ibérica, no século XVI.	chave da unidade. - Nota: todas as pesquisas e recolhas devem ser feitas apenas com base no manual do manual e nos materiais que este fornece, devido a esta Unidade Didáctica ser leccionada no âmbito da tese.)		

	domínios do pensamento, da criação literária, do conhecimento cientifico e da arte. **<u>Comunicação</u>** - Desenvolver a comunicação oral e escrita, aplicando o vocabulário específico da disciplina - Utilizar diferentes formas de comunicação escrita (ex. produção de narrativas), aplicando o vocabulário especifico da disciplina - Elaborar sínteses escritas no caderno diário **<u>Tratamento da Informação</u>** - Seleccionar informação adequada aos temas de estudo - Interpretar fontes escritas e iconográficas - Interpretar factos históricos - Compreender e aplicar os conceitos fundamentais da temática				

Anexos 3 e 4 – Planos de aula

Agrupamento vertical de Escolas de Fiães

Escola E.B. 2,3/S D. Moisés Alves de Pnho

Estagiária Joana Mafalda Lopes Gonçalves

História - Ano lectivo 2010/2011

Plano de Aula

Ano: 8.º

Turma: D

Lições n.º: 29 e 30

(90minutos)

Data: 6/1/2011

Unidade Didáctica: **E.** Expansão e Mudança nos séculos XV e XVI

E.2. Renascimento e Reforma

Motivação: Mapa ilustrado do Manual (página 53)

Sumário: O movimento renascentista e as manifestações culturais na Europa.

Arquitectura renascentista em Portugal: o estilo manuelino.

Tema: Movimento Renascentista

Questões Orientadoras: Quais as principais características do movimento renascentista?

Que manifestações culturais se desenvolveram a partir deste movimento?

Como se caracteriza o estilo manuelino?

Competências	Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Experiências de aprendizagem	Conceitos/Palavras-chave	Recursos	Avaliação
I – Compreensão Histórica <u>Temporalidade</u> - Identificar e localizar momentos importantes da evolução histórica <u>Espacialidade</u> - Localizar no mapa os principais centros renascentistas e da arte renascentista <u>Contextualização</u> - Caracterizar o movimento renascentista estabelecendo inter-ligações com os aspectos geográficos, económicos, sociais, políticos. - Conhecer o papel dos indivíduos e dos grupos nas áreas do pensamento, da criação literária, do conhecimento científico e da arte - Caracterizar a arte renascentista e a arte manuelina **II – Tratamento de informação/Utilização de fontes**	**E. 1 Renascimento e Reforma** <u>Renascimento:</u> • A origem do Renascimento • O Humanismo e a criação literária • O alargamento da compreensão da Natureza • A arte Renascentista - Arquitectura - Pintura - Escultura • A arte em Portugal	A) Caracterizar o movimento Renascentista B) Compreender os factores que favoreceram a eclosão do Renascimento na Itália e nos Países Baixos	<u>Feedback:</u> A partir da observação de um mapa do manual, os alunos recordam os impérios peninsulares europeus aquando da Expansão ultramarina. <u>Motivação:</u> Através da análise de um mapa do manual (semelhante ao anterior) os alunos percebem que o movimento de que vão falar terá como "epicentro" a Europa. A.1) <u>Leitura e interpretação de um documento escrito</u> do manual a fim de perceber as principais características do movimento renascentista. A.2) <u>Exploração de dois pequenos esquemas</u> do manual que caracterizam o Homem Medieval e o Homem Renascentista B.1) <u>Explicação do professor</u> apoiando-se no mapa utilizado para motivação a fim de identificar e compreender porque surgiu este movimento em Itália	Renascimento Mecenato Humanismo Espírito crítico Heliocentrismo Geocentrismo Naturalismo Classicismo Manuelino	Mapa página 23 do Manual Mapa página 53 do Manual Texto do manual do aluno (página 55) Esquemas do manual (página 54)	Observação directa: • Atenção • Empenho • Participação • Resposta às questões - orientadoras

-Interpretar documentos escritos e iconográficos - Distinguir textos históricos de textos historiográficos - Interpretar factos históricos (ex. factores da eclosão do movimento renascentista) - Compreender e aplicar conceitos/palavras-chave **III – Comunicação em História** - Desenvolver a comunicação oral aplicando o vocabulário específico da disciplina - Elaborar esquemas síntese		C) Distinguir e caracterizar os Humanistas nos séculos XV e XVI D) Explicar o desenvolvimento dos vários domínios do saber na época renascentista e o papel da imprensa na divulgação deste movimento E) Identificar as características da arte renascentista (Arquitectura, Pintura e Escultura)	e nos Países Baixos. C.1) <u>Leitura e interpretação de um documento escrito do manual</u> para caracterizar os Humanistas C.2) <u>Observação das imagens</u> do manual para distinguir dois importantes Humanistas (Shakespeare e Luís de Camões) D.1) <u>Exposição do professor</u>, em diálogo aberto a fim de explicar o contributo do Renascimento em vários domínios do saber e o papel fundamental da imprensa na difusão deste movimento renascentista E.1) <u>Observação e análise de imagens</u> do manual com o objectivo de identificas as características clássicas e as características renascentistas da arte renascentista		Texto do manual do aluno (página 57) Imagens do manual do aluno (página 57) Imagens do manual (páginas 60, 61, 62 e 63)	

		F) Caracterizar o Estilo Manuelino G) Síntese final a fim de encontrar o tema agregador da aula	F.1) Observação e análise de uma imagem do manual para caracterizar o Estilo Manuelino. G.1) Redacção do sumário por um aluno no quadro, juntamente com a participação dos colegas a fim de encontrar o tema central da aula. Nota: ao longo da aula, o professor, juntamente com os alunos elaboram um esquema orientador das aprendizagens.		Imagem do manual do aluno (pagina 64)	

Bibliografia

- ✓ OLIVEIRA, Ana; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; TORRÃO, Paula – *Novo História 8.* Lisboa: Texto Editores, 2010.

Agrupamento vertical de Escolas de Fiães

Escola E.B. 2,3/S D. Moisés Alves de Pnho

Estagiária Joana Mafalda Lopes Gonçalves

História - Ano lectivo 2010/2011

Plano de Aula

Ano: 8.º

Turma: D

Lições n.º: 31 e 32

(90minutos)

Data: 13/1/2011

Unidade Didáctica: **E.** Expansão e Mudança nos séculos XV e XVI

E.2. Renascimento e Reforma

Motivação: Imagem do manual (página 73)

Sumário: O Tempo das reformas religiosas: crise na Igreja Católica, Reforma Protestante e Contra – Reforma.

Assunto agregador: Reformas religiosas no século XVI.

Questões Orientadoras: Quais os problemas que a Igreja Católica enfrenta nos finais da época Medieval?

Quais as alterações religiosas que a doutrina de Lutero propõe?

De que forma reagiu a Igreja Católica às críticas e à expansão do movimento protestante?

Competências	Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Experiências de aprendizagem	Conceitos/Palavras-chave	Recursos	Avaliação
I – Compreensão Histórica Temporalidade - Identificar e localizar momentos importantes da evolução histórica (Reforma e Contra-Reforma) Espacialidade - Localizar no mapa os principais centros de origem da Reforma e Contra-Reforma - Identificar as áreas de expansão dos grandes movimentos religiosos dos séculos XV e XVI Contextualização - Distinguir os dois grandes movimentos religiosos que se opuseram no século XVI (Reforma e Contra-Reforma) - Caracterizar as razões e o carácter dos movimentos da Reforma Protestante e da Contra-Reforma - Avaliar o contributo de Martinho Lutero e de outros	**E. 1 Renascimento e Reforma** O tempo das reformas religiosas: • Crise na Igreja Católica • Reforma protestante • Igrejas Protestantes - Luteranismo - Calvinismo - Anglicanismo • Reacção da Igreja Católica • Reforma Católica • Contra-Reforma	A) Caracterizar o estado da Igreja Católica nos finais da Idade Média	Feedback: Os alunos recordam as principais características do movimento renascentista, nomeadamente o espírito crítico a fim de perceber o questionamento da doutrina católica nos séculos XV e XVI. Motivação, através da observação de uma imagem do manual sobre a condenação pela inquisição à fogueira a fim de, os alunos perceberem que vão estudar todo um processo que levou a estas atitudes tão violentas. A.1) Registo no quadro da primeira questão – orientadora da aula. A.2) Análise de uma imagem do manual para caracterizar o comportamento luxuoso de alguns membros do alto clero A. 3) Leitura e interpretação de um documento escrito do manual com o objectivo de compreender alguns elementos explicativos da crise da Igreja Católica: o envolvimento político, a imoralidade,	Cristão Católico Indulgências Protestante Protestantismo Reforma Luteranismo Calvinismo Predestinação Anglicanismo Contra – Reforma Concilio Inquisição	Imagem do manual do aluno (página 73) Imagem 1 do manual do aluno (página 66) Texto 3 do manual do aluno (página 67)	Observação directa: • Atenção • Empenho • Participação • Resposta às questões - orientadoras

reformadores protestantes para as mudanças religiosas ocorridas na Europa - Avaliar o impacto das acções desenvolvidas pela Igreja Católica para enfrentar e contrariar a expansão do reformismo **II – Tratamento de informação/Utilização de fontes** -Interpretar documentos escritos e iconográficos - Distinguir textos históricos de textos historiográficos - Interpretar factos históricos (ex. consequências do desenvolvimento do espírito critico para a religião) - Compreender e aplicar conceitos/palavras-chave **III – Comunicação em História** - Desenvolver a comunicação oral aplicando o vocabulário		B) Compreender a reacção de Martinho Lutero face à venda das indulgências C) Identificar os princípios doutrinários do Luteranismo D) Distinguir os princípios doutrinários do Calvinismo e do Anglicanismo	comportamentos e hábitos luxuosos. B.1) Análise de uma imagem do manual a fim de perceber como se processava a venda das indulgências. B.2) Leitura e interpretação de um documento escrito do manual para o aluno conhecer a crítica de Martinho Lutero face à venda das indulgências concedida por Leão X. C.1) Registo no quadro da segunda questão – orientadora da aula. C.2) Leitura e interpretação de um documento escrito a fim de compreender os princípios doutrinários do Luteranismo. D.1) Leitura e interpretação de um documento escrito do manual identificando a teoria da predestinação defendida por Calvino distinguindo-a da Anglicana D.2) Análise de um mapa do manual escolar para localizar a expansão das	Índex	Imagem 6 do manual do aluno (página 67) Texto 5 do manual do aluno (página 67) Texto 2 do manual do aluno (página 69) Texto 3 do manual do aluno (página 69) Mapa 5 do manual do aluno	

específico da disciplina - Elaborar esquemas síntese			Igrejas Luteranas, Calvinistas e Anglicanistas.		(página 69)	
		E) Compreender a reacção católica ao protestantismo	E.1) <u>Registo no quadro</u> da terceira questão – orientadora da aula. E.2) <u>Leitura e interpretação de um documento escrito</u> do manual com o objectivo de o aluno compreender a reacção católica ao movimento do protestantismo, através das decisões do Concilio de Trento e da acção da Companhia de Jesus, do Índex e da Inquisição.		Texto 2 do manual do aluno (página 71)	
		F) Caracterizar a reacção católica na Península Ibérica, no século XVI	F.1) <u>Leitura e interpretação de um documento escrito</u> do manual a fim de conhecer o ambiente de um auto-de-fé.		Texto 4 do manual do aluno (página 73)	
		G) Síntese final da aula	G.1) <u>Análise da imagem</u> utilizada para motivação no inicio da aula. G.2) <u>Redacção do sumário</u> por um aluno no quadro, juntamente com a participação dos colegas.		Imagem 2 do manual do aluno (página 73)	

			Nota: ao longo da aula, o professor, juntamente com os alunos elaboram um esquema orientador das aprendizagens.			

Bibliografia

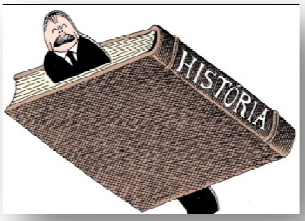
- ✓ OLIVEIRA, Ana; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; TORRÃO, Paula – *Novo História 8*. Lisboa: Texto Editores, 2010.

Anexo 5 – Ficha de Avaliação

Agrupamento Vertical de Escolas de Fiães

Escola EB 2,3/S D. Moisés Alves de Pinho

Ficha de avaliação – 8.ºano



Nome:_____ N.º_____

Turma:_____ Data:_____ Classificação_____

Professor:_____ Encarregado de Educação_____

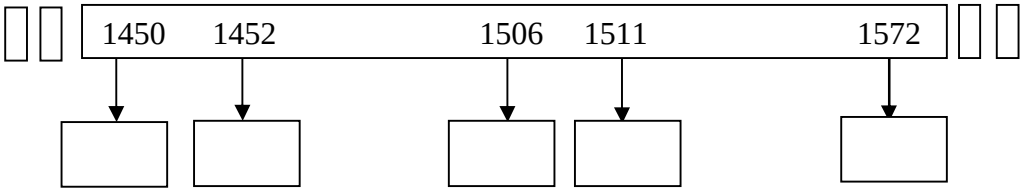
Observações:_____

Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna

⌛ – Temporalidade/Compreensão Temporal

1 - Localiza no tempo os seguintes acontecimentos. Para isso deves colocar a letra correspondente em cada quadrado.

A	Publicação de os "Lusíadas" de Luís de Camões
B	Nascimento de Leonardo Da Vinci
C	Erasmo escreve " O elogio da loucura"
D	Invenção da Imprensa atribuída a Gutenberg
E	Início da construção da Basílica de S. Pedro em Roma



🌎 – Espacialidade/Compreensão Espacial



Principais centros do Humanismo.

Documento 1

2 - Observa com atenção o documento1.

2.1 Identifica as principais áreas de origem do Movimento Renascentista.

_____

_____

2.2 Menciona a cidade italiana que no século XV iniciou o movimento artístico renascentista.

_____

🗁 - Contextualização/Compreensão Histórica contextualizada

3 - Lê com atenção as frases e coloca V (Verdadeiro) ou F (Falso). Corrige as falsas.

3.1 O Movimento Renascentista foi um importante movimento cultural inspirado na cultura gótica.

☐ _____

_____

3.2 Sem deixar de acreditar em Deus e de ser cristão, o Homem do Renascimento valorizava e confiava as suas capacidades para melhorar o seu destino na Terra.

☐ _____

_____

3.3 Os Intelectuais do Renascimento são chamados de Humanistas.

☐ _____

_____

3.4 O Homem do Renascimento não revelou qualquer interesse pela Natureza e por isso a sua visão do Mundo continuava igual à do Homem Medieval, aceitando todas as convicções da sociedade.

☐ _____

_____

3.5 Os estudos de astronomia desenvolvidos demonstraram que a Terra era o centro do Universo (geocentrismo).

☐ _____

_____

✍ - Tratamento da Informação/Interpretação de fontes

4 - Lê com atenção o documento 2.

Documento 2

"Os escritores antigos escreveram tantas fábulas que se pensava ser impossível navegar até ao Oriente. Ptolomeu descreveu o Índico como um lago fechado, até ao qual não era possível chegar por mar. Outros disseram que a distância era tão grande que seria impossível lá chegar; e que, além disso, havia nos mares muitas sereias e outros monstros (…). Ora claramente se mostra ser isto falso, pois debaixo do Equador há tanta gente como nos outros sítios. Como a experiência é a mãe de todas as coisas, por ela soubemos radicalmente a verdade. "

Duarte Pacheco Pereira, *Esmeraldo de Situ Orbis*, 1505.

4.1 Transcreve do texto uma frase que demonstre a importância da experiência e que pudesse por isso dar um título ao texto.

_____

_____

_____

4.2 Com base no documento 2, explica a importância da experiência para o conhecimento do Mundo.

_____

_____

5 - Observa atentamente as imagens que se seguem.



Documento 3
Escultura



Documento 4
Pintura



Documento 5
Arquitectura

5.1 Selecciona e coloca no local correcto as seguintes características referentes à arquitectura, pintura e escultura renascentistas:

Utilização da Perspectiva	Horizontalidade	Sfumato	Arco de volta perfeita
Representação do nu	Realismo	Distribuição geométrica (pirâmide)	

Arquitectura	Pintura	Escultura



Documento 6 – Claustro do Convento de Cristo, Tomar

6 – Observa com atenção a imagem.

6.1 Em Portugal a arquitectura renascentista chegou mais tardiamente. Em que reinado se introduziram alguns elementos desta arquitectura?

_____

_____

6.2 Com base na análise do documento 6, identifica três características de influência renascentista.

_____

_____

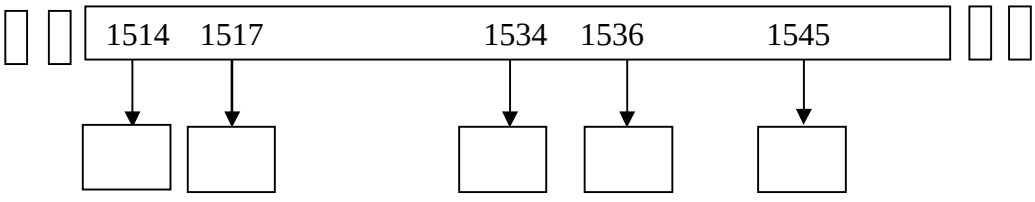
_____

Grupo II – O tempo das Reformas Religiosas

⌛ – Temporalidade/Compreensão Temporal

7 - Localiza no tempo os seguintes acontecimentos. Para isso deves colocar a letra correspondente em cada quadrado.

A	Estabelecimento da Inquisição em Portugal
B	Início do Concílio de Trento
C	Lutero afixa as "Noventa e cinco teses contra as Indulgências"
D	O Papa Leão X publica a "Bula das Indulgências"
E	Conclusão da tradução da Bíblia para alemão



🌎 – Espacialidade/Compreensão Espacial

8 - Observa atentamente o documento 7 e com base na sua observação resolve o seguinte crucigrama.



Documento 7

1.Cidade onde vivia o Papa, tal como acontece nos nossos dias.

2. País da Península Ibérica onde governaram Fernando e Isabel, os chamados Reis Católicos.

3.Nacionalidade de João Calvino.

4.Concílio mandado reunir pelo Papa Paulo III, para dar resposta às críticas dos protestantes.

5.Capital do país onde surgiu o Anglicanismo.

6. País de Origem de Martinho Lutero.

7. Península do Sul da Europa que se manteve fiel à Igreja Católica.

8. País a partir do qual João Calvino difundiu a sua doutrina.

					R							
					E							
					F							
					O							
					R							
					M							
					A							
					S							

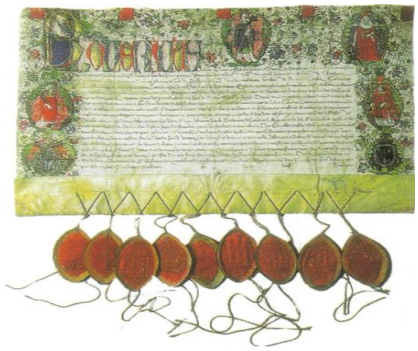
🗁 - Contextualização/Compreensão Histórica contextualizada

9 - Relaciona as Igrejas Cristãs com as respectivas características, colocando a(s) letras(s) adequada(s) a cada situação (cada frase pode ter várias)

IGREJAS CRISTÃS	CARACTERÍSTICAS
A. Igreja Católica **B**. Igreja Calvinista **C.** Igreja Luterana **D**. Igreja Anglicana	Considera que todos os fiéis podem interpretar a Bíblia _____ A salvação faz-se exclusivamente pela fé _____ O baptismo e a eucaristia são os únicos sacramentos válidos _____ Defende o papel das boas obras para a salvação da alma _____ Recusa a autoridade do Papa _____ Só aceita a autoridade da Bíblia _____ Ficou conhecida como Protestante _____

✍ - Tratamento da Informação/Interpretação de fontes

10 - Observa atentamente as duas imagens e lê com atenção o documento 10.



Documento 8

Bula de Indulgências do Papa Leão X



Documento 9

A Venda de Bulas, gravura de Jõrg Breu

Documento 10

"Porque é que o Papa, que tem hoje o saco mais cheio do que o dos mais ricos, ao menos não constrói a Basílica de S. Pedro com os seus próprios rendimentos, em vez de o fazer com o dinheiro dos seus pobres fiéis? As indulgências, cujo mérito é tão apregoado, só tem um: o de renderem dinheiro. Serão eternamente condenados aqueles que ensinam e que pensam que as indulgências trazem a salvação."

Lutero, Noventa e Cinco Teses Contra as Indulgências, 1517 (adaptado).

10.1 Com base nos documentos 8 e 9 apresenta a principal razão do interesse na compra de exemplares da Bula de Indulgências.

_____

_____

_____

10.2 Explica, a partir da análise do documento 10, a contradição de Lutero quanto á venda de indulgências.

_____

_____

_____

_____

- Comunicação

11 - Imagina que a imagem do documento 11 foi uma fotografia tirada por ti e que estás agora a escrever uma breve análise da mesma no teu diário, para tal, aplica os seguintes conceitos:

Inquisição

Auto-de-fé

Index

Contra – Reforma



Documento 11 - Condenação à fogueira (século XVIII)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bom Trabalho

Anexo 6 – Matriz da Ficha de avaliação

Escola E.B. 2,3/S D. Moisés Alves de Pinho

2010/2011

Matriz da Ficha de Avaliação 8.º ano História

Unidade Didáctica Renascimento e Reforma



Competências / Conteúdos Temáticos	Compreensão Histórica			Comunicação	Tratamento da Informação Interpretação de Fontes	
	Temporalidade	Espacialidade	Contextualização			
E. A EXPANSÃO E MUDANÇA NOS SÉCULOS XV E XVI E.1 Renascimento e Reforma						
Grupo I - Renascimento e formação da mentalidade moderna						
- Principais focos de difusão cultural/ origens do Renascimento		Questão 2 (2.1+2.2) (4+4 =8%)				
- O Humanismo e a criação literária	Questão 1 (10%)					
- O alargamento da compreensão da Natureza/Mentalidade Renascentista			Questão 3 (3.2+3.2+3.3+3.4+3.5) (2+2+2+2+2=10%)		Questão 4 (4.1+4.2) (5+5=10%)	
- A arte do Renascentista					Questão 5 (7%)	
- A Arte em Portugal					Questão 6 (6.1+6.2) (4+6=10%)	
Grupo II – O Tempo das Reformas religiosas						
- Crise na Igreja Católica: contestação e ruptura - A expansão das ideias reformistas: a Europa dividida	Questão 7 (10%)	Questão 8 (8%)	Questão 9 (7%)		Questão 10 (10%)	
- A reacção da Igreja Católica **- O caso peninsular**				Questão 11 (10%)		

Anexo 7 – Critérios de Correcção da Ficha de Avaliação

Agrupamento Vertical de Escolas de Fiães

Escola EB 2,3/S D. Moisés Alves de Pinho

Ficha de avaliação – 8.ºano



Nome: _____ N.º_____

Turma:_____ Data:_____ Classificação_____

Professor:_____ Encarregado de Educação_____

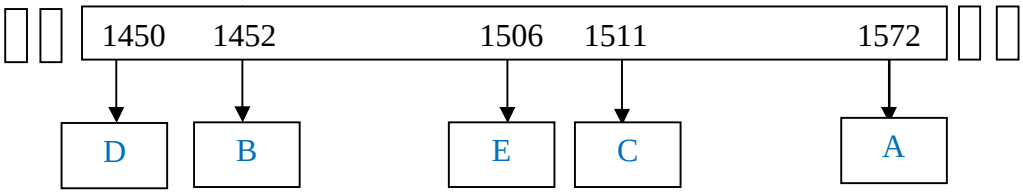
Observações:_____

Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna

⌛ – Temporalidade/Compreensão Temporal

1 - Localiza no tempo os seguintes acontecimentos. Para isso deves colocar a letra correspondente em cada quadrado.

A	Publicação de os "Lusíadas" de Luís de Camões
B	Nascimento de Leonardo Da Vinci
C	Erasmo escreve " O elogio da loucura"
D	Invenção da Imprensa atribuída a Gutenberg
E	Início da construção da Basílica de S. Pedro em Roma



🌎 – Espacialidade/Compreensão Espacial



Principais centros do Humanismo.

Documento 1

2 - Observa com atenção o documento1.

2.1 Identifica as principais áreas de origem do Movimento Renascentista.

As principais áreas de origem do Movimento Renascentista são a Península Itálica e Países Baixos.

2.2 Menciona a cidade italiana que no século XV iniciou o movimento artístico renascentista

A cidade italiana que iniciou o movimento artístico renascentista foi Florença.

🗁 - Contextualização/Compreensão Histórica contextualizada

3 - Lê com atenção as frases e coloca V (Verdadeiro) ou F (Falso). Corrige as falsas.

3.1 O Movimento Renascentista foi um importante movimento cultural inspirado na cultura gótica.

F O Movimento Renascentista foi um importante movimento cultural inspirado na cultura greco-romana (classicismo).

3.2 Sem deixar de acreditar em Deus e de ser cristão, o Homem do Renascimento valorizava e confiava as suas capacidades para melhorar o seu destino na Terra.

V

3.4 Os Intelectuais do Renascimento são chamados de Humanistas.

V

3.4 O Homem do Renascimento não revelou qualquer interesse pela Natureza e por isso a sua visão do Mundo continuava igual à do Homem Medieval, aceitando todas as convicções da sociedade.

F O Homem do Renascimento revelou grande interesse pela Natureza tendo por isso uma nova visão do Mundo e analisando e criticando todas as convicções da sociedade

3.5 Os estudos de astronomia desenvolvidos demonstraram que a Terra era o centro do Universo (geocentrismo).

F Os estudos de astronomia desenvolvidos demonstraram que o Sol girava em torno da Terra (Heliocentrismo).

✍ - Tratamento da Informação/Interpretação de fontes

4 - Lê com atenção o documento 2.

Documento 2

"Os escritores antigos escreveram tantas fábulas que se pensava ser impossível navegar até ao Oriente. Ptolomeu descreveu o Indico como um lago fechado, até ao qual não era possível chegar por mar. Outros disseram que a distância era tão grande que seria impossível lá chegar; e que, além disso, havia nos mares muitas sereias e outros monstros (…). Ora claramente se mostra ser isto falso, pois debaixo do Equador há tanta gente como nos outros sítios. Como a experiência é a mãe de todas as coisas, por ela soubemos radicalmente a verdade. "

Duarte Pacheco Pereira, *Esmeraldo de Situ Orbis.* 1505.

4.1 Transcreve do texto uma frase que demonstre a importância da experiência e que pudesse por isso dar um título ao texto.

"A experiência é a mãe de todas as coisas."

4.2 Com base no documento 2, explica a importância da experiência para o conhecimento do Mundo.

O documento 2, mostra-nos que é através da experiência que sabemos e conhecemos o Mundo e a realidade. Todo o conhecimento deve ser confirmado pela experiência.

5 - Observa atentamente as imagens que se seguem.



Documento 3
Escultura



Documento 4
Pintura



Documento 5
Arquitectura

5.1 Selecciona e coloca no local correcto as seguintes características referentes à arquitectura, pintura e escultura renascentistas:

Utilização da Perspectiva	Horizontalidade	Sfumato	Arco de volta perfeita
Representação do nu	Realismo	Distribuição geométrica (pirâmide)	

Arquitectura	Pintura	Escultura
Arco de volta perfeita Horizontalidade	Sfumato Distribuição geométrica (pirâmide) Utilização da perspectiva Realismo Representação do nu	Realismo Representação do nu Distribuição geométrica



Documento 6 – Claustro do Convento de Cristo, Tomar

6 – Observa com atenção a imagem.

6.1 Em Portugal a arquitectura renascentista chegou mais tardiamente. Em que reinado se introduziram alguns elementos desta arquitectura?

Foi no reinado de D. Manuel I que se introduziram alguns elementos desta arquitectura. No reinado de D. João III surgiram influências renascentistas mais nítidas.

6.2 Com base na análise do documento 6, identifica três características de influência renascentista.

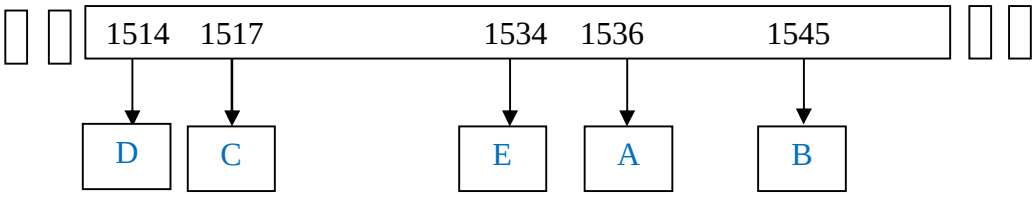
As características de influência renascentista são raízes, folhas, animais mas nesta imagem também podemos verificar a horizontalidade, a cúpula, o arco de volta perfeita e as colunas, entre outras.

Grupo II – O tempo das Reformas Religiosas

⌛ – Temporalidade/Compreensão Temporal

7 - Localiza no tempo os seguintes acontecimentos. Para isso deves colocar a letra correspondente em cada quadrado.

A	Estabelecimento da Inquisição em Portugal
B	Início do Concílio de Trento
C	Lutero afixa as "Noventa e cinco teses contra as Indulgências"
D	O Papa Leão X publica a "Bula das Indulgências"
E	Conclusão da tradução da Bíblia para alemão



🌎 – Espacialidade/Compreensão Espacial

8 - Observa atentamente o documento 7 e com base na sua observação resolve o seguinte crucigrama.



Documento 7

1.Cidade onde vivia o Papa, tal como acontece nos nossos dias.

2. País da Península Ibérica onde governaram Fernando e Isabel, os chamados Reis Católicos.

3.Nacionalidade de João Calvino.

4.Concílio mandado reunir pelo Papa Paulo III, para dar resposta às críticas dos protestantes.

5.Capital do país onde surgiu o Anglicanismo.

6. País de Origem de Martinho Lutero.

7. Península do Sul da Europa que se manteve fiel à Igreja Católica.

8. País a partir do qual João Calvino difundiu a sua doutrina.

					R	o	m	a				
					E	s	p	a	n	h	a	
					F	r	a	n	c	e	s	a
T	r	e	n	t	O							
	L	o	n	d	R	e	s					
		A	l	e	M	a	n	h	a			
			l	t	A	l	i	c	a			
					S	u	i	ç	a			

🗁 - Contextualização/Compreensão Histórica contextualizada

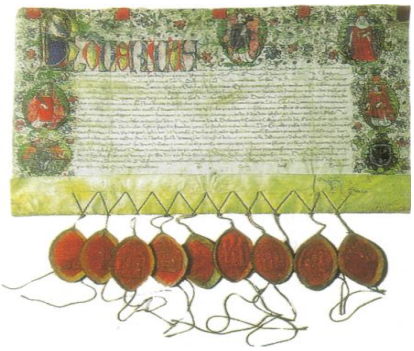
9 - Relaciona as Igrejas Cristãs com as respectivas características, colocando a(s) letras(s) adequada(s) a cada situação (cada frase pode ter várias)

IGREJAS CRISTÃS	CARACTERÍSTICAS
A. Igreja Católica **B**. Igreja Calvinista **C.** Igreja Luterana **D**. Igreja Anglicana	Considera que todos os fiéis podem interpretar a Bíblia C A salvação faz-se exclusivamente pela fé C O baptismo e a eucaristia são os únicos sacramentos válidos C Defende o papel das boas obras para a salvação da alma A Recusa a autoridade do Papa C/D Só aceita a autoridade da Bíblia C Ficou conhecida como Protestante B/C/D

Nota: as respostas assinaladas são apenas algumas das possibilidades.

✍ - Tratamento da Informação/Interpretação de fontes

10 - Observa atentamente as duas imagens e lê com atenção o documento 10.



Documento 8

Bula de Indulgências do Papa Leão X



Documento 9

A Venda de Bulas, gravura de Jörg Breu

Documento 10

"Porque é que o Papa, que tem hoje o saco mais cheio do que o dos mais ricos, ao menos não constrói a Basílica de S. Pedro com os seus próprios rendimentos, em vez de o fazer com o dinheiro dos seus pobres fiéis? As indulgências, cujo mérito é tão apregoado, só tem um: o de renderem dinheiro. Serão eternamente condenados aqueles que ensinam e que pensam que as indulgências trazem a salvação."

Lutero, Noventa e Cinco Teses Contra as Indulgências, 1517 (adaptado).

10.1 Com base nos documentos 8 e 9 apresenta a principal razão do interesse na compra de exemplares da Bula de Indulgências.

A razão que leva os fiéis a comprar a Bula de Indulgências é obter o perdão dos seus pecados. Quanto ao Papa, este pretendia arrecadar dinheiro para a construção da Basílica de S. Pedro.

10.2 Explica, a partir da análise do documento 10, a contradição de Lutero quanto á venda de indulgências.

Lutero era contra a venda das indulgências pois, tal como diz no texto, o único objectivo desta venda era render dinheiro ao Papa. Lutero defendia a ideia de que a única salvação era alcançada através da fé.

🗣 - Comunicação

11 - Imagina que a imagem do documento 11 foi uma fotografia tirada por ti e que estás agora a escrever uma breve análise da mesma no teu diário, para tal, aplica os seguintes conceitos:

Inquisição

Auto-de-fé

Index

Contra – Reforma



Documento 11 - Condenação à fogueira (século XVIII)

Perante o avanço do protestantismo a Igreja Católica reage e procura combater este avanço através da contra – reforma. Para combater as heresias/o protestantismo e expandir a fé, a Igreja Católica criou vários instrumentos, tais como: a Companhia de Jesus que procurava a evangelização e a expansão da fé católica; o Índex que consistia numa lista organizada em índice das obras cuja leitura era proibida e a Inquisição que era o tribunal da Igreja Católica que vigiava, perseguia e condenava os suspeitos de praticarem outras religiões.

A foto que eu tirei mostra uma cerimónia de condenação à fogueira, um auto-de-fé, que reunia sempre muita gente para assistir. Tal como nos outros dias, as pessoas que aqui estavam assistiam a este lamentável espectáculo com alegria e satisfação.

Bom Trabalho

Anexo 8 - Registo e tratamento inicial de dados da turma 8.ºD

| Grupos | Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna | | | | | | | | | | | | | | | | | Grupo II – O Tempo das reformas religiosas | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexo 9 – Registo e tratamento inicial de dados da turma 8.ºE

| Grupos | Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna | | | | | | | | | | | | | | | | | Grupo II – O Tempo das reformas religiosas | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexos 10 – Diagonalização dos resultados da Ficha de Avaliação da turma 8.ºD

Questão	1	2.2	7	11	2.1	3.1	9	10.1	3.5	4.2	10.2	8	6.2	4.1	5.1	3.2	3.3	6.1	3.4
Cotação	10	4	10	10	4	2	7	5	2	5	5	8	6	5	7	2	2	4	2
N.º e nome																			
7 – Hugo	4	4	0	4	2	0	5	0	1,5	3,5	0	4	4	0	5	0	0	3,5	2
15 – José	2	0	2	3	3	1	4	3	0	4	2	4	5,5	4	7	2	2	3,5	2
5 – Gabriel G.	2	0	6	7	4	0	6,5	0	2	0	3	6	5,5	5	5	2	2	4	2
2 – Andreia	0	1	2	6	3	2	4	2	1,5	4	4	7	4,5	5	7	2	2	4	2
9 – Jéssica	2	0	6	5,5	1	0	7	5	1,5	4	4	7	6	0	6	2	2	3,5	2
11 – Joana Q.	2	0	10	6,5	2	2	4	2	2	4	2,5	6	6	5	2	2	2	4	1,5
16 – Leonardo	2	0	10	3	2	0	5	5	2	4	5	5	5,5	5	7	2	0	3,5	1,5
17 - Mariana	2	0	0	8,5	4	1	5	5	2	3	4	7	5,5	5	7	2	2	4	2
6 – Gabriel B.	2	4	6	3	2,5	2	4	5	1,5	3	5	6	5	5	6	2	2	3,5	2
12 – João P.	2	0	0	9,5	2	1	5,5	5	2	5	5	7	5,5	5	7	2	2	4	2
14 – João O.	4	4	4	6,5	3	2	4	5	1,5	5	4	7	4	5	6	2	2	4	2
8 – Inês	2	0	6	8,5	2	2	5	5	2	5	5	7	5,5	5	7	2	2	4	2
4 – Emanuel	4	0	6	6	4	2	7	5	1,5	5	5	7	5,5	5	6	2	2	4	2
13 – João C.	2	4	4	9,5	2	2	7	5	2	5	5	8	4,5	5	6	2	2	4	1,5
1 – Ana	6	4	6	9,5	2	2	5	5	0	5	5	8	4	5	6	2	2	4	2
10 – Joana B.	6	0	6	8	3,5	2	6	5	2	4	4	8	6	5	7	2	2	4	2
3 – Cláudio	4	4	6	9,5	4	2	6	5	2	5	5	8	5,5	5	7	2	2	2	2
Total	50	24	80	113,5	46	23	89	65	26,5	67	67,5	112	87,5	74	104	30	30	63,5	32
% Sucesso	29%	35%	47%	67%	68%	68%	75%	76%	78%	79%	79%	82%	86%	87%	87%	88%	88%	93%	94%

Anexo 11 – Diagonalização dos resultados da Ficha de Avaliação da turma 8.ºE

Questão	2.2	1	7	3.5	11	3.1	2.1	6.1	6.2	10.1	4.2	9	10.2	3.4	3.3	5.1	8	4.1	3.2
Cotação	4	10	10	2	10	2	4	4	6	5	5	7	5	2	2	7	8	5	2
N.º e nome																			
23 – Tiago M.	0	4	0	1	2	0	0	0	0	0	0	4	0	0	2	7	2	5	2
3 – Bruno	0	2	0	0	0	1	2	0	0	4,5	0	3	5	1	2	5	7	2,5	2
15 – Michael	0	2	2	0	3	0	1,5	4	0	2,5	4	4	3,5	1,5	0	5	7	2,5	2
11 – Joana	0	0	2	0	4	0	3	4	0	4,5	4,5	4	5	2	1,5	4	4	4,5	2
6 – Cláudia S.	0	0	0	0	4	1	2	2	5	2,5	4	6	4,5	0	2	6	6	2	2
19 – Sara S.	0	4	0	0	3	2	3,5	0	4	4	3,5	5,5	3,5	1,5	2	3	6	5	2
9 – Eduardo	0	4	4	0	1	2	3	3	4	0	4	4	0	2	2	5	8	5	2
17 – Rui	0	2	2	0	3	0	2	4	5,5	0	4	6	3	2	0,5	6	6	5	2
7 – Cláudia B.	4	0	6	0	4	0	2	4	4	0	4,5	3	3,5	1	0	4	7	5	2
16 – Pedro	0	4	6	0	0	1,5	1	0	4	5	2,5	3	4,5	2	0	7	8	5	2
20 – Sara M.	0	4	4	0	3	0	3	0	5,5	4,5	2,5	4,5	4,5	1,5	2	5	7	5	0
12 – João	1	2	6	1	5	1	2	2	5,5	2,5	1	5	1	1,5	2	6	8	5	2
13 – Manuel	0	2	2	0	5	0	3	4	5,5	4	4	6	3	1,5	2	5	7	5	2
4 – Carlos	0	2	6	1	4	2	0	4	5	4,5	4	5,5	4	2	2	6	8	5	2
2 – Bárbara	0	0	2	2	7	2	2	4	5,5	5	4,5	6	5	2	2	6	7	5	2
18 – Samuel	0	4	0	2	7	2	4	4	5,5	5	4,5	5,5	5	2	2	7	6	5	2
14 – Mariana	0	0	2	2	9,5	2	4	2	5,5	5	4,5	6	5	2	2	7	8	5	2
5 – Cíntia	0	0	6	2	9	0	4	3	5,5	4,5	5	5,5	5	2	2	6,5	8	5	2
10 – Hélia	0	0	6	1,5	8,5	0	3,5	4	6	5	4,5	6	5	2	2	7	8	5	2
1 – Anita	0	0	6	2	9	2	4	4	5,5	5	5	5,5	5	2	2	5	8	4,5	2
8 – Daniel	0	2	4	2	9,5	2	4	4	6	5	5	7	5	2	2	7	8	5	2
Total	5	38	66	16.5	100,5	20,5	54,5	56	87,5	75	75,5	105	80,5	33,5	34	119,5	144	96,5	40
% Sucesso	6%	18%	31%	39%	48%	49%	65%	67%	69%	70%	72%	72%	77%	80%	81%	81%	86%	91%	95%

Anexos 12 – Resultados por competência da turma 8.ºD

Competências	Compreensão Histórica							Comunicação	Tratamento da Informação/Interpretação de fontes				**Total de competências desenvolvidas**
	Temporalidade		Espacialidade		Contextualização								
Questão	1	7	2	8	3	6	9	11	4	5	10	11	
Cotação / **Nomes**	20% (20valores)		16% (16valores)		27% (27valores)			10% (10valores)	37% (37valores)				5
1 - Ana	12		14		21			9,5	35,5				5
2 – Andreia	2		11		22			6	28				4
3 – Cláudio	10		16		23,5			9,5	36,5				5
4 - Emanuel	10		11		26			6	32				5
5 – Gabriel G.	8		10		24			7	20				4
6 – Gabriel B.	8		12,5		22			3	27				3
7 – Hugo	4		10		16			4	12,5				2
8 – Inês	8		9		24,5			8,5	35,5				4
9 – Jéssica	8		8		24			5,5	24,5				4
10 – Joana B.	12		11,5		26			8	33				5
11 – Joana Q.	12		8		23,5			6,5	22				5
12 – João P.	2		9		24			9,5	36,5				4
13 – João C.	6		14		25			9,5	35,5				4
14 – João O.	8		14		21,5			6,5	31,5				4
15 – José	4		7		20			3	23				2
16 – Leonardo	12		7		19,5			3	29				3
17 - Mariana	2		11		23,5			8,5	32,5				4
% Sucesso	37%		67%		80%			67%	84%				

Anexos 13 – Resultados por competência da turma 8.ºE

Competências	Compreensão Histórica							Comunicação	Tratamento da Informação/Interpretação de fontes				**Total de competências desenvolvidas**
	Temporalidade		Espacialidade		Contextualização								
Questão	1	7	2	8	3	6	9	11	4	5	10	11	
Cotação / **Nomes**	20% (20valores)		16% (16valores)		27% (27valores)			10% (10valores)	37% (37valores)				5
1 – Anita	6		12		25			9	33,5				4
2 – Bárbara	2		9		25,5			7	32,5				4
3 – Bruno	2		9		9			0	17				1
4 – Carlos	8		8		23,5			4	27,5				3
5 – Cíntia	6		12		22			9	35				4
6 – Cláudia S.	0		8		18,5			4	19				3
7 – Cláudia B.	6		13		14			4	21				3
8 – Daniel	6		12		27			9,5	36,5				4
9 – Eduardo	8		11		19			1	15				2
10 – Hélia	6		11,5		23,5			8,5	35				4
11 – Joana	2		7		13,5			4	26,5				2
12 – João	8		11		20			5	20,5				4
13 – Manuel	4		10		21			5	26				4
14 – Mariana	2		12		23,5			9,5	36				4
15 – Michael	4		8,5		11,5			3	20,5				2
16 – Pedro	10		9		12,5			0	24				3
17 - Rui	4		8		20			3	21				3
18 – Samuel	4		10		25			7	33,5				4
19 – Sara S.	4		9,5		17			3	22				3
20 – Sara M.	8		10		13,5			3	24,5				3
23 – Tiago M.	4		2		9			2	14				0
% Sucesso	25%		61%		69%			48%	70%				

Anexo 14 –Diagonalização das competências da turma 8.ºD

Competências	Compreensão Histórica Temporalidade		Compreensão Histórica Espacialidade		Comunicação	Tratamento da Informação/Interpretação de fontes				Compreensão Histórica Contextualização			**Total de competências desenvolvidas**
Questão	1	7	2	8	11	4	5	10	11	3	6	9	
Cotação / **Nomes**	20%		16%		10%	37%				27%			5
15 – José	4		7		3	23				20			2
7 – Hugo	4		10		4	12,5				16			2
6 – Gabriel B.	8		12,5		3	27				22			3
16 – Leonardo	12		7		3	29				19,5			3
2 – Andreia	2		11		6	28				22			4
5 – Gabriel G.	8		10		7	20				24			4
8 - Inês	6		9		8,5	35,5				24,5			4
9 – Jéssica	6		8		5,5	24,5				24			4
12 – João P	2		9		9,5	36,5				24			4
13 – João C.	6		14		9,5	35,5				24			4
14 – João O.	8		14		6,5	31,5				21,5			4
17 - Mariana	2		11		8,5	32,5				23,5			4
1 - Ana	12		14		9,5	35,5				21			5
3 – Cláudio	10		16		9,5	36,5				23,5			5
4 - Emanuel	10		11		6	32				26			5
10 – Joana B.	12		11,5		8	33				26			5
11 – Joana Q.	12		8		6,5	22				23,5			5
% Sucesso	37%		67%		67%	79%				84%			

Anexo 15 –Diagonalização das competências da turma 8.ºE

Competências	**Compreensão histórica** Temporalidade		Comunicação		**Compreensão histórica** Espacialidade		**Compreensão histórica** Contextualização			Tratamento da Informação/Interpretação de fontes			**Total de competências desenvolvidas**
Questão	1	11	7	2	8	4	3	6	9	5	10	11	
Cotação / **Nomes**	20% (20valores)		10% (10valores)		16% (16valores)		27% (10valores)			37% (37valores)			5
23 – Tiago M.	4		2		2		9			14			0
3 – Bruno	2		0		9		9			17			1
9 – Eduardo	8		1		11		19			15			2
11 – Joana	2		4		7		13,5			26,5			2
15 – Michael	4		3		8,5		11,5			20,5			2
4 – Carlos	8		4		8		23,5			27,5			3
6 – Cláudia S.	0		4		9		18			24,5			3
7 – Cláudia B.	6		4		13		14			21			3
16 – Pedro	10		0		9		12,5			24			3
17 - Rui	4		3		8		20			21			3
19 – Sara S.	4		3		9,5		17			22			3
20 – Sara M.	8		3		10		13,5			24,5			3
1 – Anita	6		9		12		25			33,5			4
2 – Bárbara	2		7		9		25,5			32,5			4
5 – Cíntia	6		9		12		22			35			4
8 – Daniel	6		9,5		12		27			36,5			4
10 – Hélia	6		8,5		11,5		23,5			35			4
12 – João	8		5		11		20			20,5			4
13 – Manuel	4		5		10		21			26			4
14 – Mariana	2		9,5		12		23,5			36			4
18 – Samuel	4		7		10		25			33,5			4
% Sucesso	25%		48%		61%		69%			70%			

16 – Facilidade/Dificuldade sentida pela turma do 8.ºD nas questões da Ficha de avaliação

Grupos	Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna													Grupo II – O Tempo das reformas religiosas					
Questão	1	2		3					4		5	6		7	8	9	10		11
		2.1	2.2	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	4.1	4.2	5.1	6.1	6.2				10.1	10.2	
N.º e nome																			
1 – Ana																			
2 – Andreia																			
3 – Cláudio																			
4 – Emanuel																			
5 – Gabriel G.																			
6 – Gabriel B.																			
7 – Hugo																			
8 – Inês																			
9 – Jéssica																			
10 – Joana B.																			
11 – Joana Q.																			
12 – João P.																			
13 – João C.																			
14 – Joio O.																			
15 – José																			
16 – Leonardo																			
17 – Mariana																			
Total											5				5	4			10

Faculdade de Letras
Universidade do Porto
FLUP

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

O uso do manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas

Joana Mafalda Lopes Gonçalves

Relatório Final



Porto, Julho 2011

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

Relatório Final

O manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas

Joana Mafalda Lopes Gonçalves

Orientador: Dr. Luís Alberto Marques Alves

Porto, Julho 2011

Resumo

Num contexto de iniciação à prática profissional e seguindo o paradigma de uma pedagogia por competências importa reflectir sobre as práticas docentes. Tendo ainda em atenção toda a actual conjuntura educativa que é cada vez mais complexa, e na qual professores e alunos se vêm integrados como actores principais, pretendemos reflectir sobre um recurso pedagógico - didáctico incontornável: o manual escolar.

Apesar das mutações sentidas ao longo dos tempos, facto é que o manual escolar tem mobilizado inúmeras reflexões, exibindo-se desta forma como um tema central no campo da educação. Como tal, procuramos mostrar que este constitui um recurso cumpridor de várias funções, nomeadamente no que diz respeito ao contributo do desenvolvimento de competências. Contudo, pretendemos também demonstrar a necessidade de uma consciência crítica e interventiva por parte do Professor, para que seja capaz de o conhecer e utilizar como promotor do desenvolvimento de competências.

Palavras – chave

Competências; Currículo; Manual escolar; Práticas docentes.

Summary

In a context of the initiation to professional practice and according to the paradigm of pedagogy by competences there's the need to reflect upon the teaching practices. Considering also the present educational conjuncture that is becoming complicated day by day, and in which teachers and students are involved as leading actors, it's our goal to reflect upon a pedagogical and didactic resource: the schoolbook.

Despite the transformations occurred along the years, the schoolbook has gathering several reflections and it appears as a fundamental subject in Education. For this reason, we intend to demonstrate that the schoolbook is a teaching resource which accomplishes many functions, especially on what concerns to the contribution to the development of competences. However, we aim to prove the need of a critical and intervention awareness from the teacher, in order to be able to know and to use the schoolbook as a promoter of the development of competences.

Keywords

Competences; Curriculum; Schoolbook; Teaching practices.

Agradecimentos

Tendo em atenção que se trata de um relatório académico, não podemos esquecer todos aqueles que contribuíram, de uma forma ou de outra para que chegássemos até ao presente momento.

Desta forma, numa tentativa de agradecer a todos os que estiveram presentes neste percurso e procurando ser breve, tenho de começar por aqueles que todos os dias estiveram ao meu lado: Pai, Mãe e Mano, pela paciência e pelos exemplos que significam para mim. Agradecer também a um amigo em especial que nunca me deixou desistir desde o primeiro dia de caloira, e claro, à minha grande companheira de curso e grande amiga: Joana Moreira, pela força, pelo carinho e pelo percurso de vida que fomos construindo juntas. Como não podia deixar de ser, a todos os meus amigos pela paciência e por todo o apoio ao longo destes anos.

Agradeço de igual forma ao Professor Luís Alberto Marques Alves pelo apoio e por toda a aprendizagem ao longo deste ano lectivo, bem como à Professora Felisbela Martins e aos Orientadores de Escola, Professor Joaquim Castro e Professor Carlos Dinis por todas as experiências que foram partilhando e aprendizagens que me proporcionaram. E por fim, como não podia deixar de ser, a todos os alunos que “me ensinaram” tanto este ano.

Índice

Introdução----------8

Parte I – Enquadramento Teórico

1. Currículo e Teorias curriculares ----------13
2. Competências: de que conceito falamos? ----------21
3. O Manual escolar enquanto recurso pedagógico ----------27

Parte II – Estudo de Caso: O manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas.

1. Contexto ----------37
2. Objecto de Estudo ----------41
3. Análise de resultados ----------46
4. Contributos e considerações finais ----------53

Bibliografia ----------60

Anexos

Anexo 1 – Planificação anual do Grupo disciplinar ----------65
Anexo 2 – Planificação de unidade didáctica ----------72
Anexo 3 – Plano de aula (6/1/2011) ----------75
Anexo 4 – Plano de aula (13/1/2011) ----------80

Anexo 5 – Ficha de avaliação ----------85
Anexo 6 – Matriz da ficha de avaliação ----------93
Anexo 7 – Critérios de Correcção da ficha de avaliação ----------94
Anexo 8 – Registo e tratamento inicial de dados da turma 8.ºD ----------102
Anexo 9 - Registo e tratamento inicial de dados da turma 8.ºE ----------103
Anexo 10 – Diagonalização dos resultados da ficha de avaliação da turma 8.ºD-------104
Anexo 11 - Diagonalização dos resultados da ficha de avaliação da turma 8.ºE -------105
Anexo 12 – Resultados por competência da turma do 8.ºD ----------106
Anexo 13 - Resultados por competência da turma do 8.ºE ----------107
Anexo 14 – Diagonalização das competências da turma do 8.ºD ----------108
Anexo 15 - Diagonalização das competências da turma do 8.ºE ----------109
Anexo 16 – Facilidade/Dificuldade sentida pela turma 8.ºD nas questões da ficha de avaliação ----------110

Introdução

O tema central deste relatório final contempla um dos recursos pedagógico - didácticos mais utilizados pelos professores: o manual escolar. Nomeadamente na sua utilização em contexto de sala de aula no sentido de promover o desenvolvimento de competências. Por isso, neste relatório final propomo-nos a dar resposta à nossa questão de partida: "será o manual escolar adoptado pelo grupo de História de uma determinada escola, por si só capaz de potenciar o desenvolvimento de competências propostas pela planificação do 8.ºano, elaborada pelo mesmo grupo disciplinar?". Ou seja, vamos procurar perceber, se o uso exclusivo do manual escolar nas aulas de História potencia ou não o desenvolvimento das competências específicas que o grupo de História da escola propõe na sua planificação a longo prazo.

A opção por esta temática prende-se com aspectos vivenciados enquanto aluna. Designadamente com o facto de olhar para trás e verificar que todos os meus professores do ensino básico e até secundário utilizavam constantemente o manual escolar nas suas aulas (salvo pequenas excepções como é o caso das disciplinas de educação física e educação visual). Enquanto aluna, sentia-me agradada pelo facto de ter à minha disposição o material que os professores utilizavam na execução das suas aulas, até porque este aspecto me transmitia uma certa segurança e acima de tudo, me auxiliava nos momentos de estudo, uma vez que aprendia como estudar utilizando o manual escolar. Outro motivo que em grande parte contribuiu para a escolha desta temática prende-se com bibliografia consultada e com reflexões durante o primeiro ano do Mestrado em contexto de sala de aula e que desde logo despertaram a minha curiosidade sobre o tema. Assim sendo e num contexto de iniciação à prática profissional tendo como objectivo futuro a leccionação, procuramos conceber o estudo em torno deste tema crucial do processo de ensino – aprendizagem.

Os discursos que hoje tantas vezes ouvimos vão no sentido da falta de tempo para a preparação das aulas pela parte dos docentes. E nós próprios, enquanto estagiários, também acabamos por sentir um pouco este discurso. Com um estágio bidisciplinar pela frente, disciplinas a realizar na faculdade e ainda um relatório final para fazer, o tempo disponível para o que realmente nos importa neste ano de estágio, que é a dedicação à preparação e execução das aulas é muito pouco. E por isso, a

concepção de estratégias e recursos fica um pouco aquém do que é desejado por nós. É aqui que surge o pensamento em torno do manual escolar, como um recurso acessível, e como veremos nas conclusões do estudo, capaz de potenciar o desenvolvimento de competências.

Importa desde já referir que a aplicação do estudo foi fruto de um exercício de reflexão entre o núcleo de estágio. Isto porque, cada estagiária do núcleo de estágio onde se desenvolveu o estudo efectuou regências apenas numa turma. E também porque o estudo pressupunha um tema abordado exclusivamente a partir do manual escolar. Logo tornou-se complicado seleccionar uma temática na qual não interferissem outros recursos e estratégias que não estivessem incluídas no manual escolar e nos recursos que este se faz acompanhar (CD-ROM e cadernos de actividades). A acrescentar a todo este contexto, a turma do 8.ºano na qual as minhas regências foram efectuadas (8.ºD) tinha apenas 90 minutos de aulas de História por semana, o que limitou ainda mais a tarefa, nomeadamente no que diz respeito ao tempo concedido para a sua aplicação. Perante a dificuldade da existência de uma turma apenas o estudo foi alargado à turma da colega de estágio (8.ºE), uma vez que se tratava de uma turma inserida num contexto idêntico e com características muito semelhantes à turma do 8.ºD.

Antes de procedermos à apresentação deste relatório final convém salvaguardar o facto de o presente estudo ser realizado num dado contexto e com uma determinada amostra (que serão apresentados ao longo deste estudo). Por conseguinte não coíbe que num contexto diferente e com uma amostra diversa, a aplicação de um estudo semelhante possa aferir outras conclusões para além daquelas que apuramos no presente estudo.

Desta forma, concebemos este relatório final que se encontra dividido em duas partes distintas. A primeira parte referente a um enquadramento teórico e científico e que nos serviu de base na preparação para a realização do estudo. Por sua vez, esta primeira parte encontra-se subdividida em três capítulos.

Num primeiro capítulo cujo título é "Currículo e teorização curricular" abordamos a evolução operada ao longo dos tempos no âmbito das teorias do currículo e na própria concepção de currículo, uma vez que este é alvo de inúmeras interpretações. É feita também uma reflexão em torno do Currículo Nacional do Ensino Básico em vigor, bem como da veiculação desse currículo oficial aos alunos tornando-se num currículo real, que é "consumido" pelos mesmos e transmitido de várias formas, sendo uma das mais frequentes o manual escolar.

No seguimento de um actual Currículo Nacional do Ensino Básico organizado por competências importa reflectir sobre o próprio conceito de competência. Assim sendo, o segundo capítulo vai no sentido de reflectir sobre a noção instável de competência e as várias interpretações que este conceito tem mobilizado. Procuramos também neste capítulo proceder a uma explicitação das competências referenciadas no Currículo Nacional do Ensino Básico, com particular ênfase para as competências específicas da disciplina em questão: História.

Esta primeira parte finda com um terceiro capítulo que desemboca no objecto central do nosso estudo. Ou seja, contempla o Manual escolar enquanto recurso pedagógico - didáctico. Aqui parte-se de uma breve evolução do manual escolar ao longo dos tempos, a fim de fazer referência a alguns aspectos e mutações pertinentes para a compreensão do seu actual papel e das suas principais funções. Desta forma este capítulo pretende desenvolver um pouco mais o papel e as funções do manual escolar, sobretudo enquanto recurso pedagógico – didáctico potenciador do desenvolvimento de competências.

A segunda parte deste relatório final é inteiramente dedicada ao estudo de caso: o manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências específicas da disciplina de História. À semelhança do que fizemos na primeira parte, subdividimos esta segunda parte em quatro capítulos distintos.

Num primeiro capítulo pretendemos explicitar todo o contexto em que se inseriu a aplicação do nosso estudo, uma vez que este é essencial e até mesmo determinante para todo o desenvolvimento do estudo. Por isso, partimos de um contexto pessoal de iniciação à prática profissional, passando pelo momento de selecção da escola para realizar o estágio, até à escolha de uma turma para efectuar regências na disciplina de História e por conseguinte para aplicar o estudo. Explicitado o contexto passamos, num segundo capítulo, à descrição do objecto de estudo.

Neste segundo capítulo começamos por relembrar a questão de partida do nosso estudo e apresentar os recursos utilizados no âmbito da leccionação das duas aulas de aplicação do estudo (o manual escolar). Procuramos ainda descrever todo o processo operado para a sua aplicação, bem como toda a metodologia implementada para a obtenção e tratamento dos dados.

De seguida procedemos à análise e tratamento das bases de dados concebidas a partir da metodologia implementada, a fim de verificarmos e salientarmos alguns

aspectos específicos, fundamentais para o capítulo seguinte que corresponde às conclusões do estudo.

Assim sendo, no quarto capítulo registamos as conclusões apuradas após a análise e interpretação dos dados e procuramos legar os nossos contributos para futuros colegas estagiários que se deparem com dilemas semelhantes e até mesmo para questão de partida de futuros estudos neste âmbito.

Finalmente procedemos à discriminação das obras consultadas para a realização do presente estudo e que constituem a bibliografia, bem como à apresentação, em anexos, dos vários instrumentos que concebemos para a aplicação do estudo.

Parte I – Enquadramento Teórico

1. Currículo e teorias curriculares

"O Currículo é sempre o resultado de uma selecção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes."

Tomaz Tadeu da Silva[1]

Na actualidade a noção de Currículo impõe-se cada vez mais no vocabulário das ciências da educação. Por isso torna-se delicado abordar e escrever sobre assuntos que se insiram no campo pedagógico sem recorrer a este conceito[2]. Segundo Philippe Perrenoud, todas as finalidades da educação escolar são expressas a partir da aplicação de noções problemáticas e controversas[3], por isso o conceito de Currículo não é excepção.

O conteúdo do termo que aqui nos propomos abordar, é de recente utilização em Portugal. Foi na década de 1980, através da reforma educativa que o conceito foi vulgarizado[4]. A concepção de Currículo, de acordo com a interpretação contemporânea, começou então a ser utilizada em países Europeus tais como Alemanha, França, Espanha e Portugal muito recentemente, e sobretudo subordinada à literatura educacional anglo-saxónica. Todavia, é no contexto da reedificação mundial subsequente à Primeira Guerra Mundial que surgem factores decisórios para a concepção de currículos como uma área autónoma[5]. Desta forma, surge pela primeira vez, o Currículo como um objecto específico de estudo na área da educação e é nos Estados Unidos da América que vemos surgir os trabalhos de Bobbit (*The Curriculum*

[1]- SILVA, Tomaz Tadeu – *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto editora, 2000, pág. 13.

[22]- NÓVOA, António – *Nota de apresentação*. In *I. Godson, A construção social do Currículo*. Lisboa: Educa, pág. 14.

[3]- PERRENOUD, Philippe – Porquê construir competências a partir da escola? Porto: ASA editores, 2001, pág. 10.

[4]- PACHECO, José Augusto – *Processos identitários dos estudos curriculares em Portugal*. Universidade do Minho, s.d., pág. 1-6.

[5]- MORGADO, José Carlos – *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA, 2000, pág. 19.

[1918] e *How to Make a Curriculum* [1924]), encarado habitualmente como determinante neste domínio do saber[6]. Mas afinal o que significa Currículo?

Segundo Tomaz Tadeu da Silva, o significado de Currículo depende da forma como este é entendido e definido pelos diferentes autores e pelas diferentes teorias que abarcam a temática. Assim sendo, não podemos afirmar que existe uma definição de *Currículo universalmente* aceite pois uma única definição mostra-nos apenas uma única visão/teoria sobre o que é o Currículo. Contudo, esta busca de uma definição exacta não é o cerne da questão. O fundamental é perceber a evolução destas teorias e o que cada uma delas ou o que cada discurso curricular procura[7]. Importa por isso abordar sucintamente algumas fases teóricas fundamentais do Currículo.

É então a partir da década de 1960 que se assiste ao aparecimento de várias teorias educacionais chamadas "teorias críticas do Currículo" e que de certa forma abandonam as teorias tradicionais que vinham sendo criadas desde a década de 1920. Segundo Tomaz Tadeu da Silva, nos finais desta década deu-se uma verdadeira *"ruptura paradigmática"*, inicialmente com autores franceses (Bourdieu, Baudelot e Establet, Althusser) e com a *Escola Capitalista* (Bowles e Gintis) e que invertem os fundamentos das teorias tradicionais, baseadas na *aceitação e adaptação.* Para as teorias tradicionais a escola deveria funcionar tal como uma empresa com ênfase na eficiência, no desenvolvimento, na organização e na produtividade. Foram estes autores que estiveram na base de uma *teoria educacional crítica*, embora tenham sido alvo de inúmeras apreciações ao longo das décadas de 1970 e 1980 devido ao determinismo económico que revelaram, defendendo que apesar da independência e autonomia pedagógica do sistema educativo, este acaba por reproduzir estruturas sociais e culturais existentes na sociedade (Michael Apple). Ou seja, através dos conteúdos leccionados na escola, o Estado difunde os seus ideais[8].

É então com Michael Apple que se inicia a *crítica neomarxista*. Este autor elabora uma teoria crítica que viria a ser extremamente influente nas décadas seguintes.

---

[6]- AFONSO, Maria Isabel – *Os currículos de História no ensino obrigatório. Portugal, Inglaterra e França.* Braga: Universidade do Minho, 2004.

[7]- SILVA, 2000, pág. 12.

[8]- GANDIN, Luís Armando; PARASKEVA, João M.; HYPOLITO, Álvaro Moreira - *Mapeando a [complexa] produção teórica educacional - Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva.* In *Currículo sem fronteiras* (http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/tomaz.htm).

Também Apple entende que o Currículo está intimamente relacionado com estruturas sociais e económicas. Enquanto nos modelos mais tradicionais os conhecimentos existentes eram tidos como inquestionáveis por esta altura há uma preocupação com a legitimidade dos conteúdos iniciando-se assim um novo período na área da teorização curricular, mas também na área da teorização educacional[9].

Muito ligado ao aspecto cultural surge-nos Henry Giroux que critica as perspectivas empiristas e técnicas. Este autor concebe o Currículo como uma política cultural, defendendo que este também promove a construção de valores sociais e culturais negando a racionalidade técnica da escola. Contudo, na teoria crítica de Henry Giroux podemos perceber uma influência do pedagogo brasileiro Paulo Freire no que diz respeito á *ideia libertadora* de educação, ou seja, um olhar sobre o *Currículo* que o entende como *emancipação e libertação*. Ele chama a atenção para que se dê, ao indivíduo, consciência das suas capacidades tornando-o desta forma livre, e fornecendo-lhe instrumentos para que ele seja capaz de se auto-educar[10].

Paulo Freire não desenvolveu uma teoria específica sobre esta temática, mas aborda alguns aspectos relacionados com as teorias curriculares. Para este autor o Currículo deve conceber as experiências dos alunos. Desta forma o uso de factos do quotidiano na aprendizagem é uma metodologia que se torna extremamente atraente[11].

Ainda durante a segunda metade do século XX surge-nos também a noção de *Currículo Oculto*, que não constitui propriamente uma teoria tal como as referidas anteriormente, mas que está implícita em autores como Bowles e Gintis que defendiam que as relações sociais na escola, mais do que os conteúdos, eram responsáveis pela socialização necessária à adaptação e exigência do trabalho capitalista[12]. Este conceito é utilizado pela primeira vez por Jackson, em 1969 com o objectivo de denunciar a presença de um outro currículo (para além do tido como oficial) na escola e na sala de aula[13].

O *Currículo Oculto* é definido por Tomaz Tadeu da Silva como um conjunto de aspectos não contemplados no Currículo oficial mas que, de certa forma contribui para as *aprendizagens sociais relevantes*. Estes aspectos não contemplados no Currículo

[9]- SILVA, 2000, pág. 45-50.

[10]- SILVA, 2000, pág. 53-56.

[11]- SILVA, 2000, pág. 58-59.

[12]- SILVA, 2000, pág. 81-84.

[13]- MORGADO, 2000, pág. 26.

oficial dizem respeito a relações entre todos os actores da escola e todas as atitudes e valores que neste âmbito se desenvolvem[14].

Defensoras de um *Currículo multiculturalista* surgem as *Teorias Pós-Críticas,* numa tentativa de dar voz aos *grupos culturais subordinados* dos quais faziam parte as mulheres, os negros e os homossexuais. Para os autores desta fase das teorias do currículo, um Currículo inspirado no multiculturalismo permitiria ensinar atitudes tais como tolerância e respeito. O multiculturalismo, não pode, de forma alguma, divorciar-se das relações de poder, que no fundo, originaram estas desigualdades culturais e raciais. Desta forma, o multiculturalismo desempenha um importante papel na luta política, funcionando como instrumento que transplanta para o campo político uma compreensão da diversidade cultural[15].

Já num contexto *Pós-modernista* surgem autores que defendem a superação de verdades tidas como absolutas. Este movimento, tal como afirma Tomaz Tadeu da Silva, não representa uma teoria *coerente,* mas sim um conjunto de perspectivas e ideias que abrangem uma grande variedade de aspectos. Este movimento critica as noções de razão e racionalidade, colocando também em causa a noção de progresso, e atacando assim, os fundamentos do pensamento moderno[16].

Ainda no contexto das teorias críticas, surgem-nos os *Pós-estruturalistas* com autores como Derrida e Foucault. Esta corrente é muitas vezes confundida com a anterior (*pós-modernismo*) pois algumas questões são comuns a ambas as críticas. Contudo, estas duas correntes de pensamento pertencem a campos distintos. Os autores pós-estruturalistas colocam a tónica na linguagem. Ou seja, a realidade não poderá ser entendida sem ter em linha de conta todos os processos linguísticos de significação que lhe estão subjacentes[17].

Desta forma, reflectir historicamente sobre o Currículo e as suas teorias implica também percepcionar uma *"mutabilidade da realidade"* com a qual temos de lidar e repudiar uma visão mais estática e sobretudo, irreal. É muito frequente, sobretudo entre os professores, considerar-se que as questões relacionadas com o Currículo são irrelevantes, até porque se parte do princípio que todos sabem o que significa Currículo.

[14]- SILVA, 2000, pág. 81-84.

[15]- SILVA, 2000, pág. 87-88.

[16]- SILVA, 2000, pág.114-115.

[17]- SILVA, 2000, pág. 114-128.

Contudo, é importante reflectir acerca deste conceito, sobretudo no panorama concreto em que vivemos[18].

Assim sendo, o Currículo é um conceito passível de uma multiplicidade de acepções, quer no que diz respeito ao seu conteúdo, quer no que diz respeito às várias perspectivas acerca da sua construção e do seu desenvolvimento[19]. Maria do Céu Roldão define Currículo escolar como *" o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar"*[20]. Todavia, no contexto do sistema português é ainda amplamente predominante a ideia de Currículo concebido como um conjunto de programas. São estas perspectivas que começam a não ser capazes de dar resposta às necessidades sociais e culturais da actualidade e sobretudo do futuro[21].

Não podemos esquecer-nos nunca da existência de diferentes perspectivas na abordagem do currículo escolar, sobretudo no campo da epistemologia, da pedagogia, da psicologia e da sociologia pois apesar de tudo, o Currículo não deixa de ser uma construção social e pedagógica concebida por uma estrutura política que assenta num conjunto de valores e assim, indicar a evolução de uma sociedade e os poderes que a controlam[22].

Portugal, tal como França e Espanha, possui um Currículo Nacional *estrito, prescritivo e centralizado* segundo Maria do Céu Roldão[23]. Com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º46/86 de 14 de Outubro) introduz-se um novo conjunto de normas organizativas do sistema educativo, assentes numa percepção mais alargada e abrangente de Currículo[24]. Contudo, foi com o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro que se deu a Reorganização Curricular do Ensino Básico e se organizou um Currículo prescritivo à escala nacional mas que poderá ser adaptado de acordo com o contexto local. Ou seja, através da elaboração de Projectos Curriculares, ora de escola ora de Turma, escolas e professores procuram transformar o Currículo

[18]- ROLDÃO, Maria do Céu – *Gestão Curricular. Fundamentos e práticas.* Lisboa: Ministério da Educação, 1999, pág. 23-25.

[19]- VILHENA, Teresa – *Avaliar o extracurricular.* Porto: Edições ASA, 2000, pág. 35-40.

[20]- ROLDÃO, 1999, pág. 24.

[21]- ROLDÃO, 1999, pág. 24-25

[22]- PARDAL, Luís António – *A escola, o currículo e o professor.* Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

[23]- ROLDÃO, Maria do Céu – *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências.* Lisboa: Editorial Presença, 2003.

[24]- AFONSO, 2004, pág. 45.

num documento mais amplo e flexível aumentando a liberdade das escolas na sua adaptação face aos alunos que a constituem[25].

Segundo o Decreto – Lei que aborda a *Organização Curricular do Ensino Básico* entende-se por Currículo Nacional o conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos. Procura-se então conceber um Currículo mais *"aberto e abrangente"* associado *"à valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto"*. Estabelecem-se orientações explícitas em termos de competências essenciais (gerais e específicas) a desenvolver pelos alunos ao longo dos três ciclos que constituem o Ensino Básico bem como os tipos de experiências de aprendizagem a privilegiar[26].

Num mundo cada vez mais globalizado encontramos uma escola cada vez mais heterogénea para a qual é preciso pensar em formas de incrementar um Currículo mais adaptado a esta população. Este processo implica procedimentos adequados a esta diversidade escolar e ainda aprendizagens por parte dos alunos que os levem a desenvolver as competências patentes no Currículo, uma vez que, este não se centra apenas nos programas das disciplinas e nos seus conteúdos temáticos. Este documento vai muito mais além e patenteia um conjunto de competências gerais a desenvolver ultrapassando assim a mera transmissão de saberes/conteúdos[27].

Apesar do papel fundamental da Escola ter sido, durante muito tempo, a transmissão de saberes (principalmente de carácter cognitivo) verifica-se que progressivamente se desenvolve a consideração pelos interesses e necessidades dos alunos. Pelo que diversas alterações têm vindo a ocorrer desde uma perspectiva mais tradicional e essencialista, que encara o currículo como um programa de estudos metódicos contendo conteúdos e disciplinas prescritas, até ao reconhecimento da necessidade de não divorciar as disciplinas da realidade e das exigências quotidianas[28]. Importa por isso olhar o Currículo como uma realidade socialmente formada que

[25]- MARTINS, Felisbela; LEITE, Carlinda – *O Currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares de Geografia: representações dos autores e (re)interpretações dos professores.* In *Indagitio Didáctica*: vol.3 (1), Fevereiro 2011. (http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/923/857).

[26]- Decreto – Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro - *Organização Curricular do Ensino Básico,* pág. 7-9.

[27]- MARTINS, 2011.

[28]- VILHENA, 2000, pág. 39-43.

qualifica a escola enquanto instituição de ensino. Ou seja, a escola existe pois é-lhe reconhecida a necessidade de veicular e desenvolver um Currículo[29].

As decisões tomadas em torno do Currículo comprometem uma multiplicidade de "níveis de amplitude" desde o central até ao individual. É no nível individual que o professor surge como intermediário e gestor do Currículo, partindo de um "Currículo prescritivo" ou de um "Currículo apresentado" em manuais escolares, mas que pretende traduzir o significado e os conteúdos do "Currículo prescrito"[30]. Ou seja, deste modo, os professores tornam-se veiculadores de um Currículo espelhado nos manuais escolares e que atendem ou deveriam atender às directrizes de cada disciplina patentes no Currículo oficial[31].

Segundo autores como Jose Gimeno[32] desde que o Currículo é prescrito e regulado até atingir o seu verdadeiro significado, passa por inúmeras interpretações e mutações, resultantes de várias decisões tomadas por diversas instâncias. Uma dessas instâncias engloba o próprio manual escolar. Para Michael Apple[33] o manual escolar cria condições materiais para o ensino e define também aprendizagens. O autor afirma mesmo que nas escolas americanas, o manual escolar define o Currículo e domina os conteúdos[34]. Desta forma, a importância dos manuais escolares é compartilhada por diversos investigadores na medida em que funciona ora como intermediário entre os programas oficiais e os professores, ora na parceria entre professor e aluno[35], constituindo-se um intérprete distinto do currículo e por isso um material curricular imprescindível[36].

Assim sendo, a missão educativa e socializadora da Escola não se esgota na sua dimensão de instrução pois para além de dispor de uma variedade de conteúdos

---

[29]- ROLDÃO, 1999, pág. 27.

[30]- ROLDÃO, 1999, pág. 27-40.

[31]- PEREIRA, Ana Bela – *Manuais escolares: estatutos e funções.* In *Revista Lusófona de educação,* 2010, pág. 191.

[32]- GIMENO, Jose – *El curriculum: una reflexión sobre la pratica.* Madrid: Ed. Morata, 1988.

[33]- APPLE, Michael – *Manuais escolares e trabalho docente – Uma economia política de Relações de Classe e de Género na educação.* Lisboa: Didáctica editora, 2002.

[34]- APPLE, 2002, pág. 63-65.

[35]- DUARTE, José B. (org.) – *Manuais escolares: mudanças nos discursos e nas práticas.* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2011, pág. 5.

[36]- MORGADO, José Carlos – *Manuais escolares. Contributo para uma análise.* Porto: Porto editora, 2004, pág. 37.

dispostos em disciplinas e depurados em manuais, também veicula valores sociais[37]. Neste sentido, frequentemente o manual escolar dissemina o "Currículo Oculto"[38], definido por Tomaz Tadeu da Silva como "constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar, que sem fazer parte do Currículo oficial, explicito, contribuem de uma forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes"[39].

[37]- VILHENA, 2000, pág. 75.

[38] - MARTINHA, Cristiana - *Inquéritos a Professores (Estagiários) de Geografia: uma reflexão metodológica e uma oportunidade de reflexão e de desenvolvimento de práticas de ensino em Didáctica das Ciências Sociais,* In "cadernos curso de doutoramento em geografia". Flup, 2010.

[39]- SILVA, 2000, pág. 82.

2. Competências: de que conceito falamos?

"Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações"

Perrenoud[40]

No contexto nacional situamos a adopção do conceito de competência na reorganização curricular levada a cabo em 2001, no âmbito de reformas e inovações curriculares, que atribuem ao professor, o papel de gestor de Currículo[41], tal como referimos no capítulo anterior.

Mas afinal, o que significa este conceito de "competência"?

No Currículo Nacional do Ensino Básico[42] a noção de competência é utilizada de uma forma mais aberta integrando por isso *"conhecimentos, capacidades e atitudes"* e pode ser percebida como *"saber em acção"*. Desta forma, o documento legal pretende sublinhar o carácter integrador do conceito em análise. Contudo, não existe uma definição consensual e estabilizada do conceito de competência e como tal este tem sido alvo de uma multiplicidade de interpretações[43].

Desde a década de 1960 que o conceito de competência tem vindo a ser utilizado. Primeiramente em associação a uma pedagogia por objectivos e perspectivados fundamentalmente no âmbito laboral e da produção. Mas a partir da década de 1990, o conceito despontou com maior evidência nos debates políticos internacionais[44] e nos documentos emanados de inúmeras organizações preponderantes

[40]- PERRENOUD, Philippe – *A pedagogia diferenciada. Das intenções à acção.* Porto Alegre: Artmed, 2000, pág. 19.

[41]- SEABRA, Filipa Isabel Barreto de – *Ensino Básico. Repercussões da Organização curricular por competências na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas curriculares de avaliação.* Braga: Universidade do Minho, 2010.

[42]- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, 2001, pág. 9.

[43]- PERRENOUD, 2000, pág. 10.

[44]- SEABRA, 2010, pág. 67.

no campo da educação, como é o caso da Unesco e da OCDE[45]. Desta forma a OCDE constitui uma das principais responsáveis pela manifestação da pedagogia por competências, através da criação do programa DeSeCo (Desenvolvimento e selecção de competências) no ano de 1997[46].

Inicialmente este debate ocorreu no âmbito da formação profissional, tendo por isso sido alvo de inúmeras pressões económicas e do mercado de trabalho na sua implementação, uma vez que se começava a tornar clara a inadequação e o insucesso da escola na preparação dos alunos para dar resposta ao mercado de trabalho[47].

Autores como Zabala e Arnau definem o conceito como uma forma eficaz de dar resposta a determinadas tarefas com as quais o indivíduo se depara no seu percurso profissional. Esta definição designa um campo de actuação bem definido. A noção de Competência é ainda composta por três dimensões estruturais, segundo os mesmos autores - conhecimentos, capacidades e atitudes. Assim sendo, na sua perspectiva, para que um indivíduo seja competente tem de inter-relacionar as três dimensões de uma forma eficaz[48].

Le Boterf admite que a definição do conceito de competência é variável de acordo com várias perspectivas. Não encara a competência como um simples saber, "*saber - fazer"*, ou até num recurso a mobilizar. Considera a competência como uma sucessão de acções ("*processo"*) que concilia diversos conhecimentos através da "*mobilização de recursos"* (saberes, capacidades, informações, etc)[49]. Todavia, não podemos esquecer que este autor perspectiva uma definição do conceito de competência muito ancorada num contexto laboral[50].

O pensamento de Le Boterf é encarado por Philippe Perrenoud como passível de confusão pelo facto de definir competência como "saber - mobilizador". Perrenoud recorre ao exemplo do ensino de uma língua estrangeira. Ele explica que quando o indivíduo aprende uma língua estrangeira na escola sente dificuldades para mobilizar

---

[45]- ROLDÃO, 2003, pág. 9.

[46]- SEABRA, 2010, pág. 73.

[47]- ROLDÃO, 2003, pág. 9-10.

[48]- ARNAU, L. e ZABALA, A. – *11 Ideas Clave: Cómo aprender y enseñar competências.* Barcelona: Editorial GRAÓ, 2007. (Colección Ideas Clave) pág. 31-37

[49] - BOTERF, G. Le – *De la compétence. Essai sur un attracteur Étrange.* Paris: Les Éditions d'Organisation, 1994, pág. 16-43.

[50]- SEABRA, 2010, pág. 76-77.

estes conhecimentos em situações onde tem de recorrer à comunicação. E embora o ensino de línguas estrangeiras tenha evoluído e incentive a oralidade esta não é suficiente para desenvolver nos alunos competências efectivas de comunicação. A competência a este nível só é alcançada através da prática. Desta forma, Perrenoud afirma que, de facto a competência subentende a presença de recursos mobilizáveis. Contudo, nunca deve resumir-se a esses recursos[51]. O consenso entre Perrenoud e Le Boterf reside na articulação entre competência e a capacidade de mobilização. Ou seja, não basta adquirir os conhecimentos. É preciso saber mobilizá-los e aplicá-los de acordo com o momento e o contexto[52].

Na tentativa de definir a noção de competência o autor coloca de parte três versões que considera inadequadas para a compreensão dos problemas. A primeira prende-se com uma "pedagogia por objectivos", uma vez que encara cada aquisição escolar como um objectivo, não acrescentando por isso nada de significativo à ideia. A segunda versão procura fazer um distanciamento entre o conceito de competência e o conceito de desempenho, sendo o desempenho notado, um indicador confiável da competência. Por último, a percepção clássica encara a competência como uma faculdade abstracta e uma potencialidade comum a qualquer ser humano. Segundo Chomsky (professor de linguística), competência seria a aptidão contínua de improvisar e inventar algo de novo sem recorrer a "*cábulas*". Assim, nenhuma competência começa a ser estimulada de inicio. É com as sucessivas aprendizagens que o indivíduo vai construindo competências. Então, segundo esta visão clássica, é uma aquisição e uma aprendizagem e não uma determinação advinda da espécie[53].

Assim sendo, para Philippe Perrenoud competência relaciona-se com desempenho, potencialidade, acção e aplicação de conhecimentos[54]. O autor define competência como uma capacidade de operar de forma eficaz numa dada situação, apoiando-se em conhecimentos, mas nunca se limitando a eles[55].

A relevância curricular em torno do conceito de competência resulta da transição de estruturas de decisão muito centralizadas para outras nas quais se associa um

[51]- PERRENOUD, Philippe – *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999, pág. 20-21 e 29-30.

[52]- SEABRA, 2010, pág. 76-77.

[53]- PERRENOUD, 1999, pág. 18-20.

[54]- PERRENOUD, 1999, pág. 22.

[55]- PERRENOUD, 1999, pág. 4.

Currículo Nacional organizado por competências com escolas detentoras de um certo nível de autonomia[56].

É nos países anglo-saxões e francófonos que se tem desenvolvido uma abordagem por competências. Esta abordagem não rejeita os conteúdos nem as disciplinas[57]. Contudo, existem autores que entendem que o desenvolvimento de competências não é compatível com a aquisição de saberes e por isso encaram este desenvolvimento de competências em detrimento dos saberes. Esta é uma crítica injustificada pois as competências implicam a mobilização de saberes[58]. Desta forma a competência não implica a exclusão dos conteúdos mas sim uma apropriação e sobretudo integração dos mesmos[59].

A concepção de competência assumida no Currículo Nacional não excluí de forma alguma a aquisição de conhecimentos até porque segundo Philippe Perrenoud, a escola não pode abdicar da sua função de transmissora de conhecimentos[60] e por isso esta concepção explícita no Currículo Nacional, integra capacidades e atitudes mas também conhecimentos. Todavia, segundo Maria do Céu Roldão, *"dar matérias"* tem vindo a ser potencializado em detrimento do verdadeiro papel pela qual a escola é responsável – *"garantir que se aprenda aquilo de que se vai precisar, pessoal e socialmente…"* e por isso as competências adquirem cada vez maior centralidade[61] pois o que acontece é que frequentemente os saberes são adquiridos na escola mas fora de qualquer contexto.

Como já referimos, hoje o Currículo Nacional encontra-se organizado por competências e no caso específico do Currículo Nacional do Ensino Básico é-nos apresentado um conjunto de competências consideradas essenciais. Estas competências essenciais englobam duas vertentes: uma de carácter geral (competências gerais) e um outro de carácter específico (competências específicas)[62].

---

[56]- SEABRA, 2010, pág. 67-68.

[57]- PERRENOUD, 1999, pág. 9-14.

[58]- PERRENOUD, 2001, pág. 29-30.

[59]- ROLDÃO, 2003, pág. 23-24.

[60]- PERRENOUD, Philippe – *Construir las competencias, ¿ es darle la espalda a los saberes?* In *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico I1*. (http://www.redu.m.es/Red_U/m2)

[61]- ROLDÃO, 2003, pág. 17.

[62]- MACHADO, Maria Paula – *O papel do Professor na construção do currículo.* Braga: Universidade do Minho, 2006, pág. 52-53.

As competências gerais indicadas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico são dez. Estas devem ser operacionalizadas de forma gradual e transversal a todas as disciplinas que constituem o Currículo e dizem respeito à Educação Básica. Desta forma, e de acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico, no final da "*educação básica, o aluno deve ser capaz de*"[63]*:*

1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
2. Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
3. Usar adequadamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
4. Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
5. Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
6. Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
7. Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
8. Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
9. Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
10. Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

Relativamente às competências específicas, estas dizem respeito a competências particulares de cada disciplina que constitui o Currículo. Assim sendo, as competências específicas da disciplina de História foram determinadas a partir de*" três grandes núcleos que estruturam"* o saber histórico e por isso foram definidas como competências específicas da História:

a. Tratamento de informação/utilização de fontes;

[63]- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, 2001, pág. 15.

b. Compreensão histórica: Temporalidade, espacialidade e contextualização;
c. Comunicação em História.

Ainda no Currículo Nacional do Ensino Básico, estão patentes, para cada uma destas competências específicas, respectivas experiências de aprendizagem (ex: "elaboração/análise de mapas"; "recuperação de conhecimentos adquiridos"; "elaboração de tabelas cronológicas") que permitam o desenvolvimento das mesmas.

Neste novo modelo pedagógico (Pedagogia por competências), trazido pela reorganização curricular do ensino básico em 2001, o aluno ocupa o papel principal e o Professor deve ser encarado como um guia/organizador de situações de aprendizagem. Para isso, tem de desenvolver uma série de estratégias de ensino suportadas por recursos que potenciem o desenvolvimento destas competências nos alunos.

3. O manual escolar enquanto recurso pedagógico

"O instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando informação básica correspondente às rubricas programáticas[64]."

Num contexto de grande acessibilidade da Escola a todos os alunos, independentemente do seu meio sócio familiar, importa usar todos os recursos que favoreçam a aprendizagem e a aquisição de competências. É neste contexto que o recurso a materiais didácticos contempladores desta heterogeneidade e diversidade cultural podem dar resposta a esta *"realidade multicultural"*[65]. Contudo, a problemática da introdução de uma pedagogia da integração nos Currículos é apresentada de forma distinta para os manuais escolares e para as práticas pedagógicas[66].

Embora não seja objectivo do nosso estudo abordar de forma exaustiva uma evolução histórica do manual escolar ao longo dos tempos, não deixaremos de fazer referência a alguns aspectos e algumas mutações que nos parecem pertinentes para a compreensão do actual papel do manual escolar enquanto recurso potenciador do desenvolvimento de competências. Desta forma, podemos dizer que o manual escolar tem-se desenvolvido ao longo dos tempos, sobretudo dependendo do regime político, espelhando os propósitos dominantes de cada época e muito condicionado pelas mutações sociais, económicas e culturais[67].

Se recuarmos um pouco no tempo, verificamos que em finais do século XVIII o manual escolar se identifica com a escola mas no sentido do *"método, da disciplina e da enciclopédia"* abarcando assim, todos os temas e assuntos necessários para o saber.

---

[64]- Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de Novembro, artigo 2.º

[65]- PEREIRA, 2010, pág. 191.

[66]- ROGIERS, Xavier; KETELE, Jean-Marie De – *Uma pedagogia da integração. Competências e aquisições no ensino.* Porto Alegre: Artmed, 2004, pág. 169.

[67]- PINTO, Mariana Oliveira – *Estatuto e funções do manual escolar de língua portuguesa.* In *Revista Iberoamericana de Educación.* (http://www.rieoei.org/deloslectores/439Oliveira.pdf)

Com o princípio da Escola Nova (valorização de uma pedagogia mais activa) o manual deixa de ser encarado como uma *"enciclopédia"* e passa a ser visto como que portador de referências a outras leituras e fontes de informação[68]. E se pensarmos agora na história do Século XX presenciamos a existência de várias mudanças no campo político em Portugal. Muitas delas de mutações do próprio sistema político e que representaram veementes transformações no campo da educação. Ou seja, alterações que se traduziram no aparecimento de novos Currículos e novos programas escolares[69].

Ao longo da primeira metade deste século XX, Portugal é extremamente marcado por um regime político ditatorial e neste sentido o manual é composto em função dos valores e princípios estabelecidos pelo Estado, que determina um regime de livro único[70]. Só com o final da ditadura e a implantação da República se pôs fim ao regime do livro único que durou cerca de 40 anos. Assim, a partir do 25 de Abril de 1974 começamos a assistir a uma extraordinária multiplicação de manuais escolares e à passagem da responsabilidade da selecção dos mesmos para os professores e para as respectivas escolas. Desta forma, podemos dizer que assistimos a períodos onde o manual escolar não era de livre escolha mas sim imposto pelo regime político ("livro único") e outros períodos onde o manual é facultativo[71].

Assim sendo, a história do manual escolar tem-se desenrolado em três sentidos de orientação segundo Justino Magalhães[72]:

1. *Etno-história:* encara o manual escolar como um recurso pedagógico - didáctico privilegiado;
2. Abordagem *económico-social*;

---

[68]- MAGALHÃES, Justino – *Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação.* In *Manuais escolares, estatuto, funções e história. Actas do I encontro internacional sobre manuais escolares.* Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1999, pág. 285.

[69]- MARTINHA, Cristiana – *O ensino da Europa nos manuais escolares de Geografia (1980 – 2006) – Entre a utopia e a necessidade.* Porto: FLUP, 2008, pág. 22.

[70]- MAGALHÃES, 1999, pág. 286.

[71]- MOREIRA, Darlinda; PONTE, João Pedro; PIRES, Manuel Vara; TEIXEIRA, Paula – *Manuais escolares: um ponto da situação (Texto de apoio ao Grupo de Discussão – Manuais Escolares, XV EIEM).* (http://www.observatorio.org.pt/filesobservatorio/pdf/manuais_%20GDiscussao_publicacoes.pdf)

[72]- MAGALHÃES, Justino – *O manual escolar no quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal.* In *Sisifo, Revista de ciências da educação,* 2006, pág. 6-7. (http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/01-Justino.pdf)

3. Abordagem no âmbito da *história cultural.*

Desta forma o autor pretende demonstrar que o manual escolar é um produto com inúmeras repercussões e tem "*um percurso e tempo próprio"* que acabam por o enquadrar na história cultural e o encarar como uma "*representação da cultura"*, devido à sua função pedagógico - didáctica, mas sobretudo devido a ser um importante meio de informação, conhecimento e "*legitimação da cultura escrita"*[73].

A história dos materiais didácticos é reportada à própria história do livro, sobretudo do livro escolar e a sua importância é de tal forma considerável que o Estado produziu legislação específica em torno destes aspectos[74] como é o caso da Lei de Bases do Sistema Educativo[75] promulgada em 1986 e que define os princípios gerais pelos quais toda a política educativa se deve reger, incluindo o próprio entendimento do que é o sistema educativo: *"conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade*". Mas este documento legal vai ainda mais longe, chegando mesmo a mencionar *"recursos humanos*" e *"recursos materiais"* nos capítulos IV e V e mais precisamente no 41.º artigo, do capítulo V, são indicados os recursos educativos mais distintos, onde o manual escolar é referenciado, *"São recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção: a) Os manuais escolares; b) As bibliotecas e mediatecas escolares; c) Os equipamentos laboratoriais e oficinas; d) Os equipamentos para educação física e desportos; e) Os equipamentos para a educação musical e plástica; f) Os centros regionais de recursos educativos."* Se analisarmos com atenção verificamos que, para além de ser referenciado na listagem de recursos privilegiados, surge ainda expresso como o primeiro recurso educativo, o que parece demonstrar desde logo uma legitimidade de primeira instância. Desta forma a Lei de

[73]- MAGALHÃES, 2006, pág. 7.

[74]- CUSTÓDIO, Pedro Balaus – *Análise e produção de materiais didácticos de português no ensino básico: alguns princípios orientadores.* In *exedra n.º2,* 2009, pág. 148. (http://www.exedrajournal.com/docs/N2/10B-pedro-balaus_pp_147_160.pdf)

[75]- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986.

Bases do Sistema Educativo reconhece o papel do manual escolar enquanto mediador entre o Currículo oficial e as práticas em contexto escolar[76].

Contudo, é apenas a partir do Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de Novembro que se produz e define legislação mais específica em torno dos manuais escolares. Este decreto delibera o processo de adopção e o ciclo de vigência, atribui responsabilidades de elaboração e distribuição[77] e chega mesmo a definir o que se deve entender por manual escolar: *"O instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando informação básica correspondente às rubricas programáticas"*. Mais recentemente, com a Lei 47/2006 são determinados os principais aspectos da sua utilização em contexto escolar e é reafirmada a sua importância[78].

A introdução da pedagogia por competências nos Currículos em Portugal constitui um dos temas que mobiliza cada vez mais reflexões. E com esta nova pedagogia a investigação no âmbito dos manuais ganhou também particular importância. Ora no sentido da resolução de problemas, ora no sentido do desenvolvimento de manuais integradores capazes de proporcionar o desenvolvimento de competências[79]. Esta pedagogia está ainda a produzir uma mutação de paradigma no que concerne à prática pedagógico - didáctica e à concepção dos manuais escolares[80].

No contexto da investigação em torno dos manuais escolares deparamo-nos desde logo com uma imensidão de publicações quer no âmbito nacional quer internacional. Este aspecto demonstra desde logo a importância conferida à temática. Mais precisamente no contexto nacional, estes estudos têm-se desenvolvido, sobretudo, no âmbito das pós-graduações na área das ciências da educação e têm ganho cada vez maior importância[81]. Contudo, há ainda campos pouco estudados neste grande universo, nomeadamente uma investigação metódica e continuada no que diz respeito ao estudo

---

[76]- DUARTE, José B. – *Manual escolar: companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber.* In *Revista Lusófona de Educação,* 2010, pág. 120. (http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/1872/1494)

[77]- Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de Novembro.

[78]- Lei n.º 47/2006**,** de 28 de Agosto.

[79]- DUARTE, 2011, pág. 5-9.

[80]- MARTINHA, 2008, pág. 26.

[81]- MARTINHA, 2010, pág. 91- 92.

de disciplinas abarcadas nos livros didácticos de História (a historiografia e a didáctica da história), não chegou ainda às noções que os professores vêm reunindo nas suas aulas sobre as potencialidades e restrições da utilização de livros didácticos[82] e no que toca ao desenvolvimento de competências através do manual escolar, uma vez que são poucos os estudos que nos aparecem neste âmbito (uma excepção é o caso de Amélia Vieira que estudou as competências de leitura nos manuais escolares de língua portuguesa e salientou a exigência das novas orientações curriculares face à reformulação dos manuais de modo a torná-los em recursos capazes de favorecer a aprendizagem dos alunos desenvolvendo competências)[83]. Desta forma verifica-se que os manuais escolares vão muito além da veiculação de conteúdos científicos. Eles implementam também paradigmas pedagógicos[84].

Na conjuntura escolar actual a abordagem dos manuais escolares relacionada com a implementação de uma pedagogia por competências é extremamente importante pois, segundo Adalberto Dias de Carvalho e Nuno Fadigas[85], o manual escolar é um recurso pedagógico - didáctico importante e que visa contribui para o desenvolvimento das competências.

De facto há consenso entre os especialistas na medida em que consideram que o livro didáctico é a *"ferramenta mais importante no ensino de História"* e por isso alvo de uma enorme atenção[86] pois no panorama dos materiais didácticos o lugar de referência cabe ao manual escolar[87].

Segundo autores como François Gerard[88] o manual escolar continua a ser o suporte de ensino mais eficaz, apesar dos inúmeros suportes que vemos surgir fruto das novas tecnologias da informação e comunicação. Assim sendo, o manual continua a constituir um dos principais recursos de trabalho, não só de alunos, mas também de

---

[82]- SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de (org.) – *Jörn Rüsen e o ensino de história.* Editora Universal Federal do Paraná, 2010, pág. 109.

[83]- DUARTE, 2011, pág. 11.

[84]- MARTINHA, 2010, pág. 91- 92.

[85] - CARVALHO, Adalberto Dias; FADIGA, Nuno – *O manual escolar no século XXI.* Porto: Observatório dos Recursos Educativos, 2007, pág. 4.

[86]- SCHMIDT, 2010, pág. 109-110.

[87]- CUSTÓDIO, 2009, pág. 147.

[88]- GERARD, François-Marie – *Conceber e avaliar manuais escolares.* Porto: Porto editora, 1998, pág. 38.

professores[89]. Deste modo, o manual escolar cumpre várias funções de acordo com o seu utilizador, a disciplina e o contexto[90]:

1. Transmissão de saberes;
2. Desenvolvimento de capacidades e competências;
3. Consolidação de aquisições;
4. Avaliação de aquisições;
5. Auxilio à integração das aquisições;
6. Referência;
7. Educação social e cultural.

Mas as funções não se esgotam aqui. O manual escolar, para o professor, também pode ser percepcionado segundo uma função de informação científica geral e pedagógica, e ainda como auxilio na gestão das aulas[91]. Desta forma os manuais escolares não são concebidos unicamente para os alunos, mas também para os professores, que é a quem cabe a decisão de adopção[92]. Contudo, eles determinam muito mais do que acontece em contexto de sala de aula[93] e muitas vezes constituem o único recurso utilizado na prática lectiva, orientando e regulando as actividades. Em qualquer caso, é importante percebermos que a percepção que os alunos têm sobre o manual escolar é influenciada pela forma como o professor o utiliza e se há aqueles que o encaram com um valor relativo, passível de ser substituído por tantos outros (ex. filme, livro de texto, etc.) também há aqueles, para quem a sua presença na sala de aula é indispensável e por isso é quem determina os conteúdos, as estruturas e os ritmos[94].

De facto os manuais escolares são predominantemente utilizados na organização e execução das aulas, surgindo assim, para o professor, no momento da planificação e no momento da execução. Esta é uma posição partilhada por vários autores, como

---

[89]- BARBOSA, Manuel Gonçalves - *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de história e geografia de Portugal e História - 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: da reforma curricular (1989) à reorganização curricular.* Braga: Universidade do Minho, 2004, pág. 258.

[90]- GERARD, 1998, pág. 74-81

[91]- GERARD, 1998, pág. 74-81

[92]- MARTINHA, 2008, pág. 28.

[93]- DUARTE, J.; CLAUDINO, S.; SILVA, C.; SANTO, E.; CARVALHO, L. – *Podem os manuais escolares contribuir para a melhoria da escola?* Lisboa: Edições Lusófonas Universitárias, 2010, pág. 578-590. (http://issuu.com/cidadao/docs/podem-os-manuais-escolares-contribuir-para-a-melho)

[94]- BARBOSA, 2004, pág. 258-261.

Manuel Barbosa, Zabalza e Jose Gimeno[95]. Segundo Zabalza, os professores utilizam o manual escolar para interpretar e seguir sugestões dos programas, bem como para seleccionar exercícios e organizar os conteúdos. Deste modo, quando os professores planificam não trabalham directamente com os programas, mas com manuais escolares que funcionam como que guias de estruturação e organização das aulas. Já Jose Gimeno afirma que os professores o utilizam para propor aos alunos a resolução de tarefas, a análise de esquemas, isto porque lhes confere uma certa segurança.

É evidente que as práticas docentes são frequentemente muito mais influenciadas pelo modo como os manuais escolares abordam os assuntos e não tanto pelo Currículo oficial e que este acaba por condicionar muitas vezes o professor na concepção e selecção de outros materiais didácticos[96]. Porém há que ter em atenção que, dependendo do uso que o professor faz deste recurso, pode promover outras capacidades. Importa atentar um pouco no dinheiro que muitas famílias gastam no início do ano lectivo em manuais escolares, pois é a partir deste recurso que se estabelece um elo de ligação entre a escola e a família, dando a possibilidade aos pais de acompanhar e verificar as aprendizagens dos filhos[97].

Num mundo cada vez mais globalizado e em constantes mutações assistimos cada vez mais à proliferação de fontes de informação e de melhores condições de acesso a essas fontes que competem cada vez mais com o manual escolar. Contudo, enquanto intermediário de programas, alunos e professores, o manual escolar preserva a sua centralidade nas práticas pedagógicas[98].

O manual escolar representa por tudo isto, um *"auxiliar indispensável"* no processo de ensino - aprendizagem[99]. Enquanto recurso didáctico, utilizado por grande parte dos professores nas suas práticas pedagógicas, ele é pensado pelas editoras de

---

[95]- BARBOSA, 2004, pág. 258 – 261.

[96]- LEITE, Laurinda; COSTA, Cíntia; ESTEVES, Esmeralda – *Os manuais escolares e a aprendizagem baseada na resolução de problemas: um estudo centrado em manuais escolares de ciências físico-químicas do ensino básico.* Braga: Universidade do Minho, 2008, pág. 4. (http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9863/1/Leite,%20Laurinda_Os%20manuais%20escolares%20e%20a%20aprendizagem%20basead.pdf).

[97]- FERNANDES, Ângela; GONÇALVES, Maria Irene – *O manual escolar na prática docente do professor de matemática.* In Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009,pág. 1.

[98] - BARBOSA, 2004, pág. 258-259.

[99]- MARTINHA, 2008, pág. 28.

modo a concretizar os objectivos, conteúdos e sugestões metodológicas dos programas centrais[100] e infelizmente na maioria das vezes não são os programas que orientam a organização da prática docente mas sim o manual escolar, que na prática adquire a finalidade principal de apresentar o Currículo aos professores e aos alunos[101]. Há que ter em atenção pois estas *"reinterpretações"* que o manual faz do Currículo podem ou não concretizar devidamente as orientações curriculares centrais[102].

Professores e alunos refugiam-se muitas vezes no manual escolar pois consideram que este lhes confere maior segurança. Partem das informações do manual e raramente se questionam sobre a informação veiculada, entendendo desta forma, o manual como uma verdade absoluta[103]. Mas ao professor, compete-lhe estruturar a interpretação que é feita do programa e a partir dela conceber as suas estratégias de ensino - aprendizagem[104]. Cabe-lhe a ele exercer uma posição crítica na planificação e execução da aula sobre as representações do manual escolar[105]. Desta forma, conhecer os manuais escolares pode trazer benefícios aos docentes[106], no sentido em que estes devem ser capazes de analisar e interpretar de forma crítica, o manual, em detrimento de o encararem como *"detentores da verdade suprema"*[107].

Importa também pensarmos nas condições em que os professores desenvolvem as suas práticas, que não são de todo, as melhores. Com cargas horárias excessivas, elevado número de alunos, diversos trabalhos a desenvolver (reuniões, aulas, etc.) e ainda toda a burocracia os professores vêm o seu trabalho dificultado. Ou seja, o tempo que poderiam investir na produção de recursos didácticos alternativos aos manuais é drasticamente reduzido. Tudo isto contribui para que recorram a *"pré-elaborações do Currículo"* [108] e a função mediadora entre o Currículo oficial e o Currículo real apresentado aos alunos fica ao encargo dos manuais escolares, que funcionam como elementos estruturadores dos conteúdos[109].

---

[100]- FERNANDES, 2009, pág. 2.

[101]- BARBOSA, 2004, pág. 258-264.

[102]- LEITE, 2008, pág. 4.

[103]- PEREIRA, 2010, pág. 191.

[104]- FERNANDES, 2009, pág. 2.

[105] - PEREIRA, 2010, pág. 193.

[106]- LEITE, 2008, pág. 4.

[107]- MARTINHA, 2008, pág. 25.

[108]- GIMENO, 1988, pág. 178.

[109]- MORGADO, 2004, pág. 46-47.

Apesar de tudo isto, não podemos esquecer a função primordial de qualquer manual: "*desenvolver competências dos alunos"* e não a mera transmissão de saberes [110] . Contudo, e apesar de desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e social de cada individuo, as suas potencialidades didácticas dependem da intervenção do professor e por isso pode ou não ser um recurso potenciador do desenvolvimento de competências[111]. Cabe, por fim, ao professor limitar-se a aplicar algo que fora organizado e decidido por outros ou então assumir um papel interventivo e sobretudo, reflexivo[112].

[110]- SANTO, Esmeralda Maria – *Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia dos alunos. Auscultação a alunos e professores.* In *Revista Lusófona de educação,* 2006, pág. 107.

[111]- BARBOSA, 2004, pág. 278-279.

[112] - MORGADO, 2004, pág. 49.

Parte II – Estudo de caso

"O manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas"

1. Contexto

Antes de abordarmos concretamente o objecto de estudo e a metodologia implícita, importa perceber toda a conjuntura na qual o presente estudo foi colocado em prática.

1.1 Iniciação à Prática Profissional e o novo modelo de formação de Professores

A formação inicial de professores constitui uma etapa precedente à entrada na profissão docente, iniciando-se assim um longo processo de aprendizagem, desenvolvimento e aperfeiçoamento que se deverá prolongar ao longo de toda a carreira docente. É neste contexto (Iniciação á Prática Profissional) que importa analisar as mutações mais recentes, operadas neste domínio e que contribuíram directamente para o nosso percurso académico.

Desta forma, importa referir, como ponto de partida a publicação de um documento fundamental que modificou a estruturação do nosso percurso: Decreto-lei n.º 43/2007. Este decreto, publicado no âmbito do processo de Bolonha colocou em vigor o novo modelo de formação inicial de professores de História e Geografia do 3.ºciclo do ensino básico e do ensino secundário e veio ainda determinar que esta formação associe os percursos de formação inicial de professores de ambas as disciplinas inserido num Mestrado profissionalizante de dois anos, após uma licenciatura de três anos. Ou seja, os futuros docentes destas áreas científicas terão de frequentar dois anos da sua licenciatura numa das áreas (*major*) e um terceiro ano na outra área (*minor)*, bem como um primeiro ano de Mestrado com formação de cariz teórico e um segundo ano mais direccionado para a iniciação à prática profissional.

É neste contexto, frequentando o segundo ano do Mestrado e realizando um estágio bidisciplinar que nos encontramos a realizar o presente estudo. Contudo, optamos por o conceber apenas na área da História. Esta decisão prende-se com o facto da formação base, ou seja, o *Major* ter sido realizado na área da História. Mais acresce o facto de aquando da entrada na Faculdade (ano de 2005), ingressando no curso de História, vigorar um modelo de formação de professores anterior que consistia na frequência apenas de um ciclo. Isto é, aquando do ingresso no ensino superior o

pressuposto seria concluir a licenciatura em História em quatro anos de formação teórica, e um quinto ano de estágio pedagógico. Quer isto dizer que, aquando da entrada em vigor do novo modelo de formação inicial de professores estava no terceiro ano da licenciatura em História e por isso, para além do *minor* que tive de realizar em geografia a formação contempla também mais algumas unidades curriculares no âmbito da História que influenciaram de forma bastante considerável a opção deste estudo incidir apenas na área da História.

1.2 Uma Escola – Uma turma

No âmbito do estágio pedagógico impôs-se a selecção de um núcleo de estágio. No âmago de algumas ofertas, existia apenas uma escola que conhecia pessoalmente, a escola Secundária/3.ºciclo Joaquim Gomes Ferreira Alves. Contudo, esta não foi a opção. A preferência foi desde logo a escola EB 2,3/ S D. Moisés Alves de Pinho devido à maior proximidade da residência. E desta forma foi nesta escola que foi efectuado o estágio e desenvolvido o presente estudo de caso.

A escola EB 2,3/S D. Moisés Alves de Pinho é uma escola pública e em termos geográficos, está situada no distrito de Aveiro, embora se encontre mais próxima da cidade do Porto. Mais precisamente pertence ao concelho de Santa Maria da Feira e à cidade de Fiães.

Esta é uma escola que resulta da junção de duas antigas escolas: a EB 2,3 D. Moisés Alves de Pinho e a Escola Secundária Coelho e Castro. Assim sendo, a escola não disponibiliza apenas o 2.º e 3.º ciclo de ensino básico mas também ensino secundário com cursos orientados para a prossecução de estudos e cursos profissionais.

No que diz respeito às instalações podemos dizer que de certa forma a escola apresenta boas condições nas salas de aula, estando equipadas com retroprojector, quadro negro ou branco, projector multimédia e em algumas delas, quadro interactivo. A escola possui ainda um centro de recursos onde pode ser requisitado vário material como projector de slides, televisão, entre outros. Para completar todas estas condições existe uma biblioteca muito bem equipada, salas de informática, cantina, sala de trabalho para professores, sala de professores, sala de alunos.

A comunidade escolar é constituída essencialmente por habitantes de freguesias vizinhas como Canedo, Vila-Maior, Gião, Louredo, Lobão, Lourosa e Caldas de S. Jorge. Particularmente no que concerne ao corpo docente, importa dizer que este é

maioritariamente efectivo, e de certa forma relativamente jovem, possuindo por isso um carácter dinâmico e inovador que pudemos presenciar ao longo deste ano. Por último, e relativamente aos alunos, embora seja notório um grupo com algumas dificuldades e com necessidades educativas especiais, bem como algum abandono escolar, isso não impede a existência de uma taxa de sucesso escolar positiva.

Quanto, à escolha da turma a efectuar regências não foi nada difícil, isto porque os Orientadores tinham maioritariamente turmas de 8.ºano e procuramos escolher turmas comuns aos dois orientadores. Desta forma, eu e a minha colega de estágio "sorteamos" as turmas a efectuar regências numa disciplina para posteriormente trocarmos na outra disciplina. Optamos, em conjunto com o Orientador de Escola e o Metodólogo da Faculdade efectuar regências numa turma apenas, uma vez que não poderíamos efectuar noutro nível de ensino que não o 8.ºano, pelo facto de o orientador de escola não possuir outro nível.

O 8.ºD foi então a turma que me calhou na "rifa". Esta é uma turma relativamente pequena, composta por 19 alunos, sendo 11 rapazes e 8 raparigas. Contudo, nas minhas aulas contava apenas com 18 alunos visto que um deles não frequentava determinadas disciplinas por ser contemplado pelas Necessidades Educativas Especiais.

Inicialmente a turma mostrou-se um pouco apática e distante mas com o passar do tempo e com o conhecimento e a aproximação mútua que desenvolvemos foi-se revelando uma turma simpática, agradável e sobretudo calma, não me obrigando por isso a manter uma postura demasiado ríspida e a lidar com situações menos agradáveis para uma iniciação à prática profissional. Com o desenvolvimento destas relações a turma foi-se tornando também muito participativa. Contudo, há que fazer aqui algumas distinções entre alunos extremamente participativos e empenhados cuja necessidade era apenas mediar os seus entusiasmos e portadores de uma cultura geral bastante alargada e alunos que apesar de não perturbarem também não participavam a não ser por solicitação do professor.

Desta forma, foi neste contexto que desenvolvemos o presente estudo. Todavia, como o estágio na área da História incidiu apenas numa turma, decidimos aumentar a amostra e estender a aplicação do estudo a uma outra turma de 8.ºano na qual a colega de estágio efectuou as suas regências: o 8.ºE. Esta decisão prendeu-se com a inexistência de outra turma disponível para desenvolver o estudo de caso e com vários aspectos comuns a ambas as turmas: estagiárias a trabalhar com a turma, coincidência

temporal das temáticas, aproveitamento escolar dos alunos semelhante, conhecimento da turma devido ao estágio na área da Geografia e um outro aspecto (a abordar mais concretamente no capítulo respeitante ao objecto de estudo), que se prende com o facto de a colega estagiária recorrer, na temática em análise, a recursos extra manual escolar.

Assim sendo, a segunda turma – a do 8.ºE- é uma turma relativamente maior do que o 8.ºD, sendo constituída por 23 alunos (11 raparigas e 12 rapazes), todos eles presentes na disciplina de História, apesar de dois deles serem referenciados por Necessidades Educativas Especiais e por isso terem condições especiais de avaliação, não constituindo por isso a amostra deste estudo. De uma forma geral, esta turma é igualmente simpática, calma e colaborante. Os alunos não revelam dificuldades significativas, salvo as excepções dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e mostraram-se empenhados, participativos, interessados nas temáticas abordadas nas aulas.

2. Objecto de Estudo

Tal como foi já referido anteriormente, este estudo tem como objectivo verificar se o manual escolar, enquanto recurso único e exclusivo nas aulas de História, potencia o desenvolvimento de competências específicas da disciplina. Desta forma, os documentos fornecidos pelo manual escolar (incluindo CDROM e cadernos de actividades) adoptado pela escola[113] constituíram os únicos recursos utilizados nas duas aulas leccionadas para este fim (90 minutos + 90 minutos).

A fim de dar resposta à nossa questão de partida (será o manual escolar capaz de potenciar o desenvolvimento das competências específicas propostas pelo grupo disciplinar da escola?) começamos por conjecturar sobre o processo a adoptar para operacionalizar o respectivo estudo. Concluímos que a metodologia mais ajustada, tendo em conta todo o contexto já referido anteriormente, seria a leccionação de uma temática recorrendo apenas aos recursos apresentados pelo manual escolar, mas tendo sempre em vista o desenvolvimento das competências específicas propostas pelo grupo de História da escola.

Assim sendo o primeiro passo foi no sentido de seleccionar uma temática isenta do recurso a elementos não contemplados no manual escolar. Embora parecendo uma tarefa simples e extremamente fácil, facto é que este primeiro passo se revelou um pouco complexo. Isto porque, a aplicação do estudo no primeiro e no terceiro período foi desde logo colocada de parte. O primeiro período constituiu uma etapa de adaptação e na qual a questão de partida e toda a respectiva metodologia estava ainda um pouco indefinida. O terceiro período para além de ser muito curto (6 aulas de 90 minutos) implicava também a obtenção tardia dos dados para análise e tratamento. Ou seja, restou-nos apenas o segundo período para a aplicação do estudo. Contudo, apesar deste ser o maior período em termos de tempos lectivos, a turma contou com algumas visitas de estudo que coincidiram com as aulas de História e ainda com a visita de estudo que incidiu numa temática da disciplina, logo ficou automaticamente ficou excluída do estudo. Mais acresce o facto de a aula de História coincidir com a aula de Geografia do 11.º D, na qual efectuei regências neste segundo período, impossibilitando assim uma

[113] - OLIVEIRA, Ana; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; TORRÃO, Paula – *Novo História 8*. Lisboa: Texto editores, 2010.

melhor gestão de calendários. Tendo em conta todos estes contratempos que foram surgindo, optamos por aplicar o estudo em duas aulas, no início do segundo período e abordando a unidade didáctica "Os novos valores europeus: Renascimento e Reforma".

Seleccionada a temática começamos por analisar a planificação concebida e adoptada pelo grupo disciplinar da Escola (ver anexo 1) e elaborar um plano de unidade didáctica (ver anexo 2), respeitando as indicações patentes na planificação do grupo, sobretudo, assumindo as competências específicas propostas. Desde já, importa referir que as competências propostas pelo grupo embora não se encontrem separadas pelos grandes domínios (Compreensão Histórica, Comunicação e Tratamento da Informação), estas encontram-se harmonizadas com os conteúdos a abordar, o que para alguém em iniciação à prática profissional é extremamente útil pois auxilia na sua operacionalização, ou seja, na criação de estratégias de aprendizagem adequadas ao seu desenvolvimento.

Bem definido o objecto de estudo e dados os primeiros passos no sentido de uma planificação a longo prazo impôs-se a planificação das duas aulas destinadas à aplicação do estudo (ver anexos 3 e 4). Foi nesta fase que surgiram as maiores dificuldades. Em primeiro lugar, porque planificar implica sempre uma primeira parte relativa à preparação científica e uma segunda parte que implica escolhas pedagógicas que virão a determinar a prática pedagógica. No que diz respeito à preparação científica, senti que o manual escolar continha informação extremamente directa e objectiva, e por isso escassa para a preparação científica de um docente, sobretudo em Iniciação à Prática profissional. Contudo, esta não consistiu na maior dificuldade, até porque a formação predominantemente histórica ajudou a complementar a frágil preparação científica proporcionada pelo manual escolar. A maior dificuldade prendeu-se com a selecção de documentos/recursos. Isto porque me senti, de certa forma limitada aos recursos apresentados pelo manual escolar, que como se poderá verificar no capítulo seguinte, nem sempre se revelaram mais indicados.

No final desta leccionação impunha-se a verificação do desenvolvimento de competências, ou seja, a avaliação, pois para que se consiga efectivamente desenvolver competências, o procedimento de avaliação deverá estar integrado ao longo de todo o processo de ensino - aprendizagem e este consiste num processo complexo, mas sobretudo fundamental.

Os principais desafios surgem em torno da questão do desenvolvimento de competências. Isto porque quando falamos em competências e na avaliação do seu

desenvolvimento importa ter em linha de conta que este é um tema que levanta inúmeras questões[114], não fosse o próprio conceito de competência promotor de grande controvérsia.

Não procuramos aferir se os alunos sabiam ou não a competência, mas sim se a desenvolveram. Por isso importa colocar em prática uma nova perspectiva de avaliação que nos permita um desenvolvimento a nível profissional e ao mesmo tempo identificar com objectividade as competências desenvolvidas pelos alunos[115]. Desta forma, a avaliação deve permitir ao professor e aos alunos a recolha de informação. Ou seja, a recolha de elementos que possibilitem um exercício de reflexão[116].

A avaliação é oficialmente, uma componente da prática educativa[117] e por isso permite-nos diagnosticar, prever, reformular e reorientar determinadas práticas. Contudo, para avaliar competências importa ajustar e clarificar aquelas que se pretendem desenvolver, para que as aulas sejam orientadas neste sentido. É ainda indispensável a concepção de mecanismos e meios que acompanhem este processo avaliativo. Ou seja, é necessária a determinação de um momento e a criação de instrumentos capazes de propiciar essa mesma avaliação de forma rigorosa e criteriosa[118].

Para procedermos à avaliação de competências temos também de avaliar os conhecimentos. Todavia, a concepção e organização do processo deve ser diferente de muito daquilo que se tem feito. Ou seja, a tarefa ou questão a colocar aos alunos terá de ser organizada de forma a expressar a competência, ou competências em análise. Por isso, é exigido ao professor avaliador a concepção e organização de situações que realmente sejam capazes de demonstrar se os alunos desenvolveram competências[119].

Para tal, decidimos conceber e aplicar uma ficha de avaliação (ver anexo 5) às duas turmas que constituem a amostra do nosso estudo (8.ºD e 8.ºE), onde as questões

---

[114]- GOUVEIA, João – *Competências: moda ou inevitabilidade?* In *Saber (e) educar*. Porto: ESSE de Paula Frassinetti, n.º12, 2007, pág. 31-58.

[115]- GOUVEIA, 2007, pág. 31-58.

[116]- SANTO, Leonor – *Avaliar competências: uma tarefa impossível?* In *Educação e Matemática, 2003*,pág. 16-21.

[117]- Veja-se o Decreto-Lei n.º 74/2004 que dedica o 10.º artigo do capítulo III ao tema da avaliação, definindo-o como um processo *"regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos"*.

[118]- ROLDÃO, 2003, pág. 41-50.

[119]- ROLDÃO, 2003, pág. 57.

colocadas aos alunos foram organizadas de forma a identificarmos se estes desenvolveram as competências contempladas nas planificações e nas respectivas aulas. Esta ficha de avaliação é composta por onze conjuntos de questões divididas por dois grupos, cada um deles respeitante a um tema (Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna; Grupo II – O Tempo das reformas religiosas). A concepção desta ficha de avaliação foi feita também em conjunto com uma matriz (ver anexo 6) que nos permite uma leitura imediata das intenções da ficha de avaliação. Ou seja, esta matriz permite-nos uma leitura vertical (onde verificamos as questões destinadas a cada competência bem como a respectiva cotação) e horizontal (onde analisamos as questões destinadas a cada conteúdo e a respectiva cotação). Mas a matriz permite-nos ainda relacionar todos estes aspectos em conjunto: competências, conteúdos, questões e cotação.

Para facilitarmos ainda mais a leitura neste estudo, procedemos ao desdobramento da matriz, criando o seguinte quadro.

Questões / Competências		Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna						Grupo II – O Tempo das Reformas religiosas				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Compreensão Histórica	Temporalidade	X						X				
	Espacialidade		X						X			
	Contextualização			X						X		
Comunicação												X
Tratamento da Informação					X	X	X				X	

Quadro 1 - Desdobramento da Matriz da Ficha de Avaliação

O quadro 1 representa então as competências específicas a avaliar na ficha de avaliação por cada grupo e por cada conjunto de questões. Importa desde já referir que decidimos desdobrar a competência específica Compreensão Histórica em três áreas (Temporalidade, Espacialidade e Contextualização) e contabilizá-las como três competências distintas, para facilitar a avaliação do desenvolvimento das mesmas na ficha de avaliação.

Da leitura do quadro 1 e de um modo geral podemos dizer que a competência específica mais contemplada na ficha de avaliação é o Tratamento da Informação, sendo avaliada em quatro questões (4, 5, 6 e 10). A competência avaliada num menor número de questões é a Comunicação, sendo avaliada apenas numa questão (questão 11). Esta foi uma decisão que se prendeu com o tipo de questão na qual a competência é avaliada. Ou seja, a questão 11 é a questão que por si só apresenta maior cotação pois implica mais tempo na sua resposta e complexidade na sua resposta, implicando a aplicação de vários conceitos num determinado contexto. Relativamente aos restantes desdobramentos da competência Compreensão Histórica, estes são avaliados em duas questões cada (uma questão por cada grupo/tema).

A aplicação e correcção desta ficha de avaliação permitiu-nos a obtenção de dados que constituem bases de reflexão extremamente importantes para a retirada de conclusões para o nosso estudo. Para que esses dados tivessem também eles uma leitura prática e imediata construímos grelhas com o registo tratamento inicial dos dados e com o registo por competências, bem como a sua diagonalização (ver anexos 8 a 15). Optamos ainda por colorir todas as células que constituem as grelhas por nós construídas, para facilitar a leitura dos resultados. Assim, as células sombreadas a vermelho indicam um valor ou uma cotação negativa e as células sombreadas a verde significam um valor ou cotação positiva.

Desta forma, no capítulo seguinte utilizaremos essas bases de informação para procedermos à nossa análise e reflexão dos resultados, salientando alguns resultados que consideramos pertinentes para posteriormente dissecarmos sobre as conclusões e contributos do presente estudo.

3. Análise dos Resultados

Relembrando uma vez mais, e de uma forma genérica, a metodologia utilizada englobou a leccionação de duas aulas bem como um processo avaliativo. Como tal, não podemos esquecer-nos que a observação constitui um procedimento avaliativo fundamental, o qual todos os professores colocam em prática (de forma intencional ou não) na sua prática docente. Posto isto e antes de encetarmos a análise dos dados recolhidos através da realização da ficha de avaliação, consideramos pertinente reflectir um pouco sobre comportamento dos alunos ao longo destas duas aulas.

Assim sendo a turma do 8.ºD manteve-se, ao longo das duas aulas destinadas à implementação deste estudo, num registo comportamental que foi habituando ao longo do primeiro período, ou seja, um registo calmo e colaborante, evidenciando-se a presença de alguns alunos notavelmente activos e interventivos. Mediante esta conduta, podemos então dizer que as aulas decorreram dentro da normalidade, não me obrigando a uma postura autoritária e não tendo sido notada qualquer situação anómala, fruto da aplicação ao estudo, até porque os alunos não foram informados da implementação do mesmo e mostraram-se mesmo acostumados com esta prática. Contudo, logo na primeira aula fui confrontada com uma situação que me levou à explicitação da realização do estudo perante a turma.

Apesar de a minha função com a turma do 8.ºE ter sido diferente da função com a turma do 8.ºD (uma vez que, nesta disciplina, a minha relação com a turma era apenas enquanto assistente), importa reflectir sobre o comportamento observado directamente ao longo das duas aulas que corresponderam à leccionação da temática em análise. Desta forma podemos então dizer que, sendo esta uma turma constituída por alunos trabalhadores e empenhados, apresenta um comportamento dentro da sala de aula, semelhante ao da outra turma que participa no estudo. Ou seja, a turma apresentou um comportamento correcto e apropriado a um contexto de sala de aula. Os alunos mantiveram-se, ao longo das duas aulas, tranquilos, colaborantes, participativos, revelando interesse pelas temáticas em abordagem e não tendo sido notada qualquer atitude menos correcta ou perturbadora da sua parte.

Aquando do momento de planificação da primeira aula, na qual foi abordado o tema “O Renascimento e a formação da mentalidade moderna” deparei-me com uma

primeira ausência. Notei que no manual escolar não constavam como recursos, imagens significativas e célebres para a abordagem de determinados conteúdos fundamentais, como por exemplo a pintura "Madona no prado". Esta é uma obra da autoria de Rafael, que demonstra na perfeição algumas das inovações da pintura renascentista, como por exemplo, a aplicação das leis da perspectiva a fim de transmitir a ideia de profundidade, e sobretudo a distribuição equilibrada e geométrica das formas dentro da superfície do quadro, sendo o modelo mais comum a composição em pirâmide (personagens dispostas em triângulo). Face à ausência desta imagem decidi utilizar, neste caso específico, um dos cadernos de actividades que acompanha o manual escolar e que faculta como recurso a referida imagem, embora o nome atribuído seja "A virgem da Pradaria". A utilização desta imagem revelou-se um recurso facilitador da aprendizagem dos alunos, até porque um deles se ofereceu imediatamente para se dirigir ao quadro (onde estava a ser projectada a imagem) e assim delimitar a forma geométrica decifrável na imagem.

Situação semelhante se gerou em torno da ausência de uma outra imagem, a "Janela Manuelina do Convento de Cristo", em Tomar, da autoria de Diogo Arruda. Esta é uma imagem que consideramos fundamental na abordagem dos conteúdos referentes ao Estilo Manuelino em Portugal, uma vez que demonstra nitidamente motivos característicos deste estilo (símbolos nacionais, símbolos marinhos e símbolos naturalistas). Os conteúdos referentes a este ponto do programa, " A persistência do gótico em Portugal" surgem no manual, simplesmente ilustrados a partir de uma imagem do interior da "Igreja do Mosteiro dos Jerónimos", que não evidencia a decoração destas construções manuelinas. O CDROM que acompanha o manual escolar contém também um pequeno vídeo onde são apresentados monumentos manuelinos. Este é o único recurso apresentado pelo CDROM para abordar os respectivos conteúdos e como tal no final do vídeo surge a imagem referida anteriormente, mas cuja qualidade é bastante reduzida. Assim, colocamos de parte a utilização do vídeo e contrariamente à situação anterior, esta ausência não foi tão facilmente solucionada, pois em formato de imagem, com qualidade para ser explorada pelos alunos, não se encontra presente no manual escolar, nos cadernos de actividades e nem no conjunto de imagens extra que o CDROM fornece para outras temáticas.

Assim sendo, e vendo-me obrigada a recorrer unicamente aos recursos proporcionados pelo manual escolar, procurei superar a situação utilizando a única imagem que acompanha o texto do autor sobre a temática, ou seja a imagem do interior

"Igreja do Mosteiro dos Jerónimos". Desta forma pensei solucionar a situação. Porém, esta é uma imagem do interior da Igreja onde são perceptíveis apenas algumas das características do estilo manuelino, como por exemplo, o predomínio da verticalidade e a abóbada sobre o cruzamento de ogivas e não aspectos mais evidentes para os alunos como os motivos naturalistas (plantas e animais). Por conseguinte, na análise da imagem coube-me a mim, enquanto professora, indicar-lhes outros elementos não perceptíveis na imagem mas característicos deste estilo arquitectónico. E foi neste contexto que, para minha surpresa, um dos alunos me confrontou com a ausência da imagem da "Janela do Convento de Cristo", obrigando-me desta forma a esclarecer a turma acerca do estudo em implementação e da inexistência da imagem no conjunto de recursos facultados pelo manual escolar. Perante tamanha curiosidade acabei por propor à turma, fora da sala de aula, a pesquisa da respectiva imagem bem como a identificação das respectivas características naturalistas.

Este foi, sem dúvida alguma, um dos grandes entraves na aplicação do estudo. Isto porque não foi apenas uma limitação sentida pelo professor aquando da preparação e da execução da aula. Mas sobretudo porque foi também notado pelos alunos em contexto de sala de aula, o que demonstrou que a incorporação desta imagem no manual escolar, que consideramos fundamental, se poderia ter apresentado como um recurso facilitador das aprendizagens dos alunos relativamente aos conteúdos em abordagem.

Finda a leccionação das respectivas aulas avançamos para a aplicação da ficha de avaliação e no que diz respeito ao comportamento da turma do 8.º D durante a sua realização podemos dizer que se criou um ambiente clamo e silencioso, propício à execução de um momento de avaliação, tendo-se ainda disposto as mesas e os alunos de forma a evitar qualquer troca de informações. A primeira reacção foi unânime e prendeu-se com o tamanho aparente da ficha de avaliação e o receio sentido pelos alunos quanto ao tempo disponibilizado para a sua execução (60 minutos). Contudo, à medida que foram procedendo à realização da ficha foram-se também apercebendo que o tempo disponibilizado seria mais do que suficiente, pelo que não teriam que deixar respostas em branco devido à falta de tempo para resposta e que o seu tamanho se devia também aos inúmeros documentos para análise. Igual clima se verificou na turma do 8.ºE e o mesmo período tempo foi concedido. Como tal as respostas em branco não se devem de forma alguma à falta de tempo para terminar a ficha de avaliação.

A correcção das fichas de avaliação foi pautada pelos critérios de correcção por nós previamente elaborados (ver anexo 7) e forneceu-nos dados que foram estudados e tratados e por isso, para cada turma, foram criadas quatro grelhas distintas:

8.ºD	8.ºE
Registo e tratamento inicial de dados (ver anexo 8)	Registo e tratamento inicial de dados (ver anexo 9)
Diagonalização dos resultados (ver anexo 10)	Diagonalização dos resultados (ver anexo 11)
Resultados por competências (ver anexo 12)	Resultados por competências (ver anexo 13)
Diagonalização das competências (ver anexo 14)	Diagonalização das competências (ver anexo 15)

Através da interpretação e análise destas grelhas facilmente concluímos que a turma 8.ºD (ver anexos 8 e 10) registou apenas um aluno com classificação negativa[120] (o aluno n.º 7 com 42,5%)[121], Não tendo sido uma pontuação demasiado reduzida, a percentagem de classificações positivas traduziu-se numa taxa de aproximadamente 95%. Por conseguinte, a média das classificações da turma ronda os 70%. Esta média está claramente acima da linha positiva (50%) e é fruto dos resultados obtidos por quase metade da turma atingirem uma classificação superior a 70% (oito alunos). Destes oito alunos, sete atingiram o Satisfaz Bem (alunos n.º 1, 3, 4, 8, 10, 11 e 14) e ainda três deles alcançaram cotações superiores a 80% (alunos n.º 1, 3 e 10), sendo a classificação mais elevada de 86% (aluno n.º 3) e não existindo por isso alunos que atingiram o Satisfaz Plenamente.

[120]- Nota: as classificações estipuladas pela escola são as seguintes:
0 – 49: Não satisfaz; 50 – 74: Satisfaz; 75 – 89: Satisfaz Bem; 90 – 100: Satisfaz Plenamente.

[121]- Importa referir que este aluno esteve durante alguns anos referenciado como aluno com Necessidades Educativas Especiais, deixando de o ser desde a entrada em vigor de um novo diploma (Decreto-Lei 3/2008) que regulamenta estes procedimentos relativamente aos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Contudo, o aluno continua a revelar dificuldades, beneficiando por isso de apoios individualizados cedidos pelos seus professores e acordados em reunião de conselho de turma.

Relativamente aos resultados do 8.ºE (ver anexos 9 e 11), verificamos a existência de cinco alunos com classificações negativas (alunos n.º 3, 6, 11, 15 e 23). Apesar de dois deles se terem situado muito próximos de uma classificação positiva (alunos n.º 6 e 11 com 49%), facto é que outros dois apresentaram cotações nitidamente reduzidas (aluno n.º 23 com 29% e aluno n.º 15 com 36%) e por isso a percentagem de alunos com classificações positivas foi de aproximadamente 76%. Convém ainda enunciar que seis dos alunos com classificações positivas se situaram muito próximo dos 50% (alunos n.º 7, 9, 16, 17, 18 e 19), apresentando por isso valores positivos relativamente baixos. Com classificações superiores a 70% conferimos seis alunos, quatro deles atingindo o Satisfaz Bem (alunos n.º 1, 5, 8 e 10) e um deles conseguindo ultrapassar os 80% (aluno n.º 8 com 81,5%) e manifestando desta forma a classificação mais elevada da turma. Por conseguinte a turma do 8.ºE apresenta uma média de classificações de 59%.

Atentando agora nas grelhas relativas aos resultados por competência e suas respectivas diagonalizações, que apresentam os dados fundamentais para o nosso estudo (ver anexos 12, 13, 14 e 15), importa relembrar que decidimos proceder ao desdobramento da competência Compreensão Histórica em três áreas e contabilizá-las como três competências específicas. Esta decisão prendeu-se com o facto de, utilizando este desdobramento se tornar mais clara e criteriosa a execução de distinções entre as duas turmas que constituem a amostra do nosso estudo. Neste caso, avaliamos cinco competências na totalidade (Temporalidade, Espacialidade, Contextualização, Tratamento da Informação e Comunicação).

Encetando pela análise das competências específicas desenvolvidas pela turma do 8.ºD (ver anexos 12 e 14), comprovamos um predomínio da mancha verde, o que significa que a grande maioria dos alunos manifestou o desenvolvimento de pelo menos metade das competências contempladas (três ou mais competências). Se dissecarmos mais detalhadamente verificamos que cinco dos dezassete alunos (alunos n.º 1, 3, 4, 10 e 11) desenvolveram a totalidade das competências em avaliação (cinco competências) e apenas dois alunos (alunos n.º 7 e 15) não desenvolveram pelo menos metade das competências, não havendo assim nenhum aluno que não tenha desenvolvido pelo menos duas competências. Estes dois alunos que evidenciaram apenas duas competências desenvolvidas correspondem aos alunos que obtiveram as classificações mais reduzidas. Embora um deles tenha alcançado uma classificação positiva (aluno n.º 15), no que diz respeito ao desenvolvimento de competências, não manifestou um

desenvolvimento de competências que possa ser considerado positivo, igualando desta forma o número de competências desenvolvidas pelo aluno com classificação negativa (aluno n.º 7).

Relativamente ao desenvolvimento de competências manifestadas pela turma do 8.ºE (ver anexos 13 e 15) podemos apurar que cinco dos vinte e um alunos apresentam um desenvolvimento de competências negativo (alunos n.º 3, 9, 11, 15 e 23), existindo mesmo um deles que não desenvolveu nenhuma das cinco competências avaliadas (aluno n.º 23) e que corresponde à cotação mais reduzida (29%). Quanto aos restantes alunos, sete deles desenvolveram três das cinco competências (alunos n.º 4, 6, 7, 16, 17, 19 e 20) e nove alunos manifestaram quatro das cinco competências (alunos n.º 1, 2, 5, 8, 19, 12, 13, 14 e 18). Não havendo por isso, nenhum aluno que tenha desenvolvido a totalidade das competências, apesar de verificarmos alguns alunos com cotações elevadas e muito próximas das cotações da turma do 8.ºD. Assim, um alunos com cotação de 59, 5% (aluno n.º 12) desenvolveu as mesmas competências que o aluno que alcançou os 81,5% (aluno n.º8).

Na análise da taxa de sucesso atingida por cada competência, para reflectirmos e confrontarmos o desenvolvimento de competências nas duas turmas, verificamos que no 8.ºD, mais de metade dos alunos (onze alunos) não desenvolveu a competência da Temporalidade. Contudo, todas as restantes competências atingiram taxas de sucesso positivas, a partir dos 67%, havendo uma delas, a Contextualização, desenvolvida por todos os alunos e por isso atingindo uma taxa de sucesso de 84%.

Quanto à turma do 8.ºE, são apuradas duas competências com percentagem de sucesso negativa (25% para a Temporalidade e 48% para a Comunicação). Relativamente à competência da Temporalidade verificamos que foi desenvolvida apenas por um aluno (aluno n.º 16). Desta forma, três das cinco competências atingiram taxas de sucesso positivas, partindo dos 61% e atingindo um máximo de 70%. Importa ainda salientar que não apuramos uma competência que tenha sido desenvolvida por todos os alunos do 8.ºE.

Constatamos assim que a turma do 8.ºD, apesar de ter abordado as temáticas em análise recorrendo apenas aos documentos facultados pelo manual escolar, atingiu níveis de desenvolvimento de competências mais elevados do que a turma do 8.ºE, que abordou as temáticas praticamente nas mesmas condições, mas recorrendo a elementos

extra manual escolar. Estas averiguações verificaram-se através do registo de várias ocorrências tais como[122]:

- ✓ Menor número de alunos do 8.ºD com classificação negativa (apenas um aluno para o 8.ºD e cinco alunos para o 8.ºE, representando uma taxa de positivas de 95% para o 8.ºD e 76% para o 8.ºE);
- ✓ Menor número de alunos do 8.ºD com classificações na casa dos 50 valores (um aluno para o 8.ºD e seis para o 8.ºE, simbolizando uma taxa de 6 5 para o 8.ºD e 29% para o 8.ºE);
- ✓ Maior número de alunos do 8.ºD com classificações superiores a 70 valores (com nove alunos para o 8.ºD e cinco para o 8.ºE o que significa uma percentagem de 53% para o 8.ºD e 24% para o 8.ºE);
- ✓ Aluno com a classificação a melhor classificação pertencente ao 8.ºD (aluno n.º 3 com 86%);
- ✓ Média das classificações superior no 8.ºD (com 70% para o 8.ºD e 59% para o 8.ºE);
- ✓ Menor número de alunos do 8.ºD com desenvolvimento de competências negativo (dois alunos para o 8.ºD e cinco para o 8.ºE, representando taxas de sucesso de insucesso de 12% para o 8.ºD e 24% para o 8.ºE, p que significa, em proporção o dobro da taxa de insucesso no desenvolvimento de competências);
- ✓ Existência de alunos no 8.ºD que desenvolveram a totalidade das competências (cinco alunos);
- ✓ Inexistência de alunos no 8.ºD que não desenvolveram pelo menos duas competências;
- ✓ Menor número de competências com taxa de sucesso negativa na turma do 8.ºD (com uma para o 8.ºD e duas para o 8.ºE).

Apesar dos resultados manifestamente positivos para o 8.ºD, concluímos com esta análise uma ocorrência comum às duas turmas: taxa de sucesso negativa para a competência da temporalidade. Este e outros aspectos merecerão particular destaque no capítulo seguinte, onde apresentaremos as conclusões e deixaremos os contributos do nosso estudo.

[122] - Nota: As constatações apresentadas têm em conta o diferente número de alunos que constituí as duas turmas, pelo que decidimos calcular as respectivas taxas para uma melhor percepção.

4. Contributos e considerações finais

Ao longo deste estudo procuramos dar resposta a uma questão de partida que consideramos fundamental na actualidade da prática docente, "será o manual escolar adoptado pelo grupo de História de uma determinada escola, por si só, capaz de potenciar o desenvolvimento de competências propostas pela planificação do 8.ºano?". A nossa opção por um estudo em torno do manual escolar e do desenvolvimento de competências deve-se ao facto de considerarmos o manual escolar, respectivos cadernos de actividades e CDROM um importante recurso pedagógico - didáctico no processo de ensino – aprendizagem.

Começamos por isso neste relatório por conceber um enquadramento teórico - científico que nos permitiu uma melhor percepção do papel desempenhado pelo manual escolar enquanto recurso pedagógico – didáctico e inserido num contexto de um Currículo Nacional organizado por competências. Neste sentido verificamos que a temática em estudo tem mobilizado cada vez mais reflexões. Facto que nos demonstra a importância que lhe é conferida.

Uma vez que o presente estudo pretende analisar o desenvolvimento de competências específicas da disciplina de História, através do uso exclusivo de recursos facultados pelo manual escolar, impôs-se a leccionação de duas das minhas regências na disciplina de História, recorrendo somente ao manual escolar. No final desta leccionação procedemos à avaliação para nos possibilitar uma análise rigorosa e criteriosa dos resultados obtidos. Desta forma, foi através da realização de uma ficha de avaliação que obtivemos as bases de dados que nos permitiram o tratamento e análise efectuado no capítulo anterior. Desta análise retivemos algumas conclusões que consideramos centrais na resposta à questão de partida do presente estudo e que pretendemos apresentá-los nesta etapa conclusiva.

Após a análise dos resultados verificamos claramente que os alunos do 8.ºD, apesar de utilizarem apenas os recursos fornecidos pelo manual escolar, manifestaram o desenvolvimento das competências propostas. Ou seja, cinco dos dezassete alunos desenvolveram a totalidade das competências avaliadas (cinco), oito alunos desenvolveram quatros das cinco competências, dois alunos desenvolveram três e apenas dois alunos desenvolveram somente duas competências. Logo, podemos concluir

que o manual escolar constitui um recurso pedagógico – didáctico capaz de fomentar o desenvolvimento de competências. Isto porque, para a preparação e leccionação das aulas respectivas à aplicação do estudo foi utilizado unicamente o manual escolar, como se pode provar pelos planos de aula concebidos previamente (ver anexos 3 e 4). E de facto após a realização da ficha de avaliação os alunos atingiram patamares notavelmente positivos e mais satisfatórios do que outros alunos que utilizaram e exploraram, em contexto de sala de aula, outros recursos para além dos fornecidos pelo manual escolar e nenhum deles desenvolveu a totalidade das competências a avaliar (cinco).

Contudo, e antes de procedermos a uma reflexão crítica de alguns aspectos por nós verificados e que consideramos fundamentais para o estudo, importa, agora que estamos a concluir o nosso estudo, salvaguardar uma vez mais o facto de este ser um estudo realizado num determinado contexto com uma determinada amostra. Logo não impede que num contexto distinto, com uma amostra diferente, a aplicação de um estudo semelhante possa apurar conclusões divergentes daquelas que apuramos.

Um primeiro aspecto que merece aqui ser reflectido prende-se com as primeiras dificuldades sentidas na planificação e execução das aulas leccionadas para a implementação deste estudo. Ou seja, com a ausência de imagens que consideramos fundamentais para a abordagem de determinados conteúdos. Falamos concretamente na imagem da "Janela Manuelina do Convento de Cristo" que não é facultada em formato de imagem pelo manual escolar, nem pelos recursos de que este se faz acompanhar. Consideramos pertinente salientar esta ocorrência pois a sua a sua ausência fora sentida, não só pelo professor mas também pelos alunos, e por isso constitui um aspecto fundamental no nosso entender. Isto porque se pretendemos que os nossos alunos desenvolvam efectivamente competências temos o dever de lhes proporcionar uma aprendizagem significativa, que não passa pela mera exposição dos conteúdos, mas sim pela proposta de actividades práticas e motivadoras, capazes de levar os alunos à análise e interpretação dos documentos e por conseguinte à descoberta dos próprios conteúdos. Todavia, neste caso concreto tal não foi possível uma vez que os conteúdos veiculados pelo manual escolar não tinham documentos correspondentes, neste caso imagens, pelo que coube ao professor a exposição dos mesmos. Neste caso concreto o manual escolar apresenta-nos apenas uma imagem (Igreja do Mosteiro dos Jerónimos) para abordar os conteúdos referentes ao Estilo Manuelino. E embora a imagem da "Janela do Convento de Cristo" esteja presente em formato de vídeo no CDROM que acompanha o

manual escolar, facto é que a sua qualidade é reduzida e a sua presença em imagem seria fundamental para possibilitar a sua exploração por parte dos alunos. Lembremos a posição de autores como Jörn Rüsen e na linha de Peter Burke [123] que salientam a importante função desempenhada pelas imagens nos manuais escolares. Relevância que tem vindo a aumentar e por conseguinte a estimular as interpretações das mesmas efectuadas pelos alunos. Por isso, sendo esta uma imagem que corresponde na perfeição aos conteúdos veiculados pelo manual escolar, pensamos que deveria ser aqui contemplada, até acompanhando o texto do autor para a interpretação e ilustração dos conteúdos. Desta forma consideramos elementar que os conteúdos veiculados pelo manual escolar sejam acompanhados de recursos/documentos que permitam aos alunos, orientados pelos professores, a sua exploração e descoberta.

Facilmente se colmataria este aspecto, introduzindo a referida imagem no próprio manual escolar ou inserindo-a no CDROM, onde o professor a poderia encontrar e utilizar para facilitar as aprendizagens dos alunos, podendo até ser criado no CDROM um conjunto de imagens ilustrativas destes conteúdos, à semelhança do que é feito com outros conteúdos temáticos. A ausência desta imagem poderia ter sido colmatada de muitas outras formas, caso não estivéssemos restritos aos recursos fornecidos pelo manual escolar. Este elemento poderia ter sido introduzido na aula recorrendo a uma pesquisa na internet, ou então essa pesquisa e análise ser indicada aos alunos para trabalho de casa, constituindo um complemento da aprendizagem efectuada em contexto de sala de aula.

Quando questionados relativamente à questão mais fácil e à mais difícil, a maioria dos alunos da turma do 8.º D (dez alunos - ver anexo 16) indicou a questão 11 como sendo aquela na qual sentiram maiores dificuldades. Contudo, verificamos que esta questão alcançou uma taxa de sucesso bastante positiva, de 67% (ver anexos 8 e 10). Se atentarmos nos objectivos desta questão verificamos que se distingue de todas as outras questões e que cria uma situação de comunicação pretendendo que os alunos "vistam um papel" e se insiram num determinado contexto, o que não estão de todo acostumados a fazer, nem em fichas de avaliação nem tão pouco em propostas de actividades do manual escolar. Isto porque se analisarmos o tipo de questões e propostas de actividades que o manual escolar presente no estudo propõe, verificamos que a grande maioria é semelhante, utilizando muitas vezes os mesmos indicadores de

[123]- SCHMIDT, 2010, pág. 119.

processos de conhecimento como *Identificar, Justificar, Explicar* e que procuram relembrar conhecimentos adquiridos pelos alunos, não consistindo em actividades de integração.

Para que um manual escolar seja de facto integrador, ou seja, capaz de potenciar o desenvolvimento de competências, terá em primeiro lugar de definir as competências a contemplar para serem desenvolvidas e posteriormente propor actividades voltadas para essa finalidade[124].

Queremos com isto mostrar, que o manual escolar em estudo, apesar de potenciar o desenvolvimento de competências específicas (tal como acabamos de concluir a partir da análise dos resultados obtidos) poderia ir mais além se proporcionasse actividades mais diversificadas. Isto porque, tal como já referimos, embora tenhamos verificado a presença de actividades propostas no manual que visam a construção de biografias e frisos cronológicos, facto é que grande parte das actividades propostas visam apenas a abordagem de conhecimentos.

Desta forma e baseando-nos no estudo de Xavier Rogiers[125] pensamos que a questão em análise constitui um exemplo de actividades de integração, pois o aluno é inserido na própria actividade como actor principal que terá de mobilizar vários conhecimentos para produzir a sua resposta à questão. Defendemos por isso, tal como Xavier Rogier[126], que a integração de actividades mais diversificadas mostrar-se-iam mais motivadoras e significativas para os alunos. Assim, os alunos poderiam ser incentivados a integrar diferentes aquisições e ir além dos conhecimentos veiculados pelo manual escolar. Outorgamos então como exemplos, a proposta de actividades tais como:

- ✓ Pesquisas diversas, ora sobre personagens, ora sobre locais a visitar com o objectivo de levar os alunos à aquisição de conhecimentos mais alargados do que aqueles que são veiculados pelo manual escolar;
- ✓ Redacção de textos variados como notícias, diários que proporcionassem aos alunos situações de comunicação (semelhantes à questão 11 proposta na ficha de avaliação) ou até mesmo diálogos para dramatizações a apresentar em contexto de sala de aula;

[124]- ROGIERS, 2004, pág. 169.

[125]- ROGIERS, 2004, pág. 127-128.

[126]- ROGIERS, 2004, pág. 171-173.

- ✓ Produção e criação de outros materiais, como desenhos e maquetas, que expressem uma determinadas realidades;
- ✓ Execução de debates comparando aspectos antigos com aspectos da actualidade;
- ✓ Visualização de filmes e documentários;
- ✓ Execução de jogos de papéis.

Todas estas propostas que aqui apresentamos são passíveis de incorporar o manual escolar, até porque não necessitam de grande espaço, podendo surgir quase como em nota de rodapé ou ocupando o espaço de propostas que surgem repetidas. Ou seja, verificamos que surge no manual escolar, praticamente duplicada a proposta de *"Diz o que entendes por:"*. A diferença é que surge no início de um tema com o título de *"Diz o que entendes por:"* e posteriormente no final do tema com o título de *"E agora, diz o que entendes por:"*. Contudo, os conceitos que se pretendem definir são os mesmos em ambas as propostas. Na nossa perspectiva seria mais motivador e sobretudo significativo para os alunos, a substituição de uma destas actividades por uma outra que poderia ser uma das que indicamos anteriormente. O que poderia constituir uma actividade diferente para os alunos, não tão repetitiva, uma vez que praticamente se repete esta mesma actividade em todas as páginas do manual escolar.

Uma outra sugestão que consideramos exequível e que é já adoptada por outros manuais, prende-se com a criação de Dossiês do Professor que acompanham o manual escolar e que fornecem ao professor todo um conjunto de recursos extra, como imagens, documentos escritos, mapas, gráficos, sites de pesquisa, filmes e até mesmo textos de formação pedagógica, metodologias e práticas pedagógicas. Consideramos extremamente útil a concepção destes Dossiês, uma vez que podem vir a revelar-se úteis para o professor enquanto auxiliar na sua preparação pedagógica e até científica, e para os alunos na medida em que fornece ao professor inúmeros recursos extra que poderão ser utilizados em contexto de sala de aula e fornecidos posteriormente.

Por último, importa atentarmos numa ocorrência comum a ambas as turmas (8.ºD e 8.ºE): a taxa de sucesso negativa atingida pela competência Temporalidade. Ou seja, apesar de a taxa de sucesso da competência Temporalidade ser mais elevada na turma do 8.ºD (com 34%), facto é que verificamos com o nosso estudo, que a maioria dos alunos das duas turmas que constituem a amostra, não desenvolveu a referida competência, registando-se apenas em sete dos trinta e oito alunos com desenvolvimento da referida competência.

No caso concreto da turma do 8.ºD poderíamos justificar esta reduzida taxa de sucesso pela simultaneidade de diferentes cronologias (frisos, tabelas) presentes no manual, pois verificamos que o manual utilizado neste estudo apresenta uma série de cronologias que abrangem o mesmo tema, tais como:

- ✓ Friso cronológico transversal aos temas abordados no manual escolar presente num dos cadernos de actividades;
- ✓ Friso cronológico no início da unidade didáctica e com registo dos principais acontecimentos a abordar na unidade didáctica;
- ✓ Friso cronológico na primeira página de cada tema com texto do autor mas cuja informação é referente apenas aos séculos em abordagem;
- ✓ Cronologias em formato de quadro e com importantes datas que acompanham alguns textos do autor.

De facto a existência em simultâneo de várias cronologias, poderá causar alguma confusão nos alunos, até porque pensamos que seria mais útil e significativo se o próprio manual escolar apresentasse apenas uma cronologia por cada unidade didáctica ou até mesmo por cada tema e fomentasse a construção do friso cronológico apresentado num dos cadernos de actividades, integrando assim os alunos nos próprios conteúdos das aulas.

Todavia, não podemos ignorar os resultados da turma do 8.ºE que abordou a mesma temática mas recorrendo a outros recursos para além daqueles que são facultados pelo manual escolar e obteve resultados muito semelhantes, até mesmo mais reduzidos. Queremos com isto mostrar que o que está aqui em causa não é apenas a função do manual escolar enquanto recurso potenciador do desenvolvimento de competências, mas sim uma outra presença crucial em todo o processo de ensino: o professor.

Apraz-nos concluir o nosso estudo salientando esta importante conclusão em torno do papel reflexivo do professor. Ou seja, de facto o manual escolar pode desempenhar uma função importante no processo educativo, constituindo um instrumento capaz de promover o desenvolvimento de competências. Todavia, cabe ao professor adoptar uma postura atenta, reflexiva e interventiva em torno desta temática. Isto porque concluímos que as potencialidades de um manual escolar dependem da intervenção e da exploração que o professor efectua, o que não sucedeu nesta temática e se reflectiu nos resultados negativos face à competência da temporalidade. O manual escolar fornece desta forma, ferramentas para que o professor possa trabalhar com os

alunos e o trabalho que este executa bem como o que proporciona aos alunos, é determinante para que estes desenvolvam efectivamente competências.

Bibliografia

- ✓ AFONSO, Maria Isabel – *Os currículos de História no ensino obrigatório. Portugal, Inglaterra e França.* Braga: Universidade do Minho, 2004.
- ✓ ARNAU, L. e ZABALA, A. – *11 Ideas Clave: Cómo aprender y enseñar competências.* Barcelona: Editorial GRAÓ, 2007. (Colección Ideas Clave)
- ✓ APPLE, Michael – *Manuais escolares e trabalho docente – Uma economia política de Relações de classe e de género na educação.* Lisboa: Didáctica editora, 2002.
- ✓ BARBOSA, Manuel Gonçalves - *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de história e geografia de Portugal e História - 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: da reforma curricular (1989) à reorganização curricular.* Braga: Universidade do Minho, 2004.
- ✓ BOTERF, G. Le – *De la compétence. Essai sur un attracteur Étrange.* Paris: Les Éditions d'Organisation, 1994.
- ✓ CARVALHO, Adalberto Dias; FADIGA, Nuno – *O manual escolar no século XXI.* Porto: Observatório dos Recursos Educativos, 2007.
- ✓ Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.
- ✓ CUSTÓDIO, Pedro Balaus – *Análise e produção de materiais didácticos de português no ensino básico: alguns princípios orientadores.* In *exedra n. º2,* 2009. (http://www.exedrajournal.com/docs/N2/10B-pedro-balaus_pp_147_160.pdf)
- ✓ Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro.
- ✓ Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de Novembro.
- ✓ Decreto-lei n.º 74/2004.
- ✓ DUARTE, José B. (org.) – *Manuais escolares: mudanças nos discursos e nas práticas.* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2011.
- ✓ DUARTE, José B. – *Manual escolar: companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber.* In *Revista Lusófona de Educação,* 2010. (http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/1872/1494)

- ✓ DUARTE, J.; CLAUDINO, S.; SILVA, C.; SANTO, E.; CARVALHO, L.; - *Podem os manuais escolares contribuir para a melhoria da escola?* Lisboa: Edições Lusófonas Universitárias, 2010.
- ✓ FERNANDES, Ângela; GONÇALVES, Maria Irene – *O manual escolar na prática docente do professor de matemática.* In Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.
- ✓ GANDIN, Luís Armando; PARASKEVA, João M.; HYPOLITO, Álvaro Moreira - *Mapeando a [complexa] produção teórica educacional - Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva.* In *Currículo sem fronteiras* (http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/tomaz.htm).
- ✓ GERARD, François-Marie – *Conceber e avaliar manuais escolares.* Porto: Porto editora, 1998.
- ✓ GIMENO, Jose – *El curriculum: una reflexión sobre la prática*. Madrid: Ed. Morata, 1988.
- ✓ GOUVEIA, João – *Competências: moda ou inevitabilidade?* In *Saber (e) educar*. Porto: ESSE de Paula Frassinetti, n.º12, 2007.
- ✓ Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986.
- ✓ Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto de 2006.
- ✓ LEITE, Laurinda; COSTA, Cíntia; ESTEVES, Esmeralda – *Os manuais escolares e a aprendizagem baseada na resolução de problemas: um estudo centrado em manuais escolares de ciências físico-químicas do ensino básico.* Braga: Universidade do Minho, 2008. (http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9863/1/Leite,%20Laurinda_Os%20manuais%20escolares%20e%20a%20aprendizagem%20basead.pdf).
- ✓ MACHADO, Maria Paula – *O papel do Professor na construção do currículo.* Braga: Universidade do Minho, 2006.
- ✓ MAGALHÃES, Justino – *Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação.* In *Manuais escolares, estatuto, funções e história. Actas do I encontro internacional sobre manuais escolares.* Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1999.
- ✓ MAGALHÃES, Justino – *O manual escolar no quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal.* In *Sisifo, Revista de ciências da educação,* 2006. (http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/01-Justino.pdf)

- ✓ MARTINHA, Cristiana - *Inquéritos a Professores (Estagiários) de Geografia: uma reflexão metodológica e uma oportunidade de reflexão e de desenvolvimento de práticas de ensino em Didáctica das Ciências Sociais,* In "cadernos curso de doutoramento em geografia ". Flup, 2010.
- ✓ MARTINHA, Cristiana– *O ensino da Europa nos manuais escolares de Geografia (1980 – 2006) – Entre a utopia e a necessidade.* Porto: FLUP, 2008.
- ✓ MARTINS, Felisbela; LEITE, Carlinda – *O Currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares de Geografia: representações dos autores e (re)interpretações dos professores.* In *Indagitio Didáctica*: vol.3(1), Fevereiro 2011.(http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/923/857).
- ✓ MORGADO, José Carlos – *A (des)construção da autonomia curricular.* Porto: Edições ASA, 2000.
- ✓ MORGADO, José Carlos – *Manuais escolares. Contributo para uma análise.* Porto: Porto editora, 2004.
- ✓ MOREIRA, Darlinda; PONTE, João Pedro; PIRES, Manuel Vara; TEIXEIRA, Paula – *Manuais escolares: um ponto da situação (Texto de apoio ao Grupo de Discussão – Manuais Escolares, XV EIEM)*. (http://www.observatorio.org.pt/filesobservatorio/pdf/manuais_%20GDiscussao_publicacoes.pdf)
- ✓ NÓVOA, António – *Nota de apresentação.* In *I. Godson, A construção social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- ✓ OLIVEIRA, Ana; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; TORRÃO, Paula – *Novo História 8.* Lisboa: Texto editores, 2010.
- ✓ PACHECO, José Augusto – *Processos identitários dos estudos curriculares em Portugal.* Universidade do Minho, s.d.
- ✓ PARDAL, Luís António – *A escola, o currículo e o professor.* Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.
- ✓ PEREIRA, Ana Bela – *Manuais escolares: estatutos e funções.* In *Revista Lusófona de educação,* 2010. (http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n15/n15a14.pdf)
- ✓ PERRENOUD, Philippe – *A pedagogia diferenciada. Das intenções à acção.* Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ✓ PERRENOUD, Philippe – *Construir as competências desde a escola.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

- ✓ PERRENOUD, Philippe – *Construir las competencias, ¿ es darle la espalda a los saberes?* In *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico I1*. (http://www.redu.m.es/Red_U/m2)
- ✓ PERRENOUD, Philippe – Porquê construir competências a partir da escola? Porto: ASA editores, 2001.
- ✓ PINTO, Mariana Oliveira – *Estatuto e funções do manual escolar de língua portuguesa.* In *Revista Iberoamericana de Educación.* (http://www.rieoei.org/deloslectores/439Oliveira.pdf)
- ✓ ROGIERS, Xavier; KETELE, Jean-Marie De – *Uma pedagogia da integração. Competências e aquisições no ensino.* Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ✓ ROLDÃO, Maria do Céu – *Gestão Curricular. Fundamentos e práticas.* Lisboa: Ministério da Educação, 1999.
- ✓ ROLDÃO, Maria do Céu – *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências.* Lisboa: Editorial Presença, 2003.
- ✓ SANTO, Esmeralda Maria – *Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia dos alunos. Auscultação a alunos e professores.* In *Revista Lusófona de educação,* 2006.
- ✓ SANTO, Leonor – *Avaliar competências: uma tarefa impossível?* In *Educação e Matemática,* 2003.
- ✓ SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de (org.) – *Jörn Rüsen e o ensino de história.* Editora Universal Federal do Paraná, 2010.
- ✓ SEABRA, Filipa Isabel Barreto de – *Ensino Básico. Repercussões da Organização curricular por competências na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas curriculares de avaliação.* Braga: Universidade do Minho, 2010.
- ✓ SILVA, Tomaz Tadeu – *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica.* Porto: Porto editora, 2000.
- ✓ VILHENA, Teresa – *Avaliar o extracurricular.* Porto: Edições ASA, 2000.

ANEXOS

ESCOLA E. B. 2/ 3/ S – D. MOISÉS ALVES DE PINHO

PLANIFICAÇÃO A LONGO PRAZO-2010/ 2011

DISCIPLINA: HISTÓRIA **8ºAno de Escolaridade**

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploração de conteúdos)
RECUPERAÇÃO DE ASSUNTOS DO 7º ANO **D – Portugal no Contexto Europeu nos Séculos XII a XIV.** **D.1** Desenvolvimento económico, relações sociais e poder político nos séculos XII e XIII	**O ALUNO DEVE SER CAPAZ DE:** - Apontar os indicadores da renovação e do dinamismo económico, social e político, nos séculos XII a XIV - Relacionar os aspectos demográficos, sociais e técnicos com o desenvolvimento económico verificado - Localizar no espaço as áreas do território português de dominância senhorial e as de predomínio concelhio, - Localizar no mapa os principais centros económicos e as grandes rotas comerciais europeias - Interpretar plantas sobre o crescimento das cidades medievais - Relacionar a localização de Lisboa com o seu papel nos tráfegos internacionais	- Arroteia, Afolhamento, Mercado, Feira, Nobreza, Cavaleiro-vilão, Peão, Homem-bom, Burguês - Foral, Concelho, Monarquia, Cortes, Inquirições - Comércio interno / externo, Rota comercial, comércio terrestre / marítimo	- Realização de ficha de diagnóstico - Exploração das ideias tácitas dos alunos acerca do Tema - Diálogo aberto em torno de situações ou problemas suscitados pelas fontes e outra documentação, de forma a inferir conceitos ou levantar hipóteses explicativas - Leitura e interpretação de textos e outros documentos (gravuras, gráficos, mapas, cronologias) - Análise / elaboração de mapas e barras cronológicas - Elaboração de esquemas /	- Observação directa, focada: → Nos critérios de pesquisa, organização de dados e tratamento de informação → Na capacidade de comunicação / expressão oral → No interesse e participação dos alunos nas actividades da aula	**1º Período** **2**

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploraçã o de conteúdos)
D.2. Cultura, arte e religião **8º ANO** **D.3** Crises e Revolução no século XIV **E – A Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI** **E.1** O Expansionismo Europeu **E.2** O Renascimento e Reforma	- Identificar as principais realizações culturais e artísticas na Europa dos séculos XII a XIV - Reconhecer o papel desempenhado pelas novas ordens religiosas fundamentais nesta mesma época - Salientar a importância da criação das Universidades - Localizar no mapa os centros e as áreas de expansão dos grandes movimentos culturais da Idade Média - Aplicar os conceitos essenciais desta unidade. - Caracterizar a crise económico-social do século XIV - Localizar áreas de propagação da Peste Negra e de eclosão dos principais conflitos sociais e políticos na Europa do século XIV - Integrar a crise / revolução de 1383 – 1385 no contexto europeu, destacando a sua especificidade decorrente da conjuntura política portuguesa - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Explicar os motivos que levaram os Portugueses à Expansão no século XV -Localizar os principais rumos e etapas da Expansão Portuguesa, as áreas dos impérios peninsulares e as rotas comerciais	- Cultura monástica, Cultura cortesã, Cultura popular, ordens mendicantes, Universidade, o Românico, o Gótico - Peste Negra - Crise económica - Quebra demográfica - Desvalorização monetária - Revolução - Regência - "Povo Miúdo" - Navegação astronómica - Colonização - Capitão – donatário - Feitoria - Cristianização	organigramas - Organização de glossário - Produção de textos / resumos - Realização de Fichas de Trabalho - Realização de trabalhos de pares - Realização de fichas de avaliação - Projecção de slides, acetatos, "Power Point" e filmes orientados por guiões de exploração - Recuperação de conhecimentos adquiridos em temas anteriores - Exploração das ideias tácitas dos alunos acerca do Tema - Diálogo aberto em torno de situações ou problemas suscitados pelas fontes e outra documentação, de forma a inferir conceitos ou levantar hipóteses explicativas - Leitura e interpretação de textos e outros documentos (gravuras, gráficos, mapas, cronologias) - Análise / elaboração de mapas e barras cronológicas - Elaboração de esquemas /	- Realização das actividades Propostas - Realização das Fichas de trabalho - Fichas de avaliação - Trabalho de grupo / pares - Trabalhos de pesquisa - (….) - Observação directa, focada: → Nos critérios de pesquisa, organização de dados e tratamento de informação → Na capacidade de comunicação / expressão oral → No interesse e participação dos alunos nas actividades da aula	**2** **2**

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploraçã o de conteúdos)
F – Portugal no Contexto Europeu dos Séculos XVII e XVIII. **F.1** <u>O Império Português e a concorrência internacional</u> ***** Abordagem sucinta à ascensão económica e colonial da Europa do Norte: Holandeses e Ingleses **F 2**. <u>Absolutismo e Mercantilismo</u>	- Situar as principais civilizações de África, Ásia e América no século XV - Analisar as formas de colonização nas áreas conquistadas pelos Portugueses - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Analisar a nova concepção que o Homem adquiriu do Mundo e de si mesmo no século XV e XVI - Descrever as transformações culturais e religiosas que resultaram desta atitude - Localizar, em mapas, os principais centros renascentistas e da arte renascentista -Caracterizar as razões e o carácter dos movimentos da Reforma Protestante e da Contra – Reforma -Comparar a doutrina das Igrejas Reformadas com a Igreja Católica - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Analisar os motivos da crise do Império Português do Oriente, a partir de meados do século XVI - Apresentar as circunstâncias que conduziram à União Ibérica - Destacar os factores que se relacionam com a ascensão colonial da Holanda, França e Inglaterra - Localizar as áreas geográficas dos impérios coloniais - Explicar a prosperidade dos tráficos atlânticos a partir do início do século XVI - Descrever os factores que possibilitaram a Restauração de Independência em Portugal	- Tráfico de escravos - Mare clausum - Império colonial - Monopólio comercial - Aculturação - Missionação - Renascimento - Mecenato - Humanismo - Espírito crítico - Heliocentrismo - Naturalismo - Classicismo - Manuelino - Reforma - Protestantismo - Concílio - Contra – Reforma - Inquisição - Cristão – novo - União Ibérica - Mare Liberum - Capitalismo Comercial - Acumulação de capitais - Banco - Bolsa - Companhia de	organigramas - Organização de glossário - Produção de textos / resumos - Realização de Fichas de Trabalho - Realização de trabalhos de pares - Realização de fichas de avaliação - Projecção de slides, acetatos, "Power Point" e filmes orientados por guiões de exploração - Recuperação de conhecimentos adquiridos em temas anteriores - Exploração das ideias tácitas dos alunos acerca do Tema - Diálogo aberto em torno de situações ou problemas suscitados pelas fontes e outra documentação, de forma a inferir conceitos ou	- Realização das actividades Propostas - Realização das Fichas de trabalho - Fichas de avaliação - Trabalho de grupo / pares - Trabalhos de pesquisa - (….) - Observação directa, focada: → Nos critérios de pesquisa, organização de dados e tratamento de informação → Na capacidade de	**6** **4** **3**

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploração de conteúdos)
<u>numa sociedade de ordens</u> ***** Estudo sucinto desta temática **F.3**. <u>O Antigo Regime português na primeira do século XVIII</u> ***** Estudo sucinto desta temática **F.4** <u>A Cultura e o Iluminismo em Portugal face à Europa</u>	- Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Localizar os países europeus do Antigo regime - Caracterizar a economia do Antigo Regime - Identificar os princípios fundamentais do Mercantilismo - Relacionar a política mercantilista do conde de Ericeira com as dificuldades comerciais desse período - Caracterizar a sociedade do Antigo Regime - Explicar a origem do poder absoluto dos monarcas - Reconhecer as principais manifestações absolutistas - Explicar a importância do ouro do Brasil - Compreender a importância do tratado de Methuen na evolução económica da primeira metade do século XVIII (falência das medidas mercantilistas) - Compreender a acção do Marquês Pombal pelas suas medidas económicas, sociais e políticas - Interpretar o significado do urbanismo pombalino após o terramoto de 1755 - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Analisar a arte e a mentalidade barrocas - Analisar o surgimento da revolução científica nos séculos XVII e XVIII (o método científico) - Situar no tempo os principais inventos técnicos dos séculos XVII e XVIII - Explicar as ideias iluministas (caracterizar a "filosofia das luzes")	comércio - Restauração - Antigo Regime - Sociedade de ordens - Absolutismo - Balança comercial - Crise comercial - Pragmática - Proteccionismo - Mercantilismo - Tratado de Methuen - Estagnação da economia - Burguesia Pombalina / Nova elite social - Despotismo Esclarecido - Urbanismo Pombalino - O Barroco - Método experimental - Iluminismo - Racionalismo - Separação de	levantar hipóteses explicativas - Leitura e interpretação de textos e outros documentos (gravuras, gráficos, mapas, cronologias) - Análise / elaboração de mapas e barras cronológicas - Elaboração de esquemas / organigramas - Organização de glossário - Produção de textos / resumos - Realização de Fichas de Trabalho - Realização de trabalhos de pares - Realização de fichas de avaliação - Projecção de slides, acetatos, "Power Point" e filmes orientados por guiões de exploração - Recuperação de conhecimentos adquiridos em temas anteriores - Exploração das ideias tácitas dos alunos acerca do Tema	comunicação / expressão oral → No interesse e participação dos alunos nas actividades da aula - Realização das actividades Propostas - Realização das Fichas de trabalho - Fichas de avaliação - Trabalho de grupo / pares - Trabalhos de pesquisa - (….) - Observação directa, focada: → Nos critérios de pesquisa,	**2º Período** **2** **3** **3**

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploração de conteúdos)
G – O arranque da Revolução Industrial e o Triunfo das Revoluções Liberais **G.1** <u>A Revolução Agrícola e o arranque da Revolução Industrial</u>	- Compreender a inserção do iluminismo em Portugal (os estrangeirados, as reformas pombalinas) - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Analisar as transformações económicas e demográficas que se verificaram na Europa nos séculos XVII e XVIII - Explicar a prioridade inglesa na Revolução Industrial - Localizar áreas de desenvolvimento agrário inglês do século XVIII - Assinalar as regiões agrícolas e industriais de Inglaterra - Analisar os reflexos sociais e ambientais da Revolução Industrial - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade	poderes - Soberania popular - Estrangeirado - Revolução agrícola - "Enclosure" - Saldo fisiológico - Arranque industrial - Revolução industrial - Maquinofactura - Operariado	- Diálogo aberto em torno de situações ou problemas suscitados pelas fontes e outra documentação, de forma a inferir conceitos ou levantar hipóteses explicativas - Leitura e interpretação de textos e outros documentos (gravuras, gráficos, mapas, cronologias) - Análise / elaboração de mapas e barras cronológicas - Elaboração de esquemas / organigramas - Organização de glossário - Produção de textos / resumos - Realização de Fichas de Trabalho - Realização de trabalhos de pares - Realização de fichas de avaliação - Projecção de slides, acetatos, "Power Point" e filmes orientados por guiões de exploração	organização de dados e tratamento de informação → Na capacidade de comunicação / expressão oral → No interesse e participação dos alunos nas actividades da aula - Realização das actividades Propostas - Realização das Fichas de trabalho - Fichas de avaliação - Trabalho de grupo / pares - Trabalhos de pesquisa - (….)	**2**
G.2 <u>As Revoluções Liberais</u>	- Reconhecer, na Revolução Americana, a primeira aplicação prática da filosofia das luzes - Relaciona a Revolução Francesa com os princípios fundamentais do Iluminismo - Compreender o essencial do processo revolucionário francês - Explicar os motivos que determinaram a implantação do Liberalismo em Portugal - Explicar as dificuldades da implantação do Liberalismo em Portugal - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade	- Constituição - República democrática - Estado federal - Revolução burguesa - Liberalismo - Cidadania - Sufrágio censitário / universal - Vintismo - Monarquia constitucional	- Recuperação de conhecimentos adquiridos em temas anteriores		**6**

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploração de conteúdos)
H – A Civilização Industrial no Século XIX **H.1** <u>O mundo industrializado do século XIX</u>

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploração de conteúdos)
H.3 Novos modelos culturais	longo do século XIX - Reconhecer os factores e destinos da emigração portuguesa no século XIX - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Identificar as vertentes fundamentais da arte e da mentalidade do século XIX - Caracterizar as correntes literárias e artísticas do Romantismo e Realismo, o Impressionismo e a arquitectura do ferro - Relacionar essas correntes com a sociedade da época - Localizar, em mapas, os principais focos das correntes artísticas do século XIX	- Cientismo - Romantismo - Impressionismo - Realismo - A arquitectura do ferro			**2**

OBSERVAÇÃO: A presente planificação é ajustável aos tempos lectivos a leccionar em cada turma do 8º ano consoante a sua calendarização, conforme consta no quadro que se segue.

Conteúdos	Competências Especificas	Indicadores de aprendizagem	Experiências de aprendizagem	Interdisciplinaridade	Avaliação
E. A EXPANSÃO E MUDANÇA NOS SÉCULOS XV E XVI **E.1** **Renascimento e Reforma** • **Renascimento e formação da mentalidade moderna** - As origens do Renascimento - O Humanismo e a criação literária - O alargamento da compreensão da Natureza - A arte do	**Compreensão histórica** **Temporalidade** - Identificar e localizar momentos importantes tais como Renascimento, Reforma e Contra-Reforma - Reconhecer a relativa simultaneidade do Renascimento, do Humanismo Renascentista, da Reforma e da Contra-Reforma - Estabelecer relações entre o passado e o presente (por exemplo na prática do mecenato ou na persistência das divisões religiosas iniciadas com a Reforma). **Espacialidade** - Localizar os centros de origem do Humanismo Renascentista e da arte renascentista, da Reforma e da Contra-Reforma	- Descrever as condições favoráveis à eclosão do Renascimento. - Identificar os valores e atitudes humanistas nos séculos XV e XVI. - Explicar o despertar do espírito científico na época renascentista. - Caracterizar a nova mentalidade renascentista. - Identificar as novas formas de arte renascentista. - Referir os motivos decorativos de Estilo Manuelino. - Explicar a eclosão do movimento reformador no Norte da Europa. - Distinguir os princípios	- Pesquisa sobre os grandes humanistas, homens de ciência ou artistas do Renascimento e elaboração de sínteses ilustradas resultantes das pesquisas efectuadas. - Pesquisa sobre a vertente «científica» de Leonardo da Vinci e redacção de uma síntese sobre o tema. - Recolha de imagens de pinturas e de esculturas do Renascimento, com vista à organização de uma base de dados, intitulada «Arte do Renascimento». - Interpretação de uma obra de arte. - Elaboração de uma biografia de Martinho Lutero. - Exploração de fontes escritas sobre a Inquisição. - Síntese dos factos e das ideias-	Partindo de bases cartográficas os alunos assinalam: - Áreas de origem do Movimento Renascentista - A expansão das Igrejas Protestantes	Observação directa focada: - Na capacidade de comunicação oral e expressão escrita - No interesse, empenho e participação nas actividades propostas Realização de actividades: - Fichas de trabalho - Organização de glossário

Renascimento - A arte em Portugal • **Reformas religiosas** - Crise na Igreja Católica - Reforma e Igrejas protestantes - A reacção da Igreja Católica - Reforma Católica - Contra Reforma	- Localizar o país de origem da nova arte de imprimir e os principais centros de impressão nos séculos XVI - Identificar as áreas de expansão dos grandes movimentos culturais e religiosos dos séculos XV e XVI **Contextualização** - Distinguir as características do movimento renascentista, estabelecendo inter-relações com os aspectos geográficos, económicos, sociais, políticos e religiosos das sociedades europeias da época. - Distinguir os dois grandes movimentos religiosos que se opuseram no século XVI (Reforma e Contra-Reforma) - Avaliar o contributo de Martinho Lutero e de outros reformadores protestantes (João Calvino e Henrique VIII) para as mudanças religiosas ocorridas na Europa - Interpretar o papel dos indivíduos e dos grupos, nomeadamente nos	doutrinários do Catolicismo e do Luteranismo. - Descrever o movimento reformador da Igreja Católica. - Mencionar as atitudes de intolerância religiosa na Península Ibérica, no século XVI.	chave da unidade. - Nota: todas as pesquisas e recolhas devem ser feitas apenas com base no manual do manual e nos materiais que este fornece, devido a esta Unidade Didáctica ser leccionada no âmbito da tese.)		

	domínios do pensamento, da criação literária, do conhecimento cientifico e da arte. **<u>Comunicação</u>** - Desenvolver a comunicação oral e escrita, aplicando o vocabulário específico da disciplina - Utilizar diferentes formas de comunicação escrita (ex. produção de narrativas), aplicando o vocabulário especifico da disciplina - Elaborar sínteses escritas no caderno diário **<u>Tratamento da Informação</u>** - Seleccionar informação adequada aos temas de estudo - Interpretar fontes escritas e iconográficas - Interpretar factos históricos - Compreender e aplicar os conceitos fundamentais da temática				

Anexos 3 e 4 – Planos de aula

Agrupamento vertical de Escolas de Fiães

Escola E.B. 2,3/S D. Moisés Alves de Pnho

Estagiária Joana Mafalda Lopes Gonçalves

História - Ano lectivo 2010/2011

Plano de Aula

Ano: 8.º

Turma: D

Lições n.º: 29 e 30

(90minutos)

Data: 6/1/2011

Unidade Didáctica: **E.** Expansão e Mudança nos séculos XV e XVI

E.2. Renascimento e Reforma

Motivação: Mapa ilustrado do Manual (página 53)

Sumário: O movimento renascentista e as manifestações culturais na Europa.

Arquitectura renascentista em Portugal: o estilo manuelino.

Tema: Movimento Renascentista

Questões Orientadoras: Quais as principais características do movimento renascentista?

Que manifestações culturais se desenvolveram a partir deste movimento?

Como se caracteriza o estilo manuelino?

Competências	Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Experiências de aprendizagem	Conceitos/Palavras-chave	Recursos	Avaliação
I – Compreensão Histórica <u>Temporalidade</u> - Identificar e localizar momentos importantes da evolução histórica <u>Espacialidade</u> - Localizar no mapa os principais centros renascentistas e da arte renascentista <u>Contextualização</u> - Caracterizar o movimento renascentista estabelecendo inter-ligações com os aspectos geográficos, económicos, sociais, políticos. - Conhecer o papel dos indivíduos e dos grupos nas áreas do pensamento, da criação literária, do conhecimento científico e da arte - Caracterizar a arte renascentista e a arte manuelina **II – Tratamento de informação/Utilização de fontes**	**E. 1 Renascimento e Reforma** <u>Renascimento:</u> • A origem do Renascimento • O Humanismo e a criação literária • O alargamento da compreensão da Natureza • A arte Renascentista - Arquitectura - Pintura - Escultura • A arte em Portugal	A) Caracterizar o movimento Renascentista B) Compreender os factores que favoreceram a eclosão do Renascimento na Itália e nos Países Baixos	<u>Feedback:</u> A partir da observação de um mapa do manual, os alunos recordam os impérios peninsulares europeus aquando da Expansão ultramarina. <u>Motivação:</u> Através da análise de um mapa do manual (semelhante ao anterior) os alunos percebem que o movimento de que vão falar terá como "epicentro" a Europa. A.1) <u>Leitura e interpretação de um documento escrito</u> do manual a fim de perceber as principais características do movimento renascentista. A.2) <u>Exploração de dois pequenos esquemas</u> do manual que caracterizam o Homem Medieval e o Homem Renascentista B.1) <u>Explicação do professor</u> apoiando-se no mapa utilizado para motivação a fim de identificar e compreender porque surgiu este movimento em Itália	Renascimento Mecenato Humanismo Espírito crítico Heliocentrismo Geocentrismo Naturalismo Classicismo Manuelino	Mapa página 23 do Manual Mapa página 53 do Manual Texto do manual do aluno (página 55) Esquemas do manual (página 54)	Observação directa: • Atenção • Empenho • Participação • Resposta às questões - orientadoras

-Interpretar documentos escritos e iconográficos - Distinguir textos históricos de textos historiográficos - Interpretar factos históricos (ex. factores da eclosão do movimento renascentista) - Compreender e aplicar conceitos/palavras-chave **III – Comunicação em História** - Desenvolver a comunicação oral aplicando o vocabulário específico da disciplina - Elaborar esquemas síntese		C) Distinguir e caracterizar os Humanistas nos séculos XV e XVI D) Explicar o desenvolvimento dos vários domínios do saber na época renascentista e o papel da imprensa na divulgação deste movimento E) Identificar as características da arte renascentista (Arquitectura, Pintura e Escultura)	e nos Países Baixos. C.1) <u>Leitura e interpretação de um documento escrito do manual</u> para caracterizar os Humanistas C.2) <u>Observação das imagens</u> do manual para distinguir dois importantes Humanistas (Shakespeare e Luís de Camões) D.1) <u>Exposição do professor</u>, em diálogo aberto a fim de explicar o contributo do Renascimento em vários domínios do saber e o papel fundamental da imprensa na difusão deste movimento renascentista E.1) <u>Observação e análise de imagens</u> do manual com o objectivo de identificas as características clássicas e as características renascentistas da arte renascentista		Texto do manual do aluno (página 57) Imagens do manual do aluno (página 57) Imagens do manual (páginas 60, 61, 62 e 63)	

		F) Caracterizar o Estilo Manuelino G) Síntese final a fim de encontrar o tema agregador da aula	F.1) Observação e análise de uma imagem do manual para caracterizar o Estilo Manuelino. G.1) Redacção do sumário por um aluno no quadro, juntamente com a participação dos colegas a fim de encontrar o tema central da aula. Nota: ao longo da aula, o professor, juntamente com os alunos elaboram um esquema orientador das aprendizagens.		Imagem do manual do aluno (pagina 64)	

Bibliografia

- ✓ OLIVEIRA, Ana; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; TORRÃO, Paula – *Novo História 8.* Lisboa: Texto Editores, 2010.

Agrupamento vertical de Escolas de Fiães

Escola E.B. 2,3/S D. Moisés Alves de Pnho

Estagiária Joana Mafalda Lopes Gonçalves

História - Ano lectivo 2010/2011

Plano de Aula

Ano: 8.º

Turma: D

Lições n.º: 31 e 32

(90minutos)

Data: 13/1/2011

Unidade Didáctica: **E.** Expansão e Mudança nos séculos XV e XVI

E.2. Renascimento e Reforma

Motivação: Imagem do manual (página 73)

Sumário: O Tempo das reformas religiosas: crise na Igreja Católica, Reforma Protestante e Contra – Reforma.

Assunto agregador: Reformas religiosas no século XVI.

Questões Orientadoras: Quais os problemas que a Igreja Católica enfrenta nos finais da época Medieval?

Quais as alterações religiosas que a doutrina de Lutero propõe?

De que forma reagiu a Igreja Católica às críticas e à expansão do movimento protestante?

Competências	Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Experiências de aprendizagem	Conceitos/Palavras-chave	Recursos	Avaliação
I – Compreensão Histórica Temporalidade - Identificar e localizar momentos importantes da evolução histórica (Reforma e Contra-Reforma) Espacialidade - Localizar no mapa os principais centros de origem da Reforma e Contra-Reforma - Identificar as áreas de expansão dos grandes movimentos religiosos dos séculos XV e XVI Contextualização - Distinguir os dois grandes movimentos religiosos que se opuseram no século XVI (Reforma e Contra-Reforma) - Caracterizar as razões e o carácter dos movimentos da Reforma Protestante e da Contra-Reforma - Avaliar o contributo de Martinho Lutero e de outros	**E. 1 Renascimento e Reforma** O tempo das reformas religiosas: • Crise na Igreja Católica • Reforma protestante • Igrejas Protestantes - Luteranismo - Calvinismo - Anglicanismo • Reacção da Igreja Católica • Reforma Católica • Contra-Reforma	A) Caracterizar o estado da Igreja Católica nos finais da Idade Média	Feedback: Os alunos recordam as principais características do movimento renascentista, nomeadamente o espírito crítico a fim de perceber o questionamento da doutrina católica nos séculos XV e XVI. Motivação, através da observação de uma imagem do manual sobre a condenação pela inquisição à fogueira a fim de, os alunos perceberem que vão estudar todo um processo que levou a estas atitudes tão violentas. A.1) Registo no quadro da primeira questão – orientadora da aula. A.2) Análise de uma imagem do manual para caracterizar o comportamento luxuoso de alguns membros do alto clero A. 3) Leitura e interpretação de um documento escrito do manual com o objectivo de compreender alguns elementos explicativos da crise da Igreja Católica: o envolvimento político, a imoralidade,	Cristão Católico Indulgências Protestante Protestantismo Reforma Luteranismo Calvinismo Predestinação Anglicanismo Contra – Reforma Concilio Inquisição	Imagem do manual do aluno (página 73) Imagem 1 do manual do aluno (página 66) Texto 3 do manual do aluno (página 67)	Observação directa: • Atenção • Empenho • Participação • Resposta às questões - orientadoras

reformadores protestantes para as mudanças religiosas ocorridas na Europa - Avaliar o impacto das acções desenvolvidas pela Igreja Católica para enfrentar e contrariar a expansão do reformismo **II – Tratamento de informação/Utilização de fontes** -Interpretar documentos escritos e iconográficos - Distinguir textos históricos de textos historiográficos - Interpretar factos históricos (ex. consequências do desenvolvimento do espírito critico para a religião) - Compreender e aplicar conceitos/palavras-chave **III – Comunicação em História** - Desenvolver a comunicação oral aplicando o vocabulário		B) Compreender a reacção de Martinho Lutero face à venda das indulgências C) Identificar os princípios doutrinários do Luteranismo D) Distinguir os princípios doutrinários do Calvinismo e do Anglicanismo	comportamentos e hábitos luxuosos. B.1) Análise de uma imagem do manual a fim de perceber como se processava a venda das indulgências. B.2) Leitura e interpretação de um documento escrito do manual para o aluno conhecer a crítica de Martinho Lutero face à venda das indulgências concedida por Leão X. C.1) Registo no quadro da segunda questão – orientadora da aula. C.2) Leitura e interpretação de um documento escrito a fim de compreender os princípios doutrinários do Luteranismo. D.1) Leitura e interpretação de um documento escrito do manual identificando a teoria da predestinação defendida por Calvino distinguindo-a da Anglicana D.2) Análise de um mapa do manual escolar para localizar a expansão das	Índex	Imagem 6 do manual do aluno (página 67) Texto 5 do manual do aluno (página 67) Texto 2 do manual do aluno (página 69) Texto 3 do manual do aluno (página 69) Mapa 5 do manual do aluno	

específico da disciplina - Elaborar esquemas síntese			Igrejas Luteranas, Calvinistas e Anglicanistas.		(página 69)	
		E) Compreender a reacção católica ao protestantismo	E.1) <u>Registo no quadro</u> da terceira questão – orientadora da aula. E.2) <u>Leitura e interpretação de um documento escrito</u> do manual com o objectivo de o aluno compreender a reacção católica ao movimento do protestantismo, através das decisões do Concilio de Trento e da acção da Companhia de Jesus, do Índex e da Inquisição.		Texto 2 do manual do aluno (página 71)	
		F) Caracterizar a reacção católica na Península Ibérica, no século XVI	F.1) <u>Leitura e interpretação de um documento escrito</u> do manual a fim de conhecer o ambiente de um auto-de-fé.		Texto 4 do manual do aluno (página 73)	
		G) Síntese final da aula	G.1) <u>Análise da imagem</u> utilizada para motivação no inicio da aula. G.2) <u>Redacção do sumário</u> por um aluno no quadro, juntamente com a participação dos colegas.		Imagem 2 do manual do aluno (página 73)	

			Nota: ao longo da aula, o professor, juntamente com os alunos elaboram um esquema orientador das aprendizagens.			

Bibliografia

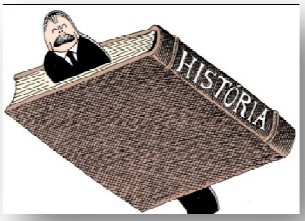
- ✓ OLIVEIRA, Ana; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; TORRÃO, Paula – *Novo História 8*. Lisboa: Texto Editores, 2010.

Anexo 5 – Ficha de Avaliação

Agrupamento Vertical de Escolas de Fiães

Escola EB 2,3/S D. Moisés Alves de Pinho

Ficha de avaliação – 8.ºano



Nome:_____ N.º_____

Turma:_____ Data:_____ Classificação_____

Professor:_____ Encarregado de Educação_____

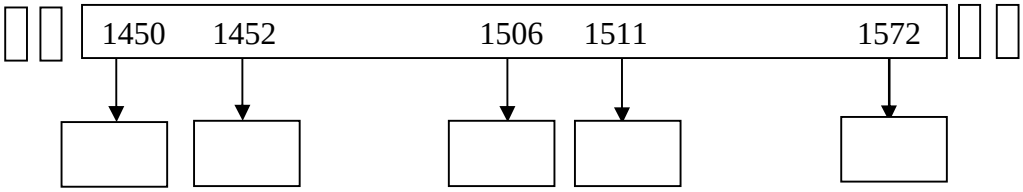
Observações:_____

Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna

⌛ – Temporalidade/Compreensão Temporal

1 - Localiza no tempo os seguintes acontecimentos. Para isso deves colocar a letra correspondente em cada quadrado.

A	Publicação de os "Lusíadas" de Luís de Camões
B	Nascimento de Leonardo Da Vinci
C	Erasmo escreve " O elogio da loucura"
D	Invenção da Imprensa atribuída a Gutenberg
E	Início da construção da Basílica de S. Pedro em Roma



🌎 – Espacialidade/Compreensão Espacial



Principais centros do Humanismo.

Documento 1

2 - Observa com atenção o documento1.

2.1 Identifica as principais áreas de origem do Movimento Renascentista.

_____

_____

2.2 Menciona a cidade italiana que no século XV iniciou o movimento artístico renascentista.

_____

🗁 - Contextualização/Compreensão Histórica contextualizada

3 - Lê com atenção as frases e coloca V (Verdadeiro) ou F (Falso). Corrige as falsas.

3.1 O Movimento Renascentista foi um importante movimento cultural inspirado na cultura gótica.

☐ _____

_____

3.2 Sem deixar de acreditar em Deus e de ser cristão, o Homem do Renascimento valorizava e confiava as suas capacidades para melhorar o seu destino na Terra.

☐ _____

_____

3.3 Os Intelectuais do Renascimento são chamados de Humanistas.

☐ _____

_____

3.4 O Homem do Renascimento não revelou qualquer interesse pela Natureza e por isso a sua visão do Mundo continuava igual à do Homem Medieval, aceitando todas as convicções da sociedade.

☐ _____

_____

3.5 Os estudos de astronomia desenvolvidos demonstraram que a Terra era o centro do Universo (geocentrismo).

☐ _____

_____

✍ - Tratamento da Informação/Interpretação de fontes

4 - Lê com atenção o documento 2.

Documento 2

"Os escritores antigos escreveram tantas fábulas que se pensava ser impossível navegar até ao Oriente. Ptolomeu descreveu o Índico como um lago fechado, até ao qual não era possível chegar por mar. Outros disseram que a distância era tão grande que seria impossível lá chegar; e que, além disso, havia nos mares muitas sereias e outros monstros (…). Ora claramente se mostra ser isto falso, pois debaixo do Equador há tanta gente como nos outros sítios. Como a experiência é a mãe de todas as coisas, por ela soubemos radicalmente a verdade. "

Duarte Pacheco Pereira, *Esmeraldo de Situ Orbis*, 1505.

4.1 Transcreve do texto uma frase que demonstre a importância da experiência e que pudesse por isso dar um título ao texto.

_____

_____

_____

4.2 Com base no documento 2, explica a importância da experiência para o conhecimento do Mundo.

_____

_____

5 - Observa atentamente as imagens que se seguem.



Documento 3
Escultura



Documento 4
Pintura



Documento 5
Arquitectura

5.1 Selecciona e coloca no local correcto as seguintes características referentes à arquitectura, pintura e escultura renascentistas:

Utilização da Perspectiva	Horizontalidade	Sfumato	Arco de volta perfeita
Representação do nu	Realismo	Distribuição geométrica (pirâmide)	

Arquitectura	Pintura	Escultura



Documento 6 – Claustro do Convento de Cristo, Tomar

6 – Observa com atenção a imagem.

6.1 Em Portugal a arquitectura renascentista chegou mais tardiamente. Em que reinado se introduziram alguns elementos desta arquitectura?

_____

_____

6.2 Com base na análise do documento 6, identifica três características de influência renascentista.

_____

_____

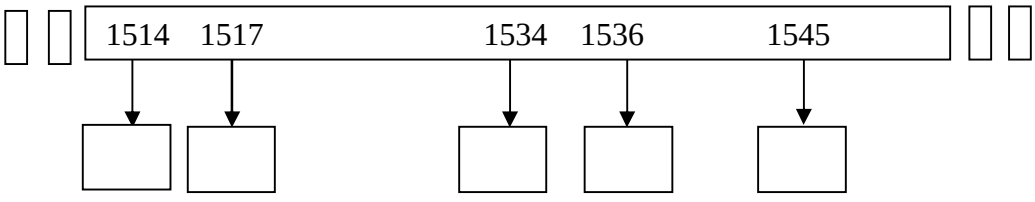
_____

Grupo II – O tempo das Reformas Religiosas

⌛ – Temporalidade/Compreensão Temporal

7 - Localiza no tempo os seguintes acontecimentos. Para isso deves colocar a letra correspondente em cada quadrado.

A	Estabelecimento da Inquisição em Portugal
B	Início do Concílio de Trento
C	Lutero afixa as "Noventa e cinco teses contra as Indulgências"
D	O Papa Leão X publica a "Bula das Indulgências"
E	Conclusão da tradução da Bíblia para alemão



🌎 – Espacialidade/Compreensão Espacial

8 - Observa atentamente o documento 7 e com base na sua observação resolve o seguinte crucigrama.



Documento 7

1.Cidade onde vivia o Papa, tal como acontece nos nossos dias.

2. País da Península Ibérica onde governaram Fernando e Isabel, os chamados Reis Católicos.

3.Nacionalidade de João Calvino.

4.Concílio mandado reunir pelo Papa Paulo III, para dar resposta às críticas dos protestantes.

5.Capital do país onde surgiu o Anglicanismo.

6. País de Origem de Martinho Lutero.

7. Península do Sul da Europa que se manteve fiel à Igreja Católica.

8. País a partir do qual João Calvino difundiu a sua doutrina.

					R							
					E							
					F							
					O							
					R							
					M							
					A							
					S							

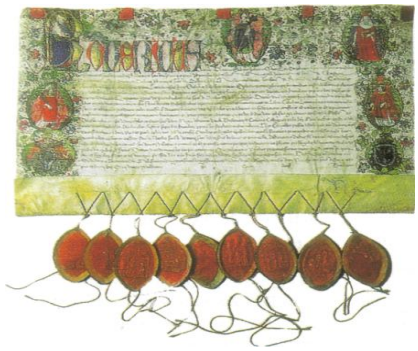
🗁 - Contextualização/Compreensão Histórica contextualizada

9 - Relaciona as Igrejas Cristãs com as respectivas características, colocando a(s) letras(s) adequada(s) a cada situação (cada frase pode ter várias)

IGREJAS CRISTÃS	CARACTERÍSTICAS
A. Igreja Católica **B**. Igreja Calvinista **C.** Igreja Luterana **D**. Igreja Anglicana	Considera que todos os fiéis podem interpretar a Bíblia _____ A salvação faz-se exclusivamente pela fé _____ O baptismo e a eucaristia são os únicos sacramentos válidos _____ Defende o papel das boas obras para a salvação da alma _____ Recusa a autoridade do Papa _____ Só aceita a autoridade da Bíblia _____ Ficou conhecida como Protestante _____

✍ - Tratamento da Informação/Interpretação de fontes

10 - Observa atentamente as duas imagens e lê com atenção o documento 10.



Documento 8

Bula de Indulgências do Papa Leão X



Documento 9

A Venda de Bulas, gravura de Jõrg Breu

Documento 10

"Porque é que o Papa, que tem hoje o saco mais cheio do que o dos mais ricos, ao menos não constrói a Basílica de S. Pedro com os seus próprios rendimentos, em vez de o fazer com o dinheiro dos seus pobres fiéis? As indulgências, cujo mérito é tão apregoado, só tem um: o de renderem dinheiro. Serão eternamente condenados aqueles que ensinam e que pensam que as indulgências trazem a salvação."

Lutero, Noventa e Cinco Teses Contra as Indulgências, 1517 (adaptado).

10.1 Com base nos documentos 8 e 9 apresenta a principal razão do interesse na compra de exemplares da Bula de Indulgências.

_____

_____

_____

10.2 Explica, a partir da análise do documento 10, a contradição de Lutero quanto á venda de indulgências.

_____

_____

_____

_____

- Comunicação

11 - Imagina que a imagem do documento 11 foi uma fotografia tirada por ti e que estás agora a escrever uma breve análise da mesma no teu diário, para tal, aplica os seguintes conceitos:

Inquisição

Auto-de-fé

Index

Contra – Reforma



Documento 11 - Condenação à fogueira (século XVIII)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bom Trabalho

Anexo 6 – Matriz da Ficha de avaliação

Escola E.B. 2,3/S D. Moisés Alves de Pinho

2010/2011

Matriz da Ficha de Avaliação 8.º ano História

Unidade Didáctica Renascimento e Reforma



Competências / Conteúdos Temáticos	Compreensão Histórica			Comunicação	Tratamento da Informação Interpretação de Fontes	
	Temporalidade	Espacialidade	Contextualização			
E. A EXPANSÃO E MUDANÇA NOS SÉCULOS XV E XVI E.1 Renascimento e Reforma						
Grupo I - Renascimento e formação da mentalidade moderna						
- Principais focos de difusão cultural/ origens do Renascimento		Questão 2 (2.1+2.2) (4+4 =8%)				
- O Humanismo e a criação literária	Questão 1 (10%)					
- O alargamento da compreensão da Natureza/Mentalidade Renascentista			Questão 3 (3.2+3.2+3.3+3.4+3.5) (2+2+2+2+2=10%)		Questão 4 (4.1+4.2) (5+5=10%)	
- A arte do Renascentista					Questão 5 (7%)	
- A Arte em Portugal					Questão 6 (6.1+6.2) (4+6=10%)	
Grupo II – O Tempo das Reformas religiosas						
- Crise na Igreja Católica: contestação e ruptura - A expansão das ideias reformistas: a Europa dividida	Questão 7 (10%)	Questão 8 (8%)	Questão 9 (7%)		Questão 10 (10%)	
- A reacção da Igreja Católica **- O caso peninsular**				Questão 11 (10%)		

Anexo 7 – Critérios de Correcção da Ficha de Avaliação

Agrupamento Vertical de Escolas de Fiães

Escola EB 2,3/S D. Moisés Alves de Pinho

Ficha de avaliação – 8.ºano



Nome: _____ N.º_____

Turma:_____ Data:_____ Classificação_____

Professor:_____ Encarregado de Educação_____

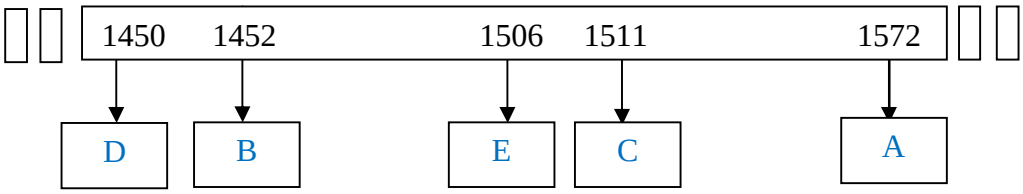
Observações:_____

Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna

⌛ – Temporalidade/Compreensão Temporal

1 - Localiza no tempo os seguintes acontecimentos. Para isso deves colocar a letra correspondente em cada quadrado.

A	Publicação de os "Lusíadas" de Luís de Camões
B	Nascimento de Leonardo Da Vinci
C	Erasmo escreve " O elogio da loucura"
D	Invenção da Imprensa atribuída a Gutenberg
E	Início da construção da Basílica de S. Pedro em Roma



🌎 – Espacialidade/Compreensão Espacial



Principais centros do Humanismo.

Documento 1

2 - Observa com atenção o documento1.

2.1 Identifica as principais áreas de origem do Movimento Renascentista.

As principais áreas de origem do Movimento Renascentista são a Península Itálica e Países Baixos.

2.2 Menciona a cidade italiana que no século XV iniciou o movimento artístico renascentista

A cidade italiana que iniciou o movimento artístico renascentista foi Florença.

🗁 - Contextualização/Compreensão Histórica contextualizada

3 - Lê com atenção as frases e coloca V (Verdadeiro) ou F (Falso). Corrige as falsas.

3.1 O Movimento Renascentista foi um importante movimento cultural inspirado na cultura gótica.

F O Movimento Renascentista foi um importante movimento cultural inspirado na cultura greco-romana (classicismo).

3.2 Sem deixar de acreditar em Deus e de ser cristão, o Homem do Renascimento valorizava e confiava as suas capacidades para melhorar o seu destino na Terra.

V

3.4 Os Intelectuais do Renascimento são chamados de Humanistas.

V

3.4 O Homem do Renascimento não revelou qualquer interesse pela Natureza e por isso a sua visão do Mundo continuava igual à do Homem Medieval, aceitando todas as convicções da sociedade.

F O Homem do Renascimento revelou grande interesse pela Natureza tendo por isso uma nova visão do Mundo e analisando e criticando todas as convicções da sociedade

3.5 Os estudos de astronomia desenvolvidos demonstraram que a Terra era o centro do Universo (geocentrismo).

F Os estudos de astronomia desenvolvidos demonstraram que o Sol girava em torno da Terra (Heliocentrismo).

✍ - Tratamento da Informação/Interpretação de fontes

4 - Lê com atenção o documento 2.

Documento 2

"Os escritores antigos escreveram tantas fábulas que se pensava ser impossível navegar até ao Oriente. Ptolomeu descreveu o Indico como um lago fechado, até ao qual não era possível chegar por mar. Outros disseram que a distância era tão grande que seria impossível lá chegar; e que, além disso, havia nos mares muitas sereias e outros monstros (…). Ora claramente se mostra ser isto falso, pois debaixo do Equador há tanta gente como nos outros sítios. Como a experiência é a mãe de todas as coisas, por ela soubemos radicalmente a verdade. "

Duarte Pacheco Pereira, *Esmeraldo de Situ Orbis.* 1505.

4.1 Transcreve do texto uma frase que demonstre a importância da experiência e que pudesse por isso dar um título ao texto.

"A experiência é a mãe de todas as coisas."

4.2 Com base no documento 2, explica a importância da experiência para o conhecimento do Mundo.

O documento 2, mostra-nos que é através da experiência que sabemos e conhecemos o Mundo e a realidade. Todo o conhecimento deve ser confirmado pela experiência.

5 - Observa atentamente as imagens que se seguem.



Documento 3
Escultura



Documento 4
Pintura



Documento 5
Arquitectura

5.1 Selecciona e coloca no local correcto as seguintes características referentes à arquitectura, pintura e escultura renascentistas:

Utilização da Perspectiva	Horizontalidade	Sfumato	Arco de volta perfeita
Representação do nu	Realismo	Distribuição geométrica (pirâmide)	

Arquitectura	Pintura	Escultura
Arco de volta perfeita Horizontalidade	Sfumato Distribuição geométrica (pirâmide) Utilização da perspectiva Realismo Representação do nu	Realismo Representação do nu Distribuição geométrica



Documento 6 – Claustro do Convento de Cristo, Tomar

6 – Observa com atenção a imagem.

6.1 Em Portugal a arquitectura renascentista chegou mais tardiamente. Em que reinado se introduziram alguns elementos desta arquitectura?

Foi no reinado de D. Manuel I que se introduziram alguns elementos desta arquitectura. No reinado de D. João III surgiram influências renascentistas mais nítidas.

6.2 Com base na análise do documento 6, identifica três características de influência renascentista.

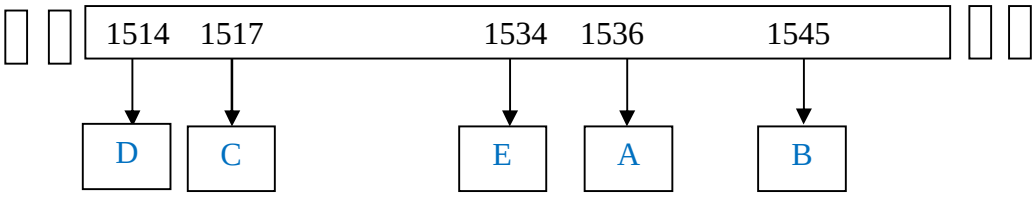
As características de influência renascentista são raízes, folhas, animais mas nesta imagem também podemos verificar a horizontalidade, a cúpula, o arco de volta perfeita e as colunas, entre outras.

Grupo II – O tempo das Reformas Religiosas

⌛ – Temporalidade/Compreensão Temporal

7 - Localiza no tempo os seguintes acontecimentos. Para isso deves colocar a letra correspondente em cada quadrado.

A	Estabelecimento da Inquisição em Portugal
B	Início do Concílio de Trento
C	Lutero afixa as "Noventa e cinco teses contra as Indulgências"
D	O Papa Leão X publica a "Bula das Indulgências"
E	Conclusão da tradução da Bíblia para alemão



🌎 – Espacialidade/Compreensão Espacial

8 - Observa atentamente o documento 7 e com base na sua observação resolve o seguinte crucigrama.



Documento 7

1.Cidade onde vivia o Papa, tal como acontece nos nossos dias.

2. País da Península Ibérica onde governaram Fernando e Isabel, os chamados Reis Católicos.

3.Nacionalidade de João Calvino.

4.Concílio mandado reunir pelo Papa Paulo III, para dar resposta às críticas dos protestantes.

5.Capital do país onde surgiu o Anglicanismo.

6. País de Origem de Martinho Lutero.

7. Península do Sul da Europa que se manteve fiel à Igreja Católica.

8. País a partir do qual João Calvino difundiu a sua doutrina.

					R	o	m	a				
					E	s	p	a	n	h	a	
					F	r	a	n	c	e	s	a
T	r	e	n	t	O							
	L	o	n	d	R	e	s					
		A	l	e	M	a	n	h	a			
			l	t	A	l	i	c	a			
					S	u	i	ç	a			

🗁 - Contextualização/Compreensão Histórica contextualizada

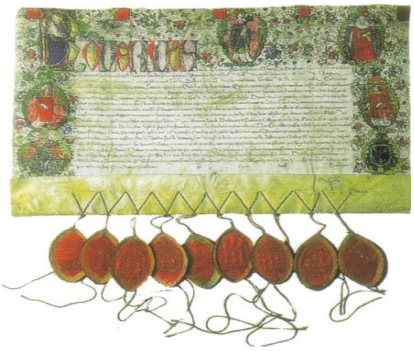
9 - Relaciona as Igrejas Cristãs com as respectivas características, colocando a(s) letras(s) adequada(s) a cada situação (cada frase pode ter várias)

IGREJAS CRISTÃS	CARACTERÍSTICAS
A. Igreja Católica **B**. Igreja Calvinista **C.** Igreja Luterana **D**. Igreja Anglicana	Considera que todos os fiéis podem interpretar a Bíblia C A salvação faz-se exclusivamente pela fé C O baptismo e a eucaristia são os únicos sacramentos válidos C Defende o papel das boas obras para a salvação da alma A Recusa a autoridade do Papa C/D Só aceita a autoridade da Bíblia C Ficou conhecida como Protestante B/C/D

Nota: as respostas assinaladas são apenas algumas das possibilidades.

✍ - Tratamento da Informação/Interpretação de fontes

10 - Observa atentamente as duas imagens e lê com atenção o documento 10.



Documento 8

Bula de Indulgências do Papa Leão X



Documento 9

A Venda de Bulas, gravura de Jörg Breu

Documento 10

"Porque é que o Papa, que tem hoje o saco mais cheio do que o dos mais ricos, ao menos não constrói a Basílica de S. Pedro com os seus próprios rendimentos, em vez de o fazer com o dinheiro dos seus pobres fiéis? As indulgências, cujo mérito é tão apregoado, só tem um: o de renderem dinheiro. Serão eternamente condenados aqueles que ensinam e que pensam que as indulgências trazem a salvação."

Lutero, Noventa e Cinco Teses Contra as Indulgências, 1517 (adaptado).

10.1 Com base nos documentos 8 e 9 apresenta a principal razão do interesse na compra de exemplares da Bula de Indulgências.

A razão que leva os fiéis a comprar a Bula de Indulgências é obter o perdão dos seus pecados. Quanto ao Papa, este pretendia arrecadar dinheiro para a construção da Basílica de S. Pedro.

10.2 Explica, a partir da análise do documento 10, a contradição de Lutero quanto á venda de indulgências.

Lutero era contra a venda das indulgências pois, tal como diz no texto, o único objectivo desta venda era render dinheiro ao Papa. Lutero defendia a ideia de que a única salvação era alcançada através da fé.

🗣 - Comunicação

11 - Imagina que a imagem do documento 11 foi uma fotografia tirada por ti e que estás agora a escrever uma breve análise da mesma no teu diário, para tal, aplica os seguintes conceitos:

Inquisição

Auto-de-fé

Index

Contra – Reforma



Documento 11 - Condenação à fogueira (século XVIII)

Perante o avanço do protestantismo a Igreja Católica reage e procura combater este avanço através da contra – reforma. Para combater as heresias/o protestantismo e expandir a fé, a Igreja Católica criou vários instrumentos, tais como: a Companhia de Jesus que procurava a evangelização e a expansão da fé católica; o Índex que consistia numa lista organizada em índice das obras cuja leitura era proibida e a Inquisição que era o tribunal da Igreja Católica que vigiava, perseguia e condenava os suspeitos de praticarem outras religiões.

A foto que eu tirei mostra uma cerimónia de condenação à fogueira, um auto-de-fé, que reunia sempre muita gente para assistir. Tal como nos outros dias, as pessoas que aqui estavam assistiam a este lamentável espectáculo com alegria e satisfação.

Bom Trabalho

Anexo 8 - Registo e tratamento inicial de dados da turma 8.ºD

| Grupos | Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna | | | | | | | | | | | | | | | | | Grupo II – O Tempo das reformas religiosas | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexo 9 – Registo e tratamento inicial de dados da turma 8.ºE

| Grupos | Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna | | | | | | | | | | | | | | | | | Grupo II – O Tempo das reformas religiosas | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexos 10 – Diagonalização dos resultados da Ficha de Avaliação da turma 8.ºD

Questão	1	2.2	7	11	2.1	3.1	9	10.1	3.5	4.2	10.2	8	6.2	4.1	5.1	3.2	3.3	6.1	3.4
Cotação	10	4	10	10	4	2	7	5	2	5	5	8	6	5	7	2	2	4	2
N.º e nome																			
7 – Hugo	4	4	0	4	2	0	5	0	1,5	3,5	0	4	4	0	5	0	0	3,5	2
15 – José	2	0	2	3	3	1	4	3	0	4	2	4	5,5	4	7	2	2	3,5	2
5 – Gabriel G.	2	0	6	7	4	0	6,5	0	2	0	3	6	5,5	5	5	2	2	4	2
2 – Andreia	0	1	2	6	3	2	4	2	1,5	4	4	7	4,5	5	7	2	2	4	2
9 – Jéssica	2	0	6	5,5	1	0	7	5	1,5	4	4	7	6	0	6	2	2	3,5	2
11 – Joana Q.	2	0	10	6,5	2	2	4	2	2	4	2,5	6	6	5	2	2	2	4	1,5
16 – Leonardo	2	0	10	3	2	0	5	5	2	4	5	5	5,5	5	7	2	0	3,5	1,5
17 - Mariana	2	0	0	8,5	4	1	5	5	2	3	4	7	5,5	5	7	2	2	4	2
6 – Gabriel B.	2	4	6	3	2,5	2	4	5	1,5	3	5	6	5	5	6	2	2	3,5	2
12 – João P.	2	0	0	9,5	2	1	5,5	5	2	5	5	7	5,5	5	7	2	2	4	2
14 – João O.	4	4	4	6,5	3	2	4	5	1,5	5	4	7	4	5	6	2	2	4	2
8 – Inês	2	0	6	8,5	2	2	5	5	2	5	5	7	5,5	5	7	2	2	4	2
4 – Emanuel	4	0	6	6	4	2	7	5	1,5	5	5	7	5,5	5	6	2	2	4	2
13 – João C.	2	4	4	9,5	2	2	7	5	2	5	5	8	4,5	5	6	2	2	4	1,5
1 – Ana	6	4	6	9,5	2	2	5	5	0	5	5	8	4	5	6	2	2	4	2
10 – Joana B.	6	0	6	8	3,5	2	6	5	2	4	4	8	6	5	7	2	2	4	2
3 – Cláudio	4	4	6	9,5	4	2	6	5	2	5	5	8	5,5	5	7	2	2	2	2
Total	50	24	80	113,5	46	23	89	65	26,5	67	67,5	112	87,5	74	104	30	30	63,5	32
% Sucesso	29%	35%	47%	67%	68%	68%	75%	76%	78%	79%	79%	82%	86%	87%	87%	88%	88%	93%	94%

Anexo 11 – Diagonalização dos resultados da Ficha de Avaliação da turma 8.ºE

Questão	2.2	1	7	3.5	11	3.1	2.1	6.1	6.2	10.1	4.2	9	10.2	3.4	3.3	5.1	8	4.1	3.2
Cotação	4	10	10	2	10	2	4	4	6	5	5	7	5	2	2	7	8	5	2
N.º e nome																			
23 – Tiago M.	0	4	0	1	2	0	0	0	0	0	0	4	0	0	2	7	2	5	2
3 – Bruno	0	2	0	0	0	1	2	0	0	4,5	0	3	5	1	2	5	7	2,5	2
15 – Michael	0	2	2	0	3	0	1,5	4	0	2,5	4	4	3,5	1,5	0	5	7	2,5	2
11 – Joana	0	0	2	0	4	0	3	4	0	4,5	4,5	4	5	2	1,5	4	4	4,5	2
6 – Cláudia S.	0	0	0	0	4	1	2	2	5	2,5	4	6	4,5	0	2	6	6	2	2
19 – Sara S.	0	4	0	0	3	2	3,5	0	4	4	3,5	5,5	3,5	1,5	2	3	6	5	2
9 – Eduardo	0	4	4	0	1	2	3	3	4	0	4	4	0	2	2	5	8	5	2
17 – Rui	0	2	2	0	3	0	2	4	5,5	0	4	6	3	2	0,5	6	6	5	2
7 – Cláudia B.	4	0	6	0	4	0	2	4	4	0	4,5	3	3,5	1	0	4	7	5	2
16 – Pedro	0	4	6	0	0	1,5	1	0	4	5	2,5	3	4,5	2	0	7	8	5	2
20 – Sara M.	0	4	4	0	3	0	3	0	5,5	4,5	2,5	4,5	4,5	1,5	2	5	7	5	0
12 – João	1	2	6	1	5	1	2	2	5,5	2,5	1	5	1	1,5	2	6	8	5	2
13 – Manuel	0	2	2	0	5	0	3	4	5,5	4	4	6	3	1,5	2	5	7	5	2
4 – Carlos	0	2	6	1	4	2	0	4	5	4,5	4	5,5	4	2	2	6	8	5	2
2 – Bárbara	0	0	2	2	7	2	2	4	5,5	5	4,5	6	5	2	2	6	7	5	2
18 – Samuel	0	4	0	2	7	2	4	4	5,5	5	4,5	5,5	5	2	2	7	6	5	2
14 – Mariana	0	0	2	2	9,5	2	4	2	5,5	5	4,5	6	5	2	2	7	8	5	2
5 – Cíntia	0	0	6	2	9	0	4	3	5,5	4,5	5	5,5	5	2	2	6,5	8	5	2
10 – Hélia	0	0	6	1,5	8,5	0	3,5	4	6	5	4,5	6	5	2	2	7	8	5	2
1 – Anita	0	0	6	2	9	2	4	4	5,5	5	5	5,5	5	2	2	5	8	4,5	2
8 – Daniel	0	2	4	2	9,5	2	4	4	6	5	5	7	5	2	2	7	8	5	2
Total	5	38	66	16.5	100,5	20,5	54,5	56	87,5	75	75,5	105	80,5	33,5	34	119,5	144	96,5	40
% Sucesso	6%	18%	31%	39%	48%	49%	65%	67%	69%	70%	72%	72%	77%	80%	81%	81%	86%	91%	95%

Anexos 12 – Resultados por competência da turma 8.ºD

Competências	Compreensão Histórica							Comunicação	Tratamento da Informação/Interpretação de fontes				**Total de competências desenvolvidas**
	Temporalidade		Espacialidade		Contextualização								
Questão	1	7	2	8	3	6	9	11	4	5	10	11	
Cotação / **Nomes**	20% (20valores)		16% (16valores)		27% (27valores)			10% (10valores)	37% (37valores)				5
1 - Ana	12		14		21			9,5	35,5				5
2 – Andreia	2		11		22			6	28				4
3 – Cláudio	10		16		23,5			9,5	36,5				5
4 - Emanuel	10		11		26			6	32				5
5 – Gabriel G.	8		10		24			7	20				4
6 – Gabriel B.	8		12,5		22			3	27				3
7 – Hugo	4		10		16			4	12,5				2
8 – Inês	8		9		24,5			8,5	35,5				4
9 – Jéssica	8		8		24			5,5	24,5				4
10 – Joana B.	12		11,5		26			8	33				5
11 – Joana Q.	12		8		23,5			6,5	22				5
12 – João P.	2		9		24			9,5	36,5				4
13 – João C.	6		14		25			9,5	35,5				4
14 – João O.	8		14		21,5			6,5	31,5				4
15 – José	4		7		20			3	23				2
16 – Leonardo	12		7		19,5			3	29				3
17 - Mariana	2		11		23,5			8,5	32,5				4
% Sucesso	37%		67%		80%			67%	84%				

Anexos 13 – Resultados por competência da turma 8.ºE

Competências	Compreensão Histórica							Comunicação	Tratamento da Informação/Interpretação de fontes				**Total de competências desenvolvidas**
	Temporalidade		Espacialidade		Contextualização								
Questão	1	7	2	8	3	6	9	11	4	5	10	11	
Cotação / **Nomes**	20% (20valores)		16% (16valores)		27% (27valores)			10% (10valores)	37% (37valores)				5
1 – Anita	6		12		25			9	33,5				4
2 – Bárbara	2		9		25,5			7	32,5				4
3 – Bruno	2		9		9			0	17				1
4 – Carlos	8		8		23,5			4	27,5				3
5 – Cíntia	6		12		22			9	35				4
6 – Cláudia S.	0		8		18,5			4	19				3
7 – Cláudia B.	6		13		14			4	21				3
8 – Daniel	6		12		27			9,5	36,5				4
9 – Eduardo	8		11		19			1	15				2
10 – Hélia	6		11,5		23,5			8,5	35				4
11 – Joana	2		7		13,5			4	26,5				2
12 – João	8		11		20			5	20,5				4
13 – Manuel	4		10		21			5	26				4
14 – Mariana	2		12		23,5			9,5	36				4
15 – Michael	4		8,5		11,5			3	20,5				2
16 – Pedro	10		9		12,5			0	24				3
17 - Rui	4		8		20			3	21				3
18 – Samuel	4		10		25			7	33,5				4
19 – Sara S.	4		9,5		17			3	22				3
20 – Sara M.	8		10		13,5			3	24,5				3
23 – Tiago M.	4		2		9			2	14				0
% Sucesso	25%		61%		69%			48%	70%				

Anexo 14 –Diagonalização das competências da turma 8.ºD

Competências	Compreensão Histórica Temporalidade		Compreensão Histórica Espacialidade		Comunicação	Tratamento da Informação/Interpretação de fontes				Compreensão Histórica Contextualização			**Total de competências desenvolvidas**
Questão	1	7	2	8	11	4	5	10	11	3	6	9	
Cotação / **Nomes**	20%		16%		10%	37%				27%			5
15 – José	4		7		3	23				20			2
7 – Hugo	4		10		4	12,5				16			2
6 – Gabriel B.	8		12,5		3	27				22			3
16 – Leonardo	12		7		3	29				19,5			3
2 – Andreia	2		11		6	28				22			4
5 – Gabriel G.	8		10		7	20				24			4
8 - Inês	6		9		8,5	35,5				24,5			4
9 – Jéssica	6		8		5,5	24,5				24			4
12 – João P	2		9		9,5	36,5				24			4
13 – João C.	6		14		9,5	35,5				24			4
14 – João O.	8		14		6,5	31,5				21,5			4
17 - Mariana	2		11		8,5	32,5				23,5			4
1 - Ana	12		14		9,5	35,5				21			5
3 – Cláudio	10		16		9,5	36,5				23,5			5
4 - Emanuel	10		11		6	32				26			5
10 – Joana B.	12		11,5		8	33				26			5
11 – Joana Q.	12		8		6,5	22				23,5			5
% Sucesso	37%		67%		67%	79%				84%			

Anexo 15 –Diagonalização das competências da turma 8.ºE

Competências	**Compreensão histórica** Temporalidade		Comunicação		**Compreensão histórica** Espacialidade		**Compreensão histórica** Contextualização			Tratamento da Informação/Interpretação de fontes			**Total de competências desenvolvidas**
Questão	1	11	7	2	8	4	3	6	9	5	10	11	
Cotação / **Nomes**	20% (20valores)		10% (10valores)		16% (16valores)		27% (10valores)			37% (37valores)			5
23 – Tiago M.	4		2		2		9			14			0
3 – Bruno	2		0		9		9			17			1
9 – Eduardo	8		1		11		19			15			2
11 – Joana	2		4		7		13,5			26,5			2
15 – Michael	4		3		8,5		11,5			20,5			2
4 – Carlos	8		4		8		23,5			27,5			3
6 – Cláudia S.	0		4		9		18			24,5			3
7 – Cláudia B.	6		4		13		14			21			3
16 – Pedro	10		0		9		12,5			24			3
17 - Rui	4		3		8		20			21			3
19 – Sara S.	4		3		9,5		17			22			3
20 – Sara M.	8		3		10		13,5			24,5			3
1 – Anita	6		9		12		25			33,5			4
2 – Bárbara	2		7		9		25,5			32,5			4
5 – Cíntia	6		9		12		22			35			4
8 – Daniel	6		9,5		12		27			36,5			4
10 – Hélia	6		8,5		11,5		23,5			35			4
12 – João	8		5		11		20			20,5			4
13 – Manuel	4		5		10		21			26			4
14 – Mariana	2		9,5		12		23,5			36			4
18 – Samuel	4		7		10		25			33,5			4
% Sucesso	25%		48%		61%		69%			70%			

16 – Facilidade/Dificuldade sentida pela turma do 8.ºD nas questões da Ficha de avaliação

Grupos	Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna													Grupo II – O Tempo das reformas religiosas					
Questão	1	2		3					4		5	6		7	8	9	10		11
		2.1	2.2	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	4.1	4.2	5.1	6.1	6.2				10.1	10.2	
N.º e nome																			
1 – Ana																			
2 – Andreia																			
3 – Cláudio																			
4 – Emanuel																			
5 – Gabriel G.																			
6 – Gabriel B.																			
7 – Hugo																			
8 – Inês																			
9 – Jéssica																			
10 – Joana B.																			
11 – Joana Q.																			
12 – João P.																			
13 – João C.																			
14 – Joio O.																			
15 – José																			
16 – Leonardo																			
17 – Mariana																			
Total											5				5	4			10

Faculdade de Letras
Universidade do Porto
FLUP

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

O uso do manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas

Joana Mafalda Lopes Gonçalves

Relatório Final



Porto, Julho 2011

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

Relatório Final

O manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas

Joana Mafalda Lopes Gonçalves

Orientador: Dr. Luís Alberto Marques Alves

Porto, Julho 2011

Resumo

Num contexto de iniciação à prática profissional e seguindo o paradigma de uma pedagogia por competências importa reflectir sobre as práticas docentes. Tendo ainda em atenção toda a actual conjuntura educativa que é cada vez mais complexa, e na qual professores e alunos se vêm integrados como actores principais, pretendemos reflectir sobre um recurso pedagógico - didáctico incontornável: o manual escolar.

Apesar das mutações sentidas ao longo dos tempos, facto é que o manual escolar tem mobilizado inúmeras reflexões, exibindo-se desta forma como um tema central no campo da educação. Como tal, procuramos mostrar que este constitui um recurso cumpridor de várias funções, nomeadamente no que diz respeito ao contributo do desenvolvimento de competências. Contudo, pretendemos também demonstrar a necessidade de uma consciência crítica e interventiva por parte do Professor, para que seja capaz de o conhecer e utilizar como promotor do desenvolvimento de competências.

Palavras – chave

Competências; Currículo; Manual escolar; Práticas docentes.

Summary

In a context of the initiation to professional practice and according to the paradigm of pedagogy by competences there's the need to reflect upon the teaching practices. Considering also the present educational conjuncture that is becoming complicated day by day, and in which teachers and students are involved as leading actors, it's our goal to reflect upon a pedagogical and didactic resource: the schoolbook.

Despite the transformations occurred along the years, the schoolbook has gathering several reflections and it appears as a fundamental subject in Education. For this reason, we intend to demonstrate that the schoolbook is a teaching resource which accomplishes many functions, especially on what concerns to the contribution to the development of competences. However, we aim to prove the need of a critical and intervention awareness from the teacher, in order to be able to know and to use the schoolbook as a promoter of the development of competences.

Keywords

Competences; Curriculum; Schoolbook; Teaching practices.

Agradecimentos

Tendo em atenção que se trata de um relatório académico, não podemos esquecer todos aqueles que contribuíram, de uma forma ou de outra para que chegássemos até ao presente momento.

Desta forma, numa tentativa de agradecer a todos os que estiveram presentes neste percurso e procurando ser breve, tenho de começar por aqueles que todos os dias estiveram ao meu lado: Pai, Mãe e Mano, pela paciência e pelos exemplos que significam para mim. Agradecer também a um amigo em especial que nunca me deixou desistir desde o primeiro dia de caloira, e claro, à minha grande companheira de curso e grande amiga: Joana Moreira, pela força, pelo carinho e pelo percurso de vida que fomos construindo juntas. Como não podia deixar de ser, a todos os meus amigos pela paciência e por todo o apoio ao longo destes anos.

Agradeço de igual forma ao Professor Luís Alberto Marques Alves pelo apoio e por toda a aprendizagem ao longo deste ano lectivo, bem como à Professora Felisbela Martins e aos Orientadores de Escola, Professor Joaquim Castro e Professor Carlos Dinis por todas as experiências que foram partilhando e aprendizagens que me proporcionaram. E por fim, como não podia deixar de ser, a todos os alunos que “me ensinaram” tanto este ano.

Índice

Introdução----------8

Parte I – Enquadramento Teórico

1. Currículo e Teorias curriculares ----------13
2. Competências: de que conceito falamos? ----------21
3. O Manual escolar enquanto recurso pedagógico ----------27

Parte II – Estudo de Caso: O manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas.

1. Contexto ----------37
2. Objecto de Estudo ----------41
3. Análise de resultados ----------46
4. Contributos e considerações finais ----------53

Bibliografia ----------60

Anexos

Anexo 1 – Planificação anual do Grupo disciplinar ----------65
Anexo 2 – Planificação de unidade didáctica ----------72
Anexo 3 – Plano de aula (6/1/2011) ----------75
Anexo 4 – Plano de aula (13/1/2011) ----------80

Anexo 5 – Ficha de avaliação ----------85
Anexo 6 – Matriz da ficha de avaliação ----------93
Anexo 7 – Critérios de Correcção da ficha de avaliação ----------94
Anexo 8 – Registo e tratamento inicial de dados da turma 8.ºD ----------102
Anexo 9 - Registo e tratamento inicial de dados da turma 8.ºE ----------103
Anexo 10 – Diagonalização dos resultados da ficha de avaliação da turma 8.ºD-------104
Anexo 11 - Diagonalização dos resultados da ficha de avaliação da turma 8.ºE -------105
Anexo 12 – Resultados por competência da turma do 8.ºD ----------106
Anexo 13 - Resultados por competência da turma do 8.ºE ----------107
Anexo 14 – Diagonalização das competências da turma do 8.ºD ----------108
Anexo 15 - Diagonalização das competências da turma do 8.ºE ----------109
Anexo 16 – Facilidade/Dificuldade sentida pela turma 8.ºD nas questões da ficha de avaliação ----------110

Introdução

O tema central deste relatório final contempla um dos recursos pedagógico - didácticos mais utilizados pelos professores: o manual escolar. Nomeadamente na sua utilização em contexto de sala de aula no sentido de promover o desenvolvimento de competências. Por isso, neste relatório final propomo-nos a dar resposta à nossa questão de partida: "será o manual escolar adoptado pelo grupo de História de uma determinada escola, por si só capaz de potenciar o desenvolvimento de competências propostas pela planificação do 8.ºano, elaborada pelo mesmo grupo disciplinar?". Ou seja, vamos procurar perceber, se o uso exclusivo do manual escolar nas aulas de História potencia ou não o desenvolvimento das competências específicas que o grupo de História da escola propõe na sua planificação a longo prazo.

A opção por esta temática prende-se com aspectos vivenciados enquanto aluna. Designadamente com o facto de olhar para trás e verificar que todos os meus professores do ensino básico e até secundário utilizavam constantemente o manual escolar nas suas aulas (salvo pequenas excepções como é o caso das disciplinas de educação física e educação visual). Enquanto aluna, sentia-me agradada pelo facto de ter à minha disposição o material que os professores utilizavam na execução das suas aulas, até porque este aspecto me transmitia uma certa segurança e acima de tudo, me auxiliava nos momentos de estudo, uma vez que aprendia como estudar utilizando o manual escolar. Outro motivo que em grande parte contribuiu para a escolha desta temática prende-se com bibliografia consultada e com reflexões durante o primeiro ano do Mestrado em contexto de sala de aula e que desde logo despertaram a minha curiosidade sobre o tema. Assim sendo e num contexto de iniciação à prática profissional tendo como objectivo futuro a leccionação, procuramos conceber o estudo em torno deste tema crucial do processo de ensino – aprendizagem.

Os discursos que hoje tantas vezes ouvimos vão no sentido da falta de tempo para a preparação das aulas pela parte dos docentes. E nós próprios, enquanto estagiários, também acabamos por sentir um pouco este discurso. Com um estágio bidisciplinar pela frente, disciplinas a realizar na faculdade e ainda um relatório final para fazer, o tempo disponível para o que realmente nos importa neste ano de estágio, que é a dedicação à preparação e execução das aulas é muito pouco. E por isso, a

concepção de estratégias e recursos fica um pouco aquém do que é desejado por nós. É aqui que surge o pensamento em torno do manual escolar, como um recurso acessível, e como veremos nas conclusões do estudo, capaz de potenciar o desenvolvimento de competências.

Importa desde já referir que a aplicação do estudo foi fruto de um exercício de reflexão entre o núcleo de estágio. Isto porque, cada estagiária do núcleo de estágio onde se desenvolveu o estudo efectuou regências apenas numa turma. E também porque o estudo pressupunha um tema abordado exclusivamente a partir do manual escolar. Logo tornou-se complicado seleccionar uma temática na qual não interferissem outros recursos e estratégias que não estivessem incluídas no manual escolar e nos recursos que este se faz acompanhar (CD-ROM e cadernos de actividades). A acrescentar a todo este contexto, a turma do 8.ºano na qual as minhas regências foram efectuadas (8.ºD) tinha apenas 90 minutos de aulas de História por semana, o que limitou ainda mais a tarefa, nomeadamente no que diz respeito ao tempo concedido para a sua aplicação. Perante a dificuldade da existência de uma turma apenas o estudo foi alargado à turma da colega de estágio (8.ºE), uma vez que se tratava de uma turma inserida num contexto idêntico e com características muito semelhantes à turma do 8.ºD.

Antes de procedermos à apresentação deste relatório final convém salvaguardar o facto de o presente estudo ser realizado num dado contexto e com uma determinada amostra (que serão apresentados ao longo deste estudo). Por conseguinte não coíbe que num contexto diferente e com uma amostra diversa, a aplicação de um estudo semelhante possa aferir outras conclusões para além daquelas que apuramos no presente estudo.

Desta forma, concebemos este relatório final que se encontra dividido em duas partes distintas. A primeira parte referente a um enquadramento teórico e científico e que nos serviu de base na preparação para a realização do estudo. Por sua vez, esta primeira parte encontra-se subdividida em três capítulos.

Num primeiro capítulo cujo título é "Currículo e teorização curricular" abordamos a evolução operada ao longo dos tempos no âmbito das teorias do currículo e na própria concepção de currículo, uma vez que este é alvo de inúmeras interpretações. É feita também uma reflexão em torno do Currículo Nacional do Ensino Básico em vigor, bem como da veiculação desse currículo oficial aos alunos tornando-se num currículo real, que é "consumido" pelos mesmos e transmitido de várias formas, sendo uma das mais frequentes o manual escolar.

No seguimento de um actual Currículo Nacional do Ensino Básico organizado por competências importa reflectir sobre o próprio conceito de competência. Assim sendo, o segundo capítulo vai no sentido de reflectir sobre a noção instável de competência e as várias interpretações que este conceito tem mobilizado. Procuramos também neste capítulo proceder a uma explicitação das competências referenciadas no Currículo Nacional do Ensino Básico, com particular ênfase para as competências específicas da disciplina em questão: História.

Esta primeira parte finda com um terceiro capítulo que desemboca no objecto central do nosso estudo. Ou seja, contempla o Manual escolar enquanto recurso pedagógico - didáctico. Aqui parte-se de uma breve evolução do manual escolar ao longo dos tempos, a fim de fazer referência a alguns aspectos e mutações pertinentes para a compreensão do seu actual papel e das suas principais funções. Desta forma este capítulo pretende desenvolver um pouco mais o papel e as funções do manual escolar, sobretudo enquanto recurso pedagógico – didáctico potenciador do desenvolvimento de competências.

A segunda parte deste relatório final é inteiramente dedicada ao estudo de caso: o manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências específicas da disciplina de História. À semelhança do que fizemos na primeira parte, subdividimos esta segunda parte em quatro capítulos distintos.

Num primeiro capítulo pretendemos explicitar todo o contexto em que se inseriu a aplicação do nosso estudo, uma vez que este é essencial e até mesmo determinante para todo o desenvolvimento do estudo. Por isso, partimos de um contexto pessoal de iniciação à prática profissional, passando pelo momento de selecção da escola para realizar o estágio, até à escolha de uma turma para efectuar regências na disciplina de História e por conseguinte para aplicar o estudo. Explicitado o contexto passamos, num segundo capítulo, à descrição do objecto de estudo.

Neste segundo capítulo começamos por relembrar a questão de partida do nosso estudo e apresentar os recursos utilizados no âmbito da leccionação das duas aulas de aplicação do estudo (o manual escolar). Procuramos ainda descrever todo o processo operado para a sua aplicação, bem como toda a metodologia implementada para a obtenção e tratamento dos dados.

De seguida procedemos à análise e tratamento das bases de dados concebidas a partir da metodologia implementada, a fim de verificarmos e salientarmos alguns

aspectos específicos, fundamentais para o capítulo seguinte que corresponde às conclusões do estudo.

Assim sendo, no quarto capítulo registamos as conclusões apuradas após a análise e interpretação dos dados e procuramos legar os nossos contributos para futuros colegas estagiários que se deparem com dilemas semelhantes e até mesmo para questão de partida de futuros estudos neste âmbito.

Finalmente procedemos à discriminação das obras consultadas para a realização do presente estudo e que constituem a bibliografia, bem como à apresentação, em anexos, dos vários instrumentos que concebemos para a aplicação do estudo.

Parte I – Enquadramento Teórico

1. Currículo e teorias curriculares

"O Currículo é sempre o resultado de uma selecção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes."

Tomaz Tadeu da Silva[1]

Na actualidade a noção de Currículo impõe-se cada vez mais no vocabulário das ciências da educação. Por isso torna-se delicado abordar e escrever sobre assuntos que se insiram no campo pedagógico sem recorrer a este conceito[2]. Segundo Philippe Perrenoud, todas as finalidades da educação escolar são expressas a partir da aplicação de noções problemáticas e controversas[3], por isso o conceito de Currículo não é excepção.

O conteúdo do termo que aqui nos propomos abordar, é de recente utilização em Portugal. Foi na década de 1980, através da reforma educativa que o conceito foi vulgarizado[4]. A concepção de Currículo, de acordo com a interpretação contemporânea, começou então a ser utilizada em países Europeus tais como Alemanha, França, Espanha e Portugal muito recentemente, e sobretudo subordinada à literatura educacional anglo-saxónica. Todavia, é no contexto da reedificação mundial subsequente à Primeira Guerra Mundial que surgem factores decisórios para a concepção de currículos como uma área autónoma[5]. Desta forma, surge pela primeira vez, o Currículo como um objecto específico de estudo na área da educação e é nos Estados Unidos da América que vemos surgir os trabalhos de Bobbit (*The Curriculum*

[1]- SILVA, Tomaz Tadeu – *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto editora, 2000, pág. 13.

[22]- NÓVOA, António – *Nota de apresentação*. In *I. Godson, A construção social do Currículo*. Lisboa: Educa, pág. 14.

[3]- PERRENOUD, Philippe – Porquê construir competências a partir da escola? Porto: ASA editores, 2001, pág. 10.

[4]- PACHECO, José Augusto – *Processos identitários dos estudos curriculares em Portugal*. Universidade do Minho, s.d., pág. 1-6.

[5]- MORGADO, José Carlos – *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA, 2000, pág. 19.

[1918] e *How to Make a Curriculum* [1924]), encarado habitualmente como determinante neste domínio do saber[6]. Mas afinal o que significa Currículo?

Segundo Tomaz Tadeu da Silva, o significado de Currículo depende da forma como este é entendido e definido pelos diferentes autores e pelas diferentes teorias que abarcam a temática. Assim sendo, não podemos afirmar que existe uma definição de *Currículo universalmente* aceite pois uma única definição mostra-nos apenas uma única visão/teoria sobre o que é o Currículo. Contudo, esta busca de uma definição exacta não é o cerne da questão. O fundamental é perceber a evolução destas teorias e o que cada uma delas ou o que cada discurso curricular procura[7]. Importa por isso abordar sucintamente algumas fases teóricas fundamentais do Currículo.

É então a partir da década de 1960 que se assiste ao aparecimento de várias teorias educacionais chamadas "teorias críticas do Currículo" e que de certa forma abandonam as teorias tradicionais que vinham sendo criadas desde a década de 1920. Segundo Tomaz Tadeu da Silva, nos finais desta década deu-se uma verdadeira *"ruptura paradigmática"*, inicialmente com autores franceses (Bourdieu, Baudelot e Establet, Althusser) e com a *Escola Capitalista* (Bowles e Gintis) e que invertem os fundamentos das teorias tradicionais, baseadas na *aceitação e adaptação.* Para as teorias tradicionais a escola deveria funcionar tal como uma empresa com ênfase na eficiência, no desenvolvimento, na organização e na produtividade. Foram estes autores que estiveram na base de uma *teoria educacional crítica*, embora tenham sido alvo de inúmeras apreciações ao longo das décadas de 1970 e 1980 devido ao determinismo económico que revelaram, defendendo que apesar da independência e autonomia pedagógica do sistema educativo, este acaba por reproduzir estruturas sociais e culturais existentes na sociedade (Michael Apple). Ou seja, através dos conteúdos leccionados na escola, o Estado difunde os seus ideais[8].

É então com Michael Apple que se inicia a *crítica neomarxista*. Este autor elabora uma teoria crítica que viria a ser extremamente influente nas décadas seguintes.

---

[6]- AFONSO, Maria Isabel – *Os currículos de História no ensino obrigatório. Portugal, Inglaterra e França.* Braga: Universidade do Minho, 2004.

[7]- SILVA, 2000, pág. 12.

[8]- GANDIN, Luís Armando; PARASKEVA, João M.; HYPOLITO, Álvaro Moreira - *Mapeando a [complexa] produção teórica educacional - Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva.* In *Currículo sem fronteiras* (http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/tomaz.htm).

Também Apple entende que o Currículo está intimamente relacionado com estruturas sociais e económicas. Enquanto nos modelos mais tradicionais os conhecimentos existentes eram tidos como inquestionáveis por esta altura há uma preocupação com a legitimidade dos conteúdos iniciando-se assim um novo período na área da teorização curricular, mas também na área da teorização educacional[9].

Muito ligado ao aspecto cultural surge-nos Henry Giroux que critica as perspectivas empiristas e técnicas. Este autor concebe o Currículo como uma política cultural, defendendo que este também promove a construção de valores sociais e culturais negando a racionalidade técnica da escola. Contudo, na teoria crítica de Henry Giroux podemos perceber uma influência do pedagogo brasileiro Paulo Freire no que diz respeito á *ideia libertadora* de educação, ou seja, um olhar sobre o *Currículo* que o entende como *emancipação e libertação*. Ele chama a atenção para que se dê, ao indivíduo, consciência das suas capacidades tornando-o desta forma livre, e fornecendo-lhe instrumentos para que ele seja capaz de se auto-educar[10].

Paulo Freire não desenvolveu uma teoria específica sobre esta temática, mas aborda alguns aspectos relacionados com as teorias curriculares. Para este autor o Currículo deve conceber as experiências dos alunos. Desta forma o uso de factos do quotidiano na aprendizagem é uma metodologia que se torna extremamente atraente[11].

Ainda durante a segunda metade do século XX surge-nos também a noção de *Currículo Oculto*, que não constitui propriamente uma teoria tal como as referidas anteriormente, mas que está implícita em autores como Bowles e Gintis que defendiam que as relações sociais na escola, mais do que os conteúdos, eram responsáveis pela socialização necessária à adaptação e exigência do trabalho capitalista[12]. Este conceito é utilizado pela primeira vez por Jackson, em 1969 com o objectivo de denunciar a presença de um outro currículo (para além do tido como oficial) na escola e na sala de aula[13].

O *Currículo Oculto* é definido por Tomaz Tadeu da Silva como um conjunto de aspectos não contemplados no Currículo oficial mas que, de certa forma contribui para as *aprendizagens sociais relevantes*. Estes aspectos não contemplados no Currículo

[9]- SILVA, 2000, pág. 45-50.

[10]- SILVA, 2000, pág. 53-56.

[11]- SILVA, 2000, pág. 58-59.

[12]- SILVA, 2000, pág. 81-84.

[13]- MORGADO, 2000, pág. 26.

oficial dizem respeito a relações entre todos os actores da escola e todas as atitudes e valores que neste âmbito se desenvolvem[14].

Defensoras de um *Currículo multiculturalista* surgem as *Teorias Pós-Críticas,* numa tentativa de dar voz aos *grupos culturais subordinados* dos quais faziam parte as mulheres, os negros e os homossexuais. Para os autores desta fase das teorias do currículo, um Currículo inspirado no multiculturalismo permitiria ensinar atitudes tais como tolerância e respeito. O multiculturalismo, não pode, de forma alguma, divorciar-se das relações de poder, que no fundo, originaram estas desigualdades culturais e raciais. Desta forma, o multiculturalismo desempenha um importante papel na luta política, funcionando como instrumento que transplanta para o campo político uma compreensão da diversidade cultural[15].

Já num contexto *Pós-modernista* surgem autores que defendem a superação de verdades tidas como absolutas. Este movimento, tal como afirma Tomaz Tadeu da Silva, não representa uma teoria *coerente,* mas sim um conjunto de perspectivas e ideias que abrangem uma grande variedade de aspectos. Este movimento critica as noções de razão e racionalidade, colocando também em causa a noção de progresso, e atacando assim, os fundamentos do pensamento moderno[16].

Ainda no contexto das teorias críticas, surgem-nos os *Pós-estruturalistas* com autores como Derrida e Foucault. Esta corrente é muitas vezes confundida com a anterior (*pós-modernismo*) pois algumas questões são comuns a ambas as críticas. Contudo, estas duas correntes de pensamento pertencem a campos distintos. Os autores pós-estruturalistas colocam a tónica na linguagem. Ou seja, a realidade não poderá ser entendida sem ter em linha de conta todos os processos linguísticos de significação que lhe estão subjacentes[17].

Desta forma, reflectir historicamente sobre o Currículo e as suas teorias implica também percepcionar uma *"mutabilidade da realidade"* com a qual temos de lidar e repudiar uma visão mais estática e sobretudo, irreal. É muito frequente, sobretudo entre os professores, considerar-se que as questões relacionadas com o Currículo são irrelevantes, até porque se parte do princípio que todos sabem o que significa Currículo.

[14]- SILVA, 2000, pág. 81-84.

[15]- SILVA, 2000, pág. 87-88.

[16]- SILVA, 2000, pág.114-115.

[17]- SILVA, 2000, pág. 114-128.

Contudo, é importante reflectir acerca deste conceito, sobretudo no panorama concreto em que vivemos[18].

Assim sendo, o Currículo é um conceito passível de uma multiplicidade de acepções, quer no que diz respeito ao seu conteúdo, quer no que diz respeito às várias perspectivas acerca da sua construção e do seu desenvolvimento[19]. Maria do Céu Roldão define Currículo escolar como *" o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar"*[20]. Todavia, no contexto do sistema português é ainda amplamente predominante a ideia de Currículo concebido como um conjunto de programas. São estas perspectivas que começam a não ser capazes de dar resposta às necessidades sociais e culturais da actualidade e sobretudo do futuro[21].

Não podemos esquecer-nos nunca da existência de diferentes perspectivas na abordagem do currículo escolar, sobretudo no campo da epistemologia, da pedagogia, da psicologia e da sociologia pois apesar de tudo, o Currículo não deixa de ser uma construção social e pedagógica concebida por uma estrutura política que assenta num conjunto de valores e assim, indicar a evolução de uma sociedade e os poderes que a controlam[22].

Portugal, tal como França e Espanha, possui um Currículo Nacional *estrito, prescritivo e centralizado* segundo Maria do Céu Roldão[23]. Com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º46/86 de 14 de Outubro) introduz-se um novo conjunto de normas organizativas do sistema educativo, assentes numa percepção mais alargada e abrangente de Currículo[24]. Contudo, foi com o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro que se deu a Reorganização Curricular do Ensino Básico e se organizou um Currículo prescritivo à escala nacional mas que poderá ser adaptado de acordo com o contexto local. Ou seja, através da elaboração de Projectos Curriculares, ora de escola ora de Turma, escolas e professores procuram transformar o Currículo

[18]- ROLDÃO, Maria do Céu – *Gestão Curricular. Fundamentos e práticas.* Lisboa: Ministério da Educação, 1999, pág. 23-25.

[19]- VILHENA, Teresa – *Avaliar o extracurricular.* Porto: Edições ASA, 2000, pág. 35-40.

[20]- ROLDÃO, 1999, pág. 24.

[21]- ROLDÃO, 1999, pág. 24-25

[22]- PARDAL, Luís António – *A escola, o currículo e o professor.* Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

[23]- ROLDÃO, Maria do Céu – *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências.* Lisboa: Editorial Presença, 2003.

[24]- AFONSO, 2004, pág. 45.

num documento mais amplo e flexível aumentando a liberdade das escolas na sua adaptação face aos alunos que a constituem[25].

Segundo o Decreto – Lei que aborda a *Organização Curricular do Ensino Básico* entende-se por Currículo Nacional o conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos. Procura-se então conceber um Currículo mais *"aberto e abrangente"* associado *"à valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto"*. Estabelecem-se orientações explícitas em termos de competências essenciais (gerais e específicas) a desenvolver pelos alunos ao longo dos três ciclos que constituem o Ensino Básico bem como os tipos de experiências de aprendizagem a privilegiar[26].

Num mundo cada vez mais globalizado encontramos uma escola cada vez mais heterogénea para a qual é preciso pensar em formas de incrementar um Currículo mais adaptado a esta população. Este processo implica procedimentos adequados a esta diversidade escolar e ainda aprendizagens por parte dos alunos que os levem a desenvolver as competências patentes no Currículo, uma vez que, este não se centra apenas nos programas das disciplinas e nos seus conteúdos temáticos. Este documento vai muito mais além e patenteia um conjunto de competências gerais a desenvolver ultrapassando assim a mera transmissão de saberes/conteúdos[27].

Apesar do papel fundamental da Escola ter sido, durante muito tempo, a transmissão de saberes (principalmente de carácter cognitivo) verifica-se que progressivamente se desenvolve a consideração pelos interesses e necessidades dos alunos. Pelo que diversas alterações têm vindo a ocorrer desde uma perspectiva mais tradicional e essencialista, que encara o currículo como um programa de estudos metódicos contendo conteúdos e disciplinas prescritas, até ao reconhecimento da necessidade de não divorciar as disciplinas da realidade e das exigências quotidianas[28]. Importa por isso olhar o Currículo como uma realidade socialmente formada que

[25]- MARTINS, Felisbela; LEITE, Carlinda – *O Currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares de Geografia: representações dos autores e (re)interpretações dos professores.* In *Indagitio Didáctica*: vol.3 (1), Fevereiro 2011. (http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/923/857).

[26]- Decreto – Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro - *Organização Curricular do Ensino Básico,* pág. 7-9.

[27]- MARTINS, 2011.

[28]- VILHENA, 2000, pág. 39-43.

qualifica a escola enquanto instituição de ensino. Ou seja, a escola existe pois é-lhe reconhecida a necessidade de veicular e desenvolver um Currículo[29].

As decisões tomadas em torno do Currículo comprometem uma multiplicidade de "níveis de amplitude" desde o central até ao individual. É no nível individual que o professor surge como intermediário e gestor do Currículo, partindo de um "Currículo prescritivo" ou de um "Currículo apresentado" em manuais escolares, mas que pretende traduzir o significado e os conteúdos do "Currículo prescrito"[30]. Ou seja, deste modo, os professores tornam-se veiculadores de um Currículo espelhado nos manuais escolares e que atendem ou deveriam atender às directrizes de cada disciplina patentes no Currículo oficial[31].

Segundo autores como Jose Gimeno[32] desde que o Currículo é prescrito e regulado até atingir o seu verdadeiro significado, passa por inúmeras interpretações e mutações, resultantes de várias decisões tomadas por diversas instâncias. Uma dessas instâncias engloba o próprio manual escolar. Para Michael Apple[33] o manual escolar cria condições materiais para o ensino e define também aprendizagens. O autor afirma mesmo que nas escolas americanas, o manual escolar define o Currículo e domina os conteúdos[34]. Desta forma, a importância dos manuais escolares é compartilhada por diversos investigadores na medida em que funciona ora como intermediário entre os programas oficiais e os professores, ora na parceria entre professor e aluno[35], constituindo-se um intérprete distinto do currículo e por isso um material curricular imprescindível[36].

Assim sendo, a missão educativa e socializadora da Escola não se esgota na sua dimensão de instrução pois para além de dispor de uma variedade de conteúdos

---

[29]- ROLDÃO, 1999, pág. 27.

[30]- ROLDÃO, 1999, pág. 27-40.

[31]- PEREIRA, Ana Bela – *Manuais escolares: estatutos e funções.* In *Revista Lusófona de educação,* 2010, pág. 191.

[32]- GIMENO, Jose – *El curriculum: una reflexión sobre la pratica.* Madrid: Ed. Morata, 1988.

[33]- APPLE, Michael – *Manuais escolares e trabalho docente – Uma economia política de Relações de Classe e de Género na educação.* Lisboa: Didáctica editora, 2002.

[34]- APPLE, 2002, pág. 63-65.

[35]- DUARTE, José B. (org.) – *Manuais escolares: mudanças nos discursos e nas práticas.* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2011, pág. 5.

[36]- MORGADO, José Carlos – *Manuais escolares. Contributo para uma análise.* Porto: Porto editora, 2004, pág. 37.

dispostos em disciplinas e depurados em manuais, também veicula valores sociais[37]. Neste sentido, frequentemente o manual escolar dissemina o "Currículo Oculto"[38], definido por Tomaz Tadeu da Silva como "constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar, que sem fazer parte do Currículo oficial, explicito, contribuem de uma forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes"[39].

[37]- VILHENA, 2000, pág. 75.

[38] - MARTINHA, Cristiana - *Inquéritos a Professores (Estagiários) de Geografia: uma reflexão metodológica e uma oportunidade de reflexão e de desenvolvimento de práticas de ensino em Didáctica das Ciências Sociais,* In "cadernos curso de doutoramento em geografia". Flup, 2010.

[39]- SILVA, 2000, pág. 82.

2. Competências: de que conceito falamos?

"Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações"

Perrenoud[40]

No contexto nacional situamos a adopção do conceito de competência na reorganização curricular levada a cabo em 2001, no âmbito de reformas e inovações curriculares, que atribuem ao professor, o papel de gestor de Currículo[41], tal como referimos no capítulo anterior.

Mas afinal, o que significa este conceito de "competência"?

No Currículo Nacional do Ensino Básico[42] a noção de competência é utilizada de uma forma mais aberta integrando por isso *"conhecimentos, capacidades e atitudes"* e pode ser percebida como *"saber em acção"*. Desta forma, o documento legal pretende sublinhar o carácter integrador do conceito em análise. Contudo, não existe uma definição consensual e estabilizada do conceito de competência e como tal este tem sido alvo de uma multiplicidade de interpretações[43].

Desde a década de 1960 que o conceito de competência tem vindo a ser utilizado. Primeiramente em associação a uma pedagogia por objectivos e perspectivados fundamentalmente no âmbito laboral e da produção. Mas a partir da década de 1990, o conceito despontou com maior evidência nos debates políticos internacionais[44] e nos documentos emanados de inúmeras organizações preponderantes

[40]- PERRENOUD, Philippe – *A pedagogia diferenciada. Das intenções à acção.* Porto Alegre: Artmed, 2000, pág. 19.

[41]- SEABRA, Filipa Isabel Barreto de – *Ensino Básico. Repercussões da Organização curricular por competências na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas curriculares de avaliação.* Braga: Universidade do Minho, 2010.

[42]- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, 2001, pág. 9.

[43]- PERRENOUD, 2000, pág. 10.

[44]- SEABRA, 2010, pág. 67.

no campo da educação, como é o caso da Unesco e da OCDE[45]. Desta forma a OCDE constitui uma das principais responsáveis pela manifestação da pedagogia por competências, através da criação do programa DeSeCo (Desenvolvimento e selecção de competências) no ano de 1997[46].

Inicialmente este debate ocorreu no âmbito da formação profissional, tendo por isso sido alvo de inúmeras pressões económicas e do mercado de trabalho na sua implementação, uma vez que se começava a tornar clara a inadequação e o insucesso da escola na preparação dos alunos para dar resposta ao mercado de trabalho[47].

Autores como Zabala e Arnau definem o conceito como uma forma eficaz de dar resposta a determinadas tarefas com as quais o indivíduo se depara no seu percurso profissional. Esta definição designa um campo de actuação bem definido. A noção de Competência é ainda composta por três dimensões estruturais, segundo os mesmos autores - conhecimentos, capacidades e atitudes. Assim sendo, na sua perspectiva, para que um indivíduo seja competente tem de inter-relacionar as três dimensões de uma forma eficaz[48].

Le Boterf admite que a definição do conceito de competência é variável de acordo com várias perspectivas. Não encara a competência como um simples saber, "*saber - fazer"*, ou até num recurso a mobilizar. Considera a competência como uma sucessão de acções ("*processo"*) que concilia diversos conhecimentos através da "*mobilização de recursos"* (saberes, capacidades, informações, etc)[49]. Todavia, não podemos esquecer que este autor perspectiva uma definição do conceito de competência muito ancorada num contexto laboral[50].

O pensamento de Le Boterf é encarado por Philippe Perrenoud como passível de confusão pelo facto de definir competência como "saber - mobilizador". Perrenoud recorre ao exemplo do ensino de uma língua estrangeira. Ele explica que quando o indivíduo aprende uma língua estrangeira na escola sente dificuldades para mobilizar

---

[45]- ROLDÃO, 2003, pág. 9.

[46]- SEABRA, 2010, pág. 73.

[47]- ROLDÃO, 2003, pág. 9-10.

[48]- ARNAU, L. e ZABALA, A. – *11 Ideas Clave: Cómo aprender y enseñar competências.* Barcelona: Editorial GRAÓ, 2007. (Colección Ideas Clave) pág. 31-37

[49] - BOTERF, G. Le – *De la compétence. Essai sur un attracteur Étrange.* Paris: Les Éditions d'Organisation, 1994, pág. 16-43.

[50]- SEABRA, 2010, pág. 76-77.

estes conhecimentos em situações onde tem de recorrer à comunicação. E embora o ensino de línguas estrangeiras tenha evoluído e incentive a oralidade esta não é suficiente para desenvolver nos alunos competências efectivas de comunicação. A competência a este nível só é alcançada através da prática. Desta forma, Perrenoud afirma que, de facto a competência subentende a presença de recursos mobilizáveis. Contudo, nunca deve resumir-se a esses recursos[51]. O consenso entre Perrenoud e Le Boterf reside na articulação entre competência e a capacidade de mobilização. Ou seja, não basta adquirir os conhecimentos. É preciso saber mobilizá-los e aplicá-los de acordo com o momento e o contexto[52].

Na tentativa de definir a noção de competência o autor coloca de parte três versões que considera inadequadas para a compreensão dos problemas. A primeira prende-se com uma "pedagogia por objectivos", uma vez que encara cada aquisição escolar como um objectivo, não acrescentando por isso nada de significativo à ideia. A segunda versão procura fazer um distanciamento entre o conceito de competência e o conceito de desempenho, sendo o desempenho notado, um indicador confiável da competência. Por último, a percepção clássica encara a competência como uma faculdade abstracta e uma potencialidade comum a qualquer ser humano. Segundo Chomsky (professor de linguística), competência seria a aptidão contínua de improvisar e inventar algo de novo sem recorrer a "*cábulas*". Assim, nenhuma competência começa a ser estimulada de inicio. É com as sucessivas aprendizagens que o indivíduo vai construindo competências. Então, segundo esta visão clássica, é uma aquisição e uma aprendizagem e não uma determinação advinda da espécie[53].

Assim sendo, para Philippe Perrenoud competência relaciona-se com desempenho, potencialidade, acção e aplicação de conhecimentos[54]. O autor define competência como uma capacidade de operar de forma eficaz numa dada situação, apoiando-se em conhecimentos, mas nunca se limitando a eles[55].

A relevância curricular em torno do conceito de competência resulta da transição de estruturas de decisão muito centralizadas para outras nas quais se associa um

[51]- PERRENOUD, Philippe – *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999, pág. 20-21 e 29-30.

[52]- SEABRA, 2010, pág. 76-77.

[53]- PERRENOUD, 1999, pág. 18-20.

[54]- PERRENOUD, 1999, pág. 22.

[55]- PERRENOUD, 1999, pág. 4.

Currículo Nacional organizado por competências com escolas detentoras de um certo nível de autonomia[56].

É nos países anglo-saxões e francófonos que se tem desenvolvido uma abordagem por competências. Esta abordagem não rejeita os conteúdos nem as disciplinas[57]. Contudo, existem autores que entendem que o desenvolvimento de competências não é compatível com a aquisição de saberes e por isso encaram este desenvolvimento de competências em detrimento dos saberes. Esta é uma crítica injustificada pois as competências implicam a mobilização de saberes[58]. Desta forma a competência não implica a exclusão dos conteúdos mas sim uma apropriação e sobretudo integração dos mesmos[59].

A concepção de competência assumida no Currículo Nacional não excluí de forma alguma a aquisição de conhecimentos até porque segundo Philippe Perrenoud, a escola não pode abdicar da sua função de transmissora de conhecimentos[60] e por isso esta concepção explícita no Currículo Nacional, integra capacidades e atitudes mas também conhecimentos. Todavia, segundo Maria do Céu Roldão, *"dar matérias"* tem vindo a ser potencializado em detrimento do verdadeiro papel pela qual a escola é responsável – *"garantir que se aprenda aquilo de que se vai precisar, pessoal e socialmente…"* e por isso as competências adquirem cada vez maior centralidade[61] pois o que acontece é que frequentemente os saberes são adquiridos na escola mas fora de qualquer contexto.

Como já referimos, hoje o Currículo Nacional encontra-se organizado por competências e no caso específico do Currículo Nacional do Ensino Básico é-nos apresentado um conjunto de competências consideradas essenciais. Estas competências essenciais englobam duas vertentes: uma de carácter geral (competências gerais) e um outro de carácter específico (competências específicas)[62].

---

[56]- SEABRA, 2010, pág. 67-68.

[57]- PERRENOUD, 1999, pág. 9-14.

[58]- PERRENOUD, 2001, pág. 29-30.

[59]- ROLDÃO, 2003, pág. 23-24.

[60]- PERRENOUD, Philippe – *Construir las competencias, ¿ es darle la espalda a los saberes?* In *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico I1*. (http://www.redu.m.es/Red_U/m2)

[61]- ROLDÃO, 2003, pág. 17.

[62]- MACHADO, Maria Paula – *O papel do Professor na construção do currículo.* Braga: Universidade do Minho, 2006, pág. 52-53.

As competências gerais indicadas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico são dez. Estas devem ser operacionalizadas de forma gradual e transversal a todas as disciplinas que constituem o Currículo e dizem respeito à Educação Básica. Desta forma, e de acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico, no final da "*educação básica, o aluno deve ser capaz de*"[63]*:*

1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
2. Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
3. Usar adequadamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
4. Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
5. Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
6. Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
7. Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
8. Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
9. Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
10. Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

Relativamente às competências específicas, estas dizem respeito a competências particulares de cada disciplina que constitui o Currículo. Assim sendo, as competências específicas da disciplina de História foram determinadas a partir de*" três grandes núcleos que estruturam"* o saber histórico e por isso foram definidas como competências específicas da História:

a. Tratamento de informação/utilização de fontes;

[63]- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, 2001, pág. 15.

b. Compreensão histórica: Temporalidade, espacialidade e contextualização;
c. Comunicação em História.

Ainda no Currículo Nacional do Ensino Básico, estão patentes, para cada uma destas competências específicas, respectivas experiências de aprendizagem (ex: "elaboração/análise de mapas"; "recuperação de conhecimentos adquiridos"; "elaboração de tabelas cronológicas") que permitam o desenvolvimento das mesmas.

Neste novo modelo pedagógico (Pedagogia por competências), trazido pela reorganização curricular do ensino básico em 2001, o aluno ocupa o papel principal e o Professor deve ser encarado como um guia/organizador de situações de aprendizagem. Para isso, tem de desenvolver uma série de estratégias de ensino suportadas por recursos que potenciem o desenvolvimento destas competências nos alunos.

3. O manual escolar enquanto recurso pedagógico

"O instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando informação básica correspondente às rubricas programáticas[64]."

Num contexto de grande acessibilidade da Escola a todos os alunos, independentemente do seu meio sócio familiar, importa usar todos os recursos que favoreçam a aprendizagem e a aquisição de competências. É neste contexto que o recurso a materiais didácticos contempladores desta heterogeneidade e diversidade cultural podem dar resposta a esta *"realidade multicultural"*[65]. Contudo, a problemática da introdução de uma pedagogia da integração nos Currículos é apresentada de forma distinta para os manuais escolares e para as práticas pedagógicas[66].

Embora não seja objectivo do nosso estudo abordar de forma exaustiva uma evolução histórica do manual escolar ao longo dos tempos, não deixaremos de fazer referência a alguns aspectos e algumas mutações que nos parecem pertinentes para a compreensão do actual papel do manual escolar enquanto recurso potenciador do desenvolvimento de competências. Desta forma, podemos dizer que o manual escolar tem-se desenvolvido ao longo dos tempos, sobretudo dependendo do regime político, espelhando os propósitos dominantes de cada época e muito condicionado pelas mutações sociais, económicas e culturais[67].

Se recuarmos um pouco no tempo, verificamos que em finais do século XVIII o manual escolar se identifica com a escola mas no sentido do *"método, da disciplina e da enciclopédia"* abarcando assim, todos os temas e assuntos necessários para o saber.

---

[64]- Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de Novembro, artigo 2.º

[65]- PEREIRA, 2010, pág. 191.

[66]- ROGIERS, Xavier; KETELE, Jean-Marie De – *Uma pedagogia da integração. Competências e aquisições no ensino.* Porto Alegre: Artmed, 2004, pág. 169.

[67]- PINTO, Mariana Oliveira – *Estatuto e funções do manual escolar de língua portuguesa.* In *Revista Iberoamericana de Educación.* (http://www.rieoei.org/deloslectores/439Oliveira.pdf)

Com o princípio da Escola Nova (valorização de uma pedagogia mais activa) o manual deixa de ser encarado como uma *"enciclopédia"* e passa a ser visto como que portador de referências a outras leituras e fontes de informação[68]. E se pensarmos agora na história do Século XX presenciamos a existência de várias mudanças no campo político em Portugal. Muitas delas de mutações do próprio sistema político e que representaram veementes transformações no campo da educação. Ou seja, alterações que se traduziram no aparecimento de novos Currículos e novos programas escolares[69].

Ao longo da primeira metade deste século XX, Portugal é extremamente marcado por um regime político ditatorial e neste sentido o manual é composto em função dos valores e princípios estabelecidos pelo Estado, que determina um regime de livro único[70]. Só com o final da ditadura e a implantação da República se pôs fim ao regime do livro único que durou cerca de 40 anos. Assim, a partir do 25 de Abril de 1974 começamos a assistir a uma extraordinária multiplicação de manuais escolares e à passagem da responsabilidade da selecção dos mesmos para os professores e para as respectivas escolas. Desta forma, podemos dizer que assistimos a períodos onde o manual escolar não era de livre escolha mas sim imposto pelo regime político ("livro único") e outros períodos onde o manual é facultativo[71].

Assim sendo, a história do manual escolar tem-se desenrolado em três sentidos de orientação segundo Justino Magalhães[72]:

1. *Etno-história:* encara o manual escolar como um recurso pedagógico - didáctico privilegiado;
2. Abordagem *económico-social*;

---

[68]- MAGALHÃES, Justino – *Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação.* In *Manuais escolares, estatuto, funções e história. Actas do I encontro internacional sobre manuais escolares.* Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1999, pág. 285.

[69]- MARTINHA, Cristiana – *O ensino da Europa nos manuais escolares de Geografia (1980 – 2006) – Entre a utopia e a necessidade.* Porto: FLUP, 2008, pág. 22.

[70]- MAGALHÃES, 1999, pág. 286.

[71]- MOREIRA, Darlinda; PONTE, João Pedro; PIRES, Manuel Vara; TEIXEIRA, Paula – *Manuais escolares: um ponto da situação (Texto de apoio ao Grupo de Discussão – Manuais Escolares, XV EIEM).* (http://www.observatorio.org.pt/filesobservatorio/pdf/manuais_%20GDiscussao_publicacoes.pdf)

[72]- MAGALHÃES, Justino – *O manual escolar no quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal.* In *Sisifo, Revista de ciências da educação,* 2006, pág. 6-7. (http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/01-Justino.pdf)

3. Abordagem no âmbito da *história cultural.*

Desta forma o autor pretende demonstrar que o manual escolar é um produto com inúmeras repercussões e tem "*um percurso e tempo próprio"* que acabam por o enquadrar na história cultural e o encarar como uma "*representação da cultura"*, devido à sua função pedagógico - didáctica, mas sobretudo devido a ser um importante meio de informação, conhecimento e "*legitimação da cultura escrita"*[73].

A história dos materiais didácticos é reportada à própria história do livro, sobretudo do livro escolar e a sua importância é de tal forma considerável que o Estado produziu legislação específica em torno destes aspectos[74] como é o caso da Lei de Bases do Sistema Educativo[75] promulgada em 1986 e que define os princípios gerais pelos quais toda a política educativa se deve reger, incluindo o próprio entendimento do que é o sistema educativo: *"conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade*". Mas este documento legal vai ainda mais longe, chegando mesmo a mencionar *"recursos humanos*" e *"recursos materiais"* nos capítulos IV e V e mais precisamente no 41.º artigo, do capítulo V, são indicados os recursos educativos mais distintos, onde o manual escolar é referenciado, *"São recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção: a) Os manuais escolares; b) As bibliotecas e mediatecas escolares; c) Os equipamentos laboratoriais e oficinas; d) Os equipamentos para educação física e desportos; e) Os equipamentos para a educação musical e plástica; f) Os centros regionais de recursos educativos."* Se analisarmos com atenção verificamos que, para além de ser referenciado na listagem de recursos privilegiados, surge ainda expresso como o primeiro recurso educativo, o que parece demonstrar desde logo uma legitimidade de primeira instância. Desta forma a Lei de

[73]- MAGALHÃES, 2006, pág. 7.

[74]- CUSTÓDIO, Pedro Balaus – *Análise e produção de materiais didácticos de português no ensino básico: alguns princípios orientadores.* In *exedra n.º2,* 2009, pág. 148. (http://www.exedrajournal.com/docs/N2/10B-pedro-balaus_pp_147_160.pdf)

[75]- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986.

Bases do Sistema Educativo reconhece o papel do manual escolar enquanto mediador entre o Currículo oficial e as práticas em contexto escolar[76].

Contudo, é apenas a partir do Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de Novembro que se produz e define legislação mais específica em torno dos manuais escolares. Este decreto delibera o processo de adopção e o ciclo de vigência, atribui responsabilidades de elaboração e distribuição[77] e chega mesmo a definir o que se deve entender por manual escolar: *"O instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando informação básica correspondente às rubricas programáticas"*. Mais recentemente, com a Lei 47/2006 são determinados os principais aspectos da sua utilização em contexto escolar e é reafirmada a sua importância[78].

A introdução da pedagogia por competências nos Currículos em Portugal constitui um dos temas que mobiliza cada vez mais reflexões. E com esta nova pedagogia a investigação no âmbito dos manuais ganhou também particular importância. Ora no sentido da resolução de problemas, ora no sentido do desenvolvimento de manuais integradores capazes de proporcionar o desenvolvimento de competências[79]. Esta pedagogia está ainda a produzir uma mutação de paradigma no que concerne à prática pedagógico - didáctica e à concepção dos manuais escolares[80].

No contexto da investigação em torno dos manuais escolares deparamo-nos desde logo com uma imensidão de publicações quer no âmbito nacional quer internacional. Este aspecto demonstra desde logo a importância conferida à temática. Mais precisamente no contexto nacional, estes estudos têm-se desenvolvido, sobretudo, no âmbito das pós-graduações na área das ciências da educação e têm ganho cada vez maior importância[81]. Contudo, há ainda campos pouco estudados neste grande universo, nomeadamente uma investigação metódica e continuada no que diz respeito ao estudo

---

[76]- DUARTE, José B. – *Manual escolar: companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber.* In *Revista Lusófona de Educação,* 2010, pág. 120. (http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/1872/1494)

[77]- Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de Novembro.

[78]- Lei n.º 47/2006**,** de 28 de Agosto.

[79]- DUARTE, 2011, pág. 5-9.

[80]- MARTINHA, 2008, pág. 26.

[81]- MARTINHA, 2010, pág. 91- 92.

de disciplinas abarcadas nos livros didácticos de História (a historiografia e a didáctica da história), não chegou ainda às noções que os professores vêm reunindo nas suas aulas sobre as potencialidades e restrições da utilização de livros didácticos[82] e no que toca ao desenvolvimento de competências através do manual escolar, uma vez que são poucos os estudos que nos aparecem neste âmbito (uma excepção é o caso de Amélia Vieira que estudou as competências de leitura nos manuais escolares de língua portuguesa e salientou a exigência das novas orientações curriculares face à reformulação dos manuais de modo a torná-los em recursos capazes de favorecer a aprendizagem dos alunos desenvolvendo competências)[83]. Desta forma verifica-se que os manuais escolares vão muito além da veiculação de conteúdos científicos. Eles implementam também paradigmas pedagógicos[84].

Na conjuntura escolar actual a abordagem dos manuais escolares relacionada com a implementação de uma pedagogia por competências é extremamente importante pois, segundo Adalberto Dias de Carvalho e Nuno Fadigas[85], o manual escolar é um recurso pedagógico - didáctico importante e que visa contribui para o desenvolvimento das competências.

De facto há consenso entre os especialistas na medida em que consideram que o livro didáctico é a *"ferramenta mais importante no ensino de História"* e por isso alvo de uma enorme atenção[86] pois no panorama dos materiais didácticos o lugar de referência cabe ao manual escolar[87].

Segundo autores como François Gerard[88] o manual escolar continua a ser o suporte de ensino mais eficaz, apesar dos inúmeros suportes que vemos surgir fruto das novas tecnologias da informação e comunicação. Assim sendo, o manual continua a constituir um dos principais recursos de trabalho, não só de alunos, mas também de

---

[82]- SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de (org.) – *Jörn Rüsen e o ensino de história.* Editora Universal Federal do Paraná, 2010, pág. 109.

[83]- DUARTE, 2011, pág. 11.

[84]- MARTINHA, 2010, pág. 91- 92.

[85] - CARVALHO, Adalberto Dias; FADIGA, Nuno – *O manual escolar no século XXI.* Porto: Observatório dos Recursos Educativos, 2007, pág. 4.

[86]- SCHMIDT, 2010, pág. 109-110.

[87]- CUSTÓDIO, 2009, pág. 147.

[88]- GERARD, François-Marie – *Conceber e avaliar manuais escolares.* Porto: Porto editora, 1998, pág. 38.

professores[89]. Deste modo, o manual escolar cumpre várias funções de acordo com o seu utilizador, a disciplina e o contexto[90]:

1. Transmissão de saberes;
2. Desenvolvimento de capacidades e competências;
3. Consolidação de aquisições;
4. Avaliação de aquisições;
5. Auxilio à integração das aquisições;
6. Referência;
7. Educação social e cultural.

Mas as funções não se esgotam aqui. O manual escolar, para o professor, também pode ser percepcionado segundo uma função de informação científica geral e pedagógica, e ainda como auxilio na gestão das aulas[91]. Desta forma os manuais escolares não são concebidos unicamente para os alunos, mas também para os professores, que é a quem cabe a decisão de adopção[92]. Contudo, eles determinam muito mais do que acontece em contexto de sala de aula[93] e muitas vezes constituem o único recurso utilizado na prática lectiva, orientando e regulando as actividades. Em qualquer caso, é importante percebermos que a percepção que os alunos têm sobre o manual escolar é influenciada pela forma como o professor o utiliza e se há aqueles que o encaram com um valor relativo, passível de ser substituído por tantos outros (ex. filme, livro de texto, etc.) também há aqueles, para quem a sua presença na sala de aula é indispensável e por isso é quem determina os conteúdos, as estruturas e os ritmos[94].

De facto os manuais escolares são predominantemente utilizados na organização e execução das aulas, surgindo assim, para o professor, no momento da planificação e no momento da execução. Esta é uma posição partilhada por vários autores, como

---

[89]- BARBOSA, Manuel Gonçalves - *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de história e geografia de Portugal e História - 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: da reforma curricular (1989) à reorganização curricular.* Braga: Universidade do Minho, 2004, pág. 258.

[90]- GERARD, 1998, pág. 74-81

[91]- GERARD, 1998, pág. 74-81

[92]- MARTINHA, 2008, pág. 28.

[93]- DUARTE, J.; CLAUDINO, S.; SILVA, C.; SANTO, E.; CARVALHO, L. – *Podem os manuais escolares contribuir para a melhoria da escola?* Lisboa: Edições Lusófonas Universitárias, 2010, pág. 578-590. (http://issuu.com/cidadao/docs/podem-os-manuais-escolares-contribuir-para-a-melho)

[94]- BARBOSA, 2004, pág. 258-261.

Manuel Barbosa, Zabalza e Jose Gimeno[95]. Segundo Zabalza, os professores utilizam o manual escolar para interpretar e seguir sugestões dos programas, bem como para seleccionar exercícios e organizar os conteúdos. Deste modo, quando os professores planificam não trabalham directamente com os programas, mas com manuais escolares que funcionam como que guias de estruturação e organização das aulas. Já Jose Gimeno afirma que os professores o utilizam para propor aos alunos a resolução de tarefas, a análise de esquemas, isto porque lhes confere uma certa segurança.

É evidente que as práticas docentes são frequentemente muito mais influenciadas pelo modo como os manuais escolares abordam os assuntos e não tanto pelo Currículo oficial e que este acaba por condicionar muitas vezes o professor na concepção e selecção de outros materiais didácticos[96]. Porém há que ter em atenção que, dependendo do uso que o professor faz deste recurso, pode promover outras capacidades. Importa atentar um pouco no dinheiro que muitas famílias gastam no início do ano lectivo em manuais escolares, pois é a partir deste recurso que se estabelece um elo de ligação entre a escola e a família, dando a possibilidade aos pais de acompanhar e verificar as aprendizagens dos filhos[97].

Num mundo cada vez mais globalizado e em constantes mutações assistimos cada vez mais à proliferação de fontes de informação e de melhores condições de acesso a essas fontes que competem cada vez mais com o manual escolar. Contudo, enquanto intermediário de programas, alunos e professores, o manual escolar preserva a sua centralidade nas práticas pedagógicas[98].

O manual escolar representa por tudo isto, um *"auxiliar indispensável"* no processo de ensino - aprendizagem[99]. Enquanto recurso didáctico, utilizado por grande parte dos professores nas suas práticas pedagógicas, ele é pensado pelas editoras de

---

[95]- BARBOSA, 2004, pág. 258 – 261.

[96]- LEITE, Laurinda; COSTA, Cíntia; ESTEVES, Esmeralda – *Os manuais escolares e a aprendizagem baseada na resolução de problemas: um estudo centrado em manuais escolares de ciências físico-químicas do ensino básico.* Braga: Universidade do Minho, 2008, pág. 4. (http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9863/1/Leite,%20Laurinda_Os%20manuais%20escolares%20e%20a%20aprendizagem%20basead.pdf).

[97]- FERNANDES, Ângela; GONÇALVES, Maria Irene – *O manual escolar na prática docente do professor de matemática.* In Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009,pág. 1.

[98] - BARBOSA, 2004, pág. 258-259.

[99]- MARTINHA, 2008, pág. 28.

modo a concretizar os objectivos, conteúdos e sugestões metodológicas dos programas centrais[100] e infelizmente na maioria das vezes não são os programas que orientam a organização da prática docente mas sim o manual escolar, que na prática adquire a finalidade principal de apresentar o Currículo aos professores e aos alunos[101]. Há que ter em atenção pois estas *"reinterpretações"* que o manual faz do Currículo podem ou não concretizar devidamente as orientações curriculares centrais[102].

Professores e alunos refugiam-se muitas vezes no manual escolar pois consideram que este lhes confere maior segurança. Partem das informações do manual e raramente se questionam sobre a informação veiculada, entendendo desta forma, o manual como uma verdade absoluta[103]. Mas ao professor, compete-lhe estruturar a interpretação que é feita do programa e a partir dela conceber as suas estratégias de ensino - aprendizagem[104]. Cabe-lhe a ele exercer uma posição crítica na planificação e execução da aula sobre as representações do manual escolar[105]. Desta forma, conhecer os manuais escolares pode trazer benefícios aos docentes[106], no sentido em que estes devem ser capazes de analisar e interpretar de forma crítica, o manual, em detrimento de o encararem como *"detentores da verdade suprema"*[107].

Importa também pensarmos nas condições em que os professores desenvolvem as suas práticas, que não são de todo, as melhores. Com cargas horárias excessivas, elevado número de alunos, diversos trabalhos a desenvolver (reuniões, aulas, etc.) e ainda toda a burocracia os professores vêm o seu trabalho dificultado. Ou seja, o tempo que poderiam investir na produção de recursos didácticos alternativos aos manuais é drasticamente reduzido. Tudo isto contribui para que recorram a *"pré-elaborações do Currículo"* [108] e a função mediadora entre o Currículo oficial e o Currículo real apresentado aos alunos fica ao encargo dos manuais escolares, que funcionam como elementos estruturadores dos conteúdos[109].

---

[100]- FERNANDES, 2009, pág. 2.

[101]- BARBOSA, 2004, pág. 258-264.

[102]- LEITE, 2008, pág. 4.

[103]- PEREIRA, 2010, pág. 191.

[104]- FERNANDES, 2009, pág. 2.

[105] - PEREIRA, 2010, pág. 193.

[106]- LEITE, 2008, pág. 4.

[107]- MARTINHA, 2008, pág. 25.

[108]- GIMENO, 1988, pág. 178.

[109]- MORGADO, 2004, pág. 46-47.

Apesar de tudo isto, não podemos esquecer a função primordial de qualquer manual: "*desenvolver competências dos alunos"* e não a mera transmissão de saberes [110] . Contudo, e apesar de desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e social de cada individuo, as suas potencialidades didácticas dependem da intervenção do professor e por isso pode ou não ser um recurso potenciador do desenvolvimento de competências[111]. Cabe, por fim, ao professor limitar-se a aplicar algo que fora organizado e decidido por outros ou então assumir um papel interventivo e sobretudo, reflexivo[112].

[110]- SANTO, Esmeralda Maria – *Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia dos alunos. Auscultação a alunos e professores.* In *Revista Lusófona de educação,* 2006, pág. 107.

[111]- BARBOSA, 2004, pág. 278-279.

[112] - MORGADO, 2004, pág. 49.

Parte II – Estudo de caso

"O manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas"

1. Contexto

Antes de abordarmos concretamente o objecto de estudo e a metodologia implícita, importa perceber toda a conjuntura na qual o presente estudo foi colocado em prática.

1.1 Iniciação à Prática Profissional e o novo modelo de formação de Professores

A formação inicial de professores constitui uma etapa precedente à entrada na profissão docente, iniciando-se assim um longo processo de aprendizagem, desenvolvimento e aperfeiçoamento que se deverá prolongar ao longo de toda a carreira docente. É neste contexto (Iniciação á Prática Profissional) que importa analisar as mutações mais recentes, operadas neste domínio e que contribuíram directamente para o nosso percurso académico.

Desta forma, importa referir, como ponto de partida a publicação de um documento fundamental que modificou a estruturação do nosso percurso: Decreto-lei n.º 43/2007. Este decreto, publicado no âmbito do processo de Bolonha colocou em vigor o novo modelo de formação inicial de professores de História e Geografia do 3.ºciclo do ensino básico e do ensino secundário e veio ainda determinar que esta formação associe os percursos de formação inicial de professores de ambas as disciplinas inserido num Mestrado profissionalizante de dois anos, após uma licenciatura de três anos. Ou seja, os futuros docentes destas áreas científicas terão de frequentar dois anos da sua licenciatura numa das áreas (*major*) e um terceiro ano na outra área (*minor)*, bem como um primeiro ano de Mestrado com formação de cariz teórico e um segundo ano mais direccionado para a iniciação à prática profissional.

É neste contexto, frequentando o segundo ano do Mestrado e realizando um estágio bidisciplinar que nos encontramos a realizar o presente estudo. Contudo, optamos por o conceber apenas na área da História. Esta decisão prende-se com o facto da formação base, ou seja, o *Major* ter sido realizado na área da História. Mais acresce o facto de aquando da entrada na Faculdade (ano de 2005), ingressando no curso de História, vigorar um modelo de formação de professores anterior que consistia na frequência apenas de um ciclo. Isto é, aquando do ingresso no ensino superior o

pressuposto seria concluir a licenciatura em História em quatro anos de formação teórica, e um quinto ano de estágio pedagógico. Quer isto dizer que, aquando da entrada em vigor do novo modelo de formação inicial de professores estava no terceiro ano da licenciatura em História e por isso, para além do *minor* que tive de realizar em geografia a formação contempla também mais algumas unidades curriculares no âmbito da História que influenciaram de forma bastante considerável a opção deste estudo incidir apenas na área da História.

1.2 Uma Escola – Uma turma

No âmbito do estágio pedagógico impôs-se a selecção de um núcleo de estágio. No âmago de algumas ofertas, existia apenas uma escola que conhecia pessoalmente, a escola Secundária/3.ºciclo Joaquim Gomes Ferreira Alves. Contudo, esta não foi a opção. A preferência foi desde logo a escola EB 2,3/ S D. Moisés Alves de Pinho devido à maior proximidade da residência. E desta forma foi nesta escola que foi efectuado o estágio e desenvolvido o presente estudo de caso.

A escola EB 2,3/S D. Moisés Alves de Pinho é uma escola pública e em termos geográficos, está situada no distrito de Aveiro, embora se encontre mais próxima da cidade do Porto. Mais precisamente pertence ao concelho de Santa Maria da Feira e à cidade de Fiães.

Esta é uma escola que resulta da junção de duas antigas escolas: a EB 2,3 D. Moisés Alves de Pinho e a Escola Secundária Coelho e Castro. Assim sendo, a escola não disponibiliza apenas o 2.º e 3.º ciclo de ensino básico mas também ensino secundário com cursos orientados para a prossecução de estudos e cursos profissionais.

No que diz respeito às instalações podemos dizer que de certa forma a escola apresenta boas condições nas salas de aula, estando equipadas com retroprojector, quadro negro ou branco, projector multimédia e em algumas delas, quadro interactivo. A escola possui ainda um centro de recursos onde pode ser requisitado vário material como projector de slides, televisão, entre outros. Para completar todas estas condições existe uma biblioteca muito bem equipada, salas de informática, cantina, sala de trabalho para professores, sala de professores, sala de alunos.

A comunidade escolar é constituída essencialmente por habitantes de freguesias vizinhas como Canedo, Vila-Maior, Gião, Louredo, Lobão, Lourosa e Caldas de S. Jorge. Particularmente no que concerne ao corpo docente, importa dizer que este é

maioritariamente efectivo, e de certa forma relativamente jovem, possuindo por isso um carácter dinâmico e inovador que pudemos presenciar ao longo deste ano. Por último, e relativamente aos alunos, embora seja notório um grupo com algumas dificuldades e com necessidades educativas especiais, bem como algum abandono escolar, isso não impede a existência de uma taxa de sucesso escolar positiva.

Quanto, à escolha da turma a efectuar regências não foi nada difícil, isto porque os Orientadores tinham maioritariamente turmas de 8.ºano e procuramos escolher turmas comuns aos dois orientadores. Desta forma, eu e a minha colega de estágio "sorteamos" as turmas a efectuar regências numa disciplina para posteriormente trocarmos na outra disciplina. Optamos, em conjunto com o Orientador de Escola e o Metodólogo da Faculdade efectuar regências numa turma apenas, uma vez que não poderíamos efectuar noutro nível de ensino que não o 8.ºano, pelo facto de o orientador de escola não possuir outro nível.

O 8.ºD foi então a turma que me calhou na "rifa". Esta é uma turma relativamente pequena, composta por 19 alunos, sendo 11 rapazes e 8 raparigas. Contudo, nas minhas aulas contava apenas com 18 alunos visto que um deles não frequentava determinadas disciplinas por ser contemplado pelas Necessidades Educativas Especiais.

Inicialmente a turma mostrou-se um pouco apática e distante mas com o passar do tempo e com o conhecimento e a aproximação mútua que desenvolvemos foi-se revelando uma turma simpática, agradável e sobretudo calma, não me obrigando por isso a manter uma postura demasiado ríspida e a lidar com situações menos agradáveis para uma iniciação à prática profissional. Com o desenvolvimento destas relações a turma foi-se tornando também muito participativa. Contudo, há que fazer aqui algumas distinções entre alunos extremamente participativos e empenhados cuja necessidade era apenas mediar os seus entusiasmos e portadores de uma cultura geral bastante alargada e alunos que apesar de não perturbarem também não participavam a não ser por solicitação do professor.

Desta forma, foi neste contexto que desenvolvemos o presente estudo. Todavia, como o estágio na área da História incidiu apenas numa turma, decidimos aumentar a amostra e estender a aplicação do estudo a uma outra turma de 8.ºano na qual a colega de estágio efectuou as suas regências: o 8.ºE. Esta decisão prendeu-se com a inexistência de outra turma disponível para desenvolver o estudo de caso e com vários aspectos comuns a ambas as turmas: estagiárias a trabalhar com a turma, coincidência

temporal das temáticas, aproveitamento escolar dos alunos semelhante, conhecimento da turma devido ao estágio na área da Geografia e um outro aspecto (a abordar mais concretamente no capítulo respeitante ao objecto de estudo), que se prende com o facto de a colega estagiária recorrer, na temática em análise, a recursos extra manual escolar.

Assim sendo, a segunda turma – a do 8.ºE- é uma turma relativamente maior do que o 8.ºD, sendo constituída por 23 alunos (11 raparigas e 12 rapazes), todos eles presentes na disciplina de História, apesar de dois deles serem referenciados por Necessidades Educativas Especiais e por isso terem condições especiais de avaliação, não constituindo por isso a amostra deste estudo. De uma forma geral, esta turma é igualmente simpática, calma e colaborante. Os alunos não revelam dificuldades significativas, salvo as excepções dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e mostraram-se empenhados, participativos, interessados nas temáticas abordadas nas aulas.

2. Objecto de Estudo

Tal como foi já referido anteriormente, este estudo tem como objectivo verificar se o manual escolar, enquanto recurso único e exclusivo nas aulas de História, potencia o desenvolvimento de competências específicas da disciplina. Desta forma, os documentos fornecidos pelo manual escolar (incluindo CDROM e cadernos de actividades) adoptado pela escola[113] constituíram os únicos recursos utilizados nas duas aulas leccionadas para este fim (90 minutos + 90 minutos).

A fim de dar resposta à nossa questão de partida (será o manual escolar capaz de potenciar o desenvolvimento das competências específicas propostas pelo grupo disciplinar da escola?) começamos por conjecturar sobre o processo a adoptar para operacionalizar o respectivo estudo. Concluímos que a metodologia mais ajustada, tendo em conta todo o contexto já referido anteriormente, seria a leccionação de uma temática recorrendo apenas aos recursos apresentados pelo manual escolar, mas tendo sempre em vista o desenvolvimento das competências específicas propostas pelo grupo de História da escola.

Assim sendo o primeiro passo foi no sentido de seleccionar uma temática isenta do recurso a elementos não contemplados no manual escolar. Embora parecendo uma tarefa simples e extremamente fácil, facto é que este primeiro passo se revelou um pouco complexo. Isto porque, a aplicação do estudo no primeiro e no terceiro período foi desde logo colocada de parte. O primeiro período constituiu uma etapa de adaptação e na qual a questão de partida e toda a respectiva metodologia estava ainda um pouco indefinida. O terceiro período para além de ser muito curto (6 aulas de 90 minutos) implicava também a obtenção tardia dos dados para análise e tratamento. Ou seja, restou-nos apenas o segundo período para a aplicação do estudo. Contudo, apesar deste ser o maior período em termos de tempos lectivos, a turma contou com algumas visitas de estudo que coincidiram com as aulas de História e ainda com a visita de estudo que incidiu numa temática da disciplina, logo ficou automaticamente ficou excluída do estudo. Mais acresce o facto de a aula de História coincidir com a aula de Geografia do 11.º D, na qual efectuei regências neste segundo período, impossibilitando assim uma

[113] - OLIVEIRA, Ana; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; TORRÃO, Paula – *Novo História 8*. Lisboa: Texto editores, 2010.

melhor gestão de calendários. Tendo em conta todos estes contratempos que foram surgindo, optamos por aplicar o estudo em duas aulas, no início do segundo período e abordando a unidade didáctica "Os novos valores europeus: Renascimento e Reforma".

Seleccionada a temática começamos por analisar a planificação concebida e adoptada pelo grupo disciplinar da Escola (ver anexo 1) e elaborar um plano de unidade didáctica (ver anexo 2), respeitando as indicações patentes na planificação do grupo, sobretudo, assumindo as competências específicas propostas. Desde já, importa referir que as competências propostas pelo grupo embora não se encontrem separadas pelos grandes domínios (Compreensão Histórica, Comunicação e Tratamento da Informação), estas encontram-se harmonizadas com os conteúdos a abordar, o que para alguém em iniciação à prática profissional é extremamente útil pois auxilia na sua operacionalização, ou seja, na criação de estratégias de aprendizagem adequadas ao seu desenvolvimento.

Bem definido o objecto de estudo e dados os primeiros passos no sentido de uma planificação a longo prazo impôs-se a planificação das duas aulas destinadas à aplicação do estudo (ver anexos 3 e 4). Foi nesta fase que surgiram as maiores dificuldades. Em primeiro lugar, porque planificar implica sempre uma primeira parte relativa à preparação científica e uma segunda parte que implica escolhas pedagógicas que virão a determinar a prática pedagógica. No que diz respeito à preparação científica, senti que o manual escolar continha informação extremamente directa e objectiva, e por isso escassa para a preparação científica de um docente, sobretudo em Iniciação à Prática profissional. Contudo, esta não consistiu na maior dificuldade, até porque a formação predominantemente histórica ajudou a complementar a frágil preparação científica proporcionada pelo manual escolar. A maior dificuldade prendeu-se com a selecção de documentos/recursos. Isto porque me senti, de certa forma limitada aos recursos apresentados pelo manual escolar, que como se poderá verificar no capítulo seguinte, nem sempre se revelaram mais indicados.

No final desta leccionação impunha-se a verificação do desenvolvimento de competências, ou seja, a avaliação, pois para que se consiga efectivamente desenvolver competências, o procedimento de avaliação deverá estar integrado ao longo de todo o processo de ensino - aprendizagem e este consiste num processo complexo, mas sobretudo fundamental.

Os principais desafios surgem em torno da questão do desenvolvimento de competências. Isto porque quando falamos em competências e na avaliação do seu

desenvolvimento importa ter em linha de conta que este é um tema que levanta inúmeras questões[114], não fosse o próprio conceito de competência promotor de grande controvérsia.

Não procuramos aferir se os alunos sabiam ou não a competência, mas sim se a desenvolveram. Por isso importa colocar em prática uma nova perspectiva de avaliação que nos permita um desenvolvimento a nível profissional e ao mesmo tempo identificar com objectividade as competências desenvolvidas pelos alunos[115]. Desta forma, a avaliação deve permitir ao professor e aos alunos a recolha de informação. Ou seja, a recolha de elementos que possibilitem um exercício de reflexão[116].

A avaliação é oficialmente, uma componente da prática educativa[117] e por isso permite-nos diagnosticar, prever, reformular e reorientar determinadas práticas. Contudo, para avaliar competências importa ajustar e clarificar aquelas que se pretendem desenvolver, para que as aulas sejam orientadas neste sentido. É ainda indispensável a concepção de mecanismos e meios que acompanhem este processo avaliativo. Ou seja, é necessária a determinação de um momento e a criação de instrumentos capazes de propiciar essa mesma avaliação de forma rigorosa e criteriosa[118].

Para procedermos à avaliação de competências temos também de avaliar os conhecimentos. Todavia, a concepção e organização do processo deve ser diferente de muito daquilo que se tem feito. Ou seja, a tarefa ou questão a colocar aos alunos terá de ser organizada de forma a expressar a competência, ou competências em análise. Por isso, é exigido ao professor avaliador a concepção e organização de situações que realmente sejam capazes de demonstrar se os alunos desenvolveram competências[119].

Para tal, decidimos conceber e aplicar uma ficha de avaliação (ver anexo 5) às duas turmas que constituem a amostra do nosso estudo (8.ºD e 8.ºE), onde as questões

---

[114]- GOUVEIA, João – *Competências: moda ou inevitabilidade?* In *Saber (e) educar*. Porto: ESSE de Paula Frassinetti, n.º12, 2007, pág. 31-58.

[115]- GOUVEIA, 2007, pág. 31-58.

[116]- SANTO, Leonor – *Avaliar competências: uma tarefa impossível?* In *Educação e Matemática, 2003*,pág. 16-21.

[117]- Veja-se o Decreto-Lei n.º 74/2004 que dedica o 10.º artigo do capítulo III ao tema da avaliação, definindo-o como um processo *"regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos"*.

[118]- ROLDÃO, 2003, pág. 41-50.

[119]- ROLDÃO, 2003, pág. 57.

colocadas aos alunos foram organizadas de forma a identificarmos se estes desenvolveram as competências contempladas nas planificações e nas respectivas aulas. Esta ficha de avaliação é composta por onze conjuntos de questões divididas por dois grupos, cada um deles respeitante a um tema (Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna; Grupo II – O Tempo das reformas religiosas). A concepção desta ficha de avaliação foi feita também em conjunto com uma matriz (ver anexo 6) que nos permite uma leitura imediata das intenções da ficha de avaliação. Ou seja, esta matriz permite-nos uma leitura vertical (onde verificamos as questões destinadas a cada competência bem como a respectiva cotação) e horizontal (onde analisamos as questões destinadas a cada conteúdo e a respectiva cotação). Mas a matriz permite-nos ainda relacionar todos estes aspectos em conjunto: competências, conteúdos, questões e cotação.

Para facilitarmos ainda mais a leitura neste estudo, procedemos ao desdobramento da matriz, criando o seguinte quadro.

Questões / Competências		Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna						Grupo II – O Tempo das Reformas religiosas				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Compreensão Histórica	Temporalidade	X						X				
	Espacialidade		X						X			
	Contextualização			X						X		
Comunicação												X
Tratamento da Informação					X	X	X				X	

Quadro 1 - Desdobramento da Matriz da Ficha de Avaliação

O quadro 1 representa então as competências específicas a avaliar na ficha de avaliação por cada grupo e por cada conjunto de questões. Importa desde já referir que decidimos desdobrar a competência específica Compreensão Histórica em três áreas (Temporalidade, Espacialidade e Contextualização) e contabilizá-las como três competências distintas, para facilitar a avaliação do desenvolvimento das mesmas na ficha de avaliação.

Da leitura do quadro 1 e de um modo geral podemos dizer que a competência específica mais contemplada na ficha de avaliação é o Tratamento da Informação, sendo avaliada em quatro questões (4, 5, 6 e 10). A competência avaliada num menor número de questões é a Comunicação, sendo avaliada apenas numa questão (questão 11). Esta foi uma decisão que se prendeu com o tipo de questão na qual a competência é avaliada. Ou seja, a questão 11 é a questão que por si só apresenta maior cotação pois implica mais tempo na sua resposta e complexidade na sua resposta, implicando a aplicação de vários conceitos num determinado contexto. Relativamente aos restantes desdobramentos da competência Compreensão Histórica, estes são avaliados em duas questões cada (uma questão por cada grupo/tema).

A aplicação e correcção desta ficha de avaliação permitiu-nos a obtenção de dados que constituem bases de reflexão extremamente importantes para a retirada de conclusões para o nosso estudo. Para que esses dados tivessem também eles uma leitura prática e imediata construímos grelhas com o registo tratamento inicial dos dados e com o registo por competências, bem como a sua diagonalização (ver anexos 8 a 15). Optamos ainda por colorir todas as células que constituem as grelhas por nós construídas, para facilitar a leitura dos resultados. Assim, as células sombreadas a vermelho indicam um valor ou uma cotação negativa e as células sombreadas a verde significam um valor ou cotação positiva.

Desta forma, no capítulo seguinte utilizaremos essas bases de informação para procedermos à nossa análise e reflexão dos resultados, salientando alguns resultados que consideramos pertinentes para posteriormente dissecarmos sobre as conclusões e contributos do presente estudo.

3. Análise dos Resultados

Relembrando uma vez mais, e de uma forma genérica, a metodologia utilizada englobou a leccionação de duas aulas bem como um processo avaliativo. Como tal, não podemos esquecer-nos que a observação constitui um procedimento avaliativo fundamental, o qual todos os professores colocam em prática (de forma intencional ou não) na sua prática docente. Posto isto e antes de encetarmos a análise dos dados recolhidos através da realização da ficha de avaliação, consideramos pertinente reflectir um pouco sobre comportamento dos alunos ao longo destas duas aulas.

Assim sendo a turma do 8.ºD manteve-se, ao longo das duas aulas destinadas à implementação deste estudo, num registo comportamental que foi habituando ao longo do primeiro período, ou seja, um registo calmo e colaborante, evidenciando-se a presença de alguns alunos notavelmente activos e interventivos. Mediante esta conduta, podemos então dizer que as aulas decorreram dentro da normalidade, não me obrigando a uma postura autoritária e não tendo sido notada qualquer situação anómala, fruto da aplicação ao estudo, até porque os alunos não foram informados da implementação do mesmo e mostraram-se mesmo acostumados com esta prática. Contudo, logo na primeira aula fui confrontada com uma situação que me levou à explicitação da realização do estudo perante a turma.

Apesar de a minha função com a turma do 8.ºE ter sido diferente da função com a turma do 8.ºD (uma vez que, nesta disciplina, a minha relação com a turma era apenas enquanto assistente), importa reflectir sobre o comportamento observado directamente ao longo das duas aulas que corresponderam à leccionação da temática em análise. Desta forma podemos então dizer que, sendo esta uma turma constituída por alunos trabalhadores e empenhados, apresenta um comportamento dentro da sala de aula, semelhante ao da outra turma que participa no estudo. Ou seja, a turma apresentou um comportamento correcto e apropriado a um contexto de sala de aula. Os alunos mantiveram-se, ao longo das duas aulas, tranquilos, colaborantes, participativos, revelando interesse pelas temáticas em abordagem e não tendo sido notada qualquer atitude menos correcta ou perturbadora da sua parte.

Aquando do momento de planificação da primeira aula, na qual foi abordado o tema “O Renascimento e a formação da mentalidade moderna” deparei-me com uma

primeira ausência. Notei que no manual escolar não constavam como recursos, imagens significativas e célebres para a abordagem de determinados conteúdos fundamentais, como por exemplo a pintura "Madona no prado". Esta é uma obra da autoria de Rafael, que demonstra na perfeição algumas das inovações da pintura renascentista, como por exemplo, a aplicação das leis da perspectiva a fim de transmitir a ideia de profundidade, e sobretudo a distribuição equilibrada e geométrica das formas dentro da superfície do quadro, sendo o modelo mais comum a composição em pirâmide (personagens dispostas em triângulo). Face à ausência desta imagem decidi utilizar, neste caso específico, um dos cadernos de actividades que acompanha o manual escolar e que faculta como recurso a referida imagem, embora o nome atribuído seja "A virgem da Pradaria". A utilização desta imagem revelou-se um recurso facilitador da aprendizagem dos alunos, até porque um deles se ofereceu imediatamente para se dirigir ao quadro (onde estava a ser projectada a imagem) e assim delimitar a forma geométrica decifrável na imagem.

Situação semelhante se gerou em torno da ausência de uma outra imagem, a "Janela Manuelina do Convento de Cristo", em Tomar, da autoria de Diogo Arruda. Esta é uma imagem que consideramos fundamental na abordagem dos conteúdos referentes ao Estilo Manuelino em Portugal, uma vez que demonstra nitidamente motivos característicos deste estilo (símbolos nacionais, símbolos marinhos e símbolos naturalistas). Os conteúdos referentes a este ponto do programa, " A persistência do gótico em Portugal" surgem no manual, simplesmente ilustrados a partir de uma imagem do interior da "Igreja do Mosteiro dos Jerónimos", que não evidencia a decoração destas construções manuelinas. O CDROM que acompanha o manual escolar contém também um pequeno vídeo onde são apresentados monumentos manuelinos. Este é o único recurso apresentado pelo CDROM para abordar os respectivos conteúdos e como tal no final do vídeo surge a imagem referida anteriormente, mas cuja qualidade é bastante reduzida. Assim, colocamos de parte a utilização do vídeo e contrariamente à situação anterior, esta ausência não foi tão facilmente solucionada, pois em formato de imagem, com qualidade para ser explorada pelos alunos, não se encontra presente no manual escolar, nos cadernos de actividades e nem no conjunto de imagens extra que o CDROM fornece para outras temáticas.

Assim sendo, e vendo-me obrigada a recorrer unicamente aos recursos proporcionados pelo manual escolar, procurei superar a situação utilizando a única imagem que acompanha o texto do autor sobre a temática, ou seja a imagem do interior

"Igreja do Mosteiro dos Jerónimos". Desta forma pensei solucionar a situação. Porém, esta é uma imagem do interior da Igreja onde são perceptíveis apenas algumas das características do estilo manuelino, como por exemplo, o predomínio da verticalidade e a abóbada sobre o cruzamento de ogivas e não aspectos mais evidentes para os alunos como os motivos naturalistas (plantas e animais). Por conseguinte, na análise da imagem coube-me a mim, enquanto professora, indicar-lhes outros elementos não perceptíveis na imagem mas característicos deste estilo arquitectónico. E foi neste contexto que, para minha surpresa, um dos alunos me confrontou com a ausência da imagem da "Janela do Convento de Cristo", obrigando-me desta forma a esclarecer a turma acerca do estudo em implementação e da inexistência da imagem no conjunto de recursos facultados pelo manual escolar. Perante tamanha curiosidade acabei por propor à turma, fora da sala de aula, a pesquisa da respectiva imagem bem como a identificação das respectivas características naturalistas.

Este foi, sem dúvida alguma, um dos grandes entraves na aplicação do estudo. Isto porque não foi apenas uma limitação sentida pelo professor aquando da preparação e da execução da aula. Mas sobretudo porque foi também notado pelos alunos em contexto de sala de aula, o que demonstrou que a incorporação desta imagem no manual escolar, que consideramos fundamental, se poderia ter apresentado como um recurso facilitador das aprendizagens dos alunos relativamente aos conteúdos em abordagem.

Finda a leccionação das respectivas aulas avançamos para a aplicação da ficha de avaliação e no que diz respeito ao comportamento da turma do 8.º D durante a sua realização podemos dizer que se criou um ambiente clamo e silencioso, propício à execução de um momento de avaliação, tendo-se ainda disposto as mesas e os alunos de forma a evitar qualquer troca de informações. A primeira reacção foi unânime e prendeu-se com o tamanho aparente da ficha de avaliação e o receio sentido pelos alunos quanto ao tempo disponibilizado para a sua execução (60 minutos). Contudo, à medida que foram procedendo à realização da ficha foram-se também apercebendo que o tempo disponibilizado seria mais do que suficiente, pelo que não teriam que deixar respostas em branco devido à falta de tempo para resposta e que o seu tamanho se devia também aos inúmeros documentos para análise. Igual clima se verificou na turma do 8.ºE e o mesmo período tempo foi concedido. Como tal as respostas em branco não se devem de forma alguma à falta de tempo para terminar a ficha de avaliação.

A correcção das fichas de avaliação foi pautada pelos critérios de correcção por nós previamente elaborados (ver anexo 7) e forneceu-nos dados que foram estudados e tratados e por isso, para cada turma, foram criadas quatro grelhas distintas:

8.ºD	8.ºE
Registo e tratamento inicial de dados (ver anexo 8)	Registo e tratamento inicial de dados (ver anexo 9)
Diagonalização dos resultados (ver anexo 10)	Diagonalização dos resultados (ver anexo 11)
Resultados por competências (ver anexo 12)	Resultados por competências (ver anexo 13)
Diagonalização das competências (ver anexo 14)	Diagonalização das competências (ver anexo 15)

Através da interpretação e análise destas grelhas facilmente concluímos que a turma 8.ºD (ver anexos 8 e 10) registou apenas um aluno com classificação negativa[120] (o aluno n.º 7 com 42,5%)[121], Não tendo sido uma pontuação demasiado reduzida, a percentagem de classificações positivas traduziu-se numa taxa de aproximadamente 95%. Por conseguinte, a média das classificações da turma ronda os 70%. Esta média está claramente acima da linha positiva (50%) e é fruto dos resultados obtidos por quase metade da turma atingirem uma classificação superior a 70% (oito alunos). Destes oito alunos, sete atingiram o Satisfaz Bem (alunos n.º 1, 3, 4, 8, 10, 11 e 14) e ainda três deles alcançaram cotações superiores a 80% (alunos n.º 1, 3 e 10), sendo a classificação mais elevada de 86% (aluno n.º 3) e não existindo por isso alunos que atingiram o Satisfaz Plenamente.

[120]- Nota: as classificações estipuladas pela escola são as seguintes:
0 – 49: Não satisfaz; 50 – 74: Satisfaz; 75 – 89: Satisfaz Bem; 90 – 100: Satisfaz Plenamente.

[121]- Importa referir que este aluno esteve durante alguns anos referenciado como aluno com Necessidades Educativas Especiais, deixando de o ser desde a entrada em vigor de um novo diploma (Decreto-Lei 3/2008) que regulamenta estes procedimentos relativamente aos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Contudo, o aluno continua a revelar dificuldades, beneficiando por isso de apoios individualizados cedidos pelos seus professores e acordados em reunião de conselho de turma.

Relativamente aos resultados do 8.ºE (ver anexos 9 e 11), verificamos a existência de cinco alunos com classificações negativas (alunos n.º 3, 6, 11, 15 e 23). Apesar de dois deles se terem situado muito próximos de uma classificação positiva (alunos n.º 6 e 11 com 49%), facto é que outros dois apresentaram cotações nitidamente reduzidas (aluno n.º 23 com 29% e aluno n.º 15 com 36%) e por isso a percentagem de alunos com classificações positivas foi de aproximadamente 76%. Convém ainda enunciar que seis dos alunos com classificações positivas se situaram muito próximo dos 50% (alunos n.º 7, 9, 16, 17, 18 e 19), apresentando por isso valores positivos relativamente baixos. Com classificações superiores a 70% conferimos seis alunos, quatro deles atingindo o Satisfaz Bem (alunos n.º 1, 5, 8 e 10) e um deles conseguindo ultrapassar os 80% (aluno n.º 8 com 81,5%) e manifestando desta forma a classificação mais elevada da turma. Por conseguinte a turma do 8.ºE apresenta uma média de classificações de 59%.

Atentando agora nas grelhas relativas aos resultados por competência e suas respectivas diagonalizações, que apresentam os dados fundamentais para o nosso estudo (ver anexos 12, 13, 14 e 15), importa relembrar que decidimos proceder ao desdobramento da competência Compreensão Histórica em três áreas e contabilizá-las como três competências específicas. Esta decisão prendeu-se com o facto de, utilizando este desdobramento se tornar mais clara e criteriosa a execução de distinções entre as duas turmas que constituem a amostra do nosso estudo. Neste caso, avaliamos cinco competências na totalidade (Temporalidade, Espacialidade, Contextualização, Tratamento da Informação e Comunicação).

Encetando pela análise das competências específicas desenvolvidas pela turma do 8.ºD (ver anexos 12 e 14), comprovamos um predomínio da mancha verde, o que significa que a grande maioria dos alunos manifestou o desenvolvimento de pelo menos metade das competências contempladas (três ou mais competências). Se dissecarmos mais detalhadamente verificamos que cinco dos dezassete alunos (alunos n.º 1, 3, 4, 10 e 11) desenvolveram a totalidade das competências em avaliação (cinco competências) e apenas dois alunos (alunos n.º 7 e 15) não desenvolveram pelo menos metade das competências, não havendo assim nenhum aluno que não tenha desenvolvido pelo menos duas competências. Estes dois alunos que evidenciaram apenas duas competências desenvolvidas correspondem aos alunos que obtiveram as classificações mais reduzidas. Embora um deles tenha alcançado uma classificação positiva (aluno n.º 15), no que diz respeito ao desenvolvimento de competências, não manifestou um

desenvolvimento de competências que possa ser considerado positivo, igualando desta forma o número de competências desenvolvidas pelo aluno com classificação negativa (aluno n.º 7).

Relativamente ao desenvolvimento de competências manifestadas pela turma do 8.ºE (ver anexos 13 e 15) podemos apurar que cinco dos vinte e um alunos apresentam um desenvolvimento de competências negativo (alunos n.º 3, 9, 11, 15 e 23), existindo mesmo um deles que não desenvolveu nenhuma das cinco competências avaliadas (aluno n.º 23) e que corresponde à cotação mais reduzida (29%). Quanto aos restantes alunos, sete deles desenvolveram três das cinco competências (alunos n.º 4, 6, 7, 16, 17, 19 e 20) e nove alunos manifestaram quatro das cinco competências (alunos n.º 1, 2, 5, 8, 19, 12, 13, 14 e 18). Não havendo por isso, nenhum aluno que tenha desenvolvido a totalidade das competências, apesar de verificarmos alguns alunos com cotações elevadas e muito próximas das cotações da turma do 8.ºD. Assim, um alunos com cotação de 59, 5% (aluno n.º 12) desenvolveu as mesmas competências que o aluno que alcançou os 81,5% (aluno n.º8).

Na análise da taxa de sucesso atingida por cada competência, para reflectirmos e confrontarmos o desenvolvimento de competências nas duas turmas, verificamos que no 8.ºD, mais de metade dos alunos (onze alunos) não desenvolveu a competência da Temporalidade. Contudo, todas as restantes competências atingiram taxas de sucesso positivas, a partir dos 67%, havendo uma delas, a Contextualização, desenvolvida por todos os alunos e por isso atingindo uma taxa de sucesso de 84%.

Quanto à turma do 8.ºE, são apuradas duas competências com percentagem de sucesso negativa (25% para a Temporalidade e 48% para a Comunicação). Relativamente à competência da Temporalidade verificamos que foi desenvolvida apenas por um aluno (aluno n.º 16). Desta forma, três das cinco competências atingiram taxas de sucesso positivas, partindo dos 61% e atingindo um máximo de 70%. Importa ainda salientar que não apuramos uma competência que tenha sido desenvolvida por todos os alunos do 8.ºE.

Constatamos assim que a turma do 8.ºD, apesar de ter abordado as temáticas em análise recorrendo apenas aos documentos facultados pelo manual escolar, atingiu níveis de desenvolvimento de competências mais elevados do que a turma do 8.ºE, que abordou as temáticas praticamente nas mesmas condições, mas recorrendo a elementos

extra manual escolar. Estas averiguações verificaram-se através do registo de várias ocorrências tais como[122]:

- ✓ Menor número de alunos do 8.ºD com classificação negativa (apenas um aluno para o 8.ºD e cinco alunos para o 8.ºE, representando uma taxa de positivas de 95% para o 8.ºD e 76% para o 8.ºE);
- ✓ Menor número de alunos do 8.ºD com classificações na casa dos 50 valores (um aluno para o 8.ºD e seis para o 8.ºE, simbolizando uma taxa de 6 5 para o 8.ºD e 29% para o 8.ºE);
- ✓ Maior número de alunos do 8.ºD com classificações superiores a 70 valores (com nove alunos para o 8.ºD e cinco para o 8.ºE o que significa uma percentagem de 53% para o 8.ºD e 24% para o 8.ºE);
- ✓ Aluno com a classificação a melhor classificação pertencente ao 8.ºD (aluno n.º 3 com 86%);
- ✓ Média das classificações superior no 8.ºD (com 70% para o 8.ºD e 59% para o 8.ºE);
- ✓ Menor número de alunos do 8.ºD com desenvolvimento de competências negativo (dois alunos para o 8.ºD e cinco para o 8.ºE, representando taxas de sucesso de insucesso de 12% para o 8.ºD e 24% para o 8.ºE, p que significa, em proporção o dobro da taxa de insucesso no desenvolvimento de competências);
- ✓ Existência de alunos no 8.ºD que desenvolveram a totalidade das competências (cinco alunos);
- ✓ Inexistência de alunos no 8.ºD que não desenvolveram pelo menos duas competências;
- ✓ Menor número de competências com taxa de sucesso negativa na turma do 8.ºD (com uma para o 8.ºD e duas para o 8.ºE).

Apesar dos resultados manifestamente positivos para o 8.ºD, concluímos com esta análise uma ocorrência comum às duas turmas: taxa de sucesso negativa para a competência da temporalidade. Este e outros aspectos merecerão particular destaque no capítulo seguinte, onde apresentaremos as conclusões e deixaremos os contributos do nosso estudo.

[122] - Nota: As constatações apresentadas têm em conta o diferente número de alunos que constituí as duas turmas, pelo que decidimos calcular as respectivas taxas para uma melhor percepção.

4. Contributos e considerações finais

Ao longo deste estudo procuramos dar resposta a uma questão de partida que consideramos fundamental na actualidade da prática docente, "será o manual escolar adoptado pelo grupo de História de uma determinada escola, por si só, capaz de potenciar o desenvolvimento de competências propostas pela planificação do 8.ºano?". A nossa opção por um estudo em torno do manual escolar e do desenvolvimento de competências deve-se ao facto de considerarmos o manual escolar, respectivos cadernos de actividades e CDROM um importante recurso pedagógico - didáctico no processo de ensino – aprendizagem.

Começamos por isso neste relatório por conceber um enquadramento teórico - científico que nos permitiu uma melhor percepção do papel desempenhado pelo manual escolar enquanto recurso pedagógico – didáctico e inserido num contexto de um Currículo Nacional organizado por competências. Neste sentido verificamos que a temática em estudo tem mobilizado cada vez mais reflexões. Facto que nos demonstra a importância que lhe é conferida.

Uma vez que o presente estudo pretende analisar o desenvolvimento de competências específicas da disciplina de História, através do uso exclusivo de recursos facultados pelo manual escolar, impôs-se a leccionação de duas das minhas regências na disciplina de História, recorrendo somente ao manual escolar. No final desta leccionação procedemos à avaliação para nos possibilitar uma análise rigorosa e criteriosa dos resultados obtidos. Desta forma, foi através da realização de uma ficha de avaliação que obtivemos as bases de dados que nos permitiram o tratamento e análise efectuado no capítulo anterior. Desta análise retivemos algumas conclusões que consideramos centrais na resposta à questão de partida do presente estudo e que pretendemos apresentá-los nesta etapa conclusiva.

Após a análise dos resultados verificamos claramente que os alunos do 8.ºD, apesar de utilizarem apenas os recursos fornecidos pelo manual escolar, manifestaram o desenvolvimento das competências propostas. Ou seja, cinco dos dezassete alunos desenvolveram a totalidade das competências avaliadas (cinco), oito alunos desenvolveram quatros das cinco competências, dois alunos desenvolveram três e apenas dois alunos desenvolveram somente duas competências. Logo, podemos concluir

que o manual escolar constitui um recurso pedagógico – didáctico capaz de fomentar o desenvolvimento de competências. Isto porque, para a preparação e leccionação das aulas respectivas à aplicação do estudo foi utilizado unicamente o manual escolar, como se pode provar pelos planos de aula concebidos previamente (ver anexos 3 e 4). E de facto após a realização da ficha de avaliação os alunos atingiram patamares notavelmente positivos e mais satisfatórios do que outros alunos que utilizaram e exploraram, em contexto de sala de aula, outros recursos para além dos fornecidos pelo manual escolar e nenhum deles desenvolveu a totalidade das competências a avaliar (cinco).

Contudo, e antes de procedermos a uma reflexão crítica de alguns aspectos por nós verificados e que consideramos fundamentais para o estudo, importa, agora que estamos a concluir o nosso estudo, salvaguardar uma vez mais o facto de este ser um estudo realizado num determinado contexto com uma determinada amostra. Logo não impede que num contexto distinto, com uma amostra diferente, a aplicação de um estudo semelhante possa apurar conclusões divergentes daquelas que apuramos.

Um primeiro aspecto que merece aqui ser reflectido prende-se com as primeiras dificuldades sentidas na planificação e execução das aulas leccionadas para a implementação deste estudo. Ou seja, com a ausência de imagens que consideramos fundamentais para a abordagem de determinados conteúdos. Falamos concretamente na imagem da "Janela Manuelina do Convento de Cristo" que não é facultada em formato de imagem pelo manual escolar, nem pelos recursos de que este se faz acompanhar. Consideramos pertinente salientar esta ocorrência pois a sua a sua ausência fora sentida, não só pelo professor mas também pelos alunos, e por isso constitui um aspecto fundamental no nosso entender. Isto porque se pretendemos que os nossos alunos desenvolvam efectivamente competências temos o dever de lhes proporcionar uma aprendizagem significativa, que não passa pela mera exposição dos conteúdos, mas sim pela proposta de actividades práticas e motivadoras, capazes de levar os alunos à análise e interpretação dos documentos e por conseguinte à descoberta dos próprios conteúdos. Todavia, neste caso concreto tal não foi possível uma vez que os conteúdos veiculados pelo manual escolar não tinham documentos correspondentes, neste caso imagens, pelo que coube ao professor a exposição dos mesmos. Neste caso concreto o manual escolar apresenta-nos apenas uma imagem (Igreja do Mosteiro dos Jerónimos) para abordar os conteúdos referentes ao Estilo Manuelino. E embora a imagem da "Janela do Convento de Cristo" esteja presente em formato de vídeo no CDROM que acompanha o

manual escolar, facto é que a sua qualidade é reduzida e a sua presença em imagem seria fundamental para possibilitar a sua exploração por parte dos alunos. Lembremos a posição de autores como Jörn Rüsen e na linha de Peter Burke [123] que salientam a importante função desempenhada pelas imagens nos manuais escolares. Relevância que tem vindo a aumentar e por conseguinte a estimular as interpretações das mesmas efectuadas pelos alunos. Por isso, sendo esta uma imagem que corresponde na perfeição aos conteúdos veiculados pelo manual escolar, pensamos que deveria ser aqui contemplada, até acompanhando o texto do autor para a interpretação e ilustração dos conteúdos. Desta forma consideramos elementar que os conteúdos veiculados pelo manual escolar sejam acompanhados de recursos/documentos que permitam aos alunos, orientados pelos professores, a sua exploração e descoberta.

Facilmente se colmataria este aspecto, introduzindo a referida imagem no próprio manual escolar ou inserindo-a no CDROM, onde o professor a poderia encontrar e utilizar para facilitar as aprendizagens dos alunos, podendo até ser criado no CDROM um conjunto de imagens ilustrativas destes conteúdos, à semelhança do que é feito com outros conteúdos temáticos. A ausência desta imagem poderia ter sido colmatada de muitas outras formas, caso não estivéssemos restritos aos recursos fornecidos pelo manual escolar. Este elemento poderia ter sido introduzido na aula recorrendo a uma pesquisa na internet, ou então essa pesquisa e análise ser indicada aos alunos para trabalho de casa, constituindo um complemento da aprendizagem efectuada em contexto de sala de aula.

Quando questionados relativamente à questão mais fácil e à mais difícil, a maioria dos alunos da turma do 8.º D (dez alunos - ver anexo 16) indicou a questão 11 como sendo aquela na qual sentiram maiores dificuldades. Contudo, verificamos que esta questão alcançou uma taxa de sucesso bastante positiva, de 67% (ver anexos 8 e 10). Se atentarmos nos objectivos desta questão verificamos que se distingue de todas as outras questões e que cria uma situação de comunicação pretendendo que os alunos "vistam um papel" e se insiram num determinado contexto, o que não estão de todo acostumados a fazer, nem em fichas de avaliação nem tão pouco em propostas de actividades do manual escolar. Isto porque se analisarmos o tipo de questões e propostas de actividades que o manual escolar presente no estudo propõe, verificamos que a grande maioria é semelhante, utilizando muitas vezes os mesmos indicadores de

[123]- SCHMIDT, 2010, pág. 119.

processos de conhecimento como *Identificar, Justificar, Explicar* e que procuram relembrar conhecimentos adquiridos pelos alunos, não consistindo em actividades de integração.

Para que um manual escolar seja de facto integrador, ou seja, capaz de potenciar o desenvolvimento de competências, terá em primeiro lugar de definir as competências a contemplar para serem desenvolvidas e posteriormente propor actividades voltadas para essa finalidade[124].

Queremos com isto mostrar, que o manual escolar em estudo, apesar de potenciar o desenvolvimento de competências específicas (tal como acabamos de concluir a partir da análise dos resultados obtidos) poderia ir mais além se proporcionasse actividades mais diversificadas. Isto porque, tal como já referimos, embora tenhamos verificado a presença de actividades propostas no manual que visam a construção de biografias e frisos cronológicos, facto é que grande parte das actividades propostas visam apenas a abordagem de conhecimentos.

Desta forma e baseando-nos no estudo de Xavier Rogiers[125] pensamos que a questão em análise constitui um exemplo de actividades de integração, pois o aluno é inserido na própria actividade como actor principal que terá de mobilizar vários conhecimentos para produzir a sua resposta à questão. Defendemos por isso, tal como Xavier Rogier[126], que a integração de actividades mais diversificadas mostrar-se-iam mais motivadoras e significativas para os alunos. Assim, os alunos poderiam ser incentivados a integrar diferentes aquisições e ir além dos conhecimentos veiculados pelo manual escolar. Outorgamos então como exemplos, a proposta de actividades tais como:

- ✓ Pesquisas diversas, ora sobre personagens, ora sobre locais a visitar com o objectivo de levar os alunos à aquisição de conhecimentos mais alargados do que aqueles que são veiculados pelo manual escolar;
- ✓ Redacção de textos variados como notícias, diários que proporcionassem aos alunos situações de comunicação (semelhantes à questão 11 proposta na ficha de avaliação) ou até mesmo diálogos para dramatizações a apresentar em contexto de sala de aula;

[124]- ROGIERS, 2004, pág. 169.

[125]- ROGIERS, 2004, pág. 127-128.

[126]- ROGIERS, 2004, pág. 171-173.

- ✓ Produção e criação de outros materiais, como desenhos e maquetas, que expressem uma determinadas realidades;
- ✓ Execução de debates comparando aspectos antigos com aspectos da actualidade;
- ✓ Visualização de filmes e documentários;
- ✓ Execução de jogos de papéis.

Todas estas propostas que aqui apresentamos são passíveis de incorporar o manual escolar, até porque não necessitam de grande espaço, podendo surgir quase como em nota de rodapé ou ocupando o espaço de propostas que surgem repetidas. Ou seja, verificamos que surge no manual escolar, praticamente duplicada a proposta de *"Diz o que entendes por:"*. A diferença é que surge no início de um tema com o título de *"Diz o que entendes por:"* e posteriormente no final do tema com o título de *"E agora, diz o que entendes por:"*. Contudo, os conceitos que se pretendem definir são os mesmos em ambas as propostas. Na nossa perspectiva seria mais motivador e sobretudo significativo para os alunos, a substituição de uma destas actividades por uma outra que poderia ser uma das que indicamos anteriormente. O que poderia constituir uma actividade diferente para os alunos, não tão repetitiva, uma vez que praticamente se repete esta mesma actividade em todas as páginas do manual escolar.

Uma outra sugestão que consideramos exequível e que é já adoptada por outros manuais, prende-se com a criação de Dossiês do Professor que acompanham o manual escolar e que fornecem ao professor todo um conjunto de recursos extra, como imagens, documentos escritos, mapas, gráficos, sites de pesquisa, filmes e até mesmo textos de formação pedagógica, metodologias e práticas pedagógicas. Consideramos extremamente útil a concepção destes Dossiês, uma vez que podem vir a revelar-se úteis para o professor enquanto auxiliar na sua preparação pedagógica e até científica, e para os alunos na medida em que fornece ao professor inúmeros recursos extra que poderão ser utilizados em contexto de sala de aula e fornecidos posteriormente.

Por último, importa atentarmos numa ocorrência comum a ambas as turmas (8.ºD e 8.ºE): a taxa de sucesso negativa atingida pela competência Temporalidade. Ou seja, apesar de a taxa de sucesso da competência Temporalidade ser mais elevada na turma do 8.ºD (com 34%), facto é que verificamos com o nosso estudo, que a maioria dos alunos das duas turmas que constituem a amostra, não desenvolveu a referida competência, registando-se apenas em sete dos trinta e oito alunos com desenvolvimento da referida competência.

No caso concreto da turma do 8.ºD poderíamos justificar esta reduzida taxa de sucesso pela simultaneidade de diferentes cronologias (frisos, tabelas) presentes no manual, pois verificamos que o manual utilizado neste estudo apresenta uma série de cronologias que abrangem o mesmo tema, tais como:

- ✓ Friso cronológico transversal aos temas abordados no manual escolar presente num dos cadernos de actividades;
- ✓ Friso cronológico no início da unidade didáctica e com registo dos principais acontecimentos a abordar na unidade didáctica;
- ✓ Friso cronológico na primeira página de cada tema com texto do autor mas cuja informação é referente apenas aos séculos em abordagem;
- ✓ Cronologias em formato de quadro e com importantes datas que acompanham alguns textos do autor.

De facto a existência em simultâneo de várias cronologias, poderá causar alguma confusão nos alunos, até porque pensamos que seria mais útil e significativo se o próprio manual escolar apresentasse apenas uma cronologia por cada unidade didáctica ou até mesmo por cada tema e fomentasse a construção do friso cronológico apresentado num dos cadernos de actividades, integrando assim os alunos nos próprios conteúdos das aulas.

Todavia, não podemos ignorar os resultados da turma do 8.ºE que abordou a mesma temática mas recorrendo a outros recursos para além daqueles que são facultados pelo manual escolar e obteve resultados muito semelhantes, até mesmo mais reduzidos. Queremos com isto mostrar que o que está aqui em causa não é apenas a função do manual escolar enquanto recurso potenciador do desenvolvimento de competências, mas sim uma outra presença crucial em todo o processo de ensino: o professor.

Apraz-nos concluir o nosso estudo salientando esta importante conclusão em torno do papel reflexivo do professor. Ou seja, de facto o manual escolar pode desempenhar uma função importante no processo educativo, constituindo um instrumento capaz de promover o desenvolvimento de competências. Todavia, cabe ao professor adoptar uma postura atenta, reflexiva e interventiva em torno desta temática. Isto porque concluímos que as potencialidades de um manual escolar dependem da intervenção e da exploração que o professor efectua, o que não sucedeu nesta temática e se reflectiu nos resultados negativos face à competência da temporalidade. O manual escolar fornece desta forma, ferramentas para que o professor possa trabalhar com os

alunos e o trabalho que este executa bem como o que proporciona aos alunos, é determinante para que estes desenvolvam efectivamente competências.

Bibliografia

- ✓ AFONSO, Maria Isabel – *Os currículos de História no ensino obrigatório. Portugal, Inglaterra e França.* Braga: Universidade do Minho, 2004.
- ✓ ARNAU, L. e ZABALA, A. – *11 Ideas Clave: Cómo aprender y enseñar competências.* Barcelona: Editorial GRAÓ, 2007. (Colección Ideas Clave)
- ✓ APPLE, Michael – *Manuais escolares e trabalho docente – Uma economia política de Relações de classe e de género na educação.* Lisboa: Didáctica editora, 2002.
- ✓ BARBOSA, Manuel Gonçalves - *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de história e geografia de Portugal e História - 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: da reforma curricular (1989) à reorganização curricular.* Braga: Universidade do Minho, 2004.
- ✓ BOTERF, G. Le – *De la compétence. Essai sur un attracteur Étrange.* Paris: Les Éditions d'Organisation, 1994.
- ✓ CARVALHO, Adalberto Dias; FADIGA, Nuno – *O manual escolar no século XXI.* Porto: Observatório dos Recursos Educativos, 2007.
- ✓ Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.
- ✓ CUSTÓDIO, Pedro Balaus – *Análise e produção de materiais didácticos de português no ensino básico: alguns princípios orientadores.* In *exedra n. º2,* 2009. (http://www.exedrajournal.com/docs/N2/10B-pedro-balaus_pp_147_160.pdf)
- ✓ Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro.
- ✓ Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de Novembro.
- ✓ Decreto-lei n.º 74/2004.
- ✓ DUARTE, José B. (org.) – *Manuais escolares: mudanças nos discursos e nas práticas.* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2011.
- ✓ DUARTE, José B. – *Manual escolar: companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber.* In *Revista Lusófona de Educação,* 2010. (http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/1872/1494)

- ✓ DUARTE, J.; CLAUDINO, S.; SILVA, C.; SANTO, E.; CARVALHO, L.; - *Podem os manuais escolares contribuir para a melhoria da escola?* Lisboa: Edições Lusófonas Universitárias, 2010.
- ✓ FERNANDES, Ângela; GONÇALVES, Maria Irene – *O manual escolar na prática docente do professor de matemática.* In Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.
- ✓ GANDIN, Luís Armando; PARASKEVA, João M.; HYPOLITO, Álvaro Moreira - *Mapeando a [complexa] produção teórica educacional - Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva.* In *Currículo sem fronteiras* (http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/tomaz.htm).
- ✓ GERARD, François-Marie – *Conceber e avaliar manuais escolares.* Porto: Porto editora, 1998.
- ✓ GIMENO, Jose – *El curriculum: una reflexión sobre la prática*. Madrid: Ed. Morata, 1988.
- ✓ GOUVEIA, João – *Competências: moda ou inevitabilidade?* In *Saber (e) educar*. Porto: ESSE de Paula Frassinetti, n.º12, 2007.
- ✓ Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986.
- ✓ Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto de 2006.
- ✓ LEITE, Laurinda; COSTA, Cíntia; ESTEVES, Esmeralda – *Os manuais escolares e a aprendizagem baseada na resolução de problemas: um estudo centrado em manuais escolares de ciências físico-químicas do ensino básico.* Braga: Universidade do Minho, 2008. (http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9863/1/Leite,%20Laurinda_Os%20manuais%20escolares%20e%20a%20aprendizagem%20basead.pdf).
- ✓ MACHADO, Maria Paula – *O papel do Professor na construção do currículo.* Braga: Universidade do Minho, 2006.
- ✓ MAGALHÃES, Justino – *Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação.* In *Manuais escolares, estatuto, funções e história. Actas do I encontro internacional sobre manuais escolares.* Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1999.
- ✓ MAGALHÃES, Justino – *O manual escolar no quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal.* In *Sisifo, Revista de ciências da educação,* 2006. (http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/01-Justino.pdf)

- ✓ MARTINHA, Cristiana - *Inquéritos a Professores (Estagiários) de Geografia: uma reflexão metodológica e uma oportunidade de reflexão e de desenvolvimento de práticas de ensino em Didáctica das Ciências Sociais,* In "cadernos curso de doutoramento em geografia ". Flup, 2010.
- ✓ MARTINHA, Cristiana– *O ensino da Europa nos manuais escolares de Geografia (1980 – 2006) – Entre a utopia e a necessidade.* Porto: FLUP, 2008.
- ✓ MARTINS, Felisbela; LEITE, Carlinda – *O Currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares de Geografia: representações dos autores e (re)interpretações dos professores.* In *Indagitio Didáctica*: vol.3(1), Fevereiro 2011.(http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/923/857).
- ✓ MORGADO, José Carlos – *A (des)construção da autonomia curricular.* Porto: Edições ASA, 2000.
- ✓ MORGADO, José Carlos – *Manuais escolares. Contributo para uma análise.* Porto: Porto editora, 2004.
- ✓ MOREIRA, Darlinda; PONTE, João Pedro; PIRES, Manuel Vara; TEIXEIRA, Paula – *Manuais escolares: um ponto da situação (Texto de apoio ao Grupo de Discussão – Manuais Escolares, XV EIEM)*. (http://www.observatorio.org.pt/filesobservatorio/pdf/manuais_%20GDiscussao_publicacoes.pdf)
- ✓ NÓVOA, António – *Nota de apresentação.* In *I. Godson, A construção social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- ✓ OLIVEIRA, Ana; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; TORRÃO, Paula – *Novo História 8.* Lisboa: Texto editores, 2010.
- ✓ PACHECO, José Augusto – *Processos identitários dos estudos curriculares em Portugal.* Universidade do Minho, s.d.
- ✓ PARDAL, Luís António – *A escola, o currículo e o professor.* Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.
- ✓ PEREIRA, Ana Bela – *Manuais escolares: estatutos e funções.* In *Revista Lusófona de educação,* 2010. (http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n15/n15a14.pdf)
- ✓ PERRENOUD, Philippe – *A pedagogia diferenciada. Das intenções à acção.* Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ✓ PERRENOUD, Philippe – *Construir as competências desde a escola.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

- ✓ PERRENOUD, Philippe – *Construir las competencias, ¿ es darle la espalda a los saberes?* In *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico I1*. (http://www.redu.m.es/Red_U/m2)
- ✓ PERRENOUD, Philippe – Porquê construir competências a partir da escola? Porto: ASA editores, 2001.
- ✓ PINTO, Mariana Oliveira – *Estatuto e funções do manual escolar de língua portuguesa.* In *Revista Iberoamericana de Educación.* (http://www.rieoei.org/deloslectores/439Oliveira.pdf)
- ✓ ROGIERS, Xavier; KETELE, Jean-Marie De – *Uma pedagogia da integração. Competências e aquisições no ensino.* Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ✓ ROLDÃO, Maria do Céu – *Gestão Curricular. Fundamentos e práticas.* Lisboa: Ministério da Educação, 1999.
- ✓ ROLDÃO, Maria do Céu – *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências.* Lisboa: Editorial Presença, 2003.
- ✓ SANTO, Esmeralda Maria – *Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia dos alunos. Auscultação a alunos e professores.* In *Revista Lusófona de educação,* 2006.
- ✓ SANTO, Leonor – *Avaliar competências: uma tarefa impossível?* In *Educação e Matemática,* 2003.
- ✓ SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de (org.) – *Jörn Rüsen e o ensino de história.* Editora Universal Federal do Paraná, 2010.
- ✓ SEABRA, Filipa Isabel Barreto de – *Ensino Básico. Repercussões da Organização curricular por competências na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas curriculares de avaliação.* Braga: Universidade do Minho, 2010.
- ✓ SILVA, Tomaz Tadeu – *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica.* Porto: Porto editora, 2000.
- ✓ VILHENA, Teresa – *Avaliar o extracurricular.* Porto: Edições ASA, 2000.

ANEXOS

ESCOLA E. B. 2/ 3/ S – D. MOISÉS ALVES DE PINHO

PLANIFICAÇÃO A LONGO PRAZO-2010/ 2011

DISCIPLINA: HISTÓRIA **8ºAno de Escolaridade**

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploração de conteúdos)
RECUPERAÇÃO DE ASSUNTOS DO 7º ANO **D – Portugal no Contexto Europeu nos Séculos XII a XIV.** **D.1** Desenvolvimento económico, relações sociais e poder político nos séculos XII e XIII	**O ALUNO DEVE SER CAPAZ DE:** - Apontar os indicadores da renovação e do dinamismo económico, social e político, nos séculos XII a XIV - Relacionar os aspectos demográficos, sociais e técnicos com o desenvolvimento económico verificado - Localizar no espaço as áreas do território português de dominância senhorial e as de predomínio concelhio, - Localizar no mapa os principais centros económicos e as grandes rotas comerciais europeias - Interpretar plantas sobre o crescimento das cidades medievais - Relacionar a localização de Lisboa com o seu papel nos tráfegos internacionais	- Arroteia, Afolhamento, Mercado, Feira, Nobreza, Cavaleiro-vilão, Peão, Homem-bom, Burguês - Foral, Concelho, Monarquia, Cortes, Inquirições - Comércio interno / externo, Rota comercial, comércio terrestre / marítimo	- Realização de ficha de diagnóstico - Exploração das ideias tácitas dos alunos acerca do Tema - Diálogo aberto em torno de situações ou problemas suscitados pelas fontes e outra documentação, de forma a inferir conceitos ou levantar hipóteses explicativas - Leitura e interpretação de textos e outros documentos (gravuras, gráficos, mapas, cronologias) - Análise / elaboração de mapas e barras cronológicas - Elaboração de esquemas /	- Observação directa, focada: → Nos critérios de pesquisa, organização de dados e tratamento de informação → Na capacidade de comunicação / expressão oral → No interesse e participação dos alunos nas actividades da aula	**1º Período** **2**

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploraçã o de conteúdos)
D.2. Cultura, arte e religião **8º ANO** **D.3** Crises e Revolução no século XIV **E – A Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI** **E.1** O Expansionismo Europeu **E.2** O Renascimento e Reforma	- Identificar as principais realizações culturais e artísticas na Europa dos séculos XII a XIV - Reconhecer o papel desempenhado pelas novas ordens religiosas fundamentais nesta mesma época - Salientar a importância da criação das Universidades - Localizar no mapa os centros e as áreas de expansão dos grandes movimentos culturais da Idade Média - Aplicar os conceitos essenciais desta unidade. - Caracterizar a crise económico-social do século XIV - Localizar áreas de propagação da Peste Negra e de eclosão dos principais conflitos sociais e políticos na Europa do século XIV - Integrar a crise / revolução de 1383 – 1385 no contexto europeu, destacando a sua especificidade decorrente da conjuntura política portuguesa - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Explicar os motivos que levaram os Portugueses à Expansão no século XV -Localizar os principais rumos e etapas da Expansão Portuguesa, as áreas dos impérios peninsulares e as rotas comerciais	- Cultura monástica, Cultura cortesã, Cultura popular, ordens mendicantes, Universidade, o Românico, o Gótico - Peste Negra - Crise económica - Quebra demográfica - Desvalorização monetária - Revolução - Regência - "Povo Miúdo" - Navegação astronómica - Colonização - Capitão – donatário - Feitoria - Cristianização	organigramas - Organização de glossário - Produção de textos / resumos - Realização de Fichas de Trabalho - Realização de trabalhos de pares - Realização de fichas de avaliação - Projecção de slides, acetatos, "Power Point" e filmes orientados por guiões de exploração - Recuperação de conhecimentos adquiridos em temas anteriores - Exploração das ideias tácitas dos alunos acerca do Tema - Diálogo aberto em torno de situações ou problemas suscitados pelas fontes e outra documentação, de forma a inferir conceitos ou levantar hipóteses explicativas - Leitura e interpretação de textos e outros documentos (gravuras, gráficos, mapas, cronologias) - Análise / elaboração de mapas e barras cronológicas - Elaboração de esquemas /	- Realização das actividades Propostas - Realização das Fichas de trabalho - Fichas de avaliação - Trabalho de grupo / pares - Trabalhos de pesquisa - (….) - Observação directa, focada: → Nos critérios de pesquisa, organização de dados e tratamento de informação → Na capacidade de comunicação / expressão oral → No interesse e participação dos alunos nas actividades da aula	**2** **2**

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploraçã o de conteúdos)
F – Portugal no Contexto Europeu dos Séculos XVII e XVIII. **F.1** <u>O Império Português e a concorrência internacional</u> ***** Abordagem sucinta à ascensão económica e colonial da Europa do Norte: Holandeses e Ingleses **F 2**. <u>Absolutismo e Mercantilismo</u>	- Situar as principais civilizações de África, Ásia e América no século XV - Analisar as formas de colonização nas áreas conquistadas pelos Portugueses - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Analisar a nova concepção que o Homem adquiriu do Mundo e de si mesmo no século XV e XVI - Descrever as transformações culturais e religiosas que resultaram desta atitude - Localizar, em mapas, os principais centros renascentistas e da arte renascentista -Caracterizar as razões e o carácter dos movimentos da Reforma Protestante e da Contra – Reforma -Comparar a doutrina das Igrejas Reformadas com a Igreja Católica - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Analisar os motivos da crise do Império Português do Oriente, a partir de meados do século XVI - Apresentar as circunstâncias que conduziram à União Ibérica - Destacar os factores que se relacionam com a ascensão colonial da Holanda, França e Inglaterra - Localizar as áreas geográficas dos impérios coloniais - Explicar a prosperidade dos tráficos atlânticos a partir do início do século XVI - Descrever os factores que possibilitaram a Restauração de Independência em Portugal	- Tráfico de escravos - Mare clausum - Império colonial - Monopólio comercial - Aculturação - Missionação - Renascimento - Mecenato - Humanismo - Espírito crítico - Heliocentrismo - Naturalismo - Classicismo - Manuelino - Reforma - Protestantismo - Concílio - Contra – Reforma - Inquisição - Cristão – novo - União Ibérica - Mare Liberum - Capitalismo Comercial - Acumulação de capitais - Banco - Bolsa - Companhia de	organigramas - Organização de glossário - Produção de textos / resumos - Realização de Fichas de Trabalho - Realização de trabalhos de pares - Realização de fichas de avaliação - Projecção de slides, acetatos, "Power Point" e filmes orientados por guiões de exploração - Recuperação de conhecimentos adquiridos em temas anteriores - Exploração das ideias tácitas dos alunos acerca do Tema - Diálogo aberto em torno de situações ou problemas suscitados pelas fontes e outra documentação, de forma a inferir conceitos ou	- Realização das actividades Propostas - Realização das Fichas de trabalho - Fichas de avaliação - Trabalho de grupo / pares - Trabalhos de pesquisa - (….) - Observação directa, focada: → Nos critérios de pesquisa, organização de dados e tratamento de informação → Na capacidade de	**6** **4** **3**

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploração de conteúdos)
<u>numa sociedade de ordens</u> ***** Estudo sucinto desta temática **F.3**. <u>O Antigo Regime português na primeira do século XVIII</u> ***** Estudo sucinto desta temática **F.4** <u>A Cultura e o Iluminismo em Portugal face à Europa</u>	- Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Localizar os países europeus do Antigo regime - Caracterizar a economia do Antigo Regime - Identificar os princípios fundamentais do Mercantilismo - Relacionar a política mercantilista do conde de Ericeira com as dificuldades comerciais desse período - Caracterizar a sociedade do Antigo Regime - Explicar a origem do poder absoluto dos monarcas - Reconhecer as principais manifestações absolutistas - Explicar a importância do ouro do Brasil - Compreender a importância do tratado de Methuen na evolução económica da primeira metade do século XVIII (falência das medidas mercantilistas) - Compreender a acção do Marquês Pombal pelas suas medidas económicas, sociais e políticas - Interpretar o significado do urbanismo pombalino após o terramoto de 1755 - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Analisar a arte e a mentalidade barrocas - Analisar o surgimento da revolução científica nos séculos XVII e XVIII (o método científico) - Situar no tempo os principais inventos técnicos dos séculos XVII e XVIII - Explicar as ideias iluministas (caracterizar a "filosofia das luzes")	comércio - Restauração - Antigo Regime - Sociedade de ordens - Absolutismo - Balança comercial - Crise comercial - Pragmática - Proteccionismo - Mercantilismo - Tratado de Methuen - Estagnação da economia - Burguesia Pombalina / Nova elite social - Despotismo Esclarecido - Urbanismo Pombalino - O Barroco - Método experimental - Iluminismo - Racionalismo - Separação de	levantar hipóteses explicativas - Leitura e interpretação de textos e outros documentos (gravuras, gráficos, mapas, cronologias) - Análise / elaboração de mapas e barras cronológicas - Elaboração de esquemas / organigramas - Organização de glossário - Produção de textos / resumos - Realização de Fichas de Trabalho - Realização de trabalhos de pares - Realização de fichas de avaliação - Projecção de slides, acetatos, "Power Point" e filmes orientados por guiões de exploração - Recuperação de conhecimentos adquiridos em temas anteriores - Exploração das ideias tácitas dos alunos acerca do Tema	comunicação / expressão oral → No interesse e participação dos alunos nas actividades da aula - Realização das actividades Propostas - Realização das Fichas de trabalho - Fichas de avaliação - Trabalho de grupo / pares - Trabalhos de pesquisa - (….) - Observação directa, focada: → Nos critérios de pesquisa,	**2º Período** **2** **3** **3**

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploração de conteúdos)
G – O arranque da Revolução Industrial e o Triunfo das Revoluções Liberais **G.1** <u>A Revolução Agrícola e o arranque da Revolução Industrial</u>	- Compreender a inserção do iluminismo em Portugal (os estrangeirados, as reformas pombalinas) - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Analisar as transformações económicas e demográficas que se verificaram na Europa nos séculos XVII e XVIII - Explicar a prioridade inglesa na Revolução Industrial - Localizar áreas de desenvolvimento agrário inglês do século XVIII - Assinalar as regiões agrícolas e industriais de Inglaterra - Analisar os reflexos sociais e ambientais da Revolução Industrial - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade	poderes - Soberania popular - Estrangeirado - Revolução agrícola - "Enclosure" - Saldo fisiológico - Arranque industrial - Revolução industrial - Maquinofactura - Operariado	- Diálogo aberto em torno de situações ou problemas suscitados pelas fontes e outra documentação, de forma a inferir conceitos ou levantar hipóteses explicativas - Leitura e interpretação de textos e outros documentos (gravuras, gráficos, mapas, cronologias) - Análise / elaboração de mapas e barras cronológicas - Elaboração de esquemas / organigramas - Organização de glossário - Produção de textos / resumos - Realização de Fichas de Trabalho - Realização de trabalhos de pares - Realização de fichas de avaliação - Projecção de slides, acetatos, "Power Point" e filmes orientados por guiões de exploração	organização de dados e tratamento de informação → Na capacidade de comunicação / expressão oral → No interesse e participação dos alunos nas actividades da aula - Realização das actividades Propostas - Realização das Fichas de trabalho - Fichas de avaliação - Trabalho de grupo / pares - Trabalhos de pesquisa - (….)	**2**
G.2 <u>As Revoluções Liberais</u>	- Reconhecer, na Revolução Americana, a primeira aplicação prática da filosofia das luzes - Relaciona a Revolução Francesa com os princípios fundamentais do Iluminismo - Compreender o essencial do processo revolucionário francês - Explicar os motivos que determinaram a implantação do Liberalismo em Portugal - Explicar as dificuldades da implantação do Liberalismo em Portugal - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade	- Constituição - República democrática - Estado federal - Revolução burguesa - Liberalismo - Cidadania - Sufrágio censitário / universal - Vintismo - Monarquia constitucional	- Recuperação de conhecimentos adquiridos em temas anteriores		**6**

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploração de conteúdos)
H – A Civilização Industrial no Século XIX **H.1** <u>O mundo industrializado do século XIX</u>

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploração de conteúdos)
H.3 Novos modelos culturais	longo do século XIX - Reconhecer os factores e destinos da emigração portuguesa no século XIX - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Identificar as vertentes fundamentais da arte e da mentalidade do século XIX - Caracterizar as correntes literárias e artísticas do Romantismo e Realismo, o Impressionismo e a arquitectura do ferro - Relacionar essas correntes com a sociedade da época - Localizar, em mapas, os principais focos das correntes artísticas do século XIX	- Cientismo - Romantismo - Impressionismo - Realismo - A arquitectura do ferro			**2**

OBSERVAÇÃO: A presente planificação é ajustável aos tempos lectivos a leccionar em cada turma do 8º ano consoante a sua calendarização, conforme consta no quadro que se segue.

Conteúdos	Competências Especificas	Indicadores de aprendizagem	Experiências de aprendizagem	Interdisciplinaridade	Avaliação
E. A EXPANSÃO E MUDANÇA NOS SÉCULOS XV E XVI **E.1** **Renascimento e Reforma** • **Renascimento e formação da mentalidade moderna** - As origens do Renascimento - O Humanismo e a criação literária - O alargamento da compreensão da Natureza - A arte do	**Compreensão histórica** **Temporalidade** - Identificar e localizar momentos importantes tais como Renascimento, Reforma e Contra-Reforma - Reconhecer a relativa simultaneidade do Renascimento, do Humanismo Renascentista, da Reforma e da Contra-Reforma - Estabelecer relações entre o passado e o presente (por exemplo na prática do mecenato ou na persistência das divisões religiosas iniciadas com a Reforma). **Espacialidade** - Localizar os centros de origem do Humanismo Renascentista e da arte renascentista, da Reforma e da Contra-Reforma	- Descrever as condições favoráveis à eclosão do Renascimento. - Identificar os valores e atitudes humanistas nos séculos XV e XVI. - Explicar o despertar do espírito científico na época renascentista. - Caracterizar a nova mentalidade renascentista. - Identificar as novas formas de arte renascentista. - Referir os motivos decorativos de Estilo Manuelino. - Explicar a eclosão do movimento reformador no Norte da Europa. - Distinguir os princípios	- Pesquisa sobre os grandes humanistas, homens de ciência ou artistas do Renascimento e elaboração de sínteses ilustradas resultantes das pesquisas efectuadas. - Pesquisa sobre a vertente «científica» de Leonardo da Vinci e redacção de uma síntese sobre o tema. - Recolha de imagens de pinturas e de esculturas do Renascimento, com vista à organização de uma base de dados, intitulada «Arte do Renascimento». - Interpretação de uma obra de arte. - Elaboração de uma biografia de Martinho Lutero. - Exploração de fontes escritas sobre a Inquisição. - Síntese dos factos e das ideias-	Partindo de bases cartográficas os alunos assinalam: - Áreas de origem do Movimento Renascentista - A expansão das Igrejas Protestantes	Observação directa focada: - Na capacidade de comunicação oral e expressão escrita - No interesse, empenho e participação nas actividades propostas Realização de actividades: - Fichas de trabalho - Organização de glossário

Renascimento - A arte em Portugal • **Reformas religiosas** - Crise na Igreja Católica - Reforma e Igrejas protestantes - A reacção da Igreja Católica - Reforma Católica - Contra Reforma	- Localizar o país de origem da nova arte de imprimir e os principais centros de impressão nos séculos XVI - Identificar as áreas de expansão dos grandes movimentos culturais e religiosos dos séculos XV e XVI **Contextualização** - Distinguir as características do movimento renascentista, estabelecendo inter-relações com os aspectos geográficos, económicos, sociais, políticos e religiosos das sociedades europeias da época. - Distinguir os dois grandes movimentos religiosos que se opuseram no século XVI (Reforma e Contra-Reforma) - Avaliar o contributo de Martinho Lutero e de outros reformadores protestantes (João Calvino e Henrique VIII) para as mudanças religiosas ocorridas na Europa - Interpretar o papel dos indivíduos e dos grupos, nomeadamente nos	doutrinários do Catolicismo e do Luteranismo. - Descrever o movimento reformador da Igreja Católica. - Mencionar as atitudes de intolerância religiosa na Península Ibérica, no século XVI.	chave da unidade. - Nota: todas as pesquisas e recolhas devem ser feitas apenas com base no manual do manual e nos materiais que este fornece, devido a esta Unidade Didáctica ser leccionada no âmbito da tese.)		

	domínios do pensamento, da criação literária, do conhecimento cientifico e da arte. **<u>Comunicação</u>** - Desenvolver a comunicação oral e escrita, aplicando o vocabulário específico da disciplina - Utilizar diferentes formas de comunicação escrita (ex. produção de narrativas), aplicando o vocabulário especifico da disciplina - Elaborar sínteses escritas no caderno diário **<u>Tratamento da Informação</u>** - Seleccionar informação adequada aos temas de estudo - Interpretar fontes escritas e iconográficas - Interpretar factos históricos - Compreender e aplicar os conceitos fundamentais da temática				

Anexos 3 e 4 – Planos de aula

Agrupamento vertical de Escolas de Fiães

Escola E.B. 2,3/S D. Moisés Alves de Pnho

Estagiária Joana Mafalda Lopes Gonçalves

História - Ano lectivo 2010/2011

Plano de Aula

Ano: 8.º

Turma: D

Lições n.º: 29 e 30

(90minutos)

Data: 6/1/2011

Unidade Didáctica: **E.** Expansão e Mudança nos séculos XV e XVI

E.2. Renascimento e Reforma

Motivação: Mapa ilustrado do Manual (página 53)

Sumário: O movimento renascentista e as manifestações culturais na Europa.

Arquitectura renascentista em Portugal: o estilo manuelino.

Tema: Movimento Renascentista

Questões Orientadoras: Quais as principais características do movimento renascentista?

Que manifestações culturais se desenvolveram a partir deste movimento?

Como se caracteriza o estilo manuelino?

Competências	Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Experiências de aprendizagem	Conceitos/Palavras-chave	Recursos	Avaliação
I – Compreensão Histórica <u>Temporalidade</u> - Identificar e localizar momentos importantes da evolução histórica <u>Espacialidade</u> - Localizar no mapa os principais centros renascentistas e da arte renascentista <u>Contextualização</u> - Caracterizar o movimento renascentista estabelecendo inter-ligações com os aspectos geográficos, económicos, sociais, políticos. - Conhecer o papel dos indivíduos e dos grupos nas áreas do pensamento, da criação literária, do conhecimento científico e da arte - Caracterizar a arte renascentista e a arte manuelina **II – Tratamento de informação/Utilização de fontes**	**E. 1 Renascimento e Reforma** <u>Renascimento:</u> • A origem do Renascimento • O Humanismo e a criação literária • O alargamento da compreensão da Natureza • A arte Renascentista - Arquitectura - Pintura - Escultura • A arte em Portugal	A) Caracterizar o movimento Renascentista B) Compreender os factores que favoreceram a eclosão do Renascimento na Itália e nos Países Baixos	<u>Feedback:</u> A partir da observação de um mapa do manual, os alunos recordam os impérios peninsulares europeus aquando da Expansão ultramarina. <u>Motivação:</u> Através da análise de um mapa do manual (semelhante ao anterior) os alunos percebem que o movimento de que vão falar terá como "epicentro" a Europa. A.1) <u>Leitura e interpretação de um documento escrito</u> do manual a fim de perceber as principais características do movimento renascentista. A.2) <u>Exploração de dois pequenos esquemas</u> do manual que caracterizam o Homem Medieval e o Homem Renascentista B.1) <u>Explicação do professor</u> apoiando-se no mapa utilizado para motivação a fim de identificar e compreender porque surgiu este movimento em Itália	Renascimento Mecenato Humanismo Espírito crítico Heliocentrismo Geocentrismo Naturalismo Classicismo Manuelino	Mapa página 23 do Manual Mapa página 53 do Manual Texto do manual do aluno (página 55) Esquemas do manual (página 54)	Observação directa: • Atenção • Empenho • Participação • Resposta às questões - orientadoras

-Interpretar documentos escritos e iconográficos - Distinguir textos históricos de textos historiográficos - Interpretar factos históricos (ex. factores da eclosão do movimento renascentista) - Compreender e aplicar conceitos/palavras-chave **III – Comunicação em História** - Desenvolver a comunicação oral aplicando o vocabulário específico da disciplina - Elaborar esquemas síntese		C) Distinguir e caracterizar os Humanistas nos séculos XV e XVI D) Explicar o desenvolvimento dos vários domínios do saber na época renascentista e o papel da imprensa na divulgação deste movimento E) Identificar as características da arte renascentista (Arquitectura, Pintura e Escultura)	e nos Países Baixos. C.1) <u>Leitura e interpretação de um documento escrito do manual</u> para caracterizar os Humanistas C.2) <u>Observação das imagens</u> do manual para distinguir dois importantes Humanistas (Shakespeare e Luís de Camões) D.1) <u>Exposição do professor</u>, em diálogo aberto a fim de explicar o contributo do Renascimento em vários domínios do saber e o papel fundamental da imprensa na difusão deste movimento renascentista E.1) <u>Observação e análise de imagens</u> do manual com o objectivo de identificas as características clássicas e as características renascentistas da arte renascentista		Texto do manual do aluno (página 57) Imagens do manual do aluno (página 57) Imagens do manual (páginas 60, 61, 62 e 63)	

		F) Caracterizar o Estilo Manuelino G) Síntese final a fim de encontrar o tema agregador da aula	F.1) Observação e análise de uma imagem do manual para caracterizar o Estilo Manuelino. G.1) Redacção do sumário por um aluno no quadro, juntamente com a participação dos colegas a fim de encontrar o tema central da aula. Nota: ao longo da aula, o professor, juntamente com os alunos elaboram um esquema orientador das aprendizagens.		Imagem do manual do aluno (pagina 64)	

Bibliografia

- ✓ OLIVEIRA, Ana; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; TORRÃO, Paula – *Novo História 8.* Lisboa: Texto Editores, 2010.

Agrupamento vertical de Escolas de Fiães

Escola E.B. 2,3/S D. Moisés Alves de Pnho

Estagiária Joana Mafalda Lopes Gonçalves

História - Ano lectivo 2010/2011

Plano de Aula

Ano: 8.º

Turma: D

Lições n.º: 31 e 32

(90minutos)

Data: 13/1/2011

Unidade Didáctica: **E.** Expansão e Mudança nos séculos XV e XVI

E.2. Renascimento e Reforma

Motivação: Imagem do manual (página 73)

Sumário: O Tempo das reformas religiosas: crise na Igreja Católica, Reforma Protestante e Contra – Reforma.

Assunto agregador: Reformas religiosas no século XVI.

Questões Orientadoras: Quais os problemas que a Igreja Católica enfrenta nos finais da época Medieval?

Quais as alterações religiosas que a doutrina de Lutero propõe?

De que forma reagiu a Igreja Católica às críticas e à expansão do movimento protestante?

Competências	Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Experiências de aprendizagem	Conceitos/Palavras-chave	Recursos	Avaliação
I – Compreensão Histórica Temporalidade - Identificar e localizar momentos importantes da evolução histórica (Reforma e Contra-Reforma) Espacialidade - Localizar no mapa os principais centros de origem da Reforma e Contra-Reforma - Identificar as áreas de expansão dos grandes movimentos religiosos dos séculos XV e XVI Contextualização - Distinguir os dois grandes movimentos religiosos que se opuseram no século XVI (Reforma e Contra-Reforma) - Caracterizar as razões e o carácter dos movimentos da Reforma Protestante e da Contra-Reforma - Avaliar o contributo de Martinho Lutero e de outros	**E. 1 Renascimento e Reforma** O tempo das reformas religiosas: • Crise na Igreja Católica • Reforma protestante • Igrejas Protestantes - Luteranismo - Calvinismo - Anglicanismo • Reacção da Igreja Católica • Reforma Católica • Contra-Reforma	A) Caracterizar o estado da Igreja Católica nos finais da Idade Média	Feedback: Os alunos recordam as principais características do movimento renascentista, nomeadamente o espírito crítico a fim de perceber o questionamento da doutrina católica nos séculos XV e XVI. Motivação, através da observação de uma imagem do manual sobre a condenação pela inquisição à fogueira a fim de, os alunos perceberem que vão estudar todo um processo que levou a estas atitudes tão violentas. A.1) Registo no quadro da primeira questão – orientadora da aula. A.2) Análise de uma imagem do manual para caracterizar o comportamento luxuoso de alguns membros do alto clero A. 3) Leitura e interpretação de um documento escrito do manual com o objectivo de compreender alguns elementos explicativos da crise da Igreja Católica: o envolvimento político, a imoralidade,	Cristão Católico Indulgências Protestante Protestantismo Reforma Luteranismo Calvinismo Predestinação Anglicanismo Contra – Reforma Concilio Inquisição	Imagem do manual do aluno (página 73) Imagem 1 do manual do aluno (página 66) Texto 3 do manual do aluno (página 67)	Observação directa: • Atenção • Empenho • Participação • Resposta às questões - orientadoras

reformadores protestantes para as mudanças religiosas ocorridas na Europa - Avaliar o impacto das acções desenvolvidas pela Igreja Católica para enfrentar e contrariar a expansão do reformismo **II – Tratamento de informação/Utilização de fontes** -Interpretar documentos escritos e iconográficos - Distinguir textos históricos de textos historiográficos - Interpretar factos históricos (ex. consequências do desenvolvimento do espírito critico para a religião) - Compreender e aplicar conceitos/palavras-chave **III – Comunicação em História** - Desenvolver a comunicação oral aplicando o vocabulário		B) Compreender a reacção de Martinho Lutero face à venda das indulgências C) Identificar os princípios doutrinários do Luteranismo D) Distinguir os princípios doutrinários do Calvinismo e do Anglicanismo	comportamentos e hábitos luxuosos. B.1) Análise de uma imagem do manual a fim de perceber como se processava a venda das indulgências. B.2) Leitura e interpretação de um documento escrito do manual para o aluno conhecer a crítica de Martinho Lutero face à venda das indulgências concedida por Leão X. C.1) Registo no quadro da segunda questão – orientadora da aula. C.2) Leitura e interpretação de um documento escrito a fim de compreender os princípios doutrinários do Luteranismo. D.1) Leitura e interpretação de um documento escrito do manual identificando a teoria da predestinação defendida por Calvino distinguindo-a da Anglicana D.2) Análise de um mapa do manual escolar para localizar a expansão das	Índex	Imagem 6 do manual do aluno (página 67) Texto 5 do manual do aluno (página 67) Texto 2 do manual do aluno (página 69) Texto 3 do manual do aluno (página 69) Mapa 5 do manual do aluno	

específico da disciplina - Elaborar esquemas síntese			Igrejas Luteranas, Calvinistas e Anglicanistas.		(página 69)	
		E) Compreender a reacção católica ao protestantismo	E.1) <u>Registo no quadro</u> da terceira questão – orientadora da aula. E.2) <u>Leitura e interpretação de um documento escrito</u> do manual com o objectivo de o aluno compreender a reacção católica ao movimento do protestantismo, através das decisões do Concilio de Trento e da acção da Companhia de Jesus, do Índex e da Inquisição.		Texto 2 do manual do aluno (página 71)	
		F) Caracterizar a reacção católica na Península Ibérica, no século XVI	F.1) <u>Leitura e interpretação de um documento escrito</u> do manual a fim de conhecer o ambiente de um auto-de-fé.		Texto 4 do manual do aluno (página 73)	
		G) Síntese final da aula	G.1) <u>Análise da imagem</u> utilizada para motivação no inicio da aula. G.2) <u>Redacção do sumário</u> por um aluno no quadro, juntamente com a participação dos colegas.		Imagem 2 do manual do aluno (página 73)	

			Nota: ao longo da aula, o professor, juntamente com os alunos elaboram um esquema orientador das aprendizagens.			

Bibliografia

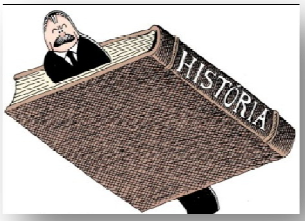
- ✓ OLIVEIRA, Ana; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; TORRÃO, Paula – *Novo História 8*. Lisboa: Texto Editores, 2010.

Anexo 5 – Ficha de Avaliação

Agrupamento Vertical de Escolas de Fiães

Escola EB 2,3/S D. Moisés Alves de Pinho

Ficha de avaliação – 8.ºano



Nome:_____ N.º_____

Turma:_____ Data:_____ Classificação_____

Professor:_____ Encarregado de Educação_____

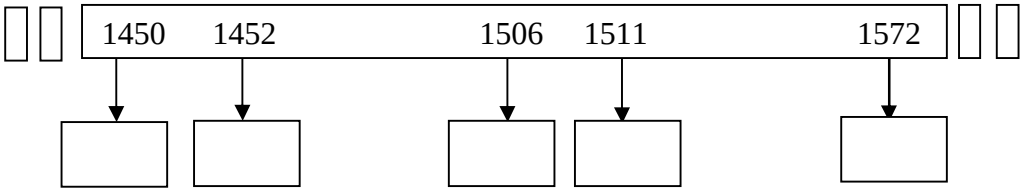
Observações:_____

Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna

⌛ – Temporalidade/Compreensão Temporal

1 - Localiza no tempo os seguintes acontecimentos. Para isso deves colocar a letra correspondente em cada quadrado.

A	Publicação de os "Lusíadas" de Luís de Camões
B	Nascimento de Leonardo Da Vinci
C	Erasmo escreve " O elogio da loucura"
D	Invenção da Imprensa atribuída a Gutenberg
E	Início da construção da Basílica de S. Pedro em Roma



🌎 – Espacialidade/Compreensão Espacial



Principais centros do Humanismo.

Documento 1

2 - Observa com atenção o documento1.

2.1 Identifica as principais áreas de origem do Movimento Renascentista.

_____

_____

2.2 Menciona a cidade italiana que no século XV iniciou o movimento artístico renascentista.

_____

🗁 - Contextualização/Compreensão Histórica contextualizada

3 - Lê com atenção as frases e coloca V (Verdadeiro) ou F (Falso). Corrige as falsas.

3.1 O Movimento Renascentista foi um importante movimento cultural inspirado na cultura gótica.

☐ _____

_____

3.2 Sem deixar de acreditar em Deus e de ser cristão, o Homem do Renascimento valorizava e confiava as suas capacidades para melhorar o seu destino na Terra.

☐ _____

_____

3.3 Os Intelectuais do Renascimento são chamados de Humanistas.

☐ _____

_____

3.4 O Homem do Renascimento não revelou qualquer interesse pela Natureza e por isso a sua visão do Mundo continuava igual à do Homem Medieval, aceitando todas as convicções da sociedade.

☐ _____

_____

3.5 Os estudos de astronomia desenvolvidos demonstraram que a Terra era o centro do Universo (geocentrismo).

☐ _____

_____

✍ - Tratamento da Informação/Interpretação de fontes

4 - Lê com atenção o documento 2.

Documento 2

"Os escritores antigos escreveram tantas fábulas que se pensava ser impossível navegar até ao Oriente. Ptolomeu descreveu o Índico como um lago fechado, até ao qual não era possível chegar por mar. Outros disseram que a distância era tão grande que seria impossível lá chegar; e que, além disso, havia nos mares muitas sereias e outros monstros (…). Ora claramente se mostra ser isto falso, pois debaixo do Equador há tanta gente como nos outros sítios. Como a experiência é a mãe de todas as coisas, por ela soubemos radicalmente a verdade. "

Duarte Pacheco Pereira, *Esmeraldo de Situ Orbis*, 1505.

4.1 Transcreve do texto uma frase que demonstre a importância da experiência e que pudesse por isso dar um título ao texto.

_____

_____

_____

4.2 Com base no documento 2, explica a importância da experiência para o conhecimento do Mundo.

_____

_____

5 - Observa atentamente as imagens que se seguem.



Documento 3
Escultura



Documento 4
Pintura



Documento 5
Arquitectura

5.1 Selecciona e coloca no local correcto as seguintes características referentes à arquitectura, pintura e escultura renascentistas:

Utilização da Perspectiva	Horizontalidade	Sfumato	Arco de volta perfeita
Representação do nu	Realismo	Distribuição geométrica (pirâmide)	

Arquitectura	Pintura	Escultura



Documento 6 – Claustro do Convento de Cristo, Tomar

6 – Observa com atenção a imagem.

6.1 Em Portugal a arquitectura renascentista chegou mais tardiamente. Em que reinado se introduziram alguns elementos desta arquitectura?

_____

_____

6.2 Com base na análise do documento 6, identifica três características de influência renascentista.

_____

_____

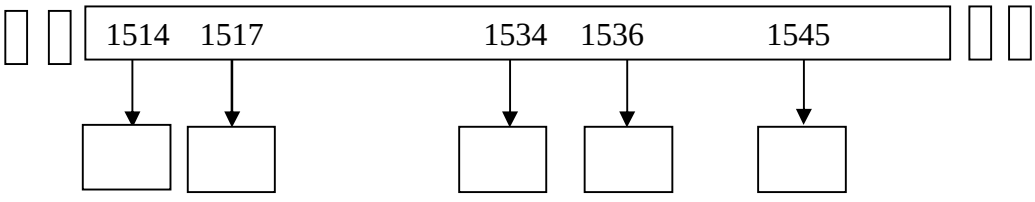
_____

Grupo II – O tempo das Reformas Religiosas

⌛ – Temporalidade/Compreensão Temporal

7 - Localiza no tempo os seguintes acontecimentos. Para isso deves colocar a letra correspondente em cada quadrado.

A	Estabelecimento da Inquisição em Portugal
B	Início do Concílio de Trento
C	Lutero afixa as "Noventa e cinco teses contra as Indulgências"
D	O Papa Leão X publica a "Bula das Indulgências"
E	Conclusão da tradução da Bíblia para alemão



🌎 – Espacialidade/Compreensão Espacial

8 - Observa atentamente o documento 7 e com base na sua observação resolve o seguinte crucigrama.



Documento 7

1.Cidade onde vivia o Papa, tal como acontece nos nossos dias.

2. País da Península Ibérica onde governaram Fernando e Isabel, os chamados Reis Católicos.

3.Nacionalidade de João Calvino.

4.Concílio mandado reunir pelo Papa Paulo III, para dar resposta às críticas dos protestantes.

5.Capital do país onde surgiu o Anglicanismo.

6. País de Origem de Martinho Lutero.

7. Península do Sul da Europa que se manteve fiel à Igreja Católica.

8. País a partir do qual João Calvino difundiu a sua doutrina.

					R							
					E							
					F							
					O							
					R							
					M							
					A							
					S							

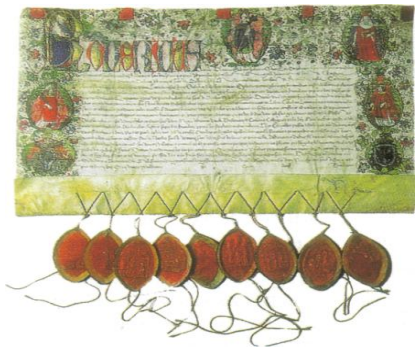
🗁 - Contextualização/Compreensão Histórica contextualizada

9 - Relaciona as Igrejas Cristãs com as respectivas características, colocando a(s) letras(s) adequada(s) a cada situação (cada frase pode ter várias)

IGREJAS CRISTÃS	CARACTERÍSTICAS
A. Igreja Católica **B**. Igreja Calvinista **C.** Igreja Luterana **D**. Igreja Anglicana	Considera que todos os fiéis podem interpretar a Bíblia _____ A salvação faz-se exclusivamente pela fé _____ O baptismo e a eucaristia são os únicos sacramentos válidos _____ Defende o papel das boas obras para a salvação da alma _____ Recusa a autoridade do Papa _____ Só aceita a autoridade da Bíblia _____ Ficou conhecida como Protestante _____

✍ - Tratamento da Informação/Interpretação de fontes

10 - Observa atentamente as duas imagens e lê com atenção o documento 10.



Documento 8

Bula de Indulgências do Papa Leão X



Documento 9

A Venda de Bulas, gravura de Jõrg Breu

Documento 10

"Porque é que o Papa, que tem hoje o saco mais cheio do que o dos mais ricos, ao menos não constrói a Basílica de S. Pedro com os seus próprios rendimentos, em vez de o fazer com o dinheiro dos seus pobres fiéis? As indulgências, cujo mérito é tão apregoado, só tem um: o de renderem dinheiro. Serão eternamente condenados aqueles que ensinam e que pensam que as indulgências trazem a salvação."

Lutero, Noventa e Cinco Teses Contra as Indulgências, 1517 (adaptado).

10.1 Com base nos documentos 8 e 9 apresenta a principal razão do interesse na compra de exemplares da Bula de Indulgências.

_____

_____

_____

10.2 Explica, a partir da análise do documento 10, a contradição de Lutero quanto á venda de indulgências.

_____

_____

_____

_____

- Comunicação

11 - Imagina que a imagem do documento 11 foi uma fotografia tirada por ti e que estás agora a escrever uma breve análise da mesma no teu diário, para tal, aplica os seguintes conceitos:

Inquisição

Auto-de-fé

Index

Contra – Reforma



Documento 11 - Condenação à fogueira (século XVIII)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bom Trabalho

Anexo 6 – Matriz da Ficha de avaliação

Escola E.B. 2,3/S D. Moisés Alves de Pinho

2010/2011

Matriz da Ficha de Avaliação 8.º ano História

Unidade Didáctica Renascimento e Reforma



Competências / Conteúdos Temáticos	Compreensão Histórica			Comunicação	Tratamento da Informação Interpretação de Fontes	
	Temporalidade	Espacialidade	Contextualização			
E. A EXPANSÃO E MUDANÇA NOS SÉCULOS XV E XVI E.1 Renascimento e Reforma						
Grupo I - Renascimento e formação da mentalidade moderna						
- Principais focos de difusão cultural/ origens do Renascimento		Questão 2 (2.1+2.2) (4+4 =8%)				
- O Humanismo e a criação literária	Questão 1 (10%)					
- O alargamento da compreensão da Natureza/Mentalidade Renascentista			Questão 3 (3.2+3.2+3.3+3.4+3.5) (2+2+2+2+2=10%)		Questão 4 (4.1+4.2) (5+5=10%)	
- A arte do Renascentista					Questão 5 (7%)	
- A Arte em Portugal					Questão 6 (6.1+6.2) (4+6=10%)	
Grupo II – O Tempo das Reformas religiosas						
- Crise na Igreja Católica: contestação e ruptura - A expansão das ideias reformistas: a Europa dividida	Questão 7 (10%)	Questão 8 (8%)	Questão 9 (7%)		Questão 10 (10%)	
- A reacção da Igreja Católica **- O caso peninsular**				Questão 11 (10%)		

Anexo 7 – Critérios de Correcção da Ficha de Avaliação

Agrupamento Vertical de Escolas de Fiães

Escola EB 2,3/S D. Moisés Alves de Pinho

Ficha de avaliação – 8.ºano



Nome: _____ N.º_____

Turma:_____ Data:_____ Classificação_____

Professor:_____ Encarregado de Educação_____

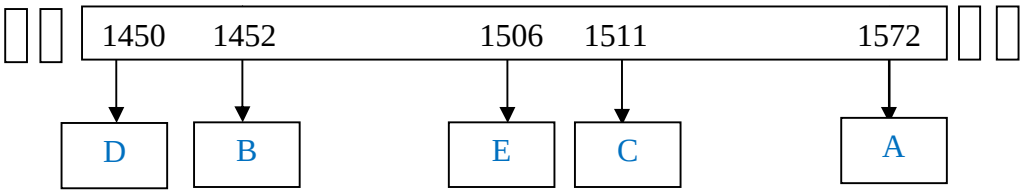
Observações:_____

Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna

⌛ – Temporalidade/Compreensão Temporal

1 - Localiza no tempo os seguintes acontecimentos. Para isso deves colocar a letra correspondente em cada quadrado.

A	Publicação de os "Lusíadas" de Luís de Camões
B	Nascimento de Leonardo Da Vinci
C	Erasmo escreve " O elogio da loucura"
D	Invenção da Imprensa atribuída a Gutenberg
E	Início da construção da Basílica de S. Pedro em Roma



🌎 – Espacialidade/Compreensão Espacial



Principais centros do Humanismo.

Documento 1

2 - Observa com atenção o documento1.

2.1 Identifica as principais áreas de origem do Movimento Renascentista.

As principais áreas de origem do Movimento Renascentista são a Península Itálica e Países Baixos.

2.2 Menciona a cidade italiana que no século XV iniciou o movimento artístico renascentista

A cidade italiana que iniciou o movimento artístico renascentista foi Florença.

🗁 - Contextualização/Compreensão Histórica contextualizada

3 - Lê com atenção as frases e coloca V (Verdadeiro) ou F (Falso). Corrige as falsas.

3.1 O Movimento Renascentista foi um importante movimento cultural inspirado na cultura gótica.

F O Movimento Renascentista foi um importante movimento cultural inspirado na cultura greco-romana (classicismo).

3.2 Sem deixar de acreditar em Deus e de ser cristão, o Homem do Renascimento valorizava e confiava as suas capacidades para melhorar o seu destino na Terra.

V

3.4 Os Intelectuais do Renascimento são chamados de Humanistas.

V

3.4 O Homem do Renascimento não revelou qualquer interesse pela Natureza e por isso a sua visão do Mundo continuava igual à do Homem Medieval, aceitando todas as convicções da sociedade.

F O Homem do Renascimento revelou grande interesse pela Natureza tendo por isso uma nova visão do Mundo e analisando e criticando todas as convicções da sociedade

3.5 Os estudos de astronomia desenvolvidos demonstraram que a Terra era o centro do Universo (geocentrismo).

F Os estudos de astronomia desenvolvidos demonstraram que o Sol girava em torno da Terra (Heliocentrismo).

✍ - Tratamento da Informação/Interpretação de fontes

4 - Lê com atenção o documento 2.

Documento 2

"Os escritores antigos escreveram tantas fábulas que se pensava ser impossível navegar até ao Oriente. Ptolomeu descreveu o Indico como um lago fechado, até ao qual não era possível chegar por mar. Outros disseram que a distância era tão grande que seria impossível lá chegar; e que, além disso, havia nos mares muitas sereias e outros monstros (…). Ora claramente se mostra ser isto falso, pois debaixo do Equador há tanta gente como nos outros sítios. Como a experiência é a mãe de todas as coisas, por ela soubemos radicalmente a verdade. "

Duarte Pacheco Pereira, *Esmeraldo de Situ Orbis.* 1505.

4.1 Transcreve do texto uma frase que demonstre a importância da experiência e que pudesse por isso dar um título ao texto.

"A experiência é a mãe de todas as coisas."

4.2 Com base no documento 2, explica a importância da experiência para o conhecimento do Mundo.

O documento 2, mostra-nos que é através da experiência que sabemos e conhecemos o Mundo e a realidade. Todo o conhecimento deve ser confirmado pela experiência.

5 - Observa atentamente as imagens que se seguem.



Documento 3
Escultura



Documento 4
Pintura



Documento 5
Arquitectura

5.1 Selecciona e coloca no local correcto as seguintes características referentes à arquitectura, pintura e escultura renascentistas:

Utilização da Perspectiva	Horizontalidade	Sfumato	Arco de volta perfeita
Representação do nu	Realismo	Distribuição geométrica (pirâmide)	

Arquitectura	Pintura	Escultura
Arco de volta perfeita Horizontalidade	Sfumato Distribuição geométrica (pirâmide) Utilização da perspectiva Realismo Representação do nu	Realismo Representação do nu Distribuição geométrica



Documento 6 – Claustro do Convento de Cristo, Tomar

6 – Observa com atenção a imagem.

6.1 Em Portugal a arquitectura renascentista chegou mais tardiamente. Em que reinado se introduziram alguns elementos desta arquitectura?

Foi no reinado de D. Manuel I que se introduziram alguns elementos desta arquitectura. No reinado de D. João III surgiram influências renascentistas mais nítidas.

6.2 Com base na análise do documento 6, identifica três características de influência renascentista.

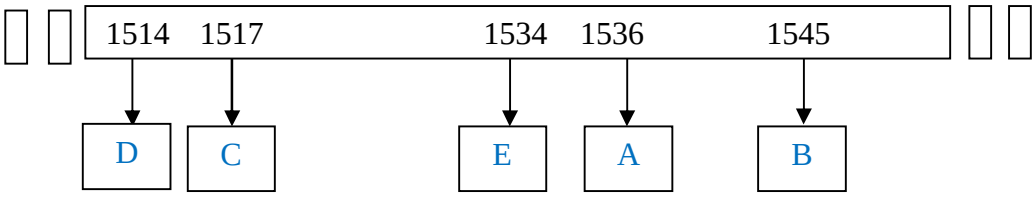
As características de influência renascentista são raízes, folhas, animais mas nesta imagem também podemos verificar a horizontalidade, a cúpula, o arco de volta perfeita e as colunas, entre outras.

Grupo II – O tempo das Reformas Religiosas

⌛ – Temporalidade/Compreensão Temporal

7 - Localiza no tempo os seguintes acontecimentos. Para isso deves colocar a letra correspondente em cada quadrado.

A	Estabelecimento da Inquisição em Portugal
B	Início do Concílio de Trento
C	Lutero afixa as "Noventa e cinco teses contra as Indulgências"
D	O Papa Leão X publica a "Bula das Indulgências"
E	Conclusão da tradução da Bíblia para alemão



🌎 – Espacialidade/Compreensão Espacial

8 - Observa atentamente o documento 7 e com base na sua observação resolve o seguinte crucigrama.



Documento 7

1.Cidade onde vivia o Papa, tal como acontece nos nossos dias.

2. País da Península Ibérica onde governaram Fernando e Isabel, os chamados Reis Católicos.

3.Nacionalidade de João Calvino.

4.Concílio mandado reunir pelo Papa Paulo III, para dar resposta às críticas dos protestantes.

5.Capital do país onde surgiu o Anglicanismo.

6. País de Origem de Martinho Lutero.

7. Península do Sul da Europa que se manteve fiel à Igreja Católica.

8. País a partir do qual João Calvino difundiu a sua doutrina.

					R	o	m	a				
					E	s	p	a	n	h	a	
					F	r	a	n	c	e	s	a
T	r	e	n	t	O							
	L	o	n	d	R	e	s					
		A	l	e	M	a	n	h	a			
			l	t	A	l	i	c	a			
					S	u	i	ç	a			

🗁 - Contextualização/Compreensão Histórica contextualizada

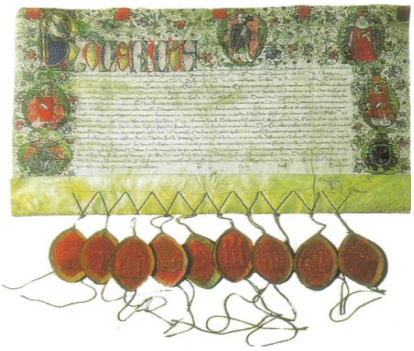
9 - Relaciona as Igrejas Cristãs com as respectivas características, colocando a(s) letras(s) adequada(s) a cada situação (cada frase pode ter várias)

IGREJAS CRISTÃS	CARACTERÍSTICAS
A. Igreja Católica **B**. Igreja Calvinista **C.** Igreja Luterana **D**. Igreja Anglicana	Considera que todos os fiéis podem interpretar a Bíblia C A salvação faz-se exclusivamente pela fé C O baptismo e a eucaristia são os únicos sacramentos válidos C Defende o papel das boas obras para a salvação da alma A Recusa a autoridade do Papa C/D Só aceita a autoridade da Bíblia C Ficou conhecida como Protestante B/C/D

Nota: as respostas assinaladas são apenas algumas das possibilidades.

✍ - Tratamento da Informação/Interpretação de fontes

10 - Observa atentamente as duas imagens e lê com atenção o documento 10.



Documento 8

Bula de Indulgências do Papa Leão X



Documento 9

A Venda de Bulas, gravura de Jörg Breu

Documento 10

"Porque é que o Papa, que tem hoje o saco mais cheio do que o dos mais ricos, ao menos não constrói a Basílica de S. Pedro com os seus próprios rendimentos, em vez de o fazer com o dinheiro dos seus pobres fiéis? As indulgências, cujo mérito é tão apregoado, só tem um: o de renderem dinheiro. Serão eternamente condenados aqueles que ensinam e que pensam que as indulgências trazem a salvação."

Lutero, Noventa e Cinco Teses Contra as Indulgências, 1517 (adaptado).

10.1 Com base nos documentos 8 e 9 apresenta a principal razão do interesse na compra de exemplares da Bula de Indulgências.

A razão que leva os fiéis a comprar a Bula de Indulgências é obter o perdão dos seus pecados. Quanto ao Papa, este pretendia arrecadar dinheiro para a construção da Basílica de S. Pedro.

10.2 Explica, a partir da análise do documento 10, a contradição de Lutero quanto á venda de indulgências.

Lutero era contra a venda das indulgências pois, tal como diz no texto, o único objectivo desta venda era render dinheiro ao Papa. Lutero defendia a ideia de que a única salvação era alcançada através da fé.

🗣 - Comunicação

11 - Imagina que a imagem do documento 11 foi uma fotografia tirada por ti e que estás agora a escrever uma breve análise da mesma no teu diário, para tal, aplica os seguintes conceitos:

Inquisição

Auto-de-fé

Index

Contra – Reforma



Documento 11 - Condenação à fogueira (século XVIII)

Perante o avanço do protestantismo a Igreja Católica reage e procura combater este avanço através da contra – reforma. Para combater as heresias/o protestantismo e expandir a fé, a Igreja Católica criou vários instrumentos, tais como: a Companhia de Jesus que procurava a evangelização e a expansão da fé católica; o Índex que consistia numa lista organizada em índice das obras cuja leitura era proibida e a Inquisição que era o tribunal da Igreja Católica que vigiava, perseguia e condenava os suspeitos de praticarem outras religiões.

A foto que eu tirei mostra uma cerimónia de condenação à fogueira, um auto-de-fé, que reunia sempre muita gente para assistir. Tal como nos outros dias, as pessoas que aqui estavam assistiam a este lamentável espectáculo com alegria e satisfação.

Bom Trabalho

Anexo 8 - Registo e tratamento inicial de dados da turma 8.ºD

| Grupos | Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna | | | | | | | | | | | | | | | | | Grupo II – O Tempo das reformas religiosas | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexo 9 – Registo e tratamento inicial de dados da turma 8.ºE

| Grupos | Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna | | | | | | | | | | | | | | | | | Grupo II – O Tempo das reformas religiosas | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexos 10 – Diagonalização dos resultados da Ficha de Avaliação da turma 8.ºD

Questão	1	2.2	7	11	2.1	3.1	9	10.1	3.5	4.2	10.2	8	6.2	4.1	5.1	3.2	3.3	6.1	3.4
Cotação	10	4	10	10	4	2	7	5	2	5	5	8	6	5	7	2	2	4	2
N.º e nome																			
7 – Hugo	4	4	0	4	2	0	5	0	1,5	3,5	0	4	4	0	5	0	0	3,5	2
15 – José	2	0	2	3	3	1	4	3	0	4	2	4	5,5	4	7	2	2	3,5	2
5 – Gabriel G.	2	0	6	7	4	0	6,5	0	2	0	3	6	5,5	5	5	2	2	4	2
2 – Andreia	0	1	2	6	3	2	4	2	1,5	4	4	7	4,5	5	7	2	2	4	2
9 – Jéssica	2	0	6	5,5	1	0	7	5	1,5	4	4	7	6	0	6	2	2	3,5	2
11 – Joana Q.	2	0	10	6,5	2	2	4	2	2	4	2,5	6	6	5	2	2	2	4	1,5
16 – Leonardo	2	0	10	3	2	0	5	5	2	4	5	5	5,5	5	7	2	0	3,5	1,5
17 - Mariana	2	0	0	8,5	4	1	5	5	2	3	4	7	5,5	5	7	2	2	4	2
6 – Gabriel B.	2	4	6	3	2,5	2	4	5	1,5	3	5	6	5	5	6	2	2	3,5	2
12 – João P.	2	0	0	9,5	2	1	5,5	5	2	5	5	7	5,5	5	7	2	2	4	2
14 – João O.	4	4	4	6,5	3	2	4	5	1,5	5	4	7	4	5	6	2	2	4	2
8 – Inês	2	0	6	8,5	2	2	5	5	2	5	5	7	5,5	5	7	2	2	4	2
4 – Emanuel	4	0	6	6	4	2	7	5	1,5	5	5	7	5,5	5	6	2	2	4	2
13 – João C.	2	4	4	9,5	2	2	7	5	2	5	5	8	4,5	5	6	2	2	4	1,5
1 – Ana	6	4	6	9,5	2	2	5	5	0	5	5	8	4	5	6	2	2	4	2
10 – Joana B.	6	0	6	8	3,5	2	6	5	2	4	4	8	6	5	7	2	2	4	2
3 – Cláudio	4	4	6	9,5	4	2	6	5	2	5	5	8	5,5	5	7	2	2	2	2
Total	50	24	80	113,5	46	23	89	65	26,5	67	67,5	112	87,5	74	104	30	30	63,5	32
% Sucesso	29%	35%	47%	67%	68%	68%	75%	76%	78%	79%	79%	82%	86%	87%	87%	88%	88%	93%	94%

Anexo 11 – Diagonalização dos resultados da Ficha de Avaliação da turma 8.ºE

Questão	2.2	1	7	3.5	11	3.1	2.1	6.1	6.2	10.1	4.2	9	10.2	3.4	3.3	5.1	8	4.1	3.2
Cotação	4	10	10	2	10	2	4	4	6	5	5	7	5	2	2	7	8	5	2
N.º e nome																			
23 – Tiago M.	0	4	0	1	2	0	0	0	0	0	0	4	0	0	2	7	2	5	2
3 – Bruno	0	2	0	0	0	1	2	0	0	4,5	0	3	5	1	2	5	7	2,5	2
15 – Michael	0	2	2	0	3	0	1,5	4	0	2,5	4	4	3,5	1,5	0	5	7	2,5	2
11 – Joana	0	0	2	0	4	0	3	4	0	4,5	4,5	4	5	2	1,5	4	4	4,5	2
6 – Cláudia S.	0	0	0	0	4	1	2	2	5	2,5	4	6	4,5	0	2	6	6	2	2
19 – Sara S.	0	4	0	0	3	2	3,5	0	4	4	3,5	5,5	3,5	1,5	2	3	6	5	2
9 – Eduardo	0	4	4	0	1	2	3	3	4	0	4	4	0	2	2	5	8	5	2
17 – Rui	0	2	2	0	3	0	2	4	5,5	0	4	6	3	2	0,5	6	6	5	2
7 – Cláudia B.	4	0	6	0	4	0	2	4	4	0	4,5	3	3,5	1	0	4	7	5	2
16 – Pedro	0	4	6	0	0	1,5	1	0	4	5	2,5	3	4,5	2	0	7	8	5	2
20 – Sara M.	0	4	4	0	3	0	3	0	5,5	4,5	2,5	4,5	4,5	1,5	2	5	7	5	0
12 – João	1	2	6	1	5	1	2	2	5,5	2,5	1	5	1	1,5	2	6	8	5	2
13 – Manuel	0	2	2	0	5	0	3	4	5,5	4	4	6	3	1,5	2	5	7	5	2
4 – Carlos	0	2	6	1	4	2	0	4	5	4,5	4	5,5	4	2	2	6	8	5	2
2 – Bárbara	0	0	2	2	7	2	2	4	5,5	5	4,5	6	5	2	2	6	7	5	2
18 – Samuel	0	4	0	2	7	2	4	4	5,5	5	4,5	5,5	5	2	2	7	6	5	2
14 – Mariana	0	0	2	2	9,5	2	4	2	5,5	5	4,5	6	5	2	2	7	8	5	2
5 – Cíntia	0	0	6	2	9	0	4	3	5,5	4,5	5	5,5	5	2	2	6,5	8	5	2
10 – Hélia	0	0	6	1,5	8,5	0	3,5	4	6	5	4,5	6	5	2	2	7	8	5	2
1 – Anita	0	0	6	2	9	2	4	4	5,5	5	5	5,5	5	2	2	5	8	4,5	2
8 – Daniel	0	2	4	2	9,5	2	4	4	6	5	5	7	5	2	2	7	8	5	2
Total	5	38	66	16.5	100,5	20,5	54,5	56	87,5	75	75,5	105	80,5	33,5	34	119,5	144	96,5	40
% Sucesso	6%	18%	31%	39%	48%	49%	65%	67%	69%	70%	72%	72%	77%	80%	81%	81%	86%	91%	95%

Anexos 12 – Resultados por competência da turma 8.ºD

Competências	Compreensão Histórica							Comunicação	Tratamento da Informação/Interpretação de fontes				**Total de competências desenvolvidas**
	Temporalidade		Espacialidade		Contextualização								
Questão	1	7	2	8	3	6	9	11	4	5	10	11	
Cotação / **Nomes**	20% (20valores)		16% (16valores)		27% (27valores)			10% (10valores)	37% (37valores)				5
1 - Ana	12		14		21			9,5	35,5				5
2 – Andreia	2		11		22			6	28				4
3 – Cláudio	10		16		23,5			9,5	36,5				5
4 - Emanuel	10		11		26			6	32				5
5 – Gabriel G.	8		10		24			7	20				4
6 – Gabriel B.	8		12,5		22			3	27				3
7 – Hugo	4		10		16			4	12,5				2
8 – Inês	8		9		24,5			8,5	35,5				4
9 – Jéssica	8		8		24			5,5	24,5				4
10 – Joana B.	12		11,5		26			8	33				5
11 – Joana Q.	12		8		23,5			6,5	22				5
12 – João P.	2		9		24			9,5	36,5				4
13 – João C.	6		14		25			9,5	35,5				4
14 – João O.	8		14		21,5			6,5	31,5				4
15 – José	4		7		20			3	23				2
16 – Leonardo	12		7		19,5			3	29				3
17 - Mariana	2		11		23,5			8,5	32,5				4
% Sucesso	37%		67%		80%			67%	84%				

Anexos 13 – Resultados por competência da turma 8.ºE

Competências	Compreensão Histórica							Comunicação	Tratamento da Informação/Interpretação de fontes				**Total de competências desenvolvidas**
	Temporalidade		Espacialidade		Contextualização								
Questão	1	7	2	8	3	6	9	11	4	5	10	11	
Cotação / **Nomes**	20% (20valores)		16% (16valores)		27% (27valores)			10% (10valores)	37% (37valores)				5
1 – Anita	6		12		25			9	33,5				4
2 – Bárbara	2		9		25,5			7	32,5				4
3 – Bruno	2		9		9			0	17				1
4 – Carlos	8		8		23,5			4	27,5				3
5 – Cíntia	6		12		22			9	35				4
6 – Cláudia S.	0		8		18,5			4	19				3
7 – Cláudia B.	6		13		14			4	21				3
8 – Daniel	6		12		27			9,5	36,5				4
9 – Eduardo	8		11		19			1	15				2
10 – Hélia	6		11,5		23,5			8,5	35				4
11 – Joana	2		7		13,5			4	26,5				2
12 – João	8		11		20			5	20,5				4
13 – Manuel	4		10		21			5	26				4
14 – Mariana	2		12		23,5			9,5	36				4
15 – Michael	4		8,5		11,5			3	20,5				2
16 – Pedro	10		9		12,5			0	24				3
17 - Rui	4		8		20			3	21				3
18 – Samuel	4		10		25			7	33,5				4
19 – Sara S.	4		9,5		17			3	22				3
20 – Sara M.	8		10		13,5			3	24,5				3
23 – Tiago M.	4		2		9			2	14				0
% Sucesso	25%		61%		69%			48%	70%				

Anexo 14 –Diagonalização das competências da turma 8.ºD

Competências	Compreensão Histórica Temporalidade		Compreensão Histórica Espacialidade		Comunicação	Tratamento da Informação/Interpretação de fontes				Compreensão Histórica Contextualização			**Total de competências desenvolvidas**
Questão	1	7	2	8	11	4	5	10	11	3	6	9	
Cotação / **Nomes**	20%		16%		10%	37%				27%			5
15 – José	4		7		3	23				20			2
7 – Hugo	4		10		4	12,5				16			2
6 – Gabriel B.	8		12,5		3	27				22			3
16 – Leonardo	12		7		3	29				19,5			3
2 – Andreia	2		11		6	28				22			4
5 – Gabriel G.	8		10		7	20				24			4
8 - Inês	6		9		8,5	35,5				24,5			4
9 – Jéssica	6		8		5,5	24,5				24			4
12 – João P	2		9		9,5	36,5				24			4
13 – João C.	6		14		9,5	35,5				24			4
14 – João O.	8		14		6,5	31,5				21,5			4
17 - Mariana	2		11		8,5	32,5				23,5			4
1 - Ana	12		14		9,5	35,5				21			5
3 – Cláudio	10		16		9,5	36,5				23,5			5
4 - Emanuel	10		11		6	32				26			5
10 – Joana B.	12		11,5		8	33				26			5
11 – Joana Q.	12		8		6,5	22				23,5			5
% Sucesso	37%		67%		67%	79%				84%			

Anexo 15 –Diagonalização das competências da turma 8.ºE

Competências	**Compreensão histórica** Temporalidade		Comunicação		**Compreensão histórica** Espacialidade		**Compreensão histórica** Contextualização			Tratamento da Informação/Interpretação de fontes			**Total de competências desenvolvidas**
Questão	1	11	7	2	8	4	3	6	9	5	10	11	
Cotação / **Nomes**	20% (20valores)		10% (10valores)		16% (16valores)		27% (10valores)			37% (37valores)			5
23 – Tiago M.	4		2		2		9			14			0
3 – Bruno	2		0		9		9			17			1
9 – Eduardo	8		1		11		19			15			2
11 – Joana	2		4		7		13,5			26,5			2
15 – Michael	4		3		8,5		11,5			20,5			2
4 – Carlos	8		4		8		23,5			27,5			3
6 – Cláudia S.	0		4		9		18			24,5			3
7 – Cláudia B.	6		4		13		14			21			3
16 – Pedro	10		0		9		12,5			24			3
17 - Rui	4		3		8		20			21			3
19 – Sara S.	4		3		9,5		17			22			3
20 – Sara M.	8		3		10		13,5			24,5			3
1 – Anita	6		9		12		25			33,5			4
2 – Bárbara	2		7		9		25,5			32,5			4
5 – Cíntia	6		9		12		22			35			4
8 – Daniel	6		9,5		12		27			36,5			4
10 – Hélia	6		8,5		11,5		23,5			35			4
12 – João	8		5		11		20			20,5			4
13 – Manuel	4		5		10		21			26			4
14 – Mariana	2		9,5		12		23,5			36			4
18 – Samuel	4		7		10		25			33,5			4
% Sucesso	25%		48%		61%		69%			70%			

16 – Facilidade/Dificuldade sentida pela turma do 8.ºD nas questões da Ficha de avaliação

Grupos	Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna													Grupo II – O Tempo das reformas religiosas					
Questão	1	2		3					4		5	6		7	8	9	10		11
		2.1	2.2	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	4.1	4.2	5.1	6.1	6.2				10.1	10.2	
N.º e nome																			
1 – Ana																			
2 – Andreia																			
3 – Cláudio																			
4 – Emanuel																			
5 – Gabriel G.																			
6 – Gabriel B.																			
7 – Hugo																			
8 – Inês																			
9 – Jéssica																			
10 – Joana B.																			
11 – Joana Q.																			
12 – João P.																			
13 – João C.																			
14 – Joio O.																			
15 – José																			
16 – Leonardo																			
17 – Mariana																			
Total											5				5	4			10

Faculdade de Letras
Universidade do Porto
FLUP

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

O uso do manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas

Joana Mafalda Lopes Gonçalves

Relatório Final



Porto, Julho 2011

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

Relatório Final

O manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas

Joana Mafalda Lopes Gonçalves

Orientador: Dr. Luís Alberto Marques Alves

Porto, Julho 2011

Resumo

Num contexto de iniciação à prática profissional e seguindo o paradigma de uma pedagogia por competências importa reflectir sobre as práticas docentes. Tendo ainda em atenção toda a actual conjuntura educativa que é cada vez mais complexa, e na qual professores e alunos se vêm integrados como actores principais, pretendemos reflectir sobre um recurso pedagógico - didáctico incontornável: o manual escolar.

Apesar das mutações sentidas ao longo dos tempos, facto é que o manual escolar tem mobilizado inúmeras reflexões, exibindo-se desta forma como um tema central no campo da educação. Como tal, procuramos mostrar que este constitui um recurso cumpridor de várias funções, nomeadamente no que diz respeito ao contributo do desenvolvimento de competências. Contudo, pretendemos também demonstrar a necessidade de uma consciência crítica e interventiva por parte do Professor, para que seja capaz de o conhecer e utilizar como promotor do desenvolvimento de competências.

Palavras – chave

Competências; Currículo; Manual escolar; Práticas docentes.

Summary

In a context of the initiation to professional practice and according to the paradigm of pedagogy by competences there's the need to reflect upon the teaching practices. Considering also the present educational conjuncture that is becoming complicated day by day, and in which teachers and students are involved as leading actors, it's our goal to reflect upon a pedagogical and didactic resource: the schoolbook.

Despite the transformations occurred along the years, the schoolbook has gathering several reflections and it appears as a fundamental subject in Education. For this reason, we intend to demonstrate that the schoolbook is a teaching resource which accomplishes many functions, especially on what concerns to the contribution to the development of competences. However, we aim to prove the need of a critical and intervention awareness from the teacher, in order to be able to know and to use the schoolbook as a promoter of the development of competences.

Keywords

Competences; Curriculum; Schoolbook; Teaching practices.

Agradecimentos

Tendo em atenção que se trata de um relatório académico, não podemos esquecer todos aqueles que contribuíram, de uma forma ou de outra para que chegássemos até ao presente momento.

Desta forma, numa tentativa de agradecer a todos os que estiveram presentes neste percurso e procurando ser breve, tenho de começar por aqueles que todos os dias estiveram ao meu lado: Pai, Mãe e Mano, pela paciência e pelos exemplos que significam para mim. Agradecer também a um amigo em especial que nunca me deixou desistir desde o primeiro dia de caloira, e claro, à minha grande companheira de curso e grande amiga: Joana Moreira, pela força, pelo carinho e pelo percurso de vida que fomos construindo juntas. Como não podia deixar de ser, a todos os meus amigos pela paciência e por todo o apoio ao longo destes anos.

Agradeço de igual forma ao Professor Luís Alberto Marques Alves pelo apoio e por toda a aprendizagem ao longo deste ano lectivo, bem como à Professora Felisbela Martins e aos Orientadores de Escola, Professor Joaquim Castro e Professor Carlos Dinis por todas as experiências que foram partilhando e aprendizagens que me proporcionaram. E por fim, como não podia deixar de ser, a todos os alunos que “me ensinaram” tanto este ano.

Índice

Introdução----------8

Parte I – Enquadramento Teórico

1. Currículo e Teorias curriculares ----------13
2. Competências: de que conceito falamos? ----------21
3. O Manual escolar enquanto recurso pedagógico ----------27

Parte II – Estudo de Caso: O manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas.

1. Contexto ----------37
2. Objecto de Estudo ----------41
3. Análise de resultados ----------46
4. Contributos e considerações finais ----------53

Bibliografia ----------60

Anexos

Anexo 1 – Planificação anual do Grupo disciplinar ----------65
Anexo 2 – Planificação de unidade didáctica ----------72
Anexo 3 – Plano de aula (6/1/2011) ----------75
Anexo 4 – Plano de aula (13/1/2011) ----------80

Anexo 5 – Ficha de avaliação ----------85
Anexo 6 – Matriz da ficha de avaliação ----------93
Anexo 7 – Critérios de Correcção da ficha de avaliação ----------94
Anexo 8 – Registo e tratamento inicial de dados da turma 8.ºD ----------102
Anexo 9 - Registo e tratamento inicial de dados da turma 8.ºE ----------103
Anexo 10 – Diagonalização dos resultados da ficha de avaliação da turma 8.ºD-------104
Anexo 11 - Diagonalização dos resultados da ficha de avaliação da turma 8.ºE -------105
Anexo 12 – Resultados por competência da turma do 8.ºD ----------106
Anexo 13 - Resultados por competência da turma do 8.ºE ----------107
Anexo 14 – Diagonalização das competências da turma do 8.ºD ----------108
Anexo 15 - Diagonalização das competências da turma do 8.ºE ----------109
Anexo 16 – Facilidade/Dificuldade sentida pela turma 8.ºD nas questões da ficha de avaliação ----------110

Introdução

O tema central deste relatório final contempla um dos recursos pedagógico - didácticos mais utilizados pelos professores: o manual escolar. Nomeadamente na sua utilização em contexto de sala de aula no sentido de promover o desenvolvimento de competências. Por isso, neste relatório final propomo-nos a dar resposta à nossa questão de partida: "será o manual escolar adoptado pelo grupo de História de uma determinada escola, por si só capaz de potenciar o desenvolvimento de competências propostas pela planificação do 8.ºano, elaborada pelo mesmo grupo disciplinar?". Ou seja, vamos procurar perceber, se o uso exclusivo do manual escolar nas aulas de História potencia ou não o desenvolvimento das competências específicas que o grupo de História da escola propõe na sua planificação a longo prazo.

A opção por esta temática prende-se com aspectos vivenciados enquanto aluna. Designadamente com o facto de olhar para trás e verificar que todos os meus professores do ensino básico e até secundário utilizavam constantemente o manual escolar nas suas aulas (salvo pequenas excepções como é o caso das disciplinas de educação física e educação visual). Enquanto aluna, sentia-me agradada pelo facto de ter à minha disposição o material que os professores utilizavam na execução das suas aulas, até porque este aspecto me transmitia uma certa segurança e acima de tudo, me auxiliava nos momentos de estudo, uma vez que aprendia como estudar utilizando o manual escolar. Outro motivo que em grande parte contribuiu para a escolha desta temática prende-se com bibliografia consultada e com reflexões durante o primeiro ano do Mestrado em contexto de sala de aula e que desde logo despertaram a minha curiosidade sobre o tema. Assim sendo e num contexto de iniciação à prática profissional tendo como objectivo futuro a leccionação, procuramos conceber o estudo em torno deste tema crucial do processo de ensino – aprendizagem.

Os discursos que hoje tantas vezes ouvimos vão no sentido da falta de tempo para a preparação das aulas pela parte dos docentes. E nós próprios, enquanto estagiários, também acabamos por sentir um pouco este discurso. Com um estágio bidisciplinar pela frente, disciplinas a realizar na faculdade e ainda um relatório final para fazer, o tempo disponível para o que realmente nos importa neste ano de estágio, que é a dedicação à preparação e execução das aulas é muito pouco. E por isso, a

concepção de estratégias e recursos fica um pouco aquém do que é desejado por nós. É aqui que surge o pensamento em torno do manual escolar, como um recurso acessível, e como veremos nas conclusões do estudo, capaz de potenciar o desenvolvimento de competências.

Importa desde já referir que a aplicação do estudo foi fruto de um exercício de reflexão entre o núcleo de estágio. Isto porque, cada estagiária do núcleo de estágio onde se desenvolveu o estudo efectuou regências apenas numa turma. E também porque o estudo pressupunha um tema abordado exclusivamente a partir do manual escolar. Logo tornou-se complicado seleccionar uma temática na qual não interferissem outros recursos e estratégias que não estivessem incluídas no manual escolar e nos recursos que este se faz acompanhar (CD-ROM e cadernos de actividades). A acrescentar a todo este contexto, a turma do 8.ºano na qual as minhas regências foram efectuadas (8.ºD) tinha apenas 90 minutos de aulas de História por semana, o que limitou ainda mais a tarefa, nomeadamente no que diz respeito ao tempo concedido para a sua aplicação. Perante a dificuldade da existência de uma turma apenas o estudo foi alargado à turma da colega de estágio (8.ºE), uma vez que se tratava de uma turma inserida num contexto idêntico e com características muito semelhantes à turma do 8.ºD.

Antes de procedermos à apresentação deste relatório final convém salvaguardar o facto de o presente estudo ser realizado num dado contexto e com uma determinada amostra (que serão apresentados ao longo deste estudo). Por conseguinte não coíbe que num contexto diferente e com uma amostra diversa, a aplicação de um estudo semelhante possa aferir outras conclusões para além daquelas que apuramos no presente estudo.

Desta forma, concebemos este relatório final que se encontra dividido em duas partes distintas. A primeira parte referente a um enquadramento teórico e científico e que nos serviu de base na preparação para a realização do estudo. Por sua vez, esta primeira parte encontra-se subdividida em três capítulos.

Num primeiro capítulo cujo título é "Currículo e teorização curricular" abordamos a evolução operada ao longo dos tempos no âmbito das teorias do currículo e na própria concepção de currículo, uma vez que este é alvo de inúmeras interpretações. É feita também uma reflexão em torno do Currículo Nacional do Ensino Básico em vigor, bem como da veiculação desse currículo oficial aos alunos tornando-se num currículo real, que é "consumido" pelos mesmos e transmitido de várias formas, sendo uma das mais frequentes o manual escolar.

No seguimento de um actual Currículo Nacional do Ensino Básico organizado por competências importa reflectir sobre o próprio conceito de competência. Assim sendo, o segundo capítulo vai no sentido de reflectir sobre a noção instável de competência e as várias interpretações que este conceito tem mobilizado. Procuramos também neste capítulo proceder a uma explicitação das competências referenciadas no Currículo Nacional do Ensino Básico, com particular ênfase para as competências específicas da disciplina em questão: História.

Esta primeira parte finda com um terceiro capítulo que desemboca no objecto central do nosso estudo. Ou seja, contempla o Manual escolar enquanto recurso pedagógico - didáctico. Aqui parte-se de uma breve evolução do manual escolar ao longo dos tempos, a fim de fazer referência a alguns aspectos e mutações pertinentes para a compreensão do seu actual papel e das suas principais funções. Desta forma este capítulo pretende desenvolver um pouco mais o papel e as funções do manual escolar, sobretudo enquanto recurso pedagógico – didáctico potenciador do desenvolvimento de competências.

A segunda parte deste relatório final é inteiramente dedicada ao estudo de caso: o manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências específicas da disciplina de História. À semelhança do que fizemos na primeira parte, subdividimos esta segunda parte em quatro capítulos distintos.

Num primeiro capítulo pretendemos explicitar todo o contexto em que se inseriu a aplicação do nosso estudo, uma vez que este é essencial e até mesmo determinante para todo o desenvolvimento do estudo. Por isso, partimos de um contexto pessoal de iniciação à prática profissional, passando pelo momento de selecção da escola para realizar o estágio, até à escolha de uma turma para efectuar regências na disciplina de História e por conseguinte para aplicar o estudo. Explicitado o contexto passamos, num segundo capítulo, à descrição do objecto de estudo.

Neste segundo capítulo começamos por relembrar a questão de partida do nosso estudo e apresentar os recursos utilizados no âmbito da leccionação das duas aulas de aplicação do estudo (o manual escolar). Procuramos ainda descrever todo o processo operado para a sua aplicação, bem como toda a metodologia implementada para a obtenção e tratamento dos dados.

De seguida procedemos à análise e tratamento das bases de dados concebidas a partir da metodologia implementada, a fim de verificarmos e salientarmos alguns

aspectos específicos, fundamentais para o capítulo seguinte que corresponde às conclusões do estudo.

Assim sendo, no quarto capítulo registamos as conclusões apuradas após a análise e interpretação dos dados e procuramos legar os nossos contributos para futuros colegas estagiários que se deparem com dilemas semelhantes e até mesmo para questão de partida de futuros estudos neste âmbito.

Finalmente procedemos à discriminação das obras consultadas para a realização do presente estudo e que constituem a bibliografia, bem como à apresentação, em anexos, dos vários instrumentos que concebemos para a aplicação do estudo.

Parte I – Enquadramento Teórico

1. Currículo e teorias curriculares

"O Currículo é sempre o resultado de uma selecção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes."

Tomaz Tadeu da Silva[1]

Na actualidade a noção de Currículo impõe-se cada vez mais no vocabulário das ciências da educação. Por isso torna-se delicado abordar e escrever sobre assuntos que se insiram no campo pedagógico sem recorrer a este conceito[2]. Segundo Philippe Perrenoud, todas as finalidades da educação escolar são expressas a partir da aplicação de noções problemáticas e controversas[3], por isso o conceito de Currículo não é excepção.

O conteúdo do termo que aqui nos propomos abordar, é de recente utilização em Portugal. Foi na década de 1980, através da reforma educativa que o conceito foi vulgarizado[4]. A concepção de Currículo, de acordo com a interpretação contemporânea, começou então a ser utilizada em países Europeus tais como Alemanha, França, Espanha e Portugal muito recentemente, e sobretudo subordinada à literatura educacional anglo-saxónica. Todavia, é no contexto da reedificação mundial subsequente à Primeira Guerra Mundial que surgem factores decisórios para a concepção de currículos como uma área autónoma[5]. Desta forma, surge pela primeira vez, o Currículo como um objecto específico de estudo na área da educação e é nos Estados Unidos da América que vemos surgir os trabalhos de Bobbit (*The Curriculum*

[1]- SILVA, Tomaz Tadeu – *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto editora, 2000, pág. 13.

[22]- NÓVOA, António – *Nota de apresentação*. In *I. Godson, A construção social do Currículo*. Lisboa: Educa, pág. 14.

[3]- PERRENOUD, Philippe – Porquê construir competências a partir da escola? Porto: ASA editores, 2001, pág. 10.

[4]- PACHECO, José Augusto – *Processos identitários dos estudos curriculares em Portugal*. Universidade do Minho, s.d., pág. 1-6.

[5]- MORGADO, José Carlos – *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições ASA, 2000, pág. 19.

[1918] e *How to Make a Curriculum* [1924]), encarado habitualmente como determinante neste domínio do saber[6]. Mas afinal o que significa Currículo?

Segundo Tomaz Tadeu da Silva, o significado de Currículo depende da forma como este é entendido e definido pelos diferentes autores e pelas diferentes teorias que abarcam a temática. Assim sendo, não podemos afirmar que existe uma definição de *Currículo universalmente* aceite pois uma única definição mostra-nos apenas uma única visão/teoria sobre o que é o Currículo. Contudo, esta busca de uma definição exacta não é o cerne da questão. O fundamental é perceber a evolução destas teorias e o que cada uma delas ou o que cada discurso curricular procura[7]. Importa por isso abordar sucintamente algumas fases teóricas fundamentais do Currículo.

É então a partir da década de 1960 que se assiste ao aparecimento de várias teorias educacionais chamadas "teorias críticas do Currículo" e que de certa forma abandonam as teorias tradicionais que vinham sendo criadas desde a década de 1920. Segundo Tomaz Tadeu da Silva, nos finais desta década deu-se uma verdadeira *"ruptura paradigmática"*, inicialmente com autores franceses (Bourdieu, Baudelot e Establet, Althusser) e com a *Escola Capitalista* (Bowles e Gintis) e que invertem os fundamentos das teorias tradicionais, baseadas na *aceitação e adaptação.* Para as teorias tradicionais a escola deveria funcionar tal como uma empresa com ênfase na eficiência, no desenvolvimento, na organização e na produtividade. Foram estes autores que estiveram na base de uma *teoria educacional crítica*, embora tenham sido alvo de inúmeras apreciações ao longo das décadas de 1970 e 1980 devido ao determinismo económico que revelaram, defendendo que apesar da independência e autonomia pedagógica do sistema educativo, este acaba por reproduzir estruturas sociais e culturais existentes na sociedade (Michael Apple). Ou seja, através dos conteúdos leccionados na escola, o Estado difunde os seus ideais[8].

É então com Michael Apple que se inicia a *crítica neomarxista*. Este autor elabora uma teoria crítica que viria a ser extremamente influente nas décadas seguintes.

---

[6]- AFONSO, Maria Isabel – *Os currículos de História no ensino obrigatório. Portugal, Inglaterra e França.* Braga: Universidade do Minho, 2004.

[7]- SILVA, 2000, pág. 12.

[8]- GANDIN, Luís Armando; PARASKEVA, João M.; HYPOLITO, Álvaro Moreira - *Mapeando a [complexa] produção teórica educacional - Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva.* In *Currículo sem fronteiras* (http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/tomaz.htm).

Também Apple entende que o Currículo está intimamente relacionado com estruturas sociais e económicas. Enquanto nos modelos mais tradicionais os conhecimentos existentes eram tidos como inquestionáveis por esta altura há uma preocupação com a legitimidade dos conteúdos iniciando-se assim um novo período na área da teorização curricular, mas também na área da teorização educacional[9].

Muito ligado ao aspecto cultural surge-nos Henry Giroux que critica as perspectivas empiristas e técnicas. Este autor concebe o Currículo como uma política cultural, defendendo que este também promove a construção de valores sociais e culturais negando a racionalidade técnica da escola. Contudo, na teoria crítica de Henry Giroux podemos perceber uma influência do pedagogo brasileiro Paulo Freire no que diz respeito á *ideia libertadora* de educação, ou seja, um olhar sobre o *Currículo* que o entende como *emancipação e libertação*. Ele chama a atenção para que se dê, ao indivíduo, consciência das suas capacidades tornando-o desta forma livre, e fornecendo-lhe instrumentos para que ele seja capaz de se auto-educar[10].

Paulo Freire não desenvolveu uma teoria específica sobre esta temática, mas aborda alguns aspectos relacionados com as teorias curriculares. Para este autor o Currículo deve conceber as experiências dos alunos. Desta forma o uso de factos do quotidiano na aprendizagem é uma metodologia que se torna extremamente atraente[11].

Ainda durante a segunda metade do século XX surge-nos também a noção de *Currículo Oculto*, que não constitui propriamente uma teoria tal como as referidas anteriormente, mas que está implícita em autores como Bowles e Gintis que defendiam que as relações sociais na escola, mais do que os conteúdos, eram responsáveis pela socialização necessária à adaptação e exigência do trabalho capitalista[12]. Este conceito é utilizado pela primeira vez por Jackson, em 1969 com o objectivo de denunciar a presença de um outro currículo (para além do tido como oficial) na escola e na sala de aula[13].

O *Currículo Oculto* é definido por Tomaz Tadeu da Silva como um conjunto de aspectos não contemplados no Currículo oficial mas que, de certa forma contribui para as *aprendizagens sociais relevantes*. Estes aspectos não contemplados no Currículo

[9]- SILVA, 2000, pág. 45-50.

[10]- SILVA, 2000, pág. 53-56.

[11]- SILVA, 2000, pág. 58-59.

[12]- SILVA, 2000, pág. 81-84.

[13]- MORGADO, 2000, pág. 26.

oficial dizem respeito a relações entre todos os actores da escola e todas as atitudes e valores que neste âmbito se desenvolvem[14].

Defensoras de um *Currículo multiculturalista* surgem as *Teorias Pós-Críticas,* numa tentativa de dar voz aos *grupos culturais subordinados* dos quais faziam parte as mulheres, os negros e os homossexuais. Para os autores desta fase das teorias do currículo, um Currículo inspirado no multiculturalismo permitiria ensinar atitudes tais como tolerância e respeito. O multiculturalismo, não pode, de forma alguma, divorciar-se das relações de poder, que no fundo, originaram estas desigualdades culturais e raciais. Desta forma, o multiculturalismo desempenha um importante papel na luta política, funcionando como instrumento que transplanta para o campo político uma compreensão da diversidade cultural[15].

Já num contexto *Pós-modernista* surgem autores que defendem a superação de verdades tidas como absolutas. Este movimento, tal como afirma Tomaz Tadeu da Silva, não representa uma teoria *coerente,* mas sim um conjunto de perspectivas e ideias que abrangem uma grande variedade de aspectos. Este movimento critica as noções de razão e racionalidade, colocando também em causa a noção de progresso, e atacando assim, os fundamentos do pensamento moderno[16].

Ainda no contexto das teorias críticas, surgem-nos os *Pós-estruturalistas* com autores como Derrida e Foucault. Esta corrente é muitas vezes confundida com a anterior (*pós-modernismo*) pois algumas questões são comuns a ambas as críticas. Contudo, estas duas correntes de pensamento pertencem a campos distintos. Os autores pós-estruturalistas colocam a tónica na linguagem. Ou seja, a realidade não poderá ser entendida sem ter em linha de conta todos os processos linguísticos de significação que lhe estão subjacentes[17].

Desta forma, reflectir historicamente sobre o Currículo e as suas teorias implica também percepcionar uma *"mutabilidade da realidade"* com a qual temos de lidar e repudiar uma visão mais estática e sobretudo, irreal. É muito frequente, sobretudo entre os professores, considerar-se que as questões relacionadas com o Currículo são irrelevantes, até porque se parte do princípio que todos sabem o que significa Currículo.

[14]- SILVA, 2000, pág. 81-84.

[15]- SILVA, 2000, pág. 87-88.

[16]- SILVA, 2000, pág.114-115.

[17]- SILVA, 2000, pág. 114-128.

Contudo, é importante reflectir acerca deste conceito, sobretudo no panorama concreto em que vivemos[18].

Assim sendo, o Currículo é um conceito passível de uma multiplicidade de acepções, quer no que diz respeito ao seu conteúdo, quer no que diz respeito às várias perspectivas acerca da sua construção e do seu desenvolvimento[19]. Maria do Céu Roldão define Currículo escolar como *" o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar"*[20]. Todavia, no contexto do sistema português é ainda amplamente predominante a ideia de Currículo concebido como um conjunto de programas. São estas perspectivas que começam a não ser capazes de dar resposta às necessidades sociais e culturais da actualidade e sobretudo do futuro[21].

Não podemos esquecer-nos nunca da existência de diferentes perspectivas na abordagem do currículo escolar, sobretudo no campo da epistemologia, da pedagogia, da psicologia e da sociologia pois apesar de tudo, o Currículo não deixa de ser uma construção social e pedagógica concebida por uma estrutura política que assenta num conjunto de valores e assim, indicar a evolução de uma sociedade e os poderes que a controlam[22].

Portugal, tal como França e Espanha, possui um Currículo Nacional *estrito, prescritivo e centralizado* segundo Maria do Céu Roldão[23]. Com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º46/86 de 14 de Outubro) introduz-se um novo conjunto de normas organizativas do sistema educativo, assentes numa percepção mais alargada e abrangente de Currículo[24]. Contudo, foi com o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro que se deu a Reorganização Curricular do Ensino Básico e se organizou um Currículo prescritivo à escala nacional mas que poderá ser adaptado de acordo com o contexto local. Ou seja, através da elaboração de Projectos Curriculares, ora de escola ora de Turma, escolas e professores procuram transformar o Currículo

[18]- ROLDÃO, Maria do Céu – *Gestão Curricular. Fundamentos e práticas.* Lisboa: Ministério da Educação, 1999, pág. 23-25.

[19]- VILHENA, Teresa – *Avaliar o extracurricular.* Porto: Edições ASA, 2000, pág. 35-40.

[20]- ROLDÃO, 1999, pág. 24.

[21]- ROLDÃO, 1999, pág. 24-25

[22]- PARDAL, Luís António – *A escola, o currículo e o professor.* Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

[23]- ROLDÃO, Maria do Céu – *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências.* Lisboa: Editorial Presença, 2003.

[24]- AFONSO, 2004, pág. 45.

num documento mais amplo e flexível aumentando a liberdade das escolas na sua adaptação face aos alunos que a constituem[25].

Segundo o Decreto – Lei que aborda a *Organização Curricular do Ensino Básico* entende-se por Currículo Nacional o conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos. Procura-se então conceber um Currículo mais *"aberto e abrangente"* associado *"à valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto"*. Estabelecem-se orientações explícitas em termos de competências essenciais (gerais e específicas) a desenvolver pelos alunos ao longo dos três ciclos que constituem o Ensino Básico bem como os tipos de experiências de aprendizagem a privilegiar[26].

Num mundo cada vez mais globalizado encontramos uma escola cada vez mais heterogénea para a qual é preciso pensar em formas de incrementar um Currículo mais adaptado a esta população. Este processo implica procedimentos adequados a esta diversidade escolar e ainda aprendizagens por parte dos alunos que os levem a desenvolver as competências patentes no Currículo, uma vez que, este não se centra apenas nos programas das disciplinas e nos seus conteúdos temáticos. Este documento vai muito mais além e patenteia um conjunto de competências gerais a desenvolver ultrapassando assim a mera transmissão de saberes/conteúdos[27].

Apesar do papel fundamental da Escola ter sido, durante muito tempo, a transmissão de saberes (principalmente de carácter cognitivo) verifica-se que progressivamente se desenvolve a consideração pelos interesses e necessidades dos alunos. Pelo que diversas alterações têm vindo a ocorrer desde uma perspectiva mais tradicional e essencialista, que encara o currículo como um programa de estudos metódicos contendo conteúdos e disciplinas prescritas, até ao reconhecimento da necessidade de não divorciar as disciplinas da realidade e das exigências quotidianas[28]. Importa por isso olhar o Currículo como uma realidade socialmente formada que

[25]- MARTINS, Felisbela; LEITE, Carlinda – *O Currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares de Geografia: representações dos autores e (re)interpretações dos professores.* In *Indagitio Didáctica*: vol.3 (1), Fevereiro 2011. (http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/923/857).

[26]- Decreto – Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro - *Organização Curricular do Ensino Básico,* pág. 7-9.

[27]- MARTINS, 2011.

[28]- VILHENA, 2000, pág. 39-43.

qualifica a escola enquanto instituição de ensino. Ou seja, a escola existe pois é-lhe reconhecida a necessidade de veicular e desenvolver um Currículo[29].

As decisões tomadas em torno do Currículo comprometem uma multiplicidade de "níveis de amplitude" desde o central até ao individual. É no nível individual que o professor surge como intermediário e gestor do Currículo, partindo de um "Currículo prescritivo" ou de um "Currículo apresentado" em manuais escolares, mas que pretende traduzir o significado e os conteúdos do "Currículo prescrito"[30]. Ou seja, deste modo, os professores tornam-se veiculadores de um Currículo espelhado nos manuais escolares e que atendem ou deveriam atender às directrizes de cada disciplina patentes no Currículo oficial[31].

Segundo autores como Jose Gimeno[32] desde que o Currículo é prescrito e regulado até atingir o seu verdadeiro significado, passa por inúmeras interpretações e mutações, resultantes de várias decisões tomadas por diversas instâncias. Uma dessas instâncias engloba o próprio manual escolar. Para Michael Apple[33] o manual escolar cria condições materiais para o ensino e define também aprendizagens. O autor afirma mesmo que nas escolas americanas, o manual escolar define o Currículo e domina os conteúdos[34]. Desta forma, a importância dos manuais escolares é compartilhada por diversos investigadores na medida em que funciona ora como intermediário entre os programas oficiais e os professores, ora na parceria entre professor e aluno[35], constituindo-se um intérprete distinto do currículo e por isso um material curricular imprescindível[36].

Assim sendo, a missão educativa e socializadora da Escola não se esgota na sua dimensão de instrução pois para além de dispor de uma variedade de conteúdos

---

[29]- ROLDÃO, 1999, pág. 27.

[30]- ROLDÃO, 1999, pág. 27-40.

[31]- PEREIRA, Ana Bela – *Manuais escolares: estatutos e funções.* In *Revista Lusófona de educação,* 2010, pág. 191.

[32]- GIMENO, Jose – *El curriculum: una reflexión sobre la pratica.* Madrid: Ed. Morata, 1988.

[33]- APPLE, Michael – *Manuais escolares e trabalho docente – Uma economia política de Relações de Classe e de Género na educação.* Lisboa: Didáctica editora, 2002.

[34]- APPLE, 2002, pág. 63-65.

[35]- DUARTE, José B. (org.) – *Manuais escolares: mudanças nos discursos e nas práticas.* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2011, pág. 5.

[36]- MORGADO, José Carlos – *Manuais escolares. Contributo para uma análise.* Porto: Porto editora, 2004, pág. 37.

dispostos em disciplinas e depurados em manuais, também veicula valores sociais[37]. Neste sentido, frequentemente o manual escolar dissemina o "Currículo Oculto"[38], definido por Tomaz Tadeu da Silva como "constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar, que sem fazer parte do Currículo oficial, explicito, contribuem de uma forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes"[39].

[37]- VILHENA, 2000, pág. 75.

[38] - MARTINHA, Cristiana - *Inquéritos a Professores (Estagiários) de Geografia: uma reflexão metodológica e uma oportunidade de reflexão e de desenvolvimento de práticas de ensino em Didáctica das Ciências Sociais,* In "cadernos curso de doutoramento em geografia". Flup, 2010.

[39]- SILVA, 2000, pág. 82.

2. Competências: de que conceito falamos?

"Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações"

Perrenoud[40]

No contexto nacional situamos a adopção do conceito de competência na reorganização curricular levada a cabo em 2001, no âmbito de reformas e inovações curriculares, que atribuem ao professor, o papel de gestor de Currículo[41], tal como referimos no capítulo anterior.

Mas afinal, o que significa este conceito de "competência"?

No Currículo Nacional do Ensino Básico[42] a noção de competência é utilizada de uma forma mais aberta integrando por isso *"conhecimentos, capacidades e atitudes"* e pode ser percebida como *"saber em acção"*. Desta forma, o documento legal pretende sublinhar o carácter integrador do conceito em análise. Contudo, não existe uma definição consensual e estabilizada do conceito de competência e como tal este tem sido alvo de uma multiplicidade de interpretações[43].

Desde a década de 1960 que o conceito de competência tem vindo a ser utilizado. Primeiramente em associação a uma pedagogia por objectivos e perspectivados fundamentalmente no âmbito laboral e da produção. Mas a partir da década de 1990, o conceito despontou com maior evidência nos debates políticos internacionais[44] e nos documentos emanados de inúmeras organizações preponderantes

[40]- PERRENOUD, Philippe – *A pedagogia diferenciada. Das intenções à acção.* Porto Alegre: Artmed, 2000, pág. 19.

[41]- SEABRA, Filipa Isabel Barreto de – *Ensino Básico. Repercussões da Organização curricular por competências na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas curriculares de avaliação.* Braga: Universidade do Minho, 2010.

[42]- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, 2001, pág. 9.

[43]- PERRENOUD, 2000, pág. 10.

[44]- SEABRA, 2010, pág. 67.

no campo da educação, como é o caso da Unesco e da OCDE[45]. Desta forma a OCDE constitui uma das principais responsáveis pela manifestação da pedagogia por competências, através da criação do programa DeSeCo (Desenvolvimento e selecção de competências) no ano de 1997[46].

Inicialmente este debate ocorreu no âmbito da formação profissional, tendo por isso sido alvo de inúmeras pressões económicas e do mercado de trabalho na sua implementação, uma vez que se começava a tornar clara a inadequação e o insucesso da escola na preparação dos alunos para dar resposta ao mercado de trabalho[47].

Autores como Zabala e Arnau definem o conceito como uma forma eficaz de dar resposta a determinadas tarefas com as quais o indivíduo se depara no seu percurso profissional. Esta definição designa um campo de actuação bem definido. A noção de Competência é ainda composta por três dimensões estruturais, segundo os mesmos autores - conhecimentos, capacidades e atitudes. Assim sendo, na sua perspectiva, para que um indivíduo seja competente tem de inter-relacionar as três dimensões de uma forma eficaz[48].

Le Boterf admite que a definição do conceito de competência é variável de acordo com várias perspectivas. Não encara a competência como um simples saber, "*saber - fazer"*, ou até num recurso a mobilizar. Considera a competência como uma sucessão de acções ("*processo"*) que concilia diversos conhecimentos através da "*mobilização de recursos"* (saberes, capacidades, informações, etc)[49]. Todavia, não podemos esquecer que este autor perspectiva uma definição do conceito de competência muito ancorada num contexto laboral[50].

O pensamento de Le Boterf é encarado por Philippe Perrenoud como passível de confusão pelo facto de definir competência como "saber - mobilizador". Perrenoud recorre ao exemplo do ensino de uma língua estrangeira. Ele explica que quando o indivíduo aprende uma língua estrangeira na escola sente dificuldades para mobilizar

---

[45]- ROLDÃO, 2003, pág. 9.

[46]- SEABRA, 2010, pág. 73.

[47]- ROLDÃO, 2003, pág. 9-10.

[48]- ARNAU, L. e ZABALA, A. – *11 Ideas Clave: Cómo aprender y enseñar competências.* Barcelona: Editorial GRAÓ, 2007. (Colección Ideas Clave) pág. 31-37

[49] - BOTERF, G. Le – *De la compétence. Essai sur un attracteur Étrange.* Paris: Les Éditions d'Organisation, 1994, pág. 16-43.

[50]- SEABRA, 2010, pág. 76-77.

estes conhecimentos em situações onde tem de recorrer à comunicação. E embora o ensino de línguas estrangeiras tenha evoluído e incentive a oralidade esta não é suficiente para desenvolver nos alunos competências efectivas de comunicação. A competência a este nível só é alcançada através da prática. Desta forma, Perrenoud afirma que, de facto a competência subentende a presença de recursos mobilizáveis. Contudo, nunca deve resumir-se a esses recursos[51]. O consenso entre Perrenoud e Le Boterf reside na articulação entre competência e a capacidade de mobilização. Ou seja, não basta adquirir os conhecimentos. É preciso saber mobilizá-los e aplicá-los de acordo com o momento e o contexto[52].

Na tentativa de definir a noção de competência o autor coloca de parte três versões que considera inadequadas para a compreensão dos problemas. A primeira prende-se com uma "pedagogia por objectivos", uma vez que encara cada aquisição escolar como um objectivo, não acrescentando por isso nada de significativo à ideia. A segunda versão procura fazer um distanciamento entre o conceito de competência e o conceito de desempenho, sendo o desempenho notado, um indicador confiável da competência. Por último, a percepção clássica encara a competência como uma faculdade abstracta e uma potencialidade comum a qualquer ser humano. Segundo Chomsky (professor de linguística), competência seria a aptidão contínua de improvisar e inventar algo de novo sem recorrer a "*cábulas*". Assim, nenhuma competência começa a ser estimulada de inicio. É com as sucessivas aprendizagens que o indivíduo vai construindo competências. Então, segundo esta visão clássica, é uma aquisição e uma aprendizagem e não uma determinação advinda da espécie[53].

Assim sendo, para Philippe Perrenoud competência relaciona-se com desempenho, potencialidade, acção e aplicação de conhecimentos[54]. O autor define competência como uma capacidade de operar de forma eficaz numa dada situação, apoiando-se em conhecimentos, mas nunca se limitando a eles[55].

A relevância curricular em torno do conceito de competência resulta da transição de estruturas de decisão muito centralizadas para outras nas quais se associa um

[51]- PERRENOUD, Philippe – *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999, pág. 20-21 e 29-30.

[52]- SEABRA, 2010, pág. 76-77.

[53]- PERRENOUD, 1999, pág. 18-20.

[54]- PERRENOUD, 1999, pág. 22.

[55]- PERRENOUD, 1999, pág. 4.

Currículo Nacional organizado por competências com escolas detentoras de um certo nível de autonomia[56].

É nos países anglo-saxões e francófonos que se tem desenvolvido uma abordagem por competências. Esta abordagem não rejeita os conteúdos nem as disciplinas[57]. Contudo, existem autores que entendem que o desenvolvimento de competências não é compatível com a aquisição de saberes e por isso encaram este desenvolvimento de competências em detrimento dos saberes. Esta é uma crítica injustificada pois as competências implicam a mobilização de saberes[58]. Desta forma a competência não implica a exclusão dos conteúdos mas sim uma apropriação e sobretudo integração dos mesmos[59].

A concepção de competência assumida no Currículo Nacional não excluí de forma alguma a aquisição de conhecimentos até porque segundo Philippe Perrenoud, a escola não pode abdicar da sua função de transmissora de conhecimentos[60] e por isso esta concepção explícita no Currículo Nacional, integra capacidades e atitudes mas também conhecimentos. Todavia, segundo Maria do Céu Roldão, *"dar matérias"* tem vindo a ser potencializado em detrimento do verdadeiro papel pela qual a escola é responsável – *"garantir que se aprenda aquilo de que se vai precisar, pessoal e socialmente…"* e por isso as competências adquirem cada vez maior centralidade[61] pois o que acontece é que frequentemente os saberes são adquiridos na escola mas fora de qualquer contexto.

Como já referimos, hoje o Currículo Nacional encontra-se organizado por competências e no caso específico do Currículo Nacional do Ensino Básico é-nos apresentado um conjunto de competências consideradas essenciais. Estas competências essenciais englobam duas vertentes: uma de carácter geral (competências gerais) e um outro de carácter específico (competências específicas)[62].

---

[56]- SEABRA, 2010, pág. 67-68.

[57]- PERRENOUD, 1999, pág. 9-14.

[58]- PERRENOUD, 2001, pág. 29-30.

[59]- ROLDÃO, 2003, pág. 23-24.

[60]- PERRENOUD, Philippe – *Construir las competencias, ¿ es darle la espalda a los saberes?* In *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico I1*. (http://www.redu.m.es/Red_U/m2)

[61]- ROLDÃO, 2003, pág. 17.

[62]- MACHADO, Maria Paula – *O papel do Professor na construção do currículo.* Braga: Universidade do Minho, 2006, pág. 52-53.

As competências gerais indicadas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico são dez. Estas devem ser operacionalizadas de forma gradual e transversal a todas as disciplinas que constituem o Currículo e dizem respeito à Educação Básica. Desta forma, e de acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico, no final da "*educação básica, o aluno deve ser capaz de*"[63]*:*

1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
2. Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
3. Usar adequadamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
4. Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
5. Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
6. Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
7. Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
8. Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
9. Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
10. Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

Relativamente às competências específicas, estas dizem respeito a competências particulares de cada disciplina que constitui o Currículo. Assim sendo, as competências específicas da disciplina de História foram determinadas a partir de*" três grandes núcleos que estruturam"* o saber histórico e por isso foram definidas como competências específicas da História:

a. Tratamento de informação/utilização de fontes;

[63]- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, 2001, pág. 15.

b. Compreensão histórica: Temporalidade, espacialidade e contextualização;
c. Comunicação em História.

Ainda no Currículo Nacional do Ensino Básico, estão patentes, para cada uma destas competências específicas, respectivas experiências de aprendizagem (ex: "elaboração/análise de mapas"; "recuperação de conhecimentos adquiridos"; "elaboração de tabelas cronológicas") que permitam o desenvolvimento das mesmas.

Neste novo modelo pedagógico (Pedagogia por competências), trazido pela reorganização curricular do ensino básico em 2001, o aluno ocupa o papel principal e o Professor deve ser encarado como um guia/organizador de situações de aprendizagem. Para isso, tem de desenvolver uma série de estratégias de ensino suportadas por recursos que potenciem o desenvolvimento destas competências nos alunos.

3. O manual escolar enquanto recurso pedagógico

"O instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando informação básica correspondente às rubricas programáticas[64]."

Num contexto de grande acessibilidade da Escola a todos os alunos, independentemente do seu meio sócio familiar, importa usar todos os recursos que favoreçam a aprendizagem e a aquisição de competências. É neste contexto que o recurso a materiais didácticos contempladores desta heterogeneidade e diversidade cultural podem dar resposta a esta *"realidade multicultural"*[65]. Contudo, a problemática da introdução de uma pedagogia da integração nos Currículos é apresentada de forma distinta para os manuais escolares e para as práticas pedagógicas[66].

Embora não seja objectivo do nosso estudo abordar de forma exaustiva uma evolução histórica do manual escolar ao longo dos tempos, não deixaremos de fazer referência a alguns aspectos e algumas mutações que nos parecem pertinentes para a compreensão do actual papel do manual escolar enquanto recurso potenciador do desenvolvimento de competências. Desta forma, podemos dizer que o manual escolar tem-se desenvolvido ao longo dos tempos, sobretudo dependendo do regime político, espelhando os propósitos dominantes de cada época e muito condicionado pelas mutações sociais, económicas e culturais[67].

Se recuarmos um pouco no tempo, verificamos que em finais do século XVIII o manual escolar se identifica com a escola mas no sentido do *"método, da disciplina e da enciclopédia"* abarcando assim, todos os temas e assuntos necessários para o saber.

---

[64]- Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de Novembro, artigo 2.º

[65]- PEREIRA, 2010, pág. 191.

[66]- ROGIERS, Xavier; KETELE, Jean-Marie De – *Uma pedagogia da integração. Competências e aquisições no ensino.* Porto Alegre: Artmed, 2004, pág. 169.

[67]- PINTO, Mariana Oliveira – *Estatuto e funções do manual escolar de língua portuguesa.* In *Revista Iberoamericana de Educación.* (http://www.rieoei.org/deloslectores/439Oliveira.pdf)

Com o princípio da Escola Nova (valorização de uma pedagogia mais activa) o manual deixa de ser encarado como uma *"enciclopédia"* e passa a ser visto como que portador de referências a outras leituras e fontes de informação[68]. E se pensarmos agora na história do Século XX presenciamos a existência de várias mudanças no campo político em Portugal. Muitas delas de mutações do próprio sistema político e que representaram veementes transformações no campo da educação. Ou seja, alterações que se traduziram no aparecimento de novos Currículos e novos programas escolares[69].

Ao longo da primeira metade deste século XX, Portugal é extremamente marcado por um regime político ditatorial e neste sentido o manual é composto em função dos valores e princípios estabelecidos pelo Estado, que determina um regime de livro único[70]. Só com o final da ditadura e a implantação da República se pôs fim ao regime do livro único que durou cerca de 40 anos. Assim, a partir do 25 de Abril de 1974 começamos a assistir a uma extraordinária multiplicação de manuais escolares e à passagem da responsabilidade da selecção dos mesmos para os professores e para as respectivas escolas. Desta forma, podemos dizer que assistimos a períodos onde o manual escolar não era de livre escolha mas sim imposto pelo regime político ("livro único") e outros períodos onde o manual é facultativo[71].

Assim sendo, a história do manual escolar tem-se desenrolado em três sentidos de orientação segundo Justino Magalhães[72]:

1. *Etno-história:* encara o manual escolar como um recurso pedagógico - didáctico privilegiado;
2. Abordagem *económico-social*;

---

[68]- MAGALHÃES, Justino – *Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação.* In *Manuais escolares, estatuto, funções e história. Actas do I encontro internacional sobre manuais escolares.* Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1999, pág. 285.

[69]- MARTINHA, Cristiana – *O ensino da Europa nos manuais escolares de Geografia (1980 – 2006) – Entre a utopia e a necessidade.* Porto: FLUP, 2008, pág. 22.

[70]- MAGALHÃES, 1999, pág. 286.

[71]- MOREIRA, Darlinda; PONTE, João Pedro; PIRES, Manuel Vara; TEIXEIRA, Paula – *Manuais escolares: um ponto da situação (Texto de apoio ao Grupo de Discussão – Manuais Escolares, XV EIEM).* (http://www.observatorio.org.pt/filesobservatorio/pdf/manuais_%20GDiscussao_publicacoes.pdf)

[72]- MAGALHÃES, Justino – *O manual escolar no quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal.* In *Sisifo, Revista de ciências da educação,* 2006, pág. 6-7. (http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/01-Justino.pdf)

3. Abordagem no âmbito da *história cultural.*

Desta forma o autor pretende demonstrar que o manual escolar é um produto com inúmeras repercussões e tem "*um percurso e tempo próprio"* que acabam por o enquadrar na história cultural e o encarar como uma "*representação da cultura"*, devido à sua função pedagógico - didáctica, mas sobretudo devido a ser um importante meio de informação, conhecimento e "*legitimação da cultura escrita"*[73].

A história dos materiais didácticos é reportada à própria história do livro, sobretudo do livro escolar e a sua importância é de tal forma considerável que o Estado produziu legislação específica em torno destes aspectos[74] como é o caso da Lei de Bases do Sistema Educativo[75] promulgada em 1986 e que define os princípios gerais pelos quais toda a política educativa se deve reger, incluindo o próprio entendimento do que é o sistema educativo: *"conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade*". Mas este documento legal vai ainda mais longe, chegando mesmo a mencionar *"recursos humanos*" e *"recursos materiais"* nos capítulos IV e V e mais precisamente no 41.º artigo, do capítulo V, são indicados os recursos educativos mais distintos, onde o manual escolar é referenciado, *"São recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção: a) Os manuais escolares; b) As bibliotecas e mediatecas escolares; c) Os equipamentos laboratoriais e oficinas; d) Os equipamentos para educação física e desportos; e) Os equipamentos para a educação musical e plástica; f) Os centros regionais de recursos educativos."* Se analisarmos com atenção verificamos que, para além de ser referenciado na listagem de recursos privilegiados, surge ainda expresso como o primeiro recurso educativo, o que parece demonstrar desde logo uma legitimidade de primeira instância. Desta forma a Lei de

[73]- MAGALHÃES, 2006, pág. 7.

[74]- CUSTÓDIO, Pedro Balaus – *Análise e produção de materiais didácticos de português no ensino básico: alguns princípios orientadores.* In *exedra n.º2,* 2009, pág. 148. (http://www.exedrajournal.com/docs/N2/10B-pedro-balaus_pp_147_160.pdf)

[75]- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986.

Bases do Sistema Educativo reconhece o papel do manual escolar enquanto mediador entre o Currículo oficial e as práticas em contexto escolar[76].

Contudo, é apenas a partir do Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de Novembro que se produz e define legislação mais específica em torno dos manuais escolares. Este decreto delibera o processo de adopção e o ciclo de vigência, atribui responsabilidades de elaboração e distribuição[77] e chega mesmo a definir o que se deve entender por manual escolar: *"O instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando informação básica correspondente às rubricas programáticas"*. Mais recentemente, com a Lei 47/2006 são determinados os principais aspectos da sua utilização em contexto escolar e é reafirmada a sua importância[78].

A introdução da pedagogia por competências nos Currículos em Portugal constitui um dos temas que mobiliza cada vez mais reflexões. E com esta nova pedagogia a investigação no âmbito dos manuais ganhou também particular importância. Ora no sentido da resolução de problemas, ora no sentido do desenvolvimento de manuais integradores capazes de proporcionar o desenvolvimento de competências[79]. Esta pedagogia está ainda a produzir uma mutação de paradigma no que concerne à prática pedagógico - didáctica e à concepção dos manuais escolares[80].

No contexto da investigação em torno dos manuais escolares deparamo-nos desde logo com uma imensidão de publicações quer no âmbito nacional quer internacional. Este aspecto demonstra desde logo a importância conferida à temática. Mais precisamente no contexto nacional, estes estudos têm-se desenvolvido, sobretudo, no âmbito das pós-graduações na área das ciências da educação e têm ganho cada vez maior importância[81]. Contudo, há ainda campos pouco estudados neste grande universo, nomeadamente uma investigação metódica e continuada no que diz respeito ao estudo

---

[76]- DUARTE, José B. – *Manual escolar: companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber.* In *Revista Lusófona de Educação,* 2010, pág. 120. (http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/1872/1494)

[77]- Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de Novembro.

[78]- Lei n.º 47/2006**,** de 28 de Agosto.

[79]- DUARTE, 2011, pág. 5-9.

[80]- MARTINHA, 2008, pág. 26.

[81]- MARTINHA, 2010, pág. 91- 92.

de disciplinas abarcadas nos livros didácticos de História (a historiografia e a didáctica da história), não chegou ainda às noções que os professores vêm reunindo nas suas aulas sobre as potencialidades e restrições da utilização de livros didácticos[82] e no que toca ao desenvolvimento de competências através do manual escolar, uma vez que são poucos os estudos que nos aparecem neste âmbito (uma excepção é o caso de Amélia Vieira que estudou as competências de leitura nos manuais escolares de língua portuguesa e salientou a exigência das novas orientações curriculares face à reformulação dos manuais de modo a torná-los em recursos capazes de favorecer a aprendizagem dos alunos desenvolvendo competências)[83]. Desta forma verifica-se que os manuais escolares vão muito além da veiculação de conteúdos científicos. Eles implementam também paradigmas pedagógicos[84].

Na conjuntura escolar actual a abordagem dos manuais escolares relacionada com a implementação de uma pedagogia por competências é extremamente importante pois, segundo Adalberto Dias de Carvalho e Nuno Fadigas[85], o manual escolar é um recurso pedagógico - didáctico importante e que visa contribui para o desenvolvimento das competências.

De facto há consenso entre os especialistas na medida em que consideram que o livro didáctico é a *"ferramenta mais importante no ensino de História"* e por isso alvo de uma enorme atenção[86] pois no panorama dos materiais didácticos o lugar de referência cabe ao manual escolar[87].

Segundo autores como François Gerard[88] o manual escolar continua a ser o suporte de ensino mais eficaz, apesar dos inúmeros suportes que vemos surgir fruto das novas tecnologias da informação e comunicação. Assim sendo, o manual continua a constituir um dos principais recursos de trabalho, não só de alunos, mas também de

---

[82]- SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de (org.) – *Jörn Rüsen e o ensino de história.* Editora Universal Federal do Paraná, 2010, pág. 109.

[83]- DUARTE, 2011, pág. 11.

[84]- MARTINHA, 2010, pág. 91- 92.

[85] - CARVALHO, Adalberto Dias; FADIGA, Nuno – *O manual escolar no século XXI.* Porto: Observatório dos Recursos Educativos, 2007, pág. 4.

[86]- SCHMIDT, 2010, pág. 109-110.

[87]- CUSTÓDIO, 2009, pág. 147.

[88]- GERARD, François-Marie – *Conceber e avaliar manuais escolares.* Porto: Porto editora, 1998, pág. 38.

professores[89]. Deste modo, o manual escolar cumpre várias funções de acordo com o seu utilizador, a disciplina e o contexto[90]:

1. Transmissão de saberes;
2. Desenvolvimento de capacidades e competências;
3. Consolidação de aquisições;
4. Avaliação de aquisições;
5. Auxilio à integração das aquisições;
6. Referência;
7. Educação social e cultural.

Mas as funções não se esgotam aqui. O manual escolar, para o professor, também pode ser percepcionado segundo uma função de informação científica geral e pedagógica, e ainda como auxilio na gestão das aulas[91]. Desta forma os manuais escolares não são concebidos unicamente para os alunos, mas também para os professores, que é a quem cabe a decisão de adopção[92]. Contudo, eles determinam muito mais do que acontece em contexto de sala de aula[93] e muitas vezes constituem o único recurso utilizado na prática lectiva, orientando e regulando as actividades. Em qualquer caso, é importante percebermos que a percepção que os alunos têm sobre o manual escolar é influenciada pela forma como o professor o utiliza e se há aqueles que o encaram com um valor relativo, passível de ser substituído por tantos outros (ex. filme, livro de texto, etc.) também há aqueles, para quem a sua presença na sala de aula é indispensável e por isso é quem determina os conteúdos, as estruturas e os ritmos[94].

De facto os manuais escolares são predominantemente utilizados na organização e execução das aulas, surgindo assim, para o professor, no momento da planificação e no momento da execução. Esta é uma posição partilhada por vários autores, como

---

[89]- BARBOSA, Manuel Gonçalves - *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de história e geografia de Portugal e História - 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: da reforma curricular (1989) à reorganização curricular.* Braga: Universidade do Minho, 2004, pág. 258.

[90]- GERARD, 1998, pág. 74-81

[91]- GERARD, 1998, pág. 74-81

[92]- MARTINHA, 2008, pág. 28.

[93]- DUARTE, J.; CLAUDINO, S.; SILVA, C.; SANTO, E.; CARVALHO, L. – *Podem os manuais escolares contribuir para a melhoria da escola?* Lisboa: Edições Lusófonas Universitárias, 2010, pág. 578-590. (http://issuu.com/cidadao/docs/podem-os-manuais-escolares-contribuir-para-a-melho)

[94]- BARBOSA, 2004, pág. 258-261.

Manuel Barbosa, Zabalza e Jose Gimeno[95]. Segundo Zabalza, os professores utilizam o manual escolar para interpretar e seguir sugestões dos programas, bem como para seleccionar exercícios e organizar os conteúdos. Deste modo, quando os professores planificam não trabalham directamente com os programas, mas com manuais escolares que funcionam como que guias de estruturação e organização das aulas. Já Jose Gimeno afirma que os professores o utilizam para propor aos alunos a resolução de tarefas, a análise de esquemas, isto porque lhes confere uma certa segurança.

É evidente que as práticas docentes são frequentemente muito mais influenciadas pelo modo como os manuais escolares abordam os assuntos e não tanto pelo Currículo oficial e que este acaba por condicionar muitas vezes o professor na concepção e selecção de outros materiais didácticos[96]. Porém há que ter em atenção que, dependendo do uso que o professor faz deste recurso, pode promover outras capacidades. Importa atentar um pouco no dinheiro que muitas famílias gastam no início do ano lectivo em manuais escolares, pois é a partir deste recurso que se estabelece um elo de ligação entre a escola e a família, dando a possibilidade aos pais de acompanhar e verificar as aprendizagens dos filhos[97].

Num mundo cada vez mais globalizado e em constantes mutações assistimos cada vez mais à proliferação de fontes de informação e de melhores condições de acesso a essas fontes que competem cada vez mais com o manual escolar. Contudo, enquanto intermediário de programas, alunos e professores, o manual escolar preserva a sua centralidade nas práticas pedagógicas[98].

O manual escolar representa por tudo isto, um *"auxiliar indispensável"* no processo de ensino - aprendizagem[99]. Enquanto recurso didáctico, utilizado por grande parte dos professores nas suas práticas pedagógicas, ele é pensado pelas editoras de

---

[95]- BARBOSA, 2004, pág. 258 – 261.

[96]- LEITE, Laurinda; COSTA, Cíntia; ESTEVES, Esmeralda – *Os manuais escolares e a aprendizagem baseada na resolução de problemas: um estudo centrado em manuais escolares de ciências físico-químicas do ensino básico.* Braga: Universidade do Minho, 2008, pág. 4. (http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9863/1/Leite,%20Laurinda_Os%20manuais%20escolares%20e%20a%20aprendizagem%20basead.pdf).

[97]- FERNANDES, Ângela; GONÇALVES, Maria Irene – *O manual escolar na prática docente do professor de matemática.* In Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009,pág. 1.

[98] - BARBOSA, 2004, pág. 258-259.

[99]- MARTINHA, 2008, pág. 28.

modo a concretizar os objectivos, conteúdos e sugestões metodológicas dos programas centrais[100] e infelizmente na maioria das vezes não são os programas que orientam a organização da prática docente mas sim o manual escolar, que na prática adquire a finalidade principal de apresentar o Currículo aos professores e aos alunos[101]. Há que ter em atenção pois estas *"reinterpretações"* que o manual faz do Currículo podem ou não concretizar devidamente as orientações curriculares centrais[102].

Professores e alunos refugiam-se muitas vezes no manual escolar pois consideram que este lhes confere maior segurança. Partem das informações do manual e raramente se questionam sobre a informação veiculada, entendendo desta forma, o manual como uma verdade absoluta[103]. Mas ao professor, compete-lhe estruturar a interpretação que é feita do programa e a partir dela conceber as suas estratégias de ensino - aprendizagem[104]. Cabe-lhe a ele exercer uma posição crítica na planificação e execução da aula sobre as representações do manual escolar[105]. Desta forma, conhecer os manuais escolares pode trazer benefícios aos docentes[106], no sentido em que estes devem ser capazes de analisar e interpretar de forma crítica, o manual, em detrimento de o encararem como *"detentores da verdade suprema"*[107].

Importa também pensarmos nas condições em que os professores desenvolvem as suas práticas, que não são de todo, as melhores. Com cargas horárias excessivas, elevado número de alunos, diversos trabalhos a desenvolver (reuniões, aulas, etc.) e ainda toda a burocracia os professores vêm o seu trabalho dificultado. Ou seja, o tempo que poderiam investir na produção de recursos didácticos alternativos aos manuais é drasticamente reduzido. Tudo isto contribui para que recorram a *"pré-elaborações do Currículo"* [108] e a função mediadora entre o Currículo oficial e o Currículo real apresentado aos alunos fica ao encargo dos manuais escolares, que funcionam como elementos estruturadores dos conteúdos[109].

---

[100]- FERNANDES, 2009, pág. 2.

[101]- BARBOSA, 2004, pág. 258-264.

[102]- LEITE, 2008, pág. 4.

[103]- PEREIRA, 2010, pág. 191.

[104]- FERNANDES, 2009, pág. 2.

[105] - PEREIRA, 2010, pág. 193.

[106]- LEITE, 2008, pág. 4.

[107]- MARTINHA, 2008, pág. 25.

[108]- GIMENO, 1988, pág. 178.

[109]- MORGADO, 2004, pág. 46-47.

Apesar de tudo isto, não podemos esquecer a função primordial de qualquer manual: "*desenvolver competências dos alunos"* e não a mera transmissão de saberes [110] . Contudo, e apesar de desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e social de cada individuo, as suas potencialidades didácticas dependem da intervenção do professor e por isso pode ou não ser um recurso potenciador do desenvolvimento de competências[111]. Cabe, por fim, ao professor limitar-se a aplicar algo que fora organizado e decidido por outros ou então assumir um papel interventivo e sobretudo, reflexivo[112].

[110]- SANTO, Esmeralda Maria – *Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia dos alunos. Auscultação a alunos e professores.* In *Revista Lusófona de educação,* 2006, pág. 107.

[111]- BARBOSA, 2004, pág. 278-279.

[112] - MORGADO, 2004, pág. 49.

Parte II – Estudo de caso

"O manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas"

1. Contexto

Antes de abordarmos concretamente o objecto de estudo e a metodologia implícita, importa perceber toda a conjuntura na qual o presente estudo foi colocado em prática.

1.1 Iniciação à Prática Profissional e o novo modelo de formação de Professores

A formação inicial de professores constitui uma etapa precedente à entrada na profissão docente, iniciando-se assim um longo processo de aprendizagem, desenvolvimento e aperfeiçoamento que se deverá prolongar ao longo de toda a carreira docente. É neste contexto (Iniciação á Prática Profissional) que importa analisar as mutações mais recentes, operadas neste domínio e que contribuíram directamente para o nosso percurso académico.

Desta forma, importa referir, como ponto de partida a publicação de um documento fundamental que modificou a estruturação do nosso percurso: Decreto-lei n.º 43/2007. Este decreto, publicado no âmbito do processo de Bolonha colocou em vigor o novo modelo de formação inicial de professores de História e Geografia do 3.ºciclo do ensino básico e do ensino secundário e veio ainda determinar que esta formação associe os percursos de formação inicial de professores de ambas as disciplinas inserido num Mestrado profissionalizante de dois anos, após uma licenciatura de três anos. Ou seja, os futuros docentes destas áreas científicas terão de frequentar dois anos da sua licenciatura numa das áreas (*major*) e um terceiro ano na outra área (*minor)*, bem como um primeiro ano de Mestrado com formação de cariz teórico e um segundo ano mais direccionado para a iniciação à prática profissional.

É neste contexto, frequentando o segundo ano do Mestrado e realizando um estágio bidisciplinar que nos encontramos a realizar o presente estudo. Contudo, optamos por o conceber apenas na área da História. Esta decisão prende-se com o facto da formação base, ou seja, o *Major* ter sido realizado na área da História. Mais acresce o facto de aquando da entrada na Faculdade (ano de 2005), ingressando no curso de História, vigorar um modelo de formação de professores anterior que consistia na frequência apenas de um ciclo. Isto é, aquando do ingresso no ensino superior o

pressuposto seria concluir a licenciatura em História em quatro anos de formação teórica, e um quinto ano de estágio pedagógico. Quer isto dizer que, aquando da entrada em vigor do novo modelo de formação inicial de professores estava no terceiro ano da licenciatura em História e por isso, para além do *minor* que tive de realizar em geografia a formação contempla também mais algumas unidades curriculares no âmbito da História que influenciaram de forma bastante considerável a opção deste estudo incidir apenas na área da História.

1.2 Uma Escola – Uma turma

No âmbito do estágio pedagógico impôs-se a selecção de um núcleo de estágio. No âmago de algumas ofertas, existia apenas uma escola que conhecia pessoalmente, a escola Secundária/3.ºciclo Joaquim Gomes Ferreira Alves. Contudo, esta não foi a opção. A preferência foi desde logo a escola EB 2,3/ S D. Moisés Alves de Pinho devido à maior proximidade da residência. E desta forma foi nesta escola que foi efectuado o estágio e desenvolvido o presente estudo de caso.

A escola EB 2,3/S D. Moisés Alves de Pinho é uma escola pública e em termos geográficos, está situada no distrito de Aveiro, embora se encontre mais próxima da cidade do Porto. Mais precisamente pertence ao concelho de Santa Maria da Feira e à cidade de Fiães.

Esta é uma escola que resulta da junção de duas antigas escolas: a EB 2,3 D. Moisés Alves de Pinho e a Escola Secundária Coelho e Castro. Assim sendo, a escola não disponibiliza apenas o 2.º e 3.º ciclo de ensino básico mas também ensino secundário com cursos orientados para a prossecução de estudos e cursos profissionais.

No que diz respeito às instalações podemos dizer que de certa forma a escola apresenta boas condições nas salas de aula, estando equipadas com retroprojector, quadro negro ou branco, projector multimédia e em algumas delas, quadro interactivo. A escola possui ainda um centro de recursos onde pode ser requisitado vário material como projector de slides, televisão, entre outros. Para completar todas estas condições existe uma biblioteca muito bem equipada, salas de informática, cantina, sala de trabalho para professores, sala de professores, sala de alunos.

A comunidade escolar é constituída essencialmente por habitantes de freguesias vizinhas como Canedo, Vila-Maior, Gião, Louredo, Lobão, Lourosa e Caldas de S. Jorge. Particularmente no que concerne ao corpo docente, importa dizer que este é

maioritariamente efectivo, e de certa forma relativamente jovem, possuindo por isso um carácter dinâmico e inovador que pudemos presenciar ao longo deste ano. Por último, e relativamente aos alunos, embora seja notório um grupo com algumas dificuldades e com necessidades educativas especiais, bem como algum abandono escolar, isso não impede a existência de uma taxa de sucesso escolar positiva.

Quanto, à escolha da turma a efectuar regências não foi nada difícil, isto porque os Orientadores tinham maioritariamente turmas de 8.ºano e procuramos escolher turmas comuns aos dois orientadores. Desta forma, eu e a minha colega de estágio "sorteamos" as turmas a efectuar regências numa disciplina para posteriormente trocarmos na outra disciplina. Optamos, em conjunto com o Orientador de Escola e o Metodólogo da Faculdade efectuar regências numa turma apenas, uma vez que não poderíamos efectuar noutro nível de ensino que não o 8.ºano, pelo facto de o orientador de escola não possuir outro nível.

O 8.ºD foi então a turma que me calhou na "rifa". Esta é uma turma relativamente pequena, composta por 19 alunos, sendo 11 rapazes e 8 raparigas. Contudo, nas minhas aulas contava apenas com 18 alunos visto que um deles não frequentava determinadas disciplinas por ser contemplado pelas Necessidades Educativas Especiais.

Inicialmente a turma mostrou-se um pouco apática e distante mas com o passar do tempo e com o conhecimento e a aproximação mútua que desenvolvemos foi-se revelando uma turma simpática, agradável e sobretudo calma, não me obrigando por isso a manter uma postura demasiado ríspida e a lidar com situações menos agradáveis para uma iniciação à prática profissional. Com o desenvolvimento destas relações a turma foi-se tornando também muito participativa. Contudo, há que fazer aqui algumas distinções entre alunos extremamente participativos e empenhados cuja necessidade era apenas mediar os seus entusiasmos e portadores de uma cultura geral bastante alargada e alunos que apesar de não perturbarem também não participavam a não ser por solicitação do professor.

Desta forma, foi neste contexto que desenvolvemos o presente estudo. Todavia, como o estágio na área da História incidiu apenas numa turma, decidimos aumentar a amostra e estender a aplicação do estudo a uma outra turma de 8.ºano na qual a colega de estágio efectuou as suas regências: o 8.ºE. Esta decisão prendeu-se com a inexistência de outra turma disponível para desenvolver o estudo de caso e com vários aspectos comuns a ambas as turmas: estagiárias a trabalhar com a turma, coincidência

temporal das temáticas, aproveitamento escolar dos alunos semelhante, conhecimento da turma devido ao estágio na área da Geografia e um outro aspecto (a abordar mais concretamente no capítulo respeitante ao objecto de estudo), que se prende com o facto de a colega estagiária recorrer, na temática em análise, a recursos extra manual escolar.

Assim sendo, a segunda turma – a do 8.ºE- é uma turma relativamente maior do que o 8.ºD, sendo constituída por 23 alunos (11 raparigas e 12 rapazes), todos eles presentes na disciplina de História, apesar de dois deles serem referenciados por Necessidades Educativas Especiais e por isso terem condições especiais de avaliação, não constituindo por isso a amostra deste estudo. De uma forma geral, esta turma é igualmente simpática, calma e colaborante. Os alunos não revelam dificuldades significativas, salvo as excepções dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e mostraram-se empenhados, participativos, interessados nas temáticas abordadas nas aulas.

2. Objecto de Estudo

Tal como foi já referido anteriormente, este estudo tem como objectivo verificar se o manual escolar, enquanto recurso único e exclusivo nas aulas de História, potencia o desenvolvimento de competências específicas da disciplina. Desta forma, os documentos fornecidos pelo manual escolar (incluindo CDROM e cadernos de actividades) adoptado pela escola[113] constituíram os únicos recursos utilizados nas duas aulas leccionadas para este fim (90 minutos + 90 minutos).

A fim de dar resposta à nossa questão de partida (será o manual escolar capaz de potenciar o desenvolvimento das competências específicas propostas pelo grupo disciplinar da escola?) começamos por conjecturar sobre o processo a adoptar para operacionalizar o respectivo estudo. Concluímos que a metodologia mais ajustada, tendo em conta todo o contexto já referido anteriormente, seria a leccionação de uma temática recorrendo apenas aos recursos apresentados pelo manual escolar, mas tendo sempre em vista o desenvolvimento das competências específicas propostas pelo grupo de História da escola.

Assim sendo o primeiro passo foi no sentido de seleccionar uma temática isenta do recurso a elementos não contemplados no manual escolar. Embora parecendo uma tarefa simples e extremamente fácil, facto é que este primeiro passo se revelou um pouco complexo. Isto porque, a aplicação do estudo no primeiro e no terceiro período foi desde logo colocada de parte. O primeiro período constituiu uma etapa de adaptação e na qual a questão de partida e toda a respectiva metodologia estava ainda um pouco indefinida. O terceiro período para além de ser muito curto (6 aulas de 90 minutos) implicava também a obtenção tardia dos dados para análise e tratamento. Ou seja, restou-nos apenas o segundo período para a aplicação do estudo. Contudo, apesar deste ser o maior período em termos de tempos lectivos, a turma contou com algumas visitas de estudo que coincidiram com as aulas de História e ainda com a visita de estudo que incidiu numa temática da disciplina, logo ficou automaticamente ficou excluída do estudo. Mais acresce o facto de a aula de História coincidir com a aula de Geografia do 11.º D, na qual efectuei regências neste segundo período, impossibilitando assim uma

[113] - OLIVEIRA, Ana; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; TORRÃO, Paula – *Novo História 8*. Lisboa: Texto editores, 2010.

melhor gestão de calendários. Tendo em conta todos estes contratempos que foram surgindo, optamos por aplicar o estudo em duas aulas, no início do segundo período e abordando a unidade didáctica "Os novos valores europeus: Renascimento e Reforma".

Seleccionada a temática começamos por analisar a planificação concebida e adoptada pelo grupo disciplinar da Escola (ver anexo 1) e elaborar um plano de unidade didáctica (ver anexo 2), respeitando as indicações patentes na planificação do grupo, sobretudo, assumindo as competências específicas propostas. Desde já, importa referir que as competências propostas pelo grupo embora não se encontrem separadas pelos grandes domínios (Compreensão Histórica, Comunicação e Tratamento da Informação), estas encontram-se harmonizadas com os conteúdos a abordar, o que para alguém em iniciação à prática profissional é extremamente útil pois auxilia na sua operacionalização, ou seja, na criação de estratégias de aprendizagem adequadas ao seu desenvolvimento.

Bem definido o objecto de estudo e dados os primeiros passos no sentido de uma planificação a longo prazo impôs-se a planificação das duas aulas destinadas à aplicação do estudo (ver anexos 3 e 4). Foi nesta fase que surgiram as maiores dificuldades. Em primeiro lugar, porque planificar implica sempre uma primeira parte relativa à preparação científica e uma segunda parte que implica escolhas pedagógicas que virão a determinar a prática pedagógica. No que diz respeito à preparação científica, senti que o manual escolar continha informação extremamente directa e objectiva, e por isso escassa para a preparação científica de um docente, sobretudo em Iniciação à Prática profissional. Contudo, esta não consistiu na maior dificuldade, até porque a formação predominantemente histórica ajudou a complementar a frágil preparação científica proporcionada pelo manual escolar. A maior dificuldade prendeu-se com a selecção de documentos/recursos. Isto porque me senti, de certa forma limitada aos recursos apresentados pelo manual escolar, que como se poderá verificar no capítulo seguinte, nem sempre se revelaram mais indicados.

No final desta leccionação impunha-se a verificação do desenvolvimento de competências, ou seja, a avaliação, pois para que se consiga efectivamente desenvolver competências, o procedimento de avaliação deverá estar integrado ao longo de todo o processo de ensino - aprendizagem e este consiste num processo complexo, mas sobretudo fundamental.

Os principais desafios surgem em torno da questão do desenvolvimento de competências. Isto porque quando falamos em competências e na avaliação do seu

desenvolvimento importa ter em linha de conta que este é um tema que levanta inúmeras questões[114], não fosse o próprio conceito de competência promotor de grande controvérsia.

Não procuramos aferir se os alunos sabiam ou não a competência, mas sim se a desenvolveram. Por isso importa colocar em prática uma nova perspectiva de avaliação que nos permita um desenvolvimento a nível profissional e ao mesmo tempo identificar com objectividade as competências desenvolvidas pelos alunos[115]. Desta forma, a avaliação deve permitir ao professor e aos alunos a recolha de informação. Ou seja, a recolha de elementos que possibilitem um exercício de reflexão[116].

A avaliação é oficialmente, uma componente da prática educativa[117] e por isso permite-nos diagnosticar, prever, reformular e reorientar determinadas práticas. Contudo, para avaliar competências importa ajustar e clarificar aquelas que se pretendem desenvolver, para que as aulas sejam orientadas neste sentido. É ainda indispensável a concepção de mecanismos e meios que acompanhem este processo avaliativo. Ou seja, é necessária a determinação de um momento e a criação de instrumentos capazes de propiciar essa mesma avaliação de forma rigorosa e criteriosa[118].

Para procedermos à avaliação de competências temos também de avaliar os conhecimentos. Todavia, a concepção e organização do processo deve ser diferente de muito daquilo que se tem feito. Ou seja, a tarefa ou questão a colocar aos alunos terá de ser organizada de forma a expressar a competência, ou competências em análise. Por isso, é exigido ao professor avaliador a concepção e organização de situações que realmente sejam capazes de demonstrar se os alunos desenvolveram competências[119].

Para tal, decidimos conceber e aplicar uma ficha de avaliação (ver anexo 5) às duas turmas que constituem a amostra do nosso estudo (8.ºD e 8.ºE), onde as questões

---

[114]- GOUVEIA, João – *Competências: moda ou inevitabilidade?* In *Saber (e) educar*. Porto: ESSE de Paula Frassinetti, n.º12, 2007, pág. 31-58.

[115]- GOUVEIA, 2007, pág. 31-58.

[116]- SANTO, Leonor – *Avaliar competências: uma tarefa impossível?* In *Educação e Matemática, 2003*,pág. 16-21.

[117]- Veja-se o Decreto-Lei n.º 74/2004 que dedica o 10.º artigo do capítulo III ao tema da avaliação, definindo-o como um processo *"regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos"*.

[118]- ROLDÃO, 2003, pág. 41-50.

[119]- ROLDÃO, 2003, pág. 57.

colocadas aos alunos foram organizadas de forma a identificarmos se estes desenvolveram as competências contempladas nas planificações e nas respectivas aulas. Esta ficha de avaliação é composta por onze conjuntos de questões divididas por dois grupos, cada um deles respeitante a um tema (Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna; Grupo II – O Tempo das reformas religiosas). A concepção desta ficha de avaliação foi feita também em conjunto com uma matriz (ver anexo 6) que nos permite uma leitura imediata das intenções da ficha de avaliação. Ou seja, esta matriz permite-nos uma leitura vertical (onde verificamos as questões destinadas a cada competência bem como a respectiva cotação) e horizontal (onde analisamos as questões destinadas a cada conteúdo e a respectiva cotação). Mas a matriz permite-nos ainda relacionar todos estes aspectos em conjunto: competências, conteúdos, questões e cotação.

Para facilitarmos ainda mais a leitura neste estudo, procedemos ao desdobramento da matriz, criando o seguinte quadro.

Questões / Competências		Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna						Grupo II – O Tempo das Reformas religiosas				
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Compreensão Histórica	Temporalidade	X						X				
	Espacialidade		X						X			
	Contextualização			X						X		
Comunicação												X
Tratamento da Informação					X	X	X				X	

Quadro 1 - Desdobramento da Matriz da Ficha de Avaliação

O quadro 1 representa então as competências específicas a avaliar na ficha de avaliação por cada grupo e por cada conjunto de questões. Importa desde já referir que decidimos desdobrar a competência específica Compreensão Histórica em três áreas (Temporalidade, Espacialidade e Contextualização) e contabilizá-las como três competências distintas, para facilitar a avaliação do desenvolvimento das mesmas na ficha de avaliação.

Da leitura do quadro 1 e de um modo geral podemos dizer que a competência específica mais contemplada na ficha de avaliação é o Tratamento da Informação, sendo avaliada em quatro questões (4, 5, 6 e 10). A competência avaliada num menor número de questões é a Comunicação, sendo avaliada apenas numa questão (questão 11). Esta foi uma decisão que se prendeu com o tipo de questão na qual a competência é avaliada. Ou seja, a questão 11 é a questão que por si só apresenta maior cotação pois implica mais tempo na sua resposta e complexidade na sua resposta, implicando a aplicação de vários conceitos num determinado contexto. Relativamente aos restantes desdobramentos da competência Compreensão Histórica, estes são avaliados em duas questões cada (uma questão por cada grupo/tema).

A aplicação e correcção desta ficha de avaliação permitiu-nos a obtenção de dados que constituem bases de reflexão extremamente importantes para a retirada de conclusões para o nosso estudo. Para que esses dados tivessem também eles uma leitura prática e imediata construímos grelhas com o registo tratamento inicial dos dados e com o registo por competências, bem como a sua diagonalização (ver anexos 8 a 15). Optamos ainda por colorir todas as células que constituem as grelhas por nós construídas, para facilitar a leitura dos resultados. Assim, as células sombreadas a vermelho indicam um valor ou uma cotação negativa e as células sombreadas a verde significam um valor ou cotação positiva.

Desta forma, no capítulo seguinte utilizaremos essas bases de informação para procedermos à nossa análise e reflexão dos resultados, salientando alguns resultados que consideramos pertinentes para posteriormente dissecarmos sobre as conclusões e contributos do presente estudo.

3. Análise dos Resultados

Relembrando uma vez mais, e de uma forma genérica, a metodologia utilizada englobou a leccionação de duas aulas bem como um processo avaliativo. Como tal, não podemos esquecer-nos que a observação constitui um procedimento avaliativo fundamental, o qual todos os professores colocam em prática (de forma intencional ou não) na sua prática docente. Posto isto e antes de encetarmos a análise dos dados recolhidos através da realização da ficha de avaliação, consideramos pertinente reflectir um pouco sobre comportamento dos alunos ao longo destas duas aulas.

Assim sendo a turma do 8.ºD manteve-se, ao longo das duas aulas destinadas à implementação deste estudo, num registo comportamental que foi habituando ao longo do primeiro período, ou seja, um registo calmo e colaborante, evidenciando-se a presença de alguns alunos notavelmente activos e interventivos. Mediante esta conduta, podemos então dizer que as aulas decorreram dentro da normalidade, não me obrigando a uma postura autoritária e não tendo sido notada qualquer situação anómala, fruto da aplicação ao estudo, até porque os alunos não foram informados da implementação do mesmo e mostraram-se mesmo acostumados com esta prática. Contudo, logo na primeira aula fui confrontada com uma situação que me levou à explicitação da realização do estudo perante a turma.

Apesar de a minha função com a turma do 8.ºE ter sido diferente da função com a turma do 8.ºD (uma vez que, nesta disciplina, a minha relação com a turma era apenas enquanto assistente), importa reflectir sobre o comportamento observado directamente ao longo das duas aulas que corresponderam à leccionação da temática em análise. Desta forma podemos então dizer que, sendo esta uma turma constituída por alunos trabalhadores e empenhados, apresenta um comportamento dentro da sala de aula, semelhante ao da outra turma que participa no estudo. Ou seja, a turma apresentou um comportamento correcto e apropriado a um contexto de sala de aula. Os alunos mantiveram-se, ao longo das duas aulas, tranquilos, colaborantes, participativos, revelando interesse pelas temáticas em abordagem e não tendo sido notada qualquer atitude menos correcta ou perturbadora da sua parte.

Aquando do momento de planificação da primeira aula, na qual foi abordado o tema “O Renascimento e a formação da mentalidade moderna” deparei-me com uma

primeira ausência. Notei que no manual escolar não constavam como recursos, imagens significativas e célebres para a abordagem de determinados conteúdos fundamentais, como por exemplo a pintura "Madona no prado". Esta é uma obra da autoria de Rafael, que demonstra na perfeição algumas das inovações da pintura renascentista, como por exemplo, a aplicação das leis da perspectiva a fim de transmitir a ideia de profundidade, e sobretudo a distribuição equilibrada e geométrica das formas dentro da superfície do quadro, sendo o modelo mais comum a composição em pirâmide (personagens dispostas em triângulo). Face à ausência desta imagem decidi utilizar, neste caso específico, um dos cadernos de actividades que acompanha o manual escolar e que faculta como recurso a referida imagem, embora o nome atribuído seja "A virgem da Pradaria". A utilização desta imagem revelou-se um recurso facilitador da aprendizagem dos alunos, até porque um deles se ofereceu imediatamente para se dirigir ao quadro (onde estava a ser projectada a imagem) e assim delimitar a forma geométrica decifrável na imagem.

Situação semelhante se gerou em torno da ausência de uma outra imagem, a "Janela Manuelina do Convento de Cristo", em Tomar, da autoria de Diogo Arruda. Esta é uma imagem que consideramos fundamental na abordagem dos conteúdos referentes ao Estilo Manuelino em Portugal, uma vez que demonstra nitidamente motivos característicos deste estilo (símbolos nacionais, símbolos marinhos e símbolos naturalistas). Os conteúdos referentes a este ponto do programa, " A persistência do gótico em Portugal" surgem no manual, simplesmente ilustrados a partir de uma imagem do interior da "Igreja do Mosteiro dos Jerónimos", que não evidencia a decoração destas construções manuelinas. O CDROM que acompanha o manual escolar contém também um pequeno vídeo onde são apresentados monumentos manuelinos. Este é o único recurso apresentado pelo CDROM para abordar os respectivos conteúdos e como tal no final do vídeo surge a imagem referida anteriormente, mas cuja qualidade é bastante reduzida. Assim, colocamos de parte a utilização do vídeo e contrariamente à situação anterior, esta ausência não foi tão facilmente solucionada, pois em formato de imagem, com qualidade para ser explorada pelos alunos, não se encontra presente no manual escolar, nos cadernos de actividades e nem no conjunto de imagens extra que o CDROM fornece para outras temáticas.

Assim sendo, e vendo-me obrigada a recorrer unicamente aos recursos proporcionados pelo manual escolar, procurei superar a situação utilizando a única imagem que acompanha o texto do autor sobre a temática, ou seja a imagem do interior

"Igreja do Mosteiro dos Jerónimos". Desta forma pensei solucionar a situação. Porém, esta é uma imagem do interior da Igreja onde são perceptíveis apenas algumas das características do estilo manuelino, como por exemplo, o predomínio da verticalidade e a abóbada sobre o cruzamento de ogivas e não aspectos mais evidentes para os alunos como os motivos naturalistas (plantas e animais). Por conseguinte, na análise da imagem coube-me a mim, enquanto professora, indicar-lhes outros elementos não perceptíveis na imagem mas característicos deste estilo arquitectónico. E foi neste contexto que, para minha surpresa, um dos alunos me confrontou com a ausência da imagem da "Janela do Convento de Cristo", obrigando-me desta forma a esclarecer a turma acerca do estudo em implementação e da inexistência da imagem no conjunto de recursos facultados pelo manual escolar. Perante tamanha curiosidade acabei por propor à turma, fora da sala de aula, a pesquisa da respectiva imagem bem como a identificação das respectivas características naturalistas.

Este foi, sem dúvida alguma, um dos grandes entraves na aplicação do estudo. Isto porque não foi apenas uma limitação sentida pelo professor aquando da preparação e da execução da aula. Mas sobretudo porque foi também notado pelos alunos em contexto de sala de aula, o que demonstrou que a incorporação desta imagem no manual escolar, que consideramos fundamental, se poderia ter apresentado como um recurso facilitador das aprendizagens dos alunos relativamente aos conteúdos em abordagem.

Finda a leccionação das respectivas aulas avançamos para a aplicação da ficha de avaliação e no que diz respeito ao comportamento da turma do 8.º D durante a sua realização podemos dizer que se criou um ambiente clamo e silencioso, propício à execução de um momento de avaliação, tendo-se ainda disposto as mesas e os alunos de forma a evitar qualquer troca de informações. A primeira reacção foi unânime e prendeu-se com o tamanho aparente da ficha de avaliação e o receio sentido pelos alunos quanto ao tempo disponibilizado para a sua execução (60 minutos). Contudo, à medida que foram procedendo à realização da ficha foram-se também apercebendo que o tempo disponibilizado seria mais do que suficiente, pelo que não teriam que deixar respostas em branco devido à falta de tempo para resposta e que o seu tamanho se devia também aos inúmeros documentos para análise. Igual clima se verificou na turma do 8.ºE e o mesmo período tempo foi concedido. Como tal as respostas em branco não se devem de forma alguma à falta de tempo para terminar a ficha de avaliação.

A correcção das fichas de avaliação foi pautada pelos critérios de correcção por nós previamente elaborados (ver anexo 7) e forneceu-nos dados que foram estudados e tratados e por isso, para cada turma, foram criadas quatro grelhas distintas:

8.ºD	8.ºE
Registo e tratamento inicial de dados (ver anexo 8)	Registo e tratamento inicial de dados (ver anexo 9)
Diagonalização dos resultados (ver anexo 10)	Diagonalização dos resultados (ver anexo 11)
Resultados por competências (ver anexo 12)	Resultados por competências (ver anexo 13)
Diagonalização das competências (ver anexo 14)	Diagonalização das competências (ver anexo 15)

Através da interpretação e análise destas grelhas facilmente concluímos que a turma 8.ºD (ver anexos 8 e 10) registou apenas um aluno com classificação negativa[120] (o aluno n.º 7 com 42,5%)[121], Não tendo sido uma pontuação demasiado reduzida, a percentagem de classificações positivas traduziu-se numa taxa de aproximadamente 95%. Por conseguinte, a média das classificações da turma ronda os 70%. Esta média está claramente acima da linha positiva (50%) e é fruto dos resultados obtidos por quase metade da turma atingirem uma classificação superior a 70% (oito alunos). Destes oito alunos, sete atingiram o Satisfaz Bem (alunos n.º 1, 3, 4, 8, 10, 11 e 14) e ainda três deles alcançaram cotações superiores a 80% (alunos n.º 1, 3 e 10), sendo a classificação mais elevada de 86% (aluno n.º 3) e não existindo por isso alunos que atingiram o Satisfaz Plenamente.

[120]- Nota: as classificações estipuladas pela escola são as seguintes:
0 – 49: Não satisfaz; 50 – 74: Satisfaz; 75 – 89: Satisfaz Bem; 90 – 100: Satisfaz Plenamente.

[121]- Importa referir que este aluno esteve durante alguns anos referenciado como aluno com Necessidades Educativas Especiais, deixando de o ser desde a entrada em vigor de um novo diploma (Decreto-Lei 3/2008) que regulamenta estes procedimentos relativamente aos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Contudo, o aluno continua a revelar dificuldades, beneficiando por isso de apoios individualizados cedidos pelos seus professores e acordados em reunião de conselho de turma.

Relativamente aos resultados do 8.ºE (ver anexos 9 e 11), verificamos a existência de cinco alunos com classificações negativas (alunos n.º 3, 6, 11, 15 e 23). Apesar de dois deles se terem situado muito próximos de uma classificação positiva (alunos n.º 6 e 11 com 49%), facto é que outros dois apresentaram cotações nitidamente reduzidas (aluno n.º 23 com 29% e aluno n.º 15 com 36%) e por isso a percentagem de alunos com classificações positivas foi de aproximadamente 76%. Convém ainda enunciar que seis dos alunos com classificações positivas se situaram muito próximo dos 50% (alunos n.º 7, 9, 16, 17, 18 e 19), apresentando por isso valores positivos relativamente baixos. Com classificações superiores a 70% conferimos seis alunos, quatro deles atingindo o Satisfaz Bem (alunos n.º 1, 5, 8 e 10) e um deles conseguindo ultrapassar os 80% (aluno n.º 8 com 81,5%) e manifestando desta forma a classificação mais elevada da turma. Por conseguinte a turma do 8.ºE apresenta uma média de classificações de 59%.

Atentando agora nas grelhas relativas aos resultados por competência e suas respectivas diagonalizações, que apresentam os dados fundamentais para o nosso estudo (ver anexos 12, 13, 14 e 15), importa relembrar que decidimos proceder ao desdobramento da competência Compreensão Histórica em três áreas e contabilizá-las como três competências específicas. Esta decisão prendeu-se com o facto de, utilizando este desdobramento se tornar mais clara e criteriosa a execução de distinções entre as duas turmas que constituem a amostra do nosso estudo. Neste caso, avaliamos cinco competências na totalidade (Temporalidade, Espacialidade, Contextualização, Tratamento da Informação e Comunicação).

Encetando pela análise das competências específicas desenvolvidas pela turma do 8.ºD (ver anexos 12 e 14), comprovamos um predomínio da mancha verde, o que significa que a grande maioria dos alunos manifestou o desenvolvimento de pelo menos metade das competências contempladas (três ou mais competências). Se dissecarmos mais detalhadamente verificamos que cinco dos dezassete alunos (alunos n.º 1, 3, 4, 10 e 11) desenvolveram a totalidade das competências em avaliação (cinco competências) e apenas dois alunos (alunos n.º 7 e 15) não desenvolveram pelo menos metade das competências, não havendo assim nenhum aluno que não tenha desenvolvido pelo menos duas competências. Estes dois alunos que evidenciaram apenas duas competências desenvolvidas correspondem aos alunos que obtiveram as classificações mais reduzidas. Embora um deles tenha alcançado uma classificação positiva (aluno n.º 15), no que diz respeito ao desenvolvimento de competências, não manifestou um

desenvolvimento de competências que possa ser considerado positivo, igualando desta forma o número de competências desenvolvidas pelo aluno com classificação negativa (aluno n.º 7).

Relativamente ao desenvolvimento de competências manifestadas pela turma do 8.ºE (ver anexos 13 e 15) podemos apurar que cinco dos vinte e um alunos apresentam um desenvolvimento de competências negativo (alunos n.º 3, 9, 11, 15 e 23), existindo mesmo um deles que não desenvolveu nenhuma das cinco competências avaliadas (aluno n.º 23) e que corresponde à cotação mais reduzida (29%). Quanto aos restantes alunos, sete deles desenvolveram três das cinco competências (alunos n.º 4, 6, 7, 16, 17, 19 e 20) e nove alunos manifestaram quatro das cinco competências (alunos n.º 1, 2, 5, 8, 19, 12, 13, 14 e 18). Não havendo por isso, nenhum aluno que tenha desenvolvido a totalidade das competências, apesar de verificarmos alguns alunos com cotações elevadas e muito próximas das cotações da turma do 8.ºD. Assim, um alunos com cotação de 59, 5% (aluno n.º 12) desenvolveu as mesmas competências que o aluno que alcançou os 81,5% (aluno n.º8).

Na análise da taxa de sucesso atingida por cada competência, para reflectirmos e confrontarmos o desenvolvimento de competências nas duas turmas, verificamos que no 8.ºD, mais de metade dos alunos (onze alunos) não desenvolveu a competência da Temporalidade. Contudo, todas as restantes competências atingiram taxas de sucesso positivas, a partir dos 67%, havendo uma delas, a Contextualização, desenvolvida por todos os alunos e por isso atingindo uma taxa de sucesso de 84%.

Quanto à turma do 8.ºE, são apuradas duas competências com percentagem de sucesso negativa (25% para a Temporalidade e 48% para a Comunicação). Relativamente à competência da Temporalidade verificamos que foi desenvolvida apenas por um aluno (aluno n.º 16). Desta forma, três das cinco competências atingiram taxas de sucesso positivas, partindo dos 61% e atingindo um máximo de 70%. Importa ainda salientar que não apuramos uma competência que tenha sido desenvolvida por todos os alunos do 8.ºE.

Constatamos assim que a turma do 8.ºD, apesar de ter abordado as temáticas em análise recorrendo apenas aos documentos facultados pelo manual escolar, atingiu níveis de desenvolvimento de competências mais elevados do que a turma do 8.ºE, que abordou as temáticas praticamente nas mesmas condições, mas recorrendo a elementos

extra manual escolar. Estas averiguações verificaram-se através do registo de várias ocorrências tais como[122]:

- ✓ Menor número de alunos do 8.ºD com classificação negativa (apenas um aluno para o 8.ºD e cinco alunos para o 8.ºE, representando uma taxa de positivas de 95% para o 8.ºD e 76% para o 8.ºE);
- ✓ Menor número de alunos do 8.ºD com classificações na casa dos 50 valores (um aluno para o 8.ºD e seis para o 8.ºE, simbolizando uma taxa de 6 5 para o 8.ºD e 29% para o 8.ºE);
- ✓ Maior número de alunos do 8.ºD com classificações superiores a 70 valores (com nove alunos para o 8.ºD e cinco para o 8.ºE o que significa uma percentagem de 53% para o 8.ºD e 24% para o 8.ºE);
- ✓ Aluno com a classificação a melhor classificação pertencente ao 8.ºD (aluno n.º 3 com 86%);
- ✓ Média das classificações superior no 8.ºD (com 70% para o 8.ºD e 59% para o 8.ºE);
- ✓ Menor número de alunos do 8.ºD com desenvolvimento de competências negativo (dois alunos para o 8.ºD e cinco para o 8.ºE, representando taxas de sucesso de insucesso de 12% para o 8.ºD e 24% para o 8.ºE, p que significa, em proporção o dobro da taxa de insucesso no desenvolvimento de competências);
- ✓ Existência de alunos no 8.ºD que desenvolveram a totalidade das competências (cinco alunos);
- ✓ Inexistência de alunos no 8.ºD que não desenvolveram pelo menos duas competências;
- ✓ Menor número de competências com taxa de sucesso negativa na turma do 8.ºD (com uma para o 8.ºD e duas para o 8.ºE).

Apesar dos resultados manifestamente positivos para o 8.ºD, concluímos com esta análise uma ocorrência comum às duas turmas: taxa de sucesso negativa para a competência da temporalidade. Este e outros aspectos merecerão particular destaque no capítulo seguinte, onde apresentaremos as conclusões e deixaremos os contributos do nosso estudo.

[122] - Nota: As constatações apresentadas têm em conta o diferente número de alunos que constituí as duas turmas, pelo que decidimos calcular as respectivas taxas para uma melhor percepção.

4. Contributos e considerações finais

Ao longo deste estudo procuramos dar resposta a uma questão de partida que consideramos fundamental na actualidade da prática docente, "será o manual escolar adoptado pelo grupo de História de uma determinada escola, por si só, capaz de potenciar o desenvolvimento de competências propostas pela planificação do 8.ºano?". A nossa opção por um estudo em torno do manual escolar e do desenvolvimento de competências deve-se ao facto de considerarmos o manual escolar, respectivos cadernos de actividades e CDROM um importante recurso pedagógico - didáctico no processo de ensino – aprendizagem.

Começamos por isso neste relatório por conceber um enquadramento teórico - científico que nos permitiu uma melhor percepção do papel desempenhado pelo manual escolar enquanto recurso pedagógico – didáctico e inserido num contexto de um Currículo Nacional organizado por competências. Neste sentido verificamos que a temática em estudo tem mobilizado cada vez mais reflexões. Facto que nos demonstra a importância que lhe é conferida.

Uma vez que o presente estudo pretende analisar o desenvolvimento de competências específicas da disciplina de História, através do uso exclusivo de recursos facultados pelo manual escolar, impôs-se a leccionação de duas das minhas regências na disciplina de História, recorrendo somente ao manual escolar. No final desta leccionação procedemos à avaliação para nos possibilitar uma análise rigorosa e criteriosa dos resultados obtidos. Desta forma, foi através da realização de uma ficha de avaliação que obtivemos as bases de dados que nos permitiram o tratamento e análise efectuado no capítulo anterior. Desta análise retivemos algumas conclusões que consideramos centrais na resposta à questão de partida do presente estudo e que pretendemos apresentá-los nesta etapa conclusiva.

Após a análise dos resultados verificamos claramente que os alunos do 8.ºD, apesar de utilizarem apenas os recursos fornecidos pelo manual escolar, manifestaram o desenvolvimento das competências propostas. Ou seja, cinco dos dezassete alunos desenvolveram a totalidade das competências avaliadas (cinco), oito alunos desenvolveram quatros das cinco competências, dois alunos desenvolveram três e apenas dois alunos desenvolveram somente duas competências. Logo, podemos concluir

que o manual escolar constitui um recurso pedagógico – didáctico capaz de fomentar o desenvolvimento de competências. Isto porque, para a preparação e leccionação das aulas respectivas à aplicação do estudo foi utilizado unicamente o manual escolar, como se pode provar pelos planos de aula concebidos previamente (ver anexos 3 e 4). E de facto após a realização da ficha de avaliação os alunos atingiram patamares notavelmente positivos e mais satisfatórios do que outros alunos que utilizaram e exploraram, em contexto de sala de aula, outros recursos para além dos fornecidos pelo manual escolar e nenhum deles desenvolveu a totalidade das competências a avaliar (cinco).

Contudo, e antes de procedermos a uma reflexão crítica de alguns aspectos por nós verificados e que consideramos fundamentais para o estudo, importa, agora que estamos a concluir o nosso estudo, salvaguardar uma vez mais o facto de este ser um estudo realizado num determinado contexto com uma determinada amostra. Logo não impede que num contexto distinto, com uma amostra diferente, a aplicação de um estudo semelhante possa apurar conclusões divergentes daquelas que apuramos.

Um primeiro aspecto que merece aqui ser reflectido prende-se com as primeiras dificuldades sentidas na planificação e execução das aulas leccionadas para a implementação deste estudo. Ou seja, com a ausência de imagens que consideramos fundamentais para a abordagem de determinados conteúdos. Falamos concretamente na imagem da "Janela Manuelina do Convento de Cristo" que não é facultada em formato de imagem pelo manual escolar, nem pelos recursos de que este se faz acompanhar. Consideramos pertinente salientar esta ocorrência pois a sua a sua ausência fora sentida, não só pelo professor mas também pelos alunos, e por isso constitui um aspecto fundamental no nosso entender. Isto porque se pretendemos que os nossos alunos desenvolvam efectivamente competências temos o dever de lhes proporcionar uma aprendizagem significativa, que não passa pela mera exposição dos conteúdos, mas sim pela proposta de actividades práticas e motivadoras, capazes de levar os alunos à análise e interpretação dos documentos e por conseguinte à descoberta dos próprios conteúdos. Todavia, neste caso concreto tal não foi possível uma vez que os conteúdos veiculados pelo manual escolar não tinham documentos correspondentes, neste caso imagens, pelo que coube ao professor a exposição dos mesmos. Neste caso concreto o manual escolar apresenta-nos apenas uma imagem (Igreja do Mosteiro dos Jerónimos) para abordar os conteúdos referentes ao Estilo Manuelino. E embora a imagem da "Janela do Convento de Cristo" esteja presente em formato de vídeo no CDROM que acompanha o

manual escolar, facto é que a sua qualidade é reduzida e a sua presença em imagem seria fundamental para possibilitar a sua exploração por parte dos alunos. Lembremos a posição de autores como Jörn Rüsen e na linha de Peter Burke [123] que salientam a importante função desempenhada pelas imagens nos manuais escolares. Relevância que tem vindo a aumentar e por conseguinte a estimular as interpretações das mesmas efectuadas pelos alunos. Por isso, sendo esta uma imagem que corresponde na perfeição aos conteúdos veiculados pelo manual escolar, pensamos que deveria ser aqui contemplada, até acompanhando o texto do autor para a interpretação e ilustração dos conteúdos. Desta forma consideramos elementar que os conteúdos veiculados pelo manual escolar sejam acompanhados de recursos/documentos que permitam aos alunos, orientados pelos professores, a sua exploração e descoberta.

Facilmente se colmataria este aspecto, introduzindo a referida imagem no próprio manual escolar ou inserindo-a no CDROM, onde o professor a poderia encontrar e utilizar para facilitar as aprendizagens dos alunos, podendo até ser criado no CDROM um conjunto de imagens ilustrativas destes conteúdos, à semelhança do que é feito com outros conteúdos temáticos. A ausência desta imagem poderia ter sido colmatada de muitas outras formas, caso não estivéssemos restritos aos recursos fornecidos pelo manual escolar. Este elemento poderia ter sido introduzido na aula recorrendo a uma pesquisa na internet, ou então essa pesquisa e análise ser indicada aos alunos para trabalho de casa, constituindo um complemento da aprendizagem efectuada em contexto de sala de aula.

Quando questionados relativamente à questão mais fácil e à mais difícil, a maioria dos alunos da turma do 8.º D (dez alunos - ver anexo 16) indicou a questão 11 como sendo aquela na qual sentiram maiores dificuldades. Contudo, verificamos que esta questão alcançou uma taxa de sucesso bastante positiva, de 67% (ver anexos 8 e 10). Se atentarmos nos objectivos desta questão verificamos que se distingue de todas as outras questões e que cria uma situação de comunicação pretendendo que os alunos "vistam um papel" e se insiram num determinado contexto, o que não estão de todo acostumados a fazer, nem em fichas de avaliação nem tão pouco em propostas de actividades do manual escolar. Isto porque se analisarmos o tipo de questões e propostas de actividades que o manual escolar presente no estudo propõe, verificamos que a grande maioria é semelhante, utilizando muitas vezes os mesmos indicadores de

[123]- SCHMIDT, 2010, pág. 119.

processos de conhecimento como *Identificar, Justificar, Explicar* e que procuram relembrar conhecimentos adquiridos pelos alunos, não consistindo em actividades de integração.

Para que um manual escolar seja de facto integrador, ou seja, capaz de potenciar o desenvolvimento de competências, terá em primeiro lugar de definir as competências a contemplar para serem desenvolvidas e posteriormente propor actividades voltadas para essa finalidade[124].

Queremos com isto mostrar, que o manual escolar em estudo, apesar de potenciar o desenvolvimento de competências específicas (tal como acabamos de concluir a partir da análise dos resultados obtidos) poderia ir mais além se proporcionasse actividades mais diversificadas. Isto porque, tal como já referimos, embora tenhamos verificado a presença de actividades propostas no manual que visam a construção de biografias e frisos cronológicos, facto é que grande parte das actividades propostas visam apenas a abordagem de conhecimentos.

Desta forma e baseando-nos no estudo de Xavier Rogiers[125] pensamos que a questão em análise constitui um exemplo de actividades de integração, pois o aluno é inserido na própria actividade como actor principal que terá de mobilizar vários conhecimentos para produzir a sua resposta à questão. Defendemos por isso, tal como Xavier Rogier[126], que a integração de actividades mais diversificadas mostrar-se-iam mais motivadoras e significativas para os alunos. Assim, os alunos poderiam ser incentivados a integrar diferentes aquisições e ir além dos conhecimentos veiculados pelo manual escolar. Outorgamos então como exemplos, a proposta de actividades tais como:

- ✓ Pesquisas diversas, ora sobre personagens, ora sobre locais a visitar com o objectivo de levar os alunos à aquisição de conhecimentos mais alargados do que aqueles que são veiculados pelo manual escolar;
- ✓ Redacção de textos variados como notícias, diários que proporcionassem aos alunos situações de comunicação (semelhantes à questão 11 proposta na ficha de avaliação) ou até mesmo diálogos para dramatizações a apresentar em contexto de sala de aula;

[124]- ROGIERS, 2004, pág. 169.

[125]- ROGIERS, 2004, pág. 127-128.

[126]- ROGIERS, 2004, pág. 171-173.

- ✓ Produção e criação de outros materiais, como desenhos e maquetas, que expressem uma determinadas realidades;
- ✓ Execução de debates comparando aspectos antigos com aspectos da actualidade;
- ✓ Visualização de filmes e documentários;
- ✓ Execução de jogos de papéis.

Todas estas propostas que aqui apresentamos são passíveis de incorporar o manual escolar, até porque não necessitam de grande espaço, podendo surgir quase como em nota de rodapé ou ocupando o espaço de propostas que surgem repetidas. Ou seja, verificamos que surge no manual escolar, praticamente duplicada a proposta de *"Diz o que entendes por:"*. A diferença é que surge no início de um tema com o título de *"Diz o que entendes por:"* e posteriormente no final do tema com o título de *"E agora, diz o que entendes por:"*. Contudo, os conceitos que se pretendem definir são os mesmos em ambas as propostas. Na nossa perspectiva seria mais motivador e sobretudo significativo para os alunos, a substituição de uma destas actividades por uma outra que poderia ser uma das que indicamos anteriormente. O que poderia constituir uma actividade diferente para os alunos, não tão repetitiva, uma vez que praticamente se repete esta mesma actividade em todas as páginas do manual escolar.

Uma outra sugestão que consideramos exequível e que é já adoptada por outros manuais, prende-se com a criação de Dossiês do Professor que acompanham o manual escolar e que fornecem ao professor todo um conjunto de recursos extra, como imagens, documentos escritos, mapas, gráficos, sites de pesquisa, filmes e até mesmo textos de formação pedagógica, metodologias e práticas pedagógicas. Consideramos extremamente útil a concepção destes Dossiês, uma vez que podem vir a revelar-se úteis para o professor enquanto auxiliar na sua preparação pedagógica e até científica, e para os alunos na medida em que fornece ao professor inúmeros recursos extra que poderão ser utilizados em contexto de sala de aula e fornecidos posteriormente.

Por último, importa atentarmos numa ocorrência comum a ambas as turmas (8.ºD e 8.ºE): a taxa de sucesso negativa atingida pela competência Temporalidade. Ou seja, apesar de a taxa de sucesso da competência Temporalidade ser mais elevada na turma do 8.ºD (com 34%), facto é que verificamos com o nosso estudo, que a maioria dos alunos das duas turmas que constituem a amostra, não desenvolveu a referida competência, registando-se apenas em sete dos trinta e oito alunos com desenvolvimento da referida competência.

No caso concreto da turma do 8.ºD poderíamos justificar esta reduzida taxa de sucesso pela simultaneidade de diferentes cronologias (frisos, tabelas) presentes no manual, pois verificamos que o manual utilizado neste estudo apresenta uma série de cronologias que abrangem o mesmo tema, tais como:

- ✓ Friso cronológico transversal aos temas abordados no manual escolar presente num dos cadernos de actividades;
- ✓ Friso cronológico no início da unidade didáctica e com registo dos principais acontecimentos a abordar na unidade didáctica;
- ✓ Friso cronológico na primeira página de cada tema com texto do autor mas cuja informação é referente apenas aos séculos em abordagem;
- ✓ Cronologias em formato de quadro e com importantes datas que acompanham alguns textos do autor.

De facto a existência em simultâneo de várias cronologias, poderá causar alguma confusão nos alunos, até porque pensamos que seria mais útil e significativo se o próprio manual escolar apresentasse apenas uma cronologia por cada unidade didáctica ou até mesmo por cada tema e fomentasse a construção do friso cronológico apresentado num dos cadernos de actividades, integrando assim os alunos nos próprios conteúdos das aulas.

Todavia, não podemos ignorar os resultados da turma do 8.ºE que abordou a mesma temática mas recorrendo a outros recursos para além daqueles que são facultados pelo manual escolar e obteve resultados muito semelhantes, até mesmo mais reduzidos. Queremos com isto mostrar que o que está aqui em causa não é apenas a função do manual escolar enquanto recurso potenciador do desenvolvimento de competências, mas sim uma outra presença crucial em todo o processo de ensino: o professor.

Apraz-nos concluir o nosso estudo salientando esta importante conclusão em torno do papel reflexivo do professor. Ou seja, de facto o manual escolar pode desempenhar uma função importante no processo educativo, constituindo um instrumento capaz de promover o desenvolvimento de competências. Todavia, cabe ao professor adoptar uma postura atenta, reflexiva e interventiva em torno desta temática. Isto porque concluímos que as potencialidades de um manual escolar dependem da intervenção e da exploração que o professor efectua, o que não sucedeu nesta temática e se reflectiu nos resultados negativos face à competência da temporalidade. O manual escolar fornece desta forma, ferramentas para que o professor possa trabalhar com os

alunos e o trabalho que este executa bem como o que proporciona aos alunos, é determinante para que estes desenvolvam efectivamente competências.

Bibliografia

- ✓ AFONSO, Maria Isabel – *Os currículos de História no ensino obrigatório. Portugal, Inglaterra e França.* Braga: Universidade do Minho, 2004.
- ✓ ARNAU, L. e ZABALA, A. – *11 Ideas Clave: Cómo aprender y enseñar competências.* Barcelona: Editorial GRAÓ, 2007. (Colección Ideas Clave)
- ✓ APPLE, Michael – *Manuais escolares e trabalho docente – Uma economia política de Relações de classe e de género na educação.* Lisboa: Didáctica editora, 2002.
- ✓ BARBOSA, Manuel Gonçalves - *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de história e geografia de Portugal e História - 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: da reforma curricular (1989) à reorganização curricular.* Braga: Universidade do Minho, 2004.
- ✓ BOTERF, G. Le – *De la compétence. Essai sur un attracteur Étrange.* Paris: Les Éditions d'Organisation, 1994.
- ✓ CARVALHO, Adalberto Dias; FADIGA, Nuno – *O manual escolar no século XXI.* Porto: Observatório dos Recursos Educativos, 2007.
- ✓ Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, 2001.
- ✓ CUSTÓDIO, Pedro Balaus – *Análise e produção de materiais didácticos de português no ensino básico: alguns princípios orientadores.* In *exedra n. º2,* 2009. (http://www.exedrajournal.com/docs/N2/10B-pedro-balaus_pp_147_160.pdf)
- ✓ Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro.
- ✓ Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de Novembro.
- ✓ Decreto-lei n.º 74/2004.
- ✓ DUARTE, José B. (org.) – *Manuais escolares: mudanças nos discursos e nas práticas.* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2011.
- ✓ DUARTE, José B. – *Manual escolar: companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber.* In *Revista Lusófona de Educação,* 2010. (http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/1872/1494)

- ✓ DUARTE, J.; CLAUDINO, S.; SILVA, C.; SANTO, E.; CARVALHO, L.; - *Podem os manuais escolares contribuir para a melhoria da escola?* Lisboa: Edições Lusófonas Universitárias, 2010.
- ✓ FERNANDES, Ângela; GONÇALVES, Maria Irene – *O manual escolar na prática docente do professor de matemática.* In Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.
- ✓ GANDIN, Luís Armando; PARASKEVA, João M.; HYPOLITO, Álvaro Moreira - *Mapeando a [complexa] produção teórica educacional - Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva.* In *Currículo sem fronteiras* (http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/tomaz.htm).
- ✓ GERARD, François-Marie – *Conceber e avaliar manuais escolares.* Porto: Porto editora, 1998.
- ✓ GIMENO, Jose – *El curriculum: una reflexión sobre la prática*. Madrid: Ed. Morata, 1988.
- ✓ GOUVEIA, João – *Competências: moda ou inevitabilidade?* In *Saber (e) educar*. Porto: ESSE de Paula Frassinetti, n.º12, 2007.
- ✓ Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro de 1986.
- ✓ Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto de 2006.
- ✓ LEITE, Laurinda; COSTA, Cíntia; ESTEVES, Esmeralda – *Os manuais escolares e a aprendizagem baseada na resolução de problemas: um estudo centrado em manuais escolares de ciências físico-químicas do ensino básico.* Braga: Universidade do Minho, 2008. (http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9863/1/Leite,%20Laurinda_Os%20manuais%20escolares%20e%20a%20aprendizagem%20basead.pdf).
- ✓ MACHADO, Maria Paula – *O papel do Professor na construção do currículo.* Braga: Universidade do Minho, 2006.
- ✓ MAGALHÃES, Justino – *Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação.* In *Manuais escolares, estatuto, funções e história. Actas do I encontro internacional sobre manuais escolares.* Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1999.
- ✓ MAGALHÃES, Justino – *O manual escolar no quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal.* In *Sisifo, Revista de ciências da educação,* 2006. (http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/01-Justino.pdf)

- ✓ MARTINHA, Cristiana - *Inquéritos a Professores (Estagiários) de Geografia: uma reflexão metodológica e uma oportunidade de reflexão e de desenvolvimento de práticas de ensino em Didáctica das Ciências Sociais,* In "cadernos curso de doutoramento em geografia ". Flup, 2010.
- ✓ MARTINHA, Cristiana– *O ensino da Europa nos manuais escolares de Geografia (1980 – 2006) – Entre a utopia e a necessidade.* Porto: FLUP, 2008.
- ✓ MARTINS, Felisbela; LEITE, Carlinda – *O Currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares de Geografia: representações dos autores e (re)interpretações dos professores.* In *Indagitio Didáctica*: vol.3(1), Fevereiro 2011.(http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/923/857).
- ✓ MORGADO, José Carlos – *A (des)construção da autonomia curricular.* Porto: Edições ASA, 2000.
- ✓ MORGADO, José Carlos – *Manuais escolares. Contributo para uma análise.* Porto: Porto editora, 2004.
- ✓ MOREIRA, Darlinda; PONTE, João Pedro; PIRES, Manuel Vara; TEIXEIRA, Paula – *Manuais escolares: um ponto da situação (Texto de apoio ao Grupo de Discussão – Manuais Escolares, XV EIEM)*. (http://www.observatorio.org.pt/filesobservatorio/pdf/manuais_%20GDiscussao_publicacoes.pdf)
- ✓ NÓVOA, António – *Nota de apresentação.* In *I. Godson, A construção social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- ✓ OLIVEIRA, Ana; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; TORRÃO, Paula – *Novo História 8.* Lisboa: Texto editores, 2010.
- ✓ PACHECO, José Augusto – *Processos identitários dos estudos curriculares em Portugal.* Universidade do Minho, s.d.
- ✓ PARDAL, Luís António – *A escola, o currículo e o professor.* Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.
- ✓ PEREIRA, Ana Bela – *Manuais escolares: estatutos e funções.* In *Revista Lusófona de educação,* 2010. (http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n15/n15a14.pdf)
- ✓ PERRENOUD, Philippe – *A pedagogia diferenciada. Das intenções à acção.* Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ✓ PERRENOUD, Philippe – *Construir as competências desde a escola.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

- ✓ PERRENOUD, Philippe – *Construir las competencias, ¿ es darle la espalda a los saberes?* In *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico I1*. (http://www.redu.m.es/Red_U/m2)
- ✓ PERRENOUD, Philippe – Porquê construir competências a partir da escola? Porto: ASA editores, 2001.
- ✓ PINTO, Mariana Oliveira – *Estatuto e funções do manual escolar de língua portuguesa.* In *Revista Iberoamericana de Educación.* (http://www.rieoei.org/deloslectores/439Oliveira.pdf)
- ✓ ROGIERS, Xavier; KETELE, Jean-Marie De – *Uma pedagogia da integração. Competências e aquisições no ensino.* Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ✓ ROLDÃO, Maria do Céu – *Gestão Curricular. Fundamentos e práticas.* Lisboa: Ministério da Educação, 1999.
- ✓ ROLDÃO, Maria do Céu – *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências.* Lisboa: Editorial Presença, 2003.
- ✓ SANTO, Esmeralda Maria – *Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia dos alunos. Auscultação a alunos e professores.* In *Revista Lusófona de educação,* 2006.
- ✓ SANTO, Leonor – *Avaliar competências: uma tarefa impossível?* In *Educação e Matemática,* 2003.
- ✓ SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de (org.) – *Jörn Rüsen e o ensino de história.* Editora Universal Federal do Paraná, 2010.
- ✓ SEABRA, Filipa Isabel Barreto de – *Ensino Básico. Repercussões da Organização curricular por competências na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas curriculares de avaliação.* Braga: Universidade do Minho, 2010.
- ✓ SILVA, Tomaz Tadeu – *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica.* Porto: Porto editora, 2000.
- ✓ VILHENA, Teresa – *Avaliar o extracurricular.* Porto: Edições ASA, 2000.

ANEXOS

ESCOLA E. B. 2/ 3/ S – D. MOISÉS ALVES DE PINHO

PLANIFICAÇÃO A LONGO PRAZO-2010/ 2011

DISCIPLINA: HISTÓRIA **8ºAno de Escolaridade**

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploração de conteúdos)
RECUPERAÇÃO DE ASSUNTOS DO 7º ANO **D – Portugal no Contexto Europeu nos Séculos XII a XIV.** **D.1** Desenvolvimento económico, relações sociais e poder político nos séculos XII e XIII	**O ALUNO DEVE SER CAPAZ DE:** - Apontar os indicadores da renovação e do dinamismo económico, social e político, nos séculos XII a XIV - Relacionar os aspectos demográficos, sociais e técnicos com o desenvolvimento económico verificado - Localizar no espaço as áreas do território português de dominância senhorial e as de predomínio concelhio, - Localizar no mapa os principais centros económicos e as grandes rotas comerciais europeias - Interpretar plantas sobre o crescimento das cidades medievais - Relacionar a localização de Lisboa com o seu papel nos tráfegos internacionais	- Arroteia, Afolhamento, Mercado, Feira, Nobreza, Cavaleiro-vilão, Peão, Homem-bom, Burguês - Foral, Concelho, Monarquia, Cortes, Inquirições - Comércio interno / externo, Rota comercial, comércio terrestre / marítimo	- Realização de ficha de diagnóstico - Exploração das ideias tácitas dos alunos acerca do Tema - Diálogo aberto em torno de situações ou problemas suscitados pelas fontes e outra documentação, de forma a inferir conceitos ou levantar hipóteses explicativas - Leitura e interpretação de textos e outros documentos (gravuras, gráficos, mapas, cronologias) - Análise / elaboração de mapas e barras cronológicas - Elaboração de esquemas /	- Observação directa, focada: → Nos critérios de pesquisa, organização de dados e tratamento de informação → Na capacidade de comunicação / expressão oral → No interesse e participação dos alunos nas actividades da aula	**1º Período** **2**

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploraçã o de conteúdos)
D.2. Cultura, arte e religião **8º ANO** **D.3** Crises e Revolução no século XIV **E – A Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI** **E.1** O Expansionismo Europeu **E.2** O Renascimento e Reforma	- Identificar as principais realizações culturais e artísticas na Europa dos séculos XII a XIV - Reconhecer o papel desempenhado pelas novas ordens religiosas fundamentais nesta mesma época - Salientar a importância da criação das Universidades - Localizar no mapa os centros e as áreas de expansão dos grandes movimentos culturais da Idade Média - Aplicar os conceitos essenciais desta unidade. - Caracterizar a crise económico-social do século XIV - Localizar áreas de propagação da Peste Negra e de eclosão dos principais conflitos sociais e políticos na Europa do século XIV - Integrar a crise / revolução de 1383 – 1385 no contexto europeu, destacando a sua especificidade decorrente da conjuntura política portuguesa - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Explicar os motivos que levaram os Portugueses à Expansão no século XV -Localizar os principais rumos e etapas da Expansão Portuguesa, as áreas dos impérios peninsulares e as rotas comerciais	- Cultura monástica, Cultura cortesã, Cultura popular, ordens mendicantes, Universidade, o Românico, o Gótico - Peste Negra - Crise económica - Quebra demográfica - Desvalorização monetária - Revolução - Regência - "Povo Miúdo" - Navegação astronómica - Colonização - Capitão – donatário - Feitoria - Cristianização	organigramas - Organização de glossário - Produção de textos / resumos - Realização de Fichas de Trabalho - Realização de trabalhos de pares - Realização de fichas de avaliação - Projecção de slides, acetatos, "Power Point" e filmes orientados por guiões de exploração - Recuperação de conhecimentos adquiridos em temas anteriores - Exploração das ideias tácitas dos alunos acerca do Tema - Diálogo aberto em torno de situações ou problemas suscitados pelas fontes e outra documentação, de forma a inferir conceitos ou levantar hipóteses explicativas - Leitura e interpretação de textos e outros documentos (gravuras, gráficos, mapas, cronologias) - Análise / elaboração de mapas e barras cronológicas - Elaboração de esquemas /	- Realização das actividades Propostas - Realização das Fichas de trabalho - Fichas de avaliação - Trabalho de grupo / pares - Trabalhos de pesquisa - (….) - Observação directa, focada: → Nos critérios de pesquisa, organização de dados e tratamento de informação → Na capacidade de comunicação / expressão oral → No interesse e participação dos alunos nas actividades da aula	**2** **2**

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploraçã o de conteúdos)
F – Portugal no Contexto Europeu dos Séculos XVII e XVIII. **F.1** <u>O Império Português e a concorrência internacional</u> ***** Abordagem sucinta à ascensão económica e colonial da Europa do Norte: Holandeses e Ingleses **F 2**. <u>Absolutismo e Mercantilismo</u>	- Situar as principais civilizações de África, Ásia e América no século XV - Analisar as formas de colonização nas áreas conquistadas pelos Portugueses - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Analisar a nova concepção que o Homem adquiriu do Mundo e de si mesmo no século XV e XVI - Descrever as transformações culturais e religiosas que resultaram desta atitude - Localizar, em mapas, os principais centros renascentistas e da arte renascentista -Caracterizar as razões e o carácter dos movimentos da Reforma Protestante e da Contra – Reforma -Comparar a doutrina das Igrejas Reformadas com a Igreja Católica - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Analisar os motivos da crise do Império Português do Oriente, a partir de meados do século XVI - Apresentar as circunstâncias que conduziram à União Ibérica - Destacar os factores que se relacionam com a ascensão colonial da Holanda, França e Inglaterra - Localizar as áreas geográficas dos impérios coloniais - Explicar a prosperidade dos tráficos atlânticos a partir do início do século XVI - Descrever os factores que possibilitaram a Restauração de Independência em Portugal	- Tráfico de escravos - Mare clausum - Império colonial - Monopólio comercial - Aculturação - Missionação - Renascimento - Mecenato - Humanismo - Espírito crítico - Heliocentrismo - Naturalismo - Classicismo - Manuelino - Reforma - Protestantismo - Concílio - Contra – Reforma - Inquisição - Cristão – novo - União Ibérica - Mare Liberum - Capitalismo Comercial - Acumulação de capitais - Banco - Bolsa - Companhia de	organigramas - Organização de glossário - Produção de textos / resumos - Realização de Fichas de Trabalho - Realização de trabalhos de pares - Realização de fichas de avaliação - Projecção de slides, acetatos, "Power Point" e filmes orientados por guiões de exploração - Recuperação de conhecimentos adquiridos em temas anteriores - Exploração das ideias tácitas dos alunos acerca do Tema - Diálogo aberto em torno de situações ou problemas suscitados pelas fontes e outra documentação, de forma a inferir conceitos ou	- Realização das actividades Propostas - Realização das Fichas de trabalho - Fichas de avaliação - Trabalho de grupo / pares - Trabalhos de pesquisa - (….) - Observação directa, focada: → Nos critérios de pesquisa, organização de dados e tratamento de informação → Na capacidade de	**6** **4** **3**

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploração de conteúdos)
<u>numa sociedade de ordens</u> ***** Estudo sucinto desta temática **F.3**. <u>O Antigo Regime português na primeira do século XVIII</u> ***** Estudo sucinto desta temática **F.4** <u>A Cultura e o Iluminismo em Portugal face à Europa</u>	- Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Localizar os países europeus do Antigo regime - Caracterizar a economia do Antigo Regime - Identificar os princípios fundamentais do Mercantilismo - Relacionar a política mercantilista do conde de Ericeira com as dificuldades comerciais desse período - Caracterizar a sociedade do Antigo Regime - Explicar a origem do poder absoluto dos monarcas - Reconhecer as principais manifestações absolutistas - Explicar a importância do ouro do Brasil - Compreender a importância do tratado de Methuen na evolução económica da primeira metade do século XVIII (falência das medidas mercantilistas) - Compreender a acção do Marquês Pombal pelas suas medidas económicas, sociais e políticas - Interpretar o significado do urbanismo pombalino após o terramoto de 1755 - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Analisar a arte e a mentalidade barrocas - Analisar o surgimento da revolução científica nos séculos XVII e XVIII (o método científico) - Situar no tempo os principais inventos técnicos dos séculos XVII e XVIII - Explicar as ideias iluministas (caracterizar a "filosofia das luzes")	comércio - Restauração - Antigo Regime - Sociedade de ordens - Absolutismo - Balança comercial - Crise comercial - Pragmática - Proteccionismo - Mercantilismo - Tratado de Methuen - Estagnação da economia - Burguesia Pombalina / Nova elite social - Despotismo Esclarecido - Urbanismo Pombalino - O Barroco - Método experimental - Iluminismo - Racionalismo - Separação de	levantar hipóteses explicativas - Leitura e interpretação de textos e outros documentos (gravuras, gráficos, mapas, cronologias) - Análise / elaboração de mapas e barras cronológicas - Elaboração de esquemas / organigramas - Organização de glossário - Produção de textos / resumos - Realização de Fichas de Trabalho - Realização de trabalhos de pares - Realização de fichas de avaliação - Projecção de slides, acetatos, "Power Point" e filmes orientados por guiões de exploração - Recuperação de conhecimentos adquiridos em temas anteriores - Exploração das ideias tácitas dos alunos acerca do Tema	comunicação / expressão oral → No interesse e participação dos alunos nas actividades da aula - Realização das actividades Propostas - Realização das Fichas de trabalho - Fichas de avaliação - Trabalho de grupo / pares - Trabalhos de pesquisa - (….) - Observação directa, focada: → Nos critérios de pesquisa,	**2º Período** **2** **3** **3**

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploração de conteúdos)
G – O arranque da Revolução Industrial e o Triunfo das Revoluções Liberais **G.1** <u>A Revolução Agrícola e o arranque da Revolução Industrial</u>	- Compreender a inserção do iluminismo em Portugal (os estrangeirados, as reformas pombalinas) - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Analisar as transformações económicas e demográficas que se verificaram na Europa nos séculos XVII e XVIII - Explicar a prioridade inglesa na Revolução Industrial - Localizar áreas de desenvolvimento agrário inglês do século XVIII - Assinalar as regiões agrícolas e industriais de Inglaterra - Analisar os reflexos sociais e ambientais da Revolução Industrial - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade	poderes - Soberania popular - Estrangeirado - Revolução agrícola - "Enclosure" - Saldo fisiológico - Arranque industrial - Revolução industrial - Maquinofactura - Operariado	- Diálogo aberto em torno de situações ou problemas suscitados pelas fontes e outra documentação, de forma a inferir conceitos ou levantar hipóteses explicativas - Leitura e interpretação de textos e outros documentos (gravuras, gráficos, mapas, cronologias) - Análise / elaboração de mapas e barras cronológicas - Elaboração de esquemas / organigramas - Organização de glossário - Produção de textos / resumos - Realização de Fichas de Trabalho - Realização de trabalhos de pares - Realização de fichas de avaliação - Projecção de slides, acetatos, "Power Point" e filmes orientados por guiões de exploração	organização de dados e tratamento de informação → Na capacidade de comunicação / expressão oral → No interesse e participação dos alunos nas actividades da aula - Realização das actividades Propostas - Realização das Fichas de trabalho - Fichas de avaliação - Trabalho de grupo / pares - Trabalhos de pesquisa - (….)	**2**
G.2 <u>As Revoluções Liberais</u>	- Reconhecer, na Revolução Americana, a primeira aplicação prática da filosofia das luzes - Relaciona a Revolução Francesa com os princípios fundamentais do Iluminismo - Compreender o essencial do processo revolucionário francês - Explicar os motivos que determinaram a implantação do Liberalismo em Portugal - Explicar as dificuldades da implantação do Liberalismo em Portugal - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade	- Constituição - República democrática - Estado federal - Revolução burguesa - Liberalismo - Cidadania - Sufrágio censitário / universal - Vintismo - Monarquia constitucional	- Recuperação de conhecimentos adquiridos em temas anteriores		**6**

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploração de conteúdos)
H – A Civilização Industrial no Século XIX **H.1** <u>O mundo industrializado do século XIX</u>

TEMATIZAÇÃO / CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS ESSÊNCIAIS APLICADAS	CONCEITOS / NOÇÕES BÁSICAS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM (Aplicação transversal aos diversos conteúdos)	AVALIAÇÃO (aplicação transversal)	AULAS (45') (exploração de conteúdos)
H.3 Novos modelos culturais	longo do século XIX - Reconhecer os factores e destinos da emigração portuguesa no século XIX - Aplicar os conceitos fundamentais desta unidade - Identificar as vertentes fundamentais da arte e da mentalidade do século XIX - Caracterizar as correntes literárias e artísticas do Romantismo e Realismo, o Impressionismo e a arquitectura do ferro - Relacionar essas correntes com a sociedade da época - Localizar, em mapas, os principais focos das correntes artísticas do século XIX	- Cientismo - Romantismo - Impressionismo - Realismo - A arquitectura do ferro			**2**

OBSERVAÇÃO: A presente planificação é ajustável aos tempos lectivos a leccionar em cada turma do 8º ano consoante a sua calendarização, conforme consta no quadro que se segue.

Conteúdos	Competências Especificas	Indicadores de aprendizagem	Experiências de aprendizagem	Interdisciplinaridade	Avaliação
E. A EXPANSÃO E MUDANÇA NOS SÉCULOS XV E XVI **E.1** **Renascimento e Reforma** • **Renascimento e formação da mentalidade moderna** - As origens do Renascimento - O Humanismo e a criação literária - O alargamento da compreensão da Natureza - A arte do	**Compreensão histórica** **Temporalidade** - Identificar e localizar momentos importantes tais como Renascimento, Reforma e Contra-Reforma - Reconhecer a relativa simultaneidade do Renascimento, do Humanismo Renascentista, da Reforma e da Contra-Reforma - Estabelecer relações entre o passado e o presente (por exemplo na prática do mecenato ou na persistência das divisões religiosas iniciadas com a Reforma). **Espacialidade** - Localizar os centros de origem do Humanismo Renascentista e da arte renascentista, da Reforma e da Contra-Reforma	- Descrever as condições favoráveis à eclosão do Renascimento. - Identificar os valores e atitudes humanistas nos séculos XV e XVI. - Explicar o despertar do espírito científico na época renascentista. - Caracterizar a nova mentalidade renascentista. - Identificar as novas formas de arte renascentista. - Referir os motivos decorativos de Estilo Manuelino. - Explicar a eclosão do movimento reformador no Norte da Europa. - Distinguir os princípios	- Pesquisa sobre os grandes humanistas, homens de ciência ou artistas do Renascimento e elaboração de sínteses ilustradas resultantes das pesquisas efectuadas. - Pesquisa sobre a vertente «científica» de Leonardo da Vinci e redacção de uma síntese sobre o tema. - Recolha de imagens de pinturas e de esculturas do Renascimento, com vista à organização de uma base de dados, intitulada «Arte do Renascimento». - Interpretação de uma obra de arte. - Elaboração de uma biografia de Martinho Lutero. - Exploração de fontes escritas sobre a Inquisição. - Síntese dos factos e das ideias-	Partindo de bases cartográficas os alunos assinalam: - Áreas de origem do Movimento Renascentista - A expansão das Igrejas Protestantes	Observação directa focada: - Na capacidade de comunicação oral e expressão escrita - No interesse, empenho e participação nas actividades propostas Realização de actividades: - Fichas de trabalho - Organização de glossário

Renascimento - A arte em Portugal • **Reformas religiosas** - Crise na Igreja Católica - Reforma e Igrejas protestantes - A reacção da Igreja Católica - Reforma Católica - Contra Reforma	- Localizar o país de origem da nova arte de imprimir e os principais centros de impressão nos séculos XVI - Identificar as áreas de expansão dos grandes movimentos culturais e religiosos dos séculos XV e XVI **Contextualização** - Distinguir as características do movimento renascentista, estabelecendo inter-relações com os aspectos geográficos, económicos, sociais, políticos e religiosos das sociedades europeias da época. - Distinguir os dois grandes movimentos religiosos que se opuseram no século XVI (Reforma e Contra-Reforma) - Avaliar o contributo de Martinho Lutero e de outros reformadores protestantes (João Calvino e Henrique VIII) para as mudanças religiosas ocorridas na Europa - Interpretar o papel dos indivíduos e dos grupos, nomeadamente nos	doutrinários do Catolicismo e do Luteranismo. - Descrever o movimento reformador da Igreja Católica. - Mencionar as atitudes de intolerância religiosa na Península Ibérica, no século XVI.	chave da unidade. - Nota: todas as pesquisas e recolhas devem ser feitas apenas com base no manual do manual e nos materiais que este fornece, devido a esta Unidade Didáctica ser leccionada no âmbito da tese.)		

	domínios do pensamento, da criação literária, do conhecimento cientifico e da arte. **<u>Comunicação</u>** - Desenvolver a comunicação oral e escrita, aplicando o vocabulário específico da disciplina - Utilizar diferentes formas de comunicação escrita (ex. produção de narrativas), aplicando o vocabulário especifico da disciplina - Elaborar sínteses escritas no caderno diário **<u>Tratamento da Informação</u>** - Seleccionar informação adequada aos temas de estudo - Interpretar fontes escritas e iconográficas - Interpretar factos históricos - Compreender e aplicar os conceitos fundamentais da temática				

Anexos 3 e 4 – Planos de aula

Agrupamento vertical de Escolas de Fiães

Escola E.B. 2,3/S D. Moisés Alves de Pnho

Estagiária Joana Mafalda Lopes Gonçalves

História - Ano lectivo 2010/2011

Plano de Aula

Ano: 8.º

Turma: D

Lições n.º: 29 e 30

(90minutos)

Data: 6/1/2011

Unidade Didáctica: **E.** Expansão e Mudança nos séculos XV e XVI

E.2. Renascimento e Reforma

Motivação: Mapa ilustrado do Manual (página 53)

Sumário: O movimento renascentista e as manifestações culturais na Europa.

Arquitectura renascentista em Portugal: o estilo manuelino.

Tema: Movimento Renascentista

Questões Orientadoras: Quais as principais características do movimento renascentista?

Que manifestações culturais se desenvolveram a partir deste movimento?

Como se caracteriza o estilo manuelino?

Competências	Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Experiências de aprendizagem	Conceitos/Palavras-chave	Recursos	Avaliação
I – Compreensão Histórica <u>Temporalidade</u> - Identificar e localizar momentos importantes da evolução histórica <u>Espacialidade</u> - Localizar no mapa os principais centros renascentistas e da arte renascentista <u>Contextualização</u> - Caracterizar o movimento renascentista estabelecendo inter-ligações com os aspectos geográficos, económicos, sociais, políticos. - Conhecer o papel dos indivíduos e dos grupos nas áreas do pensamento, da criação literária, do conhecimento científico e da arte - Caracterizar a arte renascentista e a arte manuelina **II – Tratamento de informação/Utilização de fontes**	**E. 1 Renascimento e Reforma** <u>Renascimento:</u> • A origem do Renascimento • O Humanismo e a criação literária • O alargamento da compreensão da Natureza • A arte Renascentista - Arquitectura - Pintura - Escultura • A arte em Portugal	A) Caracterizar o movimento Renascentista B) Compreender os factores que favoreceram a eclosão do Renascimento na Itália e nos Países Baixos	<u>Feedback:</u> A partir da observação de um mapa do manual, os alunos recordam os impérios peninsulares europeus aquando da Expansão ultramarina. <u>Motivação:</u> Através da análise de um mapa do manual (semelhante ao anterior) os alunos percebem que o movimento de que vão falar terá como "epicentro" a Europa. A.1) <u>Leitura e interpretação de um documento escrito</u> do manual a fim de perceber as principais características do movimento renascentista. A.2) <u>Exploração de dois pequenos esquemas</u> do manual que caracterizam o Homem Medieval e o Homem Renascentista B.1) <u>Explicação do professor</u> apoiando-se no mapa utilizado para motivação a fim de identificar e compreender porque surgiu este movimento em Itália	Renascimento Mecenato Humanismo Espírito crítico Heliocentrismo Geocentrismo Naturalismo Classicismo Manuelino	Mapa página 23 do Manual Mapa página 53 do Manual Texto do manual do aluno (página 55) Esquemas do manual (página 54)	Observação directa: • Atenção • Empenho • Participação • Resposta às questões - orientadoras

-Interpretar documentos escritos e iconográficos - Distinguir textos históricos de textos historiográficos - Interpretar factos históricos (ex. factores da eclosão do movimento renascentista) - Compreender e aplicar conceitos/palavras-chave **III – Comunicação em História** - Desenvolver a comunicação oral aplicando o vocabulário específico da disciplina - Elaborar esquemas síntese		C) Distinguir e caracterizar os Humanistas nos séculos XV e XVI D) Explicar o desenvolvimento dos vários domínios do saber na época renascentista e o papel da imprensa na divulgação deste movimento E) Identificar as características da arte renascentista (Arquitectura, Pintura e Escultura)	e nos Países Baixos. C.1) <u>Leitura e interpretação de um documento escrito do manual</u> para caracterizar os Humanistas C.2) <u>Observação das imagens</u> do manual para distinguir dois importantes Humanistas (Shakespeare e Luís de Camões) D.1) <u>Exposição do professor</u>, em diálogo aberto a fim de explicar o contributo do Renascimento em vários domínios do saber e o papel fundamental da imprensa na difusão deste movimento renascentista E.1) <u>Observação e análise de imagens</u> do manual com o objectivo de identificas as características clássicas e as características renascentistas da arte renascentista		Texto do manual do aluno (página 57) Imagens do manual do aluno (página 57) Imagens do manual (páginas 60, 61, 62 e 63)	

		F) Caracterizar o Estilo Manuelino G) Síntese final a fim de encontrar o tema agregador da aula	F.1) Observação e análise de uma imagem do manual para caracterizar o Estilo Manuelino. G.1) Redacção do sumário por um aluno no quadro, juntamente com a participação dos colegas a fim de encontrar o tema central da aula. Nota: ao longo da aula, o professor, juntamente com os alunos elaboram um esquema orientador das aprendizagens.		Imagem do manual do aluno (pagina 64)	

Bibliografia

- ✓ OLIVEIRA, Ana; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; TORRÃO, Paula – *Novo História 8.* Lisboa: Texto Editores, 2010.

Agrupamento vertical de Escolas de Fiães

Escola E.B. 2,3/S D. Moisés Alves de Pnho

Estagiária Joana Mafalda Lopes Gonçalves

História - Ano lectivo 2010/2011

Plano de Aula

Ano: 8.º

Turma: D

Lições n.º: 31 e 32

(90minutos)

Data: 13/1/2011

Unidade Didáctica: **E.** Expansão e Mudança nos séculos XV e XVI

E.2. Renascimento e Reforma

Motivação: Imagem do manual (página 73)

Sumário: O Tempo das reformas religiosas: crise na Igreja Católica, Reforma Protestante e Contra – Reforma.

Assunto agregador: Reformas religiosas no século XVI.

Questões Orientadoras: Quais os problemas que a Igreja Católica enfrenta nos finais da época Medieval?

Quais as alterações religiosas que a doutrina de Lutero propõe?

De que forma reagiu a Igreja Católica às críticas e à expansão do movimento protestante?

Competências	Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Experiências de aprendizagem	Conceitos/Palavras-chave	Recursos	Avaliação
I – Compreensão Histórica Temporalidade - Identificar e localizar momentos importantes da evolução histórica (Reforma e Contra-Reforma) Espacialidade - Localizar no mapa os principais centros de origem da Reforma e Contra-Reforma - Identificar as áreas de expansão dos grandes movimentos religiosos dos séculos XV e XVI Contextualização - Distinguir os dois grandes movimentos religiosos que se opuseram no século XVI (Reforma e Contra-Reforma) - Caracterizar as razões e o carácter dos movimentos da Reforma Protestante e da Contra-Reforma - Avaliar o contributo de Martinho Lutero e de outros	**E. 1 Renascimento e Reforma** O tempo das reformas religiosas: • Crise na Igreja Católica • Reforma protestante • Igrejas Protestantes - Luteranismo - Calvinismo - Anglicanismo • Reacção da Igreja Católica • Reforma Católica • Contra-Reforma	A) Caracterizar o estado da Igreja Católica nos finais da Idade Média	Feedback: Os alunos recordam as principais características do movimento renascentista, nomeadamente o espírito crítico a fim de perceber o questionamento da doutrina católica nos séculos XV e XVI. Motivação, através da observação de uma imagem do manual sobre a condenação pela inquisição à fogueira a fim de, os alunos perceberem que vão estudar todo um processo que levou a estas atitudes tão violentas. A.1) Registo no quadro da primeira questão – orientadora da aula. A.2) Análise de uma imagem do manual para caracterizar o comportamento luxuoso de alguns membros do alto clero A. 3) Leitura e interpretação de um documento escrito do manual com o objectivo de compreender alguns elementos explicativos da crise da Igreja Católica: o envolvimento político, a imoralidade,	Cristão Católico Indulgências Protestante Protestantismo Reforma Luteranismo Calvinismo Predestinação Anglicanismo Contra – Reforma Concilio Inquisição	Imagem do manual do aluno (página 73) Imagem 1 do manual do aluno (página 66) Texto 3 do manual do aluno (página 67)	Observação directa: • Atenção • Empenho • Participação • Resposta às questões - orientadoras

reformadores protestantes para as mudanças religiosas ocorridas na Europa - Avaliar o impacto das acções desenvolvidas pela Igreja Católica para enfrentar e contrariar a expansão do reformismo **II – Tratamento de informação/Utilização de fontes** -Interpretar documentos escritos e iconográficos - Distinguir textos históricos de textos historiográficos - Interpretar factos históricos (ex. consequências do desenvolvimento do espírito critico para a religião) - Compreender e aplicar conceitos/palavras-chave **III – Comunicação em História** - Desenvolver a comunicação oral aplicando o vocabulário		B) Compreender a reacção de Martinho Lutero face à venda das indulgências C) Identificar os princípios doutrinários do Luteranismo D) Distinguir os princípios doutrinários do Calvinismo e do Anglicanismo	comportamentos e hábitos luxuosos. B.1) Análise de uma imagem do manual a fim de perceber como se processava a venda das indulgências. B.2) Leitura e interpretação de um documento escrito do manual para o aluno conhecer a crítica de Martinho Lutero face à venda das indulgências concedida por Leão X. C.1) Registo no quadro da segunda questão – orientadora da aula. C.2) Leitura e interpretação de um documento escrito a fim de compreender os princípios doutrinários do Luteranismo. D.1) Leitura e interpretação de um documento escrito do manual identificando a teoria da predestinação defendida por Calvino distinguindo-a da Anglicana D.2) Análise de um mapa do manual escolar para localizar a expansão das	Índex	Imagem 6 do manual do aluno (página 67) Texto 5 do manual do aluno (página 67) Texto 2 do manual do aluno (página 69) Texto 3 do manual do aluno (página 69) Mapa 5 do manual do aluno	

específico da disciplina - Elaborar esquemas síntese			Igrejas Luteranas, Calvinistas e Anglicanistas.		(página 69)	
		E) Compreender a reacção católica ao protestantismo	E.1) <u>Registo no quadro</u> da terceira questão – orientadora da aula. E.2) <u>Leitura e interpretação de um documento escrito</u> do manual com o objectivo de o aluno compreender a reacção católica ao movimento do protestantismo, através das decisões do Concilio de Trento e da acção da Companhia de Jesus, do Índex e da Inquisição.		Texto 2 do manual do aluno (página 71)	
		F) Caracterizar a reacção católica na Península Ibérica, no século XVI	F.1) <u>Leitura e interpretação de um documento escrito</u> do manual a fim de conhecer o ambiente de um auto-de-fé.		Texto 4 do manual do aluno (página 73)	
		G) Síntese final da aula	G.1) <u>Análise da imagem</u> utilizada para motivação no inicio da aula. G.2) <u>Redacção do sumário</u> por um aluno no quadro, juntamente com a participação dos colegas.		Imagem 2 do manual do aluno (página 73)	

			Nota: ao longo da aula, o professor, juntamente com os alunos elaboram um esquema orientador das aprendizagens.			

Bibliografia

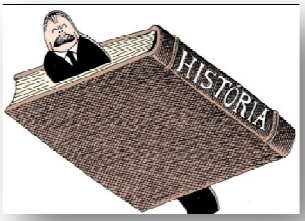
- ✓ OLIVEIRA, Ana; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; TORRÃO, Paula – *Novo História 8*. Lisboa: Texto Editores, 2010.

Anexo 5 – Ficha de Avaliação

Agrupamento Vertical de Escolas de Fiães

Escola EB 2,3/S D. Moisés Alves de Pinho

Ficha de avaliação – 8.ºano



Nome:_____ N.º_____

Turma:_____ Data:_____ Classificação_____

Professor:_____ Encarregado de Educação_____

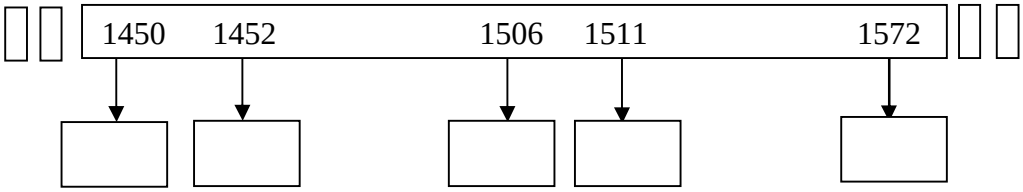
Observações:_____

Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna

⌛ – Temporalidade/Compreensão Temporal

1 - Localiza no tempo os seguintes acontecimentos. Para isso deves colocar a letra correspondente em cada quadrado.

A	Publicação de os "Lusíadas" de Luís de Camões
B	Nascimento de Leonardo Da Vinci
C	Erasmo escreve " O elogio da loucura"
D	Invenção da Imprensa atribuída a Gutenberg
E	Início da construção da Basílica de S. Pedro em Roma



🌎 – Espacialidade/Compreensão Espacial



Principais centros do Humanismo.

Documento 1

2 - Observa com atenção o documento1.

2.1 Identifica as principais áreas de origem do Movimento Renascentista.

_____

_____

2.2 Menciona a cidade italiana que no século XV iniciou o movimento artístico renascentista.

_____

🗁 - Contextualização/Compreensão Histórica contextualizada

3 - Lê com atenção as frases e coloca V (Verdadeiro) ou F (Falso). Corrige as falsas.

3.1 O Movimento Renascentista foi um importante movimento cultural inspirado na cultura gótica.

☐ _____

_____

3.2 Sem deixar de acreditar em Deus e de ser cristão, o Homem do Renascimento valorizava e confiava as suas capacidades para melhorar o seu destino na Terra.

☐ _____

_____

3.3 Os Intelectuais do Renascimento são chamados de Humanistas.

☐ _____

_____

3.4 O Homem do Renascimento não revelou qualquer interesse pela Natureza e por isso a sua visão do Mundo continuava igual à do Homem Medieval, aceitando todas as convicções da sociedade.

☐ _____

_____

3.5 Os estudos de astronomia desenvolvidos demonstraram que a Terra era o centro do Universo (geocentrismo).

☐ _____

_____

✍ - Tratamento da Informação/Interpretação de fontes

4 - Lê com atenção o documento 2.

Documento 2

"Os escritores antigos escreveram tantas fábulas que se pensava ser impossível navegar até ao Oriente. Ptolomeu descreveu o Índico como um lago fechado, até ao qual não era possível chegar por mar. Outros disseram que a distância era tão grande que seria impossível lá chegar; e que, além disso, havia nos mares muitas sereias e outros monstros (…). Ora claramente se mostra ser isto falso, pois debaixo do Equador há tanta gente como nos outros sítios. Como a experiência é a mãe de todas as coisas, por ela soubemos radicalmente a verdade. "

Duarte Pacheco Pereira, *Esmeraldo de Situ Orbis*, 1505.

4.1 Transcreve do texto uma frase que demonstre a importância da experiência e que pudesse por isso dar um título ao texto.

_____

_____

_____

4.2 Com base no documento 2, explica a importância da experiência para o conhecimento do Mundo.

_____

_____

5 - Observa atentamente as imagens que se seguem.



Documento 3
Escultura



Documento 4
Pintura



Documento 5
Arquitectura

5.1 Selecciona e coloca no local correcto as seguintes características referentes à arquitectura, pintura e escultura renascentistas:

Utilização da Perspectiva	Horizontalidade	Sfumato	Arco de volta perfeita
Representação do nu	Realismo	Distribuição geométrica (pirâmide)	

Arquitectura	Pintura	Escultura



Documento 6 – Claustro do Convento de Cristo, Tomar

6 – Observa com atenção a imagem.

6.1 Em Portugal a arquitectura renascentista chegou mais tardiamente. Em que reinado se introduziram alguns elementos desta arquitectura?

_____

_____

6.2 Com base na análise do documento 6, identifica três características de influência renascentista.

_____

_____

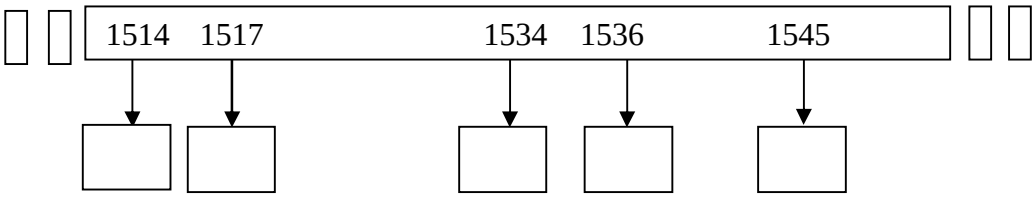
_____

Grupo II – O tempo das Reformas Religiosas

⌛ – Temporalidade/Compreensão Temporal

7 - Localiza no tempo os seguintes acontecimentos. Para isso deves colocar a letra correspondente em cada quadrado.

A	Estabelecimento da Inquisição em Portugal
B	Início do Concílio de Trento
C	Lutero afixa as "Noventa e cinco teses contra as Indulgências"
D	O Papa Leão X publica a "Bula das Indulgências"
E	Conclusão da tradução da Bíblia para alemão



🌎 – Espacialidade/Compreensão Espacial

8 - Observa atentamente o documento 7 e com base na sua observação resolve o seguinte crucigrama.



Documento 7

1.Cidade onde vivia o Papa, tal como acontece nos nossos dias.

2. País da Península Ibérica onde governaram Fernando e Isabel, os chamados Reis Católicos.

3.Nacionalidade de João Calvino.

4.Concílio mandado reunir pelo Papa Paulo III, para dar resposta às críticas dos protestantes.

5.Capital do país onde surgiu o Anglicanismo.

6. País de Origem de Martinho Lutero.

7. Península do Sul da Europa que se manteve fiel à Igreja Católica.

8. País a partir do qual João Calvino difundiu a sua doutrina.

					R							
					E							
					F							
					O							
					R							
					M							
					A							
					S							

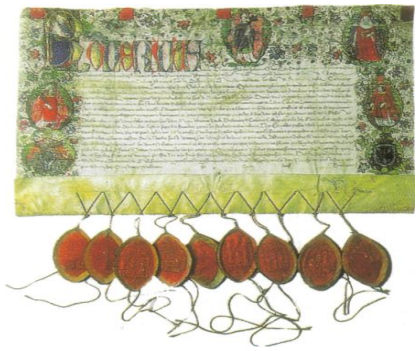
🗁 - Contextualização/Compreensão Histórica contextualizada

9 - Relaciona as Igrejas Cristãs com as respectivas características, colocando a(s) letras(s) adequada(s) a cada situação (cada frase pode ter várias)

IGREJAS CRISTÃS	CARACTERÍSTICAS
A. Igreja Católica **B**. Igreja Calvinista **C.** Igreja Luterana **D**. Igreja Anglicana	Considera que todos os fiéis podem interpretar a Bíblia _____ A salvação faz-se exclusivamente pela fé _____ O baptismo e a eucaristia são os únicos sacramentos válidos _____ Defende o papel das boas obras para a salvação da alma _____ Recusa a autoridade do Papa _____ Só aceita a autoridade da Bíblia _____ Ficou conhecida como Protestante _____

✍ - Tratamento da Informação/Interpretação de fontes

10 - Observa atentamente as duas imagens e lê com atenção o documento 10.



Documento 8

Bula de Indulgências do Papa Leão X



Documento 9

A Venda de Bulas, gravura de Jõrg Breu

Documento 10

"Porque é que o Papa, que tem hoje o saco mais cheio do que o dos mais ricos, ao menos não constrói a Basílica de S. Pedro com os seus próprios rendimentos, em vez de o fazer com o dinheiro dos seus pobres fiéis? As indulgências, cujo mérito é tão apregoado, só tem um: o de renderem dinheiro. Serão eternamente condenados aqueles que ensinam e que pensam que as indulgências trazem a salvação."

Lutero, Noventa e Cinco Teses Contra as Indulgências, 1517 (adaptado).

10.1 Com base nos documentos 8 e 9 apresenta a principal razão do interesse na compra de exemplares da Bula de Indulgências.

_____

_____

_____

10.2 Explica, a partir da análise do documento 10, a contradição de Lutero quanto á venda de indulgências.

_____

_____

_____

_____

- Comunicação

11 - Imagina que a imagem do documento 11 foi uma fotografia tirada por ti e que estás agora a escrever uma breve análise da mesma no teu diário, para tal, aplica os seguintes conceitos:

Inquisição

Auto-de-fé

Index

Contra – Reforma



Documento 11 - Condenação à fogueira (século XVIII)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Bom Trabalho

Anexo 6 – Matriz da Ficha de avaliação

Escola E.B. 2,3/S D. Moisés Alves de Pinho

2010/2011

Matriz da Ficha de Avaliação 8.º ano História

Unidade Didáctica Renascimento e Reforma



Competências / Conteúdos Temáticos	Compreensão Histórica			Comunicação	Tratamento da Informação Interpretação de Fontes	
	Temporalidade	Espacialidade	Contextualização			
E. A EXPANSÃO E MUDANÇA NOS SÉCULOS XV E XVI E.1 Renascimento e Reforma						
Grupo I - Renascimento e formação da mentalidade moderna						
- Principais focos de difusão cultural/ origens do Renascimento		Questão 2 (2.1+2.2) (4+4 =8%)				
- O Humanismo e a criação literária	Questão 1 (10%)					
- O alargamento da compreensão da Natureza/Mentalidade Renascentista			Questão 3 (3.2+3.2+3.3+3.4+3.5) (2+2+2+2+2=10%)		Questão 4 (4.1+4.2) (5+5=10%)	
- A arte do Renascentista					Questão 5 (7%)	
- A Arte em Portugal					Questão 6 (6.1+6.2) (4+6=10%)	
Grupo II – O Tempo das Reformas religiosas						
- Crise na Igreja Católica: contestação e ruptura - A expansão das ideias reformistas: a Europa dividida	Questão 7 (10%)	Questão 8 (8%)	Questão 9 (7%)		Questão 10 (10%)	
- A reacção da Igreja Católica **- O caso peninsular**				Questão 11 (10%)		

Anexo 7 – Critérios de Correcção da Ficha de Avaliação

Agrupamento Vertical de Escolas de Fiães

Escola EB 2,3/S D. Moisés Alves de Pinho

Ficha de avaliação – 8.ºano



Nome: _____ N.º_____

Turma:_____ Data:_____ Classificação_____

Professor:_____ Encarregado de Educação_____

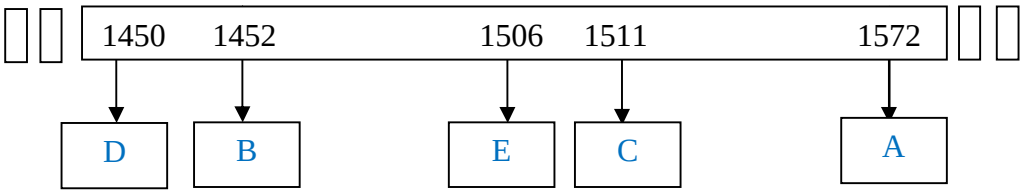
Observações:_____

Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna

⌛ – Temporalidade/Compreensão Temporal

1 - Localiza no tempo os seguintes acontecimentos. Para isso deves colocar a letra correspondente em cada quadrado.

A	Publicação de os "Lusíadas" de Luís de Camões
B	Nascimento de Leonardo Da Vinci
C	Erasmo escreve " O elogio da loucura"
D	Invenção da Imprensa atribuída a Gutenberg
E	Início da construção da Basílica de S. Pedro em Roma



🌎 – Espacialidade/Compreensão Espacial



Principais centros do Humanismo.

Documento 1

2 - Observa com atenção o documento1.

2.1 Identifica as principais áreas de origem do Movimento Renascentista.

As principais áreas de origem do Movimento Renascentista são a Península Itálica e Países Baixos.

2.2 Menciona a cidade italiana que no século XV iniciou o movimento artístico renascentista

A cidade italiana que iniciou o movimento artístico renascentista foi Florença.

🗁 - Contextualização/Compreensão Histórica contextualizada

3 - Lê com atenção as frases e coloca V (Verdadeiro) ou F (Falso). Corrige as falsas.

3.1 O Movimento Renascentista foi um importante movimento cultural inspirado na cultura gótica.

F O Movimento Renascentista foi um importante movimento cultural inspirado na cultura greco-romana (classicismo).

3.2 Sem deixar de acreditar em Deus e de ser cristão, o Homem do Renascimento valorizava e confiava as suas capacidades para melhorar o seu destino na Terra.

V

3.4 Os Intelectuais do Renascimento são chamados de Humanistas.

V

3.4 O Homem do Renascimento não revelou qualquer interesse pela Natureza e por isso a sua visão do Mundo continuava igual à do Homem Medieval, aceitando todas as convicções da sociedade.

F O Homem do Renascimento revelou grande interesse pela Natureza tendo por isso uma nova visão do Mundo e analisando e criticando todas as convicções da sociedade

3.5 Os estudos de astronomia desenvolvidos demonstraram que a Terra era o centro do Universo (geocentrismo).

F Os estudos de astronomia desenvolvidos demonstraram que o Sol girava em torno da Terra (Heliocentrismo).

✍ - Tratamento da Informação/Interpretação de fontes

4 - Lê com atenção o documento 2.

Documento 2

"Os escritores antigos escreveram tantas fábulas que se pensava ser impossível navegar até ao Oriente. Ptolomeu descreveu o Indico como um lago fechado, até ao qual não era possível chegar por mar. Outros disseram que a distância era tão grande que seria impossível lá chegar; e que, além disso, havia nos mares muitas sereias e outros monstros (…). Ora claramente se mostra ser isto falso, pois debaixo do Equador há tanta gente como nos outros sítios. Como a experiência é a mãe de todas as coisas, por ela soubemos radicalmente a verdade. "

Duarte Pacheco Pereira, *Esmeraldo de Situ Orbis.* 1505.

4.1 Transcreve do texto uma frase que demonstre a importância da experiência e que pudesse por isso dar um título ao texto.

"A experiência é a mãe de todas as coisas."

4.2 Com base no documento 2, explica a importância da experiência para o conhecimento do Mundo.

O documento 2, mostra-nos que é através da experiência que sabemos e conhecemos o Mundo e a realidade. Todo o conhecimento deve ser confirmado pela experiência.

5 - Observa atentamente as imagens que se seguem.



Documento 3
Escultura



Documento 4
Pintura



Documento 5
Arquitectura

5.1 Selecciona e coloca no local correcto as seguintes características referentes à arquitectura, pintura e escultura renascentistas:

Utilização da Perspectiva	Horizontalidade	Sfumato	Arco de volta perfeita
Representação do nu	Realismo	Distribuição geométrica (pirâmide)	

Arquitectura	Pintura	Escultura
Arco de volta perfeita Horizontalidade	Sfumato Distribuição geométrica (pirâmide) Utilização da perspectiva Realismo Representação do nu	Realismo Representação do nu Distribuição geométrica



Documento 6 – Claustro do Convento de Cristo, Tomar

6 – Observa com atenção a imagem.

6.1 Em Portugal a arquitectura renascentista chegou mais tardiamente. Em que reinado se introduziram alguns elementos desta arquitectura?

Foi no reinado de D. Manuel I que se introduziram alguns elementos desta arquitectura. No reinado de D. João III surgiram influências renascentistas mais nítidas.

6.2 Com base na análise do documento 6, identifica três características de influência renascentista.

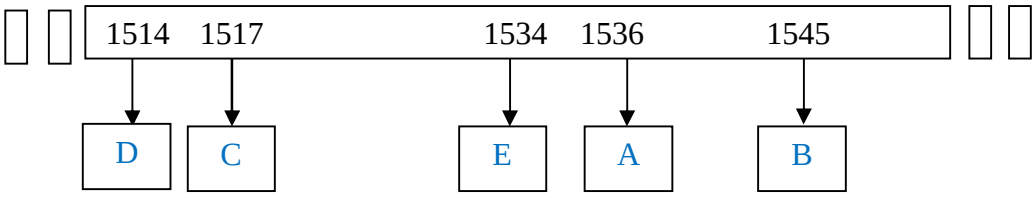
As características de influência renascentista são raízes, folhas, animais mas nesta imagem também podemos verificar a horizontalidade, a cúpula, o arco de volta perfeita e as colunas, entre outras.

Grupo II – O tempo das Reformas Religiosas

⌛ – Temporalidade/Compreensão Temporal

7 - Localiza no tempo os seguintes acontecimentos. Para isso deves colocar a letra correspondente em cada quadrado.

A	Estabelecimento da Inquisição em Portugal
B	Início do Concílio de Trento
C	Lutero afixa as "Noventa e cinco teses contra as Indulgências"
D	O Papa Leão X publica a "Bula das Indulgências"
E	Conclusão da tradução da Bíblia para alemão



🌎 – Espacialidade/Compreensão Espacial

8 - Observa atentamente o documento 7 e com base na sua observação resolve o seguinte crucigrama.



Documento 7

1.Cidade onde vivia o Papa, tal como acontece nos nossos dias.

2. País da Península Ibérica onde governaram Fernando e Isabel, os chamados Reis Católicos.

3.Nacionalidade de João Calvino.

4.Concílio mandado reunir pelo Papa Paulo III, para dar resposta às críticas dos protestantes.

5.Capital do país onde surgiu o Anglicanismo.

6. País de Origem de Martinho Lutero.

7. Península do Sul da Europa que se manteve fiel à Igreja Católica.

8. País a partir do qual João Calvino difundiu a sua doutrina.

					R	o	m	a				
					E	s	p	a	n	h	a	
					F	r	a	n	c	e	s	a
T	r	e	n	t	O							
	L	o	n	d	R	e	s					
		A	l	e	M	a	n	h	a			
			l	t	A	l	i	c	a			
					S	u	i	ç	a			

🗁 - Contextualização/Compreensão Histórica contextualizada

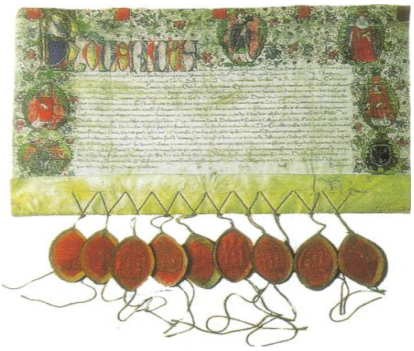
9 - Relaciona as Igrejas Cristãs com as respectivas características, colocando a(s) letras(s) adequada(s) a cada situação (cada frase pode ter várias)

IGREJAS CRISTÃS	CARACTERÍSTICAS
A. Igreja Católica **B**. Igreja Calvinista **C.** Igreja Luterana **D**. Igreja Anglicana	Considera que todos os fiéis podem interpretar a Bíblia C A salvação faz-se exclusivamente pela fé C O baptismo e a eucaristia são os únicos sacramentos válidos C Defende o papel das boas obras para a salvação da alma A Recusa a autoridade do Papa C/D Só aceita a autoridade da Bíblia C Ficou conhecida como Protestante B/C/D

Nota: as respostas assinaladas são apenas algumas das possibilidades.

✍ - Tratamento da Informação/Interpretação de fontes

10 - Observa atentamente as duas imagens e lê com atenção o documento 10.



Documento 8

Bula de Indulgências do Papa Leão X



Documento 9

A Venda de Bulas, gravura de Jörg Breu

Documento 10

"Porque é que o Papa, que tem hoje o saco mais cheio do que o dos mais ricos, ao menos não constrói a Basílica de S. Pedro com os seus próprios rendimentos, em vez de o fazer com o dinheiro dos seus pobres fiéis? As indulgências, cujo mérito é tão apregoado, só tem um: o de renderem dinheiro. Serão eternamente condenados aqueles que ensinam e que pensam que as indulgências trazem a salvação."

Lutero, Noventa e Cinco Teses Contra as Indulgências, 1517 (adaptado).

10.1 Com base nos documentos 8 e 9 apresenta a principal razão do interesse na compra de exemplares da Bula de Indulgências.

A razão que leva os fiéis a comprar a Bula de Indulgências é obter o perdão dos seus pecados. Quanto ao Papa, este pretendia arrecadar dinheiro para a construção da Basílica de S. Pedro.

10.2 Explica, a partir da análise do documento 10, a contradição de Lutero quanto á venda de indulgências.

Lutero era contra a venda das indulgências pois, tal como diz no texto, o único objectivo desta venda era render dinheiro ao Papa. Lutero defendia a ideia de que a única salvação era alcançada através da fé.

🗣 - Comunicação

11 - Imagina que a imagem do documento 11 foi uma fotografia tirada por ti e que estás agora a escrever uma breve análise da mesma no teu diário, para tal, aplica os seguintes conceitos:

Inquisição

Auto-de-fé

Index

Contra – Reforma



Documento 11 - Condenação à fogueira (século XVIII)

Perante o avanço do protestantismo a Igreja Católica reage e procura combater este avanço através da contra – reforma. Para combater as heresias/o protestantismo e expandir a fé, a Igreja Católica criou vários instrumentos, tais como: a Companhia de Jesus que procurava a evangelização e a expansão da fé católica; o Índex que consistia numa lista organizada em índice das obras cuja leitura era proibida e a Inquisição que era o tribunal da Igreja Católica que vigiava, perseguia e condenava os suspeitos de praticarem outras religiões.

A foto que eu tirei mostra uma cerimónia de condenação à fogueira, um auto-de-fé, que reunia sempre muita gente para assistir. Tal como nos outros dias, as pessoas que aqui estavam assistiam a este lamentável espectáculo com alegria e satisfação.

Bom Trabalho

Anexo 8 - Registo e tratamento inicial de dados da turma 8.ºD

| Grupos | Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna | | | | | | | | | | | | | | | | | Grupo II – O Tempo das reformas religiosas | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexo 9 – Registo e tratamento inicial de dados da turma 8.ºE

| Grupos | Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna | | | | | | | | | | | | | | | | | Grupo II – O Tempo das reformas religiosas | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexos 10 – Diagonalização dos resultados da Ficha de Avaliação da turma 8.ºD

Questão	1	2.2	7	11	2.1	3.1	9	10.1	3.5	4.2	10.2	8	6.2	4.1	5.1	3.2	3.3	6.1	3.4
Cotação	10	4	10	10	4	2	7	5	2	5	5	8	6	5	7	2	2	4	2
N.º e nome																			
7 – Hugo	4	4	0	4	2	0	5	0	1,5	3,5	0	4	4	0	5	0	0	3,5	2
15 – José	2	0	2	3	3	1	4	3	0	4	2	4	5,5	4	7	2	2	3,5	2
5 – Gabriel G.	2	0	6	7	4	0	6,5	0	2	0	3	6	5,5	5	5	2	2	4	2
2 – Andreia	0	1	2	6	3	2	4	2	1,5	4	4	7	4,5	5	7	2	2	4	2
9 – Jéssica	2	0	6	5,5	1	0	7	5	1,5	4	4	7	6	0	6	2	2	3,5	2
11 – Joana Q.	2	0	10	6,5	2	2	4	2	2	4	2,5	6	6	5	2	2	2	4	1,5
16 – Leonardo	2	0	10	3	2	0	5	5	2	4	5	5	5,5	5	7	2	0	3,5	1,5
17 - Mariana	2	0	0	8,5	4	1	5	5	2	3	4	7	5,5	5	7	2	2	4	2
6 – Gabriel B.	2	4	6	3	2,5	2	4	5	1,5	3	5	6	5	5	6	2	2	3,5	2
12 – João P.	2	0	0	9,5	2	1	5,5	5	2	5	5	7	5,5	5	7	2	2	4	2
14 – João O.	4	4	4	6,5	3	2	4	5	1,5	5	4	7	4	5	6	2	2	4	2
8 – Inês	2	0	6	8,5	2	2	5	5	2	5	5	7	5,5	5	7	2	2	4	2
4 – Emanuel	4	0	6	6	4	2	7	5	1,5	5	5	7	5,5	5	6	2	2	4	2
13 – João C.	2	4	4	9,5	2	2	7	5	2	5	5	8	4,5	5	6	2	2	4	1,5
1 – Ana	6	4	6	9,5	2	2	5	5	0	5	5	8	4	5	6	2	2	4	2
10 – Joana B.	6	0	6	8	3,5	2	6	5	2	4	4	8	6	5	7	2	2	4	2
3 – Cláudio	4	4	6	9,5	4	2	6	5	2	5	5	8	5,5	5	7	2	2	2	2
Total	50	24	80	113,5	46	23	89	65	26,5	67	67,5	112	87,5	74	104	30	30	63,5	32
% Sucesso	29%	35%	47%	67%	68%	68%	75%	76%	78%	79%	79%	82%	86%	87%	87%	88%	88%	93%	94%

Anexo 11 – Diagonalização dos resultados da Ficha de Avaliação da turma 8.ºE

Questão	2.2	1	7	3.5	11	3.1	2.1	6.1	6.2	10.1	4.2	9	10.2	3.4	3.3	5.1	8	4.1	3.2
Cotação	4	10	10	2	10	2	4	4	6	5	5	7	5	2	2	7	8	5	2
N.º e nome																			
23 – Tiago M.	0	4	0	1	2	0	0	0	0	0	0	4	0	0	2	7	2	5	2
3 – Bruno	0	2	0	0	0	1	2	0	0	4,5	0	3	5	1	2	5	7	2,5	2
15 – Michael	0	2	2	0	3	0	1,5	4	0	2,5	4	4	3,5	1,5	0	5	7	2,5	2
11 – Joana	0	0	2	0	4	0	3	4	0	4,5	4,5	4	5	2	1,5	4	4	4,5	2
6 – Cláudia S.	0	0	0	0	4	1	2	2	5	2,5	4	6	4,5	0	2	6	6	2	2
19 – Sara S.	0	4	0	0	3	2	3,5	0	4	4	3,5	5,5	3,5	1,5	2	3	6	5	2
9 – Eduardo	0	4	4	0	1	2	3	3	4	0	4	4	0	2	2	5	8	5	2
17 – Rui	0	2	2	0	3	0	2	4	5,5	0	4	6	3	2	0,5	6	6	5	2
7 – Cláudia B.	4	0	6	0	4	0	2	4	4	0	4,5	3	3,5	1	0	4	7	5	2
16 – Pedro	0	4	6	0	0	1,5	1	0	4	5	2,5	3	4,5	2	0	7	8	5	2
20 – Sara M.	0	4	4	0	3	0	3	0	5,5	4,5	2,5	4,5	4,5	1,5	2	5	7	5	0
12 – João	1	2	6	1	5	1	2	2	5,5	2,5	1	5	1	1,5	2	6	8	5	2
13 – Manuel	0	2	2	0	5	0	3	4	5,5	4	4	6	3	1,5	2	5	7	5	2
4 – Carlos	0	2	6	1	4	2	0	4	5	4,5	4	5,5	4	2	2	6	8	5	2
2 – Bárbara	0	0	2	2	7	2	2	4	5,5	5	4,5	6	5	2	2	6	7	5	2
18 – Samuel	0	4	0	2	7	2	4	4	5,5	5	4,5	5,5	5	2	2	7	6	5	2
14 – Mariana	0	0	2	2	9,5	2	4	2	5,5	5	4,5	6	5	2	2	7	8	5	2
5 – Cíntia	0	0	6	2	9	0	4	3	5,5	4,5	5	5,5	5	2	2	6,5	8	5	2
10 – Hélia	0	0	6	1,5	8,5	0	3,5	4	6	5	4,5	6	5	2	2	7	8	5	2
1 – Anita	0	0	6	2	9	2	4	4	5,5	5	5	5,5	5	2	2	5	8	4,5	2
8 – Daniel	0	2	4	2	9,5	2	4	4	6	5	5	7	5	2	2	7	8	5	2
Total	5	38	66	16.5	100,5	20,5	54,5	56	87,5	75	75,5	105	80,5	33,5	34	119,5	144	96,5	40
% Sucesso	6%	18%	31%	39%	48%	49%	65%	67%	69%	70%	72%	72%	77%	80%	81%	81%	86%	91%	95%

Anexos 12 – Resultados por competência da turma 8.ºD

Competências	Compreensão Histórica							Comunicação	Tratamento da Informação/Interpretação de fontes				**Total de competências desenvolvidas**
	Temporalidade		Espacialidade		Contextualização								
Questão	1	7	2	8	3	6	9	11	4	5	10	11	
Cotação / **Nomes**	20% (20valores)		16% (16valores)		27% (27valores)			10% (10valores)	37% (37valores)				5
1 - Ana	12		14		21			9,5	35,5				5
2 – Andreia	2		11		22			6	28				4
3 – Cláudio	10		16		23,5			9,5	36,5				5
4 - Emanuel	10		11		26			6	32				5
5 – Gabriel G.	8		10		24			7	20				4
6 – Gabriel B.	8		12,5		22			3	27				3
7 – Hugo	4		10		16			4	12,5				2
8 – Inês	8		9		24,5			8,5	35,5				4
9 – Jéssica	8		8		24			5,5	24,5				4
10 – Joana B.	12		11,5		26			8	33				5
11 – Joana Q.	12		8		23,5			6,5	22				5
12 – João P.	2		9		24			9,5	36,5				4
13 – João C.	6		14		25			9,5	35,5				4
14 – João O.	8		14		21,5			6,5	31,5				4
15 – José	4		7		20			3	23				2
16 – Leonardo	12		7		19,5			3	29				3
17 - Mariana	2		11		23,5			8,5	32,5				4
% Sucesso	37%		67%		80%			67%	84%				

Anexos 13 – Resultados por competência da turma 8.ºE

Competências	Compreensão Histórica							Comunicação	Tratamento da Informação/Interpretação de fontes				**Total de competências desenvolvidas**
	Temporalidade		Espacialidade		Contextualização								
Questão	1	7	2	8	3	6	9	11	4	5	10	11	
Cotação / **Nomes**	20% (20valores)		16% (16valores)		27% (27valores)			10% (10valores)	37% (37valores)				5
1 – Anita	6		12		25			9	33,5				4
2 – Bárbara	2		9		25,5			7	32,5				4
3 – Bruno	2		9		9			0	17				1
4 – Carlos	8		8		23,5			4	27,5				3
5 – Cíntia	6		12		22			9	35				4
6 – Cláudia S.	0		8		18,5			4	19				3
7 – Cláudia B.	6		13		14			4	21				3
8 – Daniel	6		12		27			9,5	36,5				4
9 – Eduardo	8		11		19			1	15				2
10 – Hélia	6		11,5		23,5			8,5	35				4
11 – Joana	2		7		13,5			4	26,5				2
12 – João	8		11		20			5	20,5				4
13 – Manuel	4		10		21			5	26				4
14 – Mariana	2		12		23,5			9,5	36				4
15 – Michael	4		8,5		11,5			3	20,5				2
16 – Pedro	10		9		12,5			0	24				3
17 - Rui	4		8		20			3	21				3
18 – Samuel	4		10		25			7	33,5				4
19 – Sara S.	4		9,5		17			3	22				3
20 – Sara M.	8		10		13,5			3	24,5				3
23 – Tiago M.	4		2		9			2	14				0
% Sucesso	25%		61%		69%			48%	70%				

Anexo 14 –Diagonalização das competências da turma 8.ºD

Competências	Compreensão Histórica Temporalidade		Compreensão Histórica Espacialidade		Comunicação	Tratamento da Informação/Interpretação de fontes				Compreensão Histórica Contextualização			**Total de competências desenvolvidas**
Questão	1	7	2	8	11	4	5	10	11	3	6	9	
Cotação / **Nomes**	20%		16%		10%	37%				27%			5
15 – José	4		7		3	23				20			2
7 – Hugo	4		10		4	12,5				16			2
6 – Gabriel B.	8		12,5		3	27				22			3
16 – Leonardo	12		7		3	29				19,5			3
2 – Andreia	2		11		6	28				22			4
5 – Gabriel G.	8		10		7	20				24			4
8 - Inês	6		9		8,5	35,5				24,5			4
9 – Jéssica	6		8		5,5	24,5				24			4
12 – João P	2		9		9,5	36,5				24			4
13 – João C.	6		14		9,5	35,5				24			4
14 – João O.	8		14		6,5	31,5				21,5			4
17 - Mariana	2		11		8,5	32,5				23,5			4
1 - Ana	12		14		9,5	35,5				21			5
3 – Cláudio	10		16		9,5	36,5				23,5			5
4 - Emanuel	10		11		6	32				26			5
10 – Joana B.	12		11,5		8	33				26			5
11 – Joana Q.	12		8		6,5	22				23,5			5
% Sucesso	37%		67%		67%	79%				84%			

Anexo 15 –Diagonalização das competências da turma 8.ºE

Competências	**Compreensão histórica** Temporalidade		Comunicação		**Compreensão histórica** Espacialidade		**Compreensão histórica** Contextualização			Tratamento da Informação/Interpretação de fontes			**Total de competências desenvolvidas**
Questão	1	11	7	2	8	4	3	6	9	5	10	11	
Cotação / **Nomes**	20% (20valores)		10% (10valores)		16% (16valores)		27% (10valores)			37% (37valores)			5
23 – Tiago M.	4		2		2		9			14			0
3 – Bruno	2		0		9		9			17			1
9 – Eduardo	8		1		11		19			15			2
11 – Joana	2		4		7		13,5			26,5			2
15 – Michael	4		3		8,5		11,5			20,5			2
4 – Carlos	8		4		8		23,5			27,5			3
6 – Cláudia S.	0		4		9		18			24,5			3
7 – Cláudia B.	6		4		13		14			21			3
16 – Pedro	10		0		9		12,5			24			3
17 - Rui	4		3		8		20			21			3
19 – Sara S.	4		3		9,5		17			22			3
20 – Sara M.	8		3		10		13,5			24,5			3
1 – Anita	6		9		12		25			33,5			4
2 – Bárbara	2		7		9		25,5			32,5			4
5 – Cíntia	6		9		12		22			35			4
8 – Daniel	6		9,5		12		27			36,5			4
10 – Hélia	6		8,5		11,5		23,5			35			4
12 – João	8		5		11		20			20,5			4
13 – Manuel	4		5		10		21			26			4
14 – Mariana	2		9,5		12		23,5			36			4
18 – Samuel	4		7		10		25			33,5			4
% Sucesso	25%		48%		61%		69%			70%			

16 – Facilidade/Dificuldade sentida pela turma do 8.ºD nas questões da Ficha de avaliação

Grupos	Grupo I – O Renascimento e a formação da mentalidade moderna													Grupo II – O Tempo das reformas religiosas					
Questão	1	2		3					4		5	6		7	8	9	10		11
		2.1	2.2	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	4.1	4.2	5.1	6.1	6.2				10.1	10.2	
N.º e nome																			
1 – Ana																			
2 – Andreia																			
3 – Cláudio																			
4 – Emanuel																			
5 – Gabriel G.																			
6 – Gabriel B.																			
7 – Hugo																			
8 – Inês																			
9 – Jéssica																			
10 – Joana B.																			
11 – Joana Q.																			
12 – João P.																			
13 – João C.																			
14 – Joio O.																			
15 – José																			
16 – Leonardo																			
17 – Mariana																			
Total											5				5	4			10