

Isabel João Máximo Alves dos Santos

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

O MÉTODO EXPOSITIVO E O MÉTODO CONSTRUTIVISTA: CONCORRENTES OU ALIADOS?

2014

Orientadora: Professora Doutora Cláudia Ribeiro

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Cláudia Ribeiro, pela orientação, disponibilidade e simpatia demonstrada ao longo deste percurso.

Ao Professor Doutor Luís Alberto Alves, pelos comentários e observações críticas proferidos ao longo das sessões de orientação de tese.

À Professora Maria de Fátima Gomes, pela sua sabedoria e rigor histórico.

Aos alunos do 8.º A do Agrupamento de Escolas de Gondomar que tornaram este estudo possível.

Aos meus pais, pelo incentivo e apoio efetivo que sempre me concederam.

RESUMO

A escolha do método de ensino a utilizar no processo ensino-aprendizagem revela-se fundamental para o tipo de aula que queremos desenvolver, baseada num ensino mais expositivo, dirigido e mecanizado ou num ensino mais construtivista, autónomo e criativo.

O método expositivo e o método construtivista, que têm conceitos, pressupostos e metodologias completamente diferentes, foram explorados ao longo deste relatório, com as respetivas potencialidades e limitações/críticas que os mesmos comportam e que lhes são atribuídos.

Baseado no método expositivo e no método construtivista, desenvolvi o meu estudo de caso tentando compreender em que tipo de aulas os alunos obtêm melhores resultados, quais é que preferem e ainda, na sua opinião, em que tipo de aulas aprendem melhor e em quais sentem mais dificuldades de aprendizagem.

Os resultados obtidos neste trabalho de investigação demonstram a importância da diversificação dos métodos de ensino, dos recursos e das atividades dentro da sala de aula, sempre com o objetivo de proporcionar aos alunos verdadeiras experiências de aprendizagem.

Palavras-chave: método expositivo, método construtivista, conhecimento, aprendizagem significativa, processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The kind of teaching method we use in teaching-learning process proves to be crucial for the kind of lesson we choose to develop, whether it is expositive, directed and mechanized or a more constructivist, autonomous and creative one.

This report was based on the expositive and constructivist methods with both inherent concepts, assumptions and completely different methodologies. Each one presents strengths and, on the other hand, limitations and negative aspects that shall be considered in the educational context.

Throughout the analysis I developed in this essay, my main purpose in my case study was to understand what kind of lessons brings students to better results, which kind of classes they prefer the most and, in their opinion, in what context they learn more or have more learning issues to overcome.

This research report may shows us the importance of a high performance of the teacher that provides different kind of resources and methods within the classroom, always looking for real learning experiences for the students.

Key words: expositive method, constructivist method, knowledge, meaningful learning, teaching and learning process.

ÍNDICE

Agradecimentos	2
Resumo	3
Abstract	4
Introdução	6
PARTE I: Enquadramento teórico	8
1. O Método Expositivo	9
1.1. Enquadramento histórico	9
1.2. Pressupostos	10
1.3. Potencialidades	12
1.4. Críticas e limitações	14
2. O Método Construtivista	19
2.1. Enquadramento histórico	19
2.2. Pressupostos	20
2.3. Potencialidades	25
2.4. Críticas e limitações	29
PARTE II: Estudo de caso	33
1. Contexto Educativo	34
1.1. Caracterização da escola	34
1.2. Caracterização da turma	36
2. Objeto de estudo e metodologia utilizada	38
2.1. Objeto de estudo	38
2.2. Metodologia e instrumentos utilizados	40
3. Análise dos resultados	44
3.1. Fichas de trabalho	44
3.2. Inquéritos	51
Considerações finais	56
Referências bibliográficas	60
Anexos	63

INTRODUÇÃO

O presente documento, oficialmente designado de relatório de estágio, está integrado no 2.º ano de Mestrado em Ensino da História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP).

Este relatório é o culminar de todo o trabalho de preparação e investigação levado a cabo ao longo do processo de estágio de iniciação à prática pedagógica supervisionada na disciplina de História, realizado no Agrupamento de Escolas de Gondomar e supervisionado pela Orientadora Cooperante Professora Maria de Fátima Gomes.

No decorrer deste ano de estágio decidi realizar um estudo de caso sobre diferentes métodos de ensino utilizados na sala de aula, debruçando-me sobre o método expositivo e o método construtivista, por se tratarem de métodos que sempre me suscitaram interesse e curiosidade, já que os mesmos são completamente diferentes no que diz respeito aos seus conceitos, pressupostos e metodologias.

Tendo estes dois métodos de ensino como base, o meu trabalho de investigação realizado na turma A do 8.º ano de escolaridade, teve como principal objetivo tentar perceber qual o melhor método de ensino a utilizar na sala de aula. Os parâmetros que estabeleci para tentar responder a esta questão foram: os resultados escolares dos alunos, as suas preferências e as suas dificuldades de aprendizagem verificadas em cada uma das aulas em análise.

Estabelecidos os métodos de ensino e os parâmetros a aplicar ao longo das seis aulas em estudo, defini as questões orientadoras do meu trabalho de investigação que são:

- Qual é o tipo de aulas (de carácter expositivo ou construtivista) em que os alunos obtêm melhores resultados?
- Qual é o tipo de aulas preferidas pelos alunos?
- Em que aulas, na opinião dos alunos, aprendem melhor? E em quais sentem mais dificuldades de aprendizagem?

A metodologia utilizada para responder a estas perguntas, passou pela realização de um instrumento de avaliação (fichas de trabalho), no primeiro caso e pela aplicação de dois inquéritos, nos casos seguintes.

No que diz respeito à estrutura deste relatório de estágio, ele encontra-se dividido em duas partes distintas: a primeira parte dedicada ao enquadramento teórico dos dois métodos de ensino em análise, e a segunda parte dedicada ao estudo de caso realizado na turma A do 8.º ano de escolaridade.

O enquadramento teórico encontra-se dividido em duas partes, nas quais faço a distinção entre os dois métodos de ensino em análise: o método expositivo e o método construtivista. Ao longo destes dois pontos abordo o enquadramento histórico de cada método de ensino, as suas teorias e pressupostos, as suas potencialidades, as suas limitações e críticas, bem como os seus mentores, autores, pedagogos, seguidores e críticos.

No estudo de caso que está dividido em três partes faço referência: ao contexto educativo, ao objeto de estudo e à metodologia utilizada e à análise dos resultados. Dentro do contexto educativo caraterizo a escola que teve como documento base de apoio o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Gondomar, e caraterizo a turma A do 8.º ano, que se regeu pelo seu Plano de Turma. No objeto de estudo e na metodologia utilizada exponho os objetivos/questões que pretendo ver alcançados/respondidas com a realização deste trabalho de investigação, bem como as metodologias e instrumentos utilizados para este fim. Integrado na análise de resultados, apresento o tratamento dos dados e os seus resultados finais, que provêm da concretização, por parte dos alunos, das fichas de trabalho e das respostas dadas nos inquéritos.

Por fim, nas considerações finais respondo às questões colocadas ao longo deste trabalho de investigação, através do cruzamento dos resultados obtidos nos dois instrumentos de trabalho utilizados: as fichas de trabalho e os inquéritos. Com base na observação direta dos alunos e nas perceções obtidas na lecionação das minhas aulas, mais do que dar respostas às perguntas levantadas, justifiquei os resultados obtidos pelos alunos, apontando potencialidades e limitações destes métodos de ensino, que podem constituir uma mais-valia para aulas futuras.

PARTE I

Enquadramento Teórico

1. O MÉTODO EXPOSITIVO

1.1. Enquadramento histórico

A introdução do método expositivo na sala de aula surgiu anexado ao paradigma do ensino tradicional, um dos que mais influenciou a prática educacional formal, tornando-se uma referência para os modelos que o sucederam através do tempo. A escola tradicional surgiu a partir do advento dos sistemas nacionais de ensino, que datam do século XIX, mas que só atingiram a sua maior força e abrangência nas últimas décadas do século XX.

Influenciados pela escola tradicional e pelo ensino estritamente expositivo é frequente em conversa com pais ou avós ouvirmos descrições do decorrer das suas aulas, onde o professor autoritário era o agente ativo dentro da sala de aula, aquele que transmitia o conhecimento; enquanto o aluno, agente passivo, ouvia em silêncio e adquiria o conhecimento. Antonio Sauaia faz referência a essa realidade descrevendo-a *em passado recente, até o final do século XX, com algum esforço o professor mantinha a disciplina dos alunos e o controle em sala de aula respaldado no poder da cátedra que representava. Sua figura emanava um respeito soberano que se fazia ouvir no silêncio que acolhia sua fala. Imóveis e silenciosos, os alunos dirigiam seus olhares ao professor e copiavam atentamente cada anotação escrita à lousa. O respeito se impunha no temor do ignorante diante da sabedoria do mestre e levava o aluno (sem luz) a ouvir silencioso, até que recebesse autorização expressa para falar. Muitas vezes foram aplicados castigos físicos e suspensões como reprimenda educativa frente a comportamentos indesejados. As aulas se encerravam somente com a decisão do professor, após o soar da campainha. Saindo em silêncio, os alunos despediam-se respeitosamente levando consigo a tarefa de casa, exercícios e leituras que deveriam preparar para a aula seguinte. O modelo de educação familiar da época harmonizava com a escola daquele tempo, oferecendo em casa uma disciplina condizente com o comportamento desejado na escola e com um rígido protocolo (s.d.: 2).*

À semelhança de Antonio Sauaia, também Maria do Céu Roldão relata uma aula de História vivenciada enquanto aluna, na qual uma vez mais é notória a utilização do método expositivo: *as minhas primeiras relações com a História, como aluna, evocam-me uma aula de 3.º ano (7.º de escolaridade), às 3 da tarde, numa sala cheia de sol que dava para o claustro do colégio religioso em que eu andava. A professora entrava, com o livro debaixo do braço, e primeiro escrevia e ditava o sumário a uma turma algo sonolenta - sumário que correspondia à rubrica e página do manual «em que íamos», como ela própria dizia. Aberto o livro – o célebre “Mattoso” (do nome do autor), livro único durante décadas – a aula desenrolava-se entre a “explicação” do assunto em apreço e alguma leitura do próprio manual, com o convite ocasional a que manifestássemos se estávamos ou não a perceber e, em caso negativo, reforçava-se a explicação, aliás com simpatia e boa vontade (1998: 5).*

1.2. Pressupostos

Podemos definir o Método Expositivo como aquele em que o formador desenvolve oralmente um assunto, dando todo o conteúdo, isto é, a informação de partida, a estruturação do raciocínio e o resultado. (Ferro, 1999: 6)

A definição de método expositivo defendida por António Mão de Ferro clarifica na perfeição os pressupostos que circundam este método de ensino, no qual o professor desempenha um papel principal/central na aula e os alunos desempenham um papel secundário/passivo.

Baseados nas experiências vivenciadas ao longo de décadas e nos paradigmas da escola tradicional, nos quais o método expositivo é amplamente difundido, inúmeros autores foram definindo o que consideravam ser uma aula expositiva. Segundo Marcheti *na aula expositiva, como o próprio nome diz, o foco está na exposição, feita por pessoas que tenham um conhecimento satisfatório sobre o assunto, e por isso, pode ocorrer o negligenciamento da importância do interesse e da atenção do aluno* (cit. por Leal e Júnior, 2006: 97). Para Kuethe uma aula expositiva é *uma apresentação verbal,*

pelo professor, do conteúdo a ser aprendido (ibidem). Na opinião de Gil, consiste numa predileção verbal utilizada pelos professores com o objetivo de transmitir informações aos seus alunos (ibidem). Já para Nérici consiste na apresentação oral de um tema logicamente estruturado. O recurso principal da exposição é a linguagem oral, que deve merecer o máximo cuidado por parte do expositor (ibidem).

As definições em cima transcritas exprimem as opiniões de diversos autores relativamente ao que acreditam ser uma aula expositiva, baseada numa lógica do professor como detentor do verdadeiro conhecimento, cabendo aos alunos receber os conhecimentos e expô-los corretamente nos testes escritos. No entanto, ao analisarmos as definições de aulas expositivas devemos ter em atenção três aspetos fundamentais: o ano em que as mesmas foram ditas, o estilo de ensino do professor e os assuntos a serem trabalhados nas aulas. A análise destes três parâmetros revela-se de extrema importância uma vez que consoante os diferentes cenários as opiniões podem ser destoantes. Por exemplo, é muito natural que quanto mais antiga seja a afirmação, mais restrita seja um aula expositiva, isto é, o papel do professor é muito mais valorizado e a aula mais centrada na sua figura; enquanto em opiniões mais recentes a probabilidade de a aula expositiva ser mais diversificada é superior, fruto da maior variedade de recursos de ensino que a atualidade nos proporciona. Pois tal como afirma Haskins *durante a Idade Média, a aula expositiva foi um fator preponderante na metodologia de ensino; naqueles tempos de poucos livros e nenhum laboratório era, sem dúvida, o único veículo de instrução (ibidem: 98).*

O estilo de ensino do professor e os assuntos a abordar nas aulas são também relevantes, Godoy salienta *é preciso considerar que sob o rótulo 'aula expositiva' estão na realidade, representados diferentes comportamentos do professor em sala de aula: desde o docente, que permanece sentado lendo suas anotações sobre um determinado assunto, até aquele que entremeia a exposição, com perguntas dirigidas à classe, ou a termina com um debate geral sobre o assunto enfocado (ibidem).*

Independentemente do tipo de aula expositiva a desenvolver e do estilo de ensino do professor, esta metodologia de ensino é a ideal para atingir os seguintes objetivos: *1. Aquisição e compreensão simples de factos e conceitos e divulgação de informações; 2. Introdução de um tema tendo em vista despertar interesse para um assunto ou fornecer diretrizes para a realização de tarefas orientadas pelos métodos ativos; 3. Reter informações por um período relativamente curto (Pinheiro, 1998: 30).*

1.3. Potencialidades

O método expositivo alicerçado nos pressupostos de uma pedagogia tradicional de ensino defende uma educação centrada no professor, o qual tem como função a transmissão de conhecimentos, sendo portanto o único responsável pelo sucesso escolar dos seus alunos. Os alunos, agentes passivos no processo de ensino aprendizagem, limitam-se a receber a informação, uma vez que o conteúdo já é apresentado para o educando na sua forma final. De forma muito linear e resumida, estes são os pressupostos que norteiam o método expositivo, que apesar de muito criticado, especialmente nos últimos anos, continua a ser um dos métodos de ensino mais utilizados nos estabelecimentos de ensino do nosso país.

A forte adesão que ainda se faz sentir relativamente ao método expositivo pode ser explicado pelas inúmeras vantagens que este apresenta, que começam logo na preparação e planificação da aula, pois por se tratar de uma aula mais simples e sem grandes recursos didáticos de apoio, a sua preparação é muito mais rápida, o que resulta numa poupança de tempo aos professores.

Numa época em que uma das principais críticas dos professores relativamente aos currículos escolares são a sua extensão, queixando-se da falta de tempo para concluir o programa, o método expositivo pode ser a solução, uma vez que permite a transmissão de grandes quantidades de informação num menor período de tempo, podendo inclusive ir além do estipulado no programa. Esta vantagem é expressa por diversas vezes por Mithá Ribeiro, pois segundo o autor *o método expositivo torna também a gestão de conteúdos bem mais objetiva e linear. Poupa tempo. Torna mais raro o alibi da falta de tempo para cumprir programas. Gerindo os programas desta maneira é fácil acelerar na leção quando é necessário. Além do mais, o docente tem mais possibilidades de ir além dos conteúdos específicos da História sem grandes prejuízos, introduzindo a arte de contar histórias (episódios, fait divers, meras curiosidades). É o que permite reforçar, em sala de aula, a dimensão de mistério, de fascínio, de sedução, de habilidade de comunicar* (2012: 72-73).

A apresentação de uma visão geral, direta e imparcial do conteúdo por parte do professor, revela-se outra das potencialidades da utilização deste método de ensino, que se torna ainda mais importante quando existem poucas referências bibliográficas sobre o assunto em análise ou as mesmas são contraditórias. Esta estratégia favorece igualmente

os alunos que aprendem mais ouvindo do que lendo ou realizando qualquer outro tipo de atividades; bem como aqueles que se sentem frequentemente intimidados com a possibilidade de serem solicitados a intervir na aula e, ao contrário, quando percebem que se trata de uma aula de carácter expositivo relaxam e os seus níveis de atenção e concentração aumentam.

Apesar de a maioria dos docentes no decorrer da sua aula utilizarem documentos e meios audiovisuais (transparências, diapositivos, filmes, documentários, vídeos...) para uma melhor exploração, a verdade é que nem sempre os estabelecimentos de ensino oferecem as melhores condições para a utilização destes recursos, perdendo-se muitas vezes tempo precioso da aula na montagem do equipamento ou resolução de alguma falha técnica, motivo pelo qual alguns docentes desistem ou evitam a sua utilização. Deste modo, e não querendo desmerecer a importância e utilidade destes recursos na preparação e concretização de uma aula expositiva, a mesma pode ser aplicável em meios com poucos recursos físicos e financeiros.

A questão do número de alunos por turma, apresenta-se como outra grande vantagem do método expositivo, que permite a lecionação de um qualquer tema para uma grande plateia, ao contrário da utilização de outros métodos de ensino mais interativos que requerem um menor número de alunos por sala, de modo a que seja viável a participação de todos.

Embora controversa e contestada por muitos pedagogos a diminuição da indisciplina é, na opinião de autores como Mithá Ribeiro, uma das vantagens da utilização do método expositivo. Segundo ele *as minhas aulas têm sido (quase) sempre expositivas. Por regra, ocupando entre um terço e metade do tempo inicial da aula. A pedagogia desses minutos é sacerdotal. De conferência. Sem direito a interrupções. O uso da palavra pelos alunos é suspenso de modo drástico sempre que o docente considera necessário. Os estudantes são forçados ao registo escrito de dúvidas. Serão apenas esclarecidas num momento seguinte. Evitam-se atitudes de crianças e adolescentes exibicionistas, mestres no bloqueio do discurso dos docentes. Às vezes apenas um ou dois em turmas inteiras, mas mais do que suficientes para perturbar o trabalho de todos os outros. Além disso, aprende-se a falar, falando. O domínio menos mau da arte necessita de tempos prolongados de exercitação em tranquilidade existencial e contando com o silêncio dos demais* (2012: 69-70). E continua *nas minhas aulas, no geral, só depois do monólogo inicial vem o diálogo, quando necessário. Nesta*

altura, os estudantes há muito estão concentrados na matéria. Na pior das hipóteses, estão em silêncio. Mesmo que depois exista alguma agitação, ela nunca coloca em causa as condições de trabalho. Portanto, com muito maiores certezas, a restante interação será tranquila, pois foi preparada pela antecâmara expositiva centrada na matéria em estudo (ibidem: 70). E termina vincando: também aprendi, nos anos de sala de aula, que a conquista da tranquilidade ajudada pelo método expositivo tem de se fazer, se necessário, de forma agressiva, contra os alunos que a impedem. Sem pedir licença. Este é o preço da conquista do silêncio, bem precioso nos dias que correm (ibidem: 73).

Defendido por uns e criticado por outros, o que nos parece evidente é que o método expositivo depende essencialmente da personalidade/capacidade do professor, uma vez que está associado à comunicação unidirecional em sala de aula (professor-aluno), que é muito mais valorizada do que a comunicação multidirecional (aluno-aluno, aluno-professor). Daí que um dos grandes desafios para os professores que cultivam este método de ensino seja resgatar a dignidade da sua condição de docente, reforçando a sua posição de superioridade face aos seus alunos, aumentando os níveis de exigência e reforçando o peso institucional do dom da palavra, a começar na sala de aula.

1.4. Críticas e limitações

A aula expositiva *caracteriza-se pela autoridade do professor diante do seu aluno, provocando sérios problemas de comunicação (Andrade, cit. por Leal e Júnior, 2006: 99). Durante a narração de uma aula uma palavra desconhecida mencionada, um ritmo de fala maior do que o habitual, muitas ideias expostas ao mesmo tempo pode fazer com que a informação a ser transmitida não seja retida (Marcheti, cit. por Leal e Júnior, 2006: 99). Mesmo que a aula expositiva possa ser empregada para se atingir uma gama de objetivos educacionais, normalmente tem estado mais voltada à transmissão de conhecimentos (Godoy, cit. por Leal e Júnior, 2006: 100). Estas afirmações defendidas por três autores fazem referência a algumas das críticas frequentemente apontadas ao método expositivo. Contudo, ao aprofundarmos esta*

temática apercebemo-nos que existem muitas outras com que nos deparamos na utilização/exploração deste método de ensino.

Após a leitura de bibliografia diversificada sobre o tema verifico que quase todos os autores são unânimes em considerarem que a grande desvantagem da utilização do método expositivo é a escassa participação dos alunos na aula, em função da comunicação unilateral (professor-aluno), característica deste método de ensino. Ou seja, os alunos têm um papel passivo dentro da sala de aula limitando-se quase exclusivamente a ouvir a matéria transmitida pelo professor, para posteriormente a reproduzir em testes escritos de modo a garantir o seu sucesso escolar. César Coll *et al* abordam esta situação corroborando que *de acordo com esta conceção (metodologias tradicionais de ensino), a aprendizagem é vista como a aquisição de respostas adequadas, graças a um processo mecânico de reforços positivos ou negativos. Os professores estão convencidos de que a atitude que pretendem dos alunos (a boa resposta) pode determinar-se externamente, recorrendo ao uso de prémio ou do castigo, isto é, às notas. Neste sentido, os alunos são considerados passivos recetores de reforços. (...) A importância do conteúdo escolar ou das perguntas do professor muito dificilmente é objeto de discussão neste processo e, deste modo, a boa resposta é a que reproduz fielmente o texto que é objeto de estudo. Neste caso, em geral, os professores não costumam identificar a sua atuação com a função de educar, mas sim com a função de um perito que conhece a fundo a matéria que está a ser objeto de estudo e que, devido à autoridade que este facto lhe confere, exerce um bom controlo sobre a conduta dos alunos da turma (2001: 76-77). E concluem a crença dos professores de que aprender consiste em reproduzir sem alterações a informação que os alunos e alunas recebem, por diferentes meios, constitui uma representação muito comum da forma como se adquirem conhecimentos. Neste caso, aprender consiste em fazer cópias na memória daquilo que se recebe e, quanto ao conhecimento, ele é concebido como uma réplica interna da informação externa (ibidem: 79). Jacqueline Brooks e Martin Brooks destacam igualmente este assunto considerando que os professores frequentemente transmitem conhecimento e geralmente esperam que os alunos identifiquem e copiem os campos de conhecimentos transmitidos. Num gráfico sobre a comunicação dentro da sala de aula, a maior parte das flechas apontaria para o professor ou sairia dele. Questões propostas pelo aluno e interações aluno-aluno são atípicas. E acrescentam o pensamento do estudante é desvalorizado em muitas salas de*

aula. Quando perguntam aos estudantes, muitos professores procuram não capacitar ao aluno a pensar através de complexas saídas, mas a descobrir se o aluno sabe a resposta «certa». Consequentemente, os estudantes rapidamente aprendem a não levantar suas mãos para responder uma pergunta do professor, a não ser que tenham a certeza de já saber a desejada resposta (1997: 20). Também Júlio César Santos analisa a questão da passividade dos alunos na sala de aula questionando se o papel do professor é dar aulas, enquanto ele dá a sua aula, o aluno faz o quê? A expressão «dar aula» é fruto da era do «mundo pronto». Num contexto de mundo inacabado e em constante mudança nós não temos nenhuma aula a «dar», mas sim a construir, junto com aluno. O aluno precisa ser o personagem principal dessa novela chamada aprendizagem. Já não tem mais sentido continuarmos a escrever, dirigir e atuar nessa novela unilateral, na qual o personagem principal fica sentado no sofá, estático e passivo, assistindo, na maioria das vezes, a cenas que ele não entende (2008: s.p.).

Outra das desvantagens inerente à utilização do método expositivo diz respeito à uniformização dos alunos, isto é, considera-se que todos os alunos aprendem da mesma forma, não tendo em consideração os seus conhecimentos prévios que podem ajudar ou dificultar o acompanhamento do assunto em estudo. Assim, quando o professor expõe a matéria fá-lo com um grau de dificuldade médio para garantir que a maioria dos alunos da turma a compreendam, no entanto como desconhece os conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema, não considera as suas diferenças individuais, habilidades e experiências. Este desconhecimento, por parte do professor, pode originar sérios problemas: alguns alunos podem não acompanhar ou compreender a matéria por considerarem a exposição do professor muito complexa, enquanto outros podem desmotivar-se ou abstrair-se por considerarem a exposição demasiado simples ou por já possuírem esses conhecimentos. Para Jacqueline e Martin Brooks a solução para este problema passaria por adaptar os currículos às necessidade dos alunos, contudo *ao invés de adaptar o currículo às necessidades dos alunos, a resposta institucional predominante é considerar os que têm dificuldade em entender o currículo inalterado como lentos ou incapazes (1997: 21).*

Estando o método expositivo inserido numa pedagogia tradicional de ensino, na qual a educação é centrada no professor, o agente ativo dentro da sala de aula, esta metodologia de ensino não favorece o desenvolvimento de habilidades e competências intelectuais que levem o educando a pensar sobre o que aprendeu. Portanto, as aulas

expositivas são as ideais para ensinar factos, definições e conceitos; não sendo as mais indicadas quando se pretende que os alunos analisem, raciocinem, diagnostiquem problemas, desenvolvam o espírito crítico e habilidades motoras. Tal como destaca Ronca, no método expositivo *o conteúdo a ser aprendido é apresentado ao aprendiz na sua forma final e a tarefa da aprendizagem não envolve nenhuma descoberta independente por parte do estudante* (cit. por Leal e Júnior, 2006: 100). O facto de as aulas expositivas não proporcionarem uma vivência real, afastando-se de situações concretas, bem como não proporcionarem um ensino pela descoberta, já que os conteúdos são fornecidos aos alunos na sua forma acabada leva a que os alunos esqueçam mais rapidamente os assuntos abordados em sala de aula.

Finalmente, sendo as aulas expositivas muito dependentes do professor que transmite os conhecimentos, faz com que este seja um dos principais responsáveis pelo sucesso ou insucesso escolar dos seus alunos. Ou seja, os alunos estão condicionados pela capacidade do expositor, pela sua habilidade em falar em público, pela forma como este motiva ou não os seus alunos para a temática em estudo, pelo seu entusiasmo na leção do programa e, até mesmo, pelos seus conhecimentos sobre o assunto em exposição e a escolha dos materiais de apoio que leva para a sala de aula. No sentido de minorar esta dependência e de proteger o professor face à turma, já que *o saber de um formador pouca ou nenhuma utilidade representa para ele e para os formandos se não for capaz de o transmitir eficazmente, de dar a conhecer as suas ideias e de divulgar as dos outros* (Ferro, 1999: 21), existem vários aspetos que um professor deve ter em consideração antes e durante a leção da sua aula:

- a preparação, organização e planificação cuidada e rigorosa da mesma, essencial para dominar o assunto em estudo na perfeição, evitando nervosismos e constrangimentos;
- selecionar exemplos e apresentar mais do que uma perspetiva sobre o mesmo tema, dando uma visão mais alargada e explícita aos alunos;
- falar claramente e num som apropriado à sala de aula, garantindo que todos os alunos percebam na perfeição os conteúdos abordados pelo professor;
- enfatizar os pontos mais importantes ao longo da exposição, de modo a que os alunos compreendam o que é fundamental e o que é acessório;

- fazer algumas pausas ao longo da aula, para que os alunos tenham tempo de refletir sobre o assunto, anotar algumas ideias fundamentais e/ou esclarecer algumas dúvidas com o docente;
- sempre que possível, utilizar algum suporte visual, de forma a complementar as informações fornecidas e diversificar a exposição oral do professor.

2. O MÉTODO CONSTRUTIVISTA

2.1. Enquadramento histórico

O construtivismo, enquanto teoria psicológica, tem a sua origem no campo das ciências cognitivas, através de trabalhos desenvolvidos por Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Howard Gardner e Nelson Goodman. Contudo, o precursor desta teoria cognitiva foi Jean Piaget, há cerca de 70 anos. *Na essência, ele acreditava que o ser humano é um organismo em desenvolvimento, não só no sentido físico e biológico, mas também num sentido cognitivo* (Fosnot, 1999: 30), uma vez que *o conhecimento não é recebido passivamente, mas construído pelo sujeito cognitivo* (Glaserfeld, 1995: 46).

Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo ou o conhecimento são adquiridos através da assimilação, acomodação e equilíbream, termos-chave da sua teoria. Apesar da controvérsia gerada em torno desta teoria, já que diversos autores a analisaram de forma distinta, esta é uma das teorias de Piaget mais divulgadas, discutidas e criticadas no âmbito da educação. Para Piaget, a assimilação acontece quando o indivíduo incorpora uma experiência/aprendizagem aos conhecimentos que já possui, *nenhum comportamento, mesmo que seja novo para o indivíduo, constitui um começo absoluto. É sempre enxertado em esquemas prévios e, assim, equivale a assimilar novos elementos em estruturas já construídas (inatas, como os reflexos, ou previamente adquiridas)* (Piaget, cit. por Glaserfeld, 1995: 114-115). O problema da assimilação acontece quando o indivíduo, por diversos motivos, não consegue assimilar o novo conhecimento gerando uma perturbação, a qual será resolvida através da acomodação, isto é, da modificação/reestruturação da estrutura cognitiva. A noção de acomodação dá origem ao conceito de equilíbream, um termo genérico para a eliminação de perturbações, quando existe um equilíbrio entre a assimilação e acomodação. *A teoria de aprendizagem que emerge da obra de Piaget pode ser resumida dizendo que a mudança e aprendizagem cognitiva numa direção específica têm lugar quando um esquema, em vez de produzir o resultado esperado, leva à perturbação, e a perturbação, por sua vez, a uma acomodação que mantém ou restabelece o equilíbrio* (Glaserfeld, 1995: 123-124).

Lev Vygotsky foi outro dos grandes estudiosos do método construtivista, que defendeu que o desenvolvimento cognitivo não pode ser entendido sem referência ao contexto social, histórico e cultural em que ocorre. Para Vygotsky, *os processos mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento voluntário) têm sua origem em processos sociais; o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais. Nesse processo, toda relação/função aparece duas vezes, primeiro em nível social e depois em nível individual, primeiro entre pessoas (interpessoal, interpsicológica) e após no interior do sujeito (intrapessoal, intrapsicológica)* (Moreira et al, 1997: s.p.). Considerando os pressupostos de Vygotsky que estão na base do desenvolvimento cognitivo, não é de admirar que muitos autores nas suas obras e/ou artigos sobre o construtivismo lhe façam referência, uma vez que para ele a interação social *é o veículo fundamental para a transmissão dinâmica do conhecimento construído social, histórica e culturalmente* (ibidem), ideia compartilhada pelos adeptos da metodologia construtivista. A aquisição de significados e a interação social são inseparáveis, uma vez que, segundo o autor, o intercâmbio, a discussão, a troca de ideias e de significados se fazem através da interação social.

2.2. Pressupostos

Enquanto método de ensino, o construtivismo tem sido, nos últimos anos, bastante estudado e referenciado em diversos estudos, artigos, obras; nos quais são inumerados e explicados os seus pressupostos. Apesar de algumas divergências na descrição do método construtivista, referidas por diversos autores, os seus principais pressupostos são inegáveis e indubitáveis. Quando se pensa no método construtivista e no tipo de trabalho desenvolvido pelo aluno na sala de aula, surge de imediato o primeiro pressuposto em que o construtivismo assenta: os alunos são os agentes da sua própria formação, ou seja, é da responsabilidade do aluno a aquisição do seu próprio conhecimento, este pode ser auxiliado pelo professor ou por materiais didáticos, contudo só o próprio pode desenvolver a sua aprendizagem. Sendo a construção de conhecimentos da responsabilidade do aluno, alguns autores como Catherine Fosnot

ênfaticamente que os alunos deveriam igualmente ter uma parte da responsabilidade na seleção da tarefa a desempenhar e dos materiais didáticos a utilizar. Assim, *o reconhecimento de que a construção de conhecimentos é um processo ativo que cada aluno individualmente deve efetuar conduziu a uma maior ênfase na «posse» das atividades através das quais se pretende que a aprendizagem tenha lugar. Isto requer que se atribua aos alunos uma quota parte da responsabilidade na seleção das tarefas em que se empenham, na decisão sobre os meios a serem utilizados na sua realização e na avaliação dos resultados. Só desta forma é que eles conseguirão obter uma compreensão ativa dos princípios envolvidos e dos procedimentos que podem ser eficazes na obtenção do resultado desejado* (1999: 144).

Os conhecimentos prévios apresentam-se como outro pilar da metodologia construtivista, uma vez que *as mentes dos nossos alunos estão muito longe de se parecerem com lousas em branco, e a conceção construtivista assume este facto como um elemento central na explicação dos processos de aprendizagem e ensino na aula* (Coll et al, 2001:54). Assim, a construção de conhecimento por parte do aluno assenta sempre nos conhecimentos prévios que o mesmo já possui, *o aluno constrói pessoalmente um significado (ou reconstrói-o do ponto de vista social) com base nos significados que já conseguiu construir previamente* (ibidem). Com o objetivo de tornar os alunos mais ativos e participativos na sala de aula e, numa tentativa de rentabilizar a aula é importante que os professores percebam quais os conhecimentos prévios dos alunos perante um novo conteúdo de aprendizagem, e se os mesmos são *mais ou menos elaborados, mais ou menos coerentes e, sobretudo, mais ou menos pertinentes, mais ou menos adequados ou inadequados em relação ao dito conteúdo* (ibidem: 59). Esta tentativa de perceber os conhecimentos prévios dos alunos revela-se fundamental para autores como Ausubel, Novak e Hanesian que afirmam que *o que o aluno já sabe é o fator mais importante a influir na aprendizagem. Descubra-se o que ele já sabe, e ensine-se em conformidade* (cit. por Coll et al, 2001: 63). No que diz respeito a este pressuposto, uma das críticas mais frequentemente apontadas aos construtivistas refere-se ao caso de os alunos não saberem nada sobre um assunto, não possuírem nenhum conhecimento prévio, pergunta à qual os construtivistas respondem *a construção do conhecimento é um processo progressivo, não é uma questão de tudo ou nada, mas uma questão de graduação. Deste modo, o que pode acontecer é que, na maior parte das vezes, os nossos alunos saibam pouco, ou muito pouco, tenham uns conhecimentos*

contraditórios ou mal organizados, ou tenham, como reiteradamente se demonstrou, ideias prévias total ou parcialmente erróneas (Pozo, Carretero, Escaño, Gil de la Serna et al, cit por Coll et al, 2001: 65).

Estruturar a aprendizagem em torno de uma “grande ideia”, em detrimento da separação dos conteúdos em diversas partes, apresenta-se como um dos princípios basilares do construtivismo, uma vez que *ao esboçar currículos, os professores construtivistas organizam informações em torno de grupos de problemas conceituais, perguntas e situações discrepantes, porque os alunos se engajam mais, quando os problemas e ideias são apresentados por inteiro do que em partes separadas, isoladas* (Brooks, 1997: 59). Deste modo, a divisão de conteúdos fomentada no ensino tradicional é bastante criticada pelos construtivistas que afirmam que o aluno compreende melhor o conteúdo se o mesmo lhe for apresentado como um todo e só posteriormente dividido em várias unidades, acrescentando inclusive que esta divisão serve somente para os alunos *focalizarem os aspetos pequenos e memorizáveis* (ibidem). A melhor forma de promover um ensino onde os conteúdos sejam abordados como um todo é propondo desafios aos alunos, estes não necessitam de ser grandes, pode tratar-se somente de uma questão logo no início da aula, o importante é que suscitem o interesse dos alunos e os façam procurar uma resposta. Na perspetiva de Coll et al (2001: 122-123) estes desafios devem ser abordáveis, isto é, não devem ser nem demasiado fáceis nem demasiado difíceis, devem estar de acordo com o desenvolvimento cognitivo do aluno, pois só desta forma o aluno se sentirá motivado para explorar e refletir sobre o assunto em questão. Para que o aluno conclua o desafio com sucesso, o professor deve fornecer-lhe os materiais didáticos adequadas, ajudá-lo sempre que necessário e fomentar a troca de ideias entre os alunos, já que o ensino cooperativo é bastante elogiado pelos construtivistas, pois *aquilo que o aluno consegue realizar, com ajuda, em determinado momento poderá realizá-lo mais tarde de forma independente* (ibidem: 124).

O papel do professor na sala de aula é extremamente importante na implementação de um ensino construtivista, pois ao contrário do que se pensa, o professor construtivista não tem um papel passivo dentro da sala de aula, assume sim um papel de mediador e facilitador na aprendizagem dos alunos. *A hierarquia tradicional do professor como o possuidor autocrático do conhecimento e do aluno como o sujeito ignorante e sob controlo que estuda para aprender aquilo que o*

professor sabe, começa a desvanecer-se à medida que os professores assumem mais o papel de facilitadores e os alunos adquirem um maior domínio sobre as ideias (Fosnot, 1999: 10). Devido à grande importância que o professor construtivista assume dentro da sala de aula diversos autores explicam e analisam o que estes devem promover na sala de aula; para Barca (cit por Amaral et al, 2012: 11) um professor construtivista deve primeiro de tudo explorar as ideias prévias dos alunos acerca do conteúdo a abordar, formular questões desafiadoras, propor tarefas de interpretação cruzada de fontes, implementar tarefas de aula variadas (por exemplo, trabalho intelectual individual e de pequeno grupo), analisar a evolução conceptual dos alunos através de pequenas fichas e incentivar a reflexão dos alunos sobre as suas próprias aprendizagens, através de exercícios de metacognição. Segundo Júlio Santos (2008: s.p.), se o objetivo dos professores é promover uma aprendizagem significativa, estes devem: parar de dar aulas, pois o aluno é a personagem ativa dentro da sala de aula, o professor deve sim construir o conhecimento junto com ele; parar de dar respostas, aprender é fruto do esforço, o aluno é que as deve encontrar; procurar novas formas de desafiar os alunos, tentando provocar-lhes instabilidade cognitiva; perseguir a aprendizagem profunda, aquela em que os alunos procuram compreender o significado do que estudam; parar de dar tantas instruções, o aluno deve ser o mais autónomo possível dentro da sala de aula; elevar a autoestima do aluno, valorizando-o e fazendo-o sentir-se parte do processo de aprender; promover a interação entre os alunos. Para Sigel, Elkind, Kuhn e Arlin (cit. por Brooks et al, 1997: 114-129) um professor construtivista deve: encorajar e aceitar a autonomia e iniciativa do aluno; usar dados brutos e fontes primárias junto com materiais físicos, manipulativos e interativos; estruturar tarefas em que usem terminologias como “classificar”, “analisar”, “antecipar” e “criar” (perguntas de resposta aberta); permitir aos alunos intervenções que podem mudar o planeamento da aula e os conteúdos a desenvolver (valorizar as ideias/opiniões); questionar os alunos sobre o assunto a desenvolver na aula, antes de expor os conceitos; encorajar o diálogo entre aluno-professor e aluno-aluno (ensino cooperativo); procurar as respostas iniciais dos alunos (conhecimentos prévios); incentivar os alunos a realizarem experiências que podem resultar em contradições à sua hipótese inicial e assim, conduzir a uma discussão; permitir um tempo de espera, após a colocação de uma questão (dar tempo ao aluno para refletir sobre a mesma e fomentar a sua curiosidade natural).

Se o professor pretende desenvolver um ensino construtivista na sala de aula, este terá necessariamente de utilizar processos de avaliação baseados neste método, não se pode promover uma aula construtivistas e em seguida, aplicar um teste de escolha múltipla para verificar se o aluno compreendeu ou não os conteúdos lecionados. Assim, o processo de avaliação dos alunos deve englobar a participação e interação aluno-professor, a observação das interações aluno-aluno, a observação regular do trabalho do aluno na sala de aula, as suas ideias e as suas realizações. Obviamente este não é um trabalho fácil e requer um grande empenho por parte do professor, uma vez que *construir autênticas atividades de sala de aula e avaliar a aprendizagem do aluno através delas representa um desafio mais difícil do que administrar um teste de múltipla escolha* (Brooks et al, 1997: 108). Sabendo que os alunos constroem significados sobre os conteúdos e simultaneamente lhes atribuem um determinado sentido, tratando-se de um processo dinâmico e progressivo, existem segundo Coll et al (2001: 210, 213) formas de o professor perceber se o aluno realmente compreendeu o conteúdo ou se simplesmente o memorizou. Uma das formas de o saber é repetir a abordagem do conteúdo em aulas posteriores, se o aluno o compreendeu irá lembrar-se, se somente o memorizou esse conhecimento já estará esquecido. A outra forma reveladora da apreensão do conhecimento por parte do aluno é o controlo, a autonomia e a responsabilidade demonstrada na realização da tarefa, pois como já se referiu anteriormente, o que hoje ele faz com ajuda do professor, amanhã fá-lo-á sozinho. O processo de autoavaliação do aluno apresenta-se como um dos aspetos mais defendidos pelos construtivistas, pois se este é o responsável pela sua própria formação, a sua opinião sobre o que aprendeu revela-se essencial e fulcral, *se “aprender a aprender” implica desenvolver a capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos, em toda a sua capacidade instrumental, para adquirir novos conhecimento, não há dúvida de que o desenvolvimento e a aquisição de processos de autorregulação do processo de construção de significados é uma componente essencial desta meta educativa* (ibidem, 214).

2.3. Potencialidades

Se o ensino construtivista tem como base a premissa de que o aluno é o agente da sua própria formação, uma das grandes vantagens deste método é a autonomia que é concedida ao aluno na sala de aula, ele é visto como um agente ativo na construção da sua aprendizagem. No entanto, como verificamos se o aluno é um agente ativo? Na visão Coll e al., o aluno é considerado um agente ativo se *se esforçar por selecionar informação importante, organizá-la coerentemente e integrá-la noutros conhecimentos que já possui e que lhe são familiares* (2001: 84). Além da autonomia e iniciativa sempre fomentada nas aulas construtivistas, a criatividade é também estimulada. Muitos professores são unânimes em afirmar que quando promovem aulas de cariz construtivista os alunos usam mais a sua imaginação, não se restringindo aos conteúdos programáticos, pois mais importante do que o certo/errado e o completo/incompleto, é a liberdade que lhe é dada para expor as suas ideias e trocar opiniões sobre uma determinada temática. Desta forma, a autonomia, a iniciativa e a criatividade dos alunos são essenciais porque *instigam a busca do aluno pela conexão entre ideias e conceitos. Alunos que estruturam perguntas e questões e procuram respondê-las e analisá-las assumem a responsabilidade do seu próprio aprendizado e se tornam solucionadores de problemas (...)* Estes alunos - na busca de novos entendimentos – são conduzidos por suas próprias ideias e informados pelas ideias dos outros (Brooks et al, 1997: 114-115).

A adaptação do currículo ao aluno constitui uma das principais potencialidades do método construtivista. Sendo o aluno a personagem principal na sala de aula desempenhando um papel ativo, cabe aos professores fazerem adaptações, sempre que necessário, no currículo e na planificação da aula com a finalidade de esclarecer os alunos sobre o conteúdo em estudo. Este aspeto é preponderante no desenvolvimento de uma aula construtivista, na qual não se pretende uma uniformização na forma de aprendizagem de cada aluno, mas que este desenvolva o seu próprio aprendizado partindo dos conhecimentos prévios que já possui. Daí que o professor deva *introduzir, na medida do possível, modificações e adequações específicas, tanto na programação mais alargada como “a par e passo” com o desenvolvimento da própria atuação, em função da informação obtida a partir das atuações e produtos parciais realizados pelos alunos* (Coll et al, 2001: 135). Na opinião dos mesmos autores (ibidem: 136), o professor deve também adaptar ou fazer variações no currículo escolar em três níveis: a)

através da introdução de adequações e modificações necessárias ao desenvolvimento de uma atividade ou tarefa concreta; b) através de adequações na planificação global de uma unidade didática, tema ou aula; c) através da inclusão das consequências extraídas da observação realizada em aulas anteriores nas planificações dos temas, unidades ou aulas. No primeiro nível, desenvolvimento de uma atividade ou tarefa, o professor pode: demorar ou apressar uma explicação, modificar a ordem inicial prevista para a exposição, aproveitar uma pergunta ou uma opinião de um aluno para dar início a uma troca de ideias ou um debate e corrigir em público, com maior pormenor, um exercício em que os alunos revelaram mais dificuldades do que o esperado. No segundo nível, planificação global de uma unidade didática, tema ou aula, o professor pode: alargar ou reduzir o número de atividades inicialmente previstas, dedicar mais aulas a assuntos que os alunos revelem maiores dificuldades e introduzir novos materiais para a ampliação de conhecimentos. No terceiro nível, o professor deve aproveitar um conteúdo, uma atividade e/ou uma tarefa que os alunos tenham revelado especial interesse, como ponto de partida das aulas seguintes. Obviamente todas estas atitudes exigem uma constante observação dos alunos, no sentido de compreender como está a decorrer o seu processo de aprendizagem, característica fundamental num professor construtivista. Esta teoria é defendida por Labinowicz que enfatiza que *os erros de uma criança são, na verdade, passos naturais para o entendimento* (cit. por Brooks et al, 1997: 93).

Um dos princípios basilares do construtivismo é a assunção do aluno como agente da sua própria formação, isto é, ele vai ancorando novos conhecimentos em ideias prévias (que reforça ou modifica) e vai construindo novas conceções e novos conhecimentos. No entanto, todo este processo não é feito de modo solitário, o aluno conta com a ajuda do professor, mediador e facilitador do processo de aprendizagem, e dos colegas de turma essenciais para a troca de ideias e opiniões. Para Santos (2008, s.p.), *a interação social no processo de aprendizagem deve-se concretizar em sala de aula através do estímulo para que os alunos troquem ideias e opiniões. Essas trocas devem ser breves e em pequenos grupos (três é o ideal) para se evitar a dispersão e perda do foco. No momento em que um aluno ouve a opinião de um colega e reflete sobre o que ele diz, ele tem a oportunidade de ratificar ou retificar sua opinião, através de uma síntese dialética, necessária a todo conhecimento consistente.* Fosnot (1999: 137-138) reforça a ideia de Santos, afirmando que as crianças aprendem muito umas com as outras, porque em conjunto conseguem planear, organizar e ajudarem-se

mutuamente. O autor defende a aprendizagem cooperativa, já que este tipo de aulas proporcionam a interação aluno-aluno, a troca de ideias e de experiências e concedem uma maior autonomia e liberdade para, dependendo da tarefa a realizar, escolher os temas a desenvolver, os materiais didáticos a utilizar e a gerir o seu próprio tempo. Por tudo que foi em cima referido, a promoção de uma aprendizagem e/ ou ensino cooperativo é uma mais-valia do método construtivista, pois incentiva o diálogo e a troca de ideias, entre professor-aluno e aluno-aluno. Gordon Pask reforça esta ideia quando assume que *ensinar deve ser uma forma de conversar* (cit. por Glaserfeld, 1995: 309).

Considerando que o ensino construtivista defende a autonomia e a criatividade do aluno, a adaptação do currículo às suas necessidades e a aprendizagem cooperativa, este é claramente um método de ensino que se preocupa com o interesse e a motivação dos alunos dentro da sala de aula. Esta motivação está presente na forma como o professor planifica as suas aulas, criando desafios abordáveis que contemplem a liberdade de escolha e a autonomia na sua resolução. Estes desafios têm como principal objetivo pôr o aluno a pensar, a analisar, a trocar ideias e a colocar questões e/ou dúvidas. A tentativa de motivar os alunos está presente em mais dois momentos: na explicação da importância e utilidade do conteúdo a desenvolver e na aplicação de tarefas que vão ao encontro dos interesses dos alunos. Glaserfeld compara o ensino tradicional e o ensino construtivista, demonstrando o quão importante é explicar a utilidade do assunto a desenvolver para a motivação do aluno. *Na visão tradicional, as escolas são vistas como instituições que devem transmitir conhecimento objetivo isento de valores aos estudantes. Para os construtivistas, não existe tal coisa, porque eles veem todo o conhecimento como instrumental. Assim, a primeira coisa necessária é que os estudantes saibam as razões «porque» determinadas formas de agir e pensar são consideráveis desejáveis. Isto implica explicações dos contextos específicos em que se crê que o conhecimento a ser adquirido funciona. (...) Em geral, os estudantes ficarão mais motivados para aprender algo se conseguirem perceber porque seria útil sabê-lo* (1995: 290-291). Coll et al. concordam, alegando que *parece existir acordo em conceder ao interesse pelo conteúdo, às características da tarefa proposta e aos requisitos da avaliação um papel primordial na forma como se aborda o estudo. Para sentir interesse há que saber aquilo que se pretende, e sentir que isso responde a alguma das nossas necessidades (relacionadas com o saber, o realizar, o informar-se, o*

*aprofundar as questões). Logo à partida, se o aluno não conhece a finalidade de determinada tarefa, e não consegue relacionar essa finalidade com a compreensão daquilo que a tarefa implica e com as suas próprias necessidades, muito dificilmente poderá levar a cabo o que um estudo em profundidade implica (2001: 34). Apresentar aos alunos tarefas que coincidam com o seu próprio interesse revela-se como outra forma de os motivar na sala de aula, uma vez que *quando os alunos são guiados pelo seu próprio interesse para investigar e entender conceptualmente uma situação, as mudanças conceptuais que efetuam durante o processo de reflexão serão muito mais sólidas do que se fossem obrigados por um professor (Glaserfeld, 1995: 307). Neste sentido, o professor tem uma grande responsabilidade na escolha das tarefas e atividades a realizar e na ajuda que presta ao aluno sempre que este revele dificuldades, não o deixando desistir e/ou colocar a tarefa de lado por não a compreender, os professores nunca devem deixar de manifestar a crença de que os estudantes são capazes de pensar (ibidem, 297).**

A retenção dos conhecimentos adquiridos por um longo período de tempo, apresenta-se como uma das principais mais-valias do método construtivista, pois *em todos os lugares, os professores lamentam quão depressa os alunos esquecem e quão pouco do que eles inicialmente lembravam é por eles retido ao longo do tempo. (...) Os alunos não esqueceram; eles nunca aprenderam o que pensávamos que eles tinham aprendido. (...) Nós expomos os alunos à matéria e os preparamos para os testes, mas não lhes permitimos aprender os conceitos (Brooks et al., 1997: 53). De facto, vários professores que seguem o método expositivo lamentam a rapidez com que os alunos esquecem os conhecimentos, constatam que eles obtêm uma boa nota no teste escrito, mas posteriormente esquecem-se desses conteúdos, isto acontece porque o aluno apenas memorizou o conhecimento, mas não o compreendeu. Este é um problema que não acontece com tanta frequência nas aulas construtivistas, pois como os alunos são os responsáveis pela construção do seu próprio conhecimento e as experiências são realizadas pelos próprios, eles aprendem de forma significativa, compreendendo os conteúdos, em vez de os memorizar. Sauaia (s.d: 13) realizou um estudo em que esta teoria ficou provada, ele aplicou dois exames na mesma turma, um depois de algumas aulas expositivas e o outro depois de algumas aulas com uma abordagem centrada no aluno; como resultado *notou-se elevada frequência de notas mais elevadas na abordagem expositiva. Ao mesmo tempo notou-se alta incidência de notas zero na**

abordagem centrada no participante. Perante este resultado, o professor decidiu aplicar estes mesmos exames algum tempo depois, tendo o resultado sido complementemente diferente, *a aplicação desta nova avaliação mostrou-se fundamental para evidenciar, depois de um mês e meio, que os alunos se esqueceram de parte da matéria abordada no método expositivo, mas retiveram os conteúdos tratados na abordagem centrada no participante* (ibidem: 14).

2.4. Críticas e limitações

Apesar das origens do ensino baseado no método construtivista serem bastante mais antigas, segundo Crato (2006: 9) este tipo de ensino teve uma influência crescente no Ministério da Educação ao longo dos anos 80 e 90, sendo apelidado, nem sempre da forma mais correta, de “escola moderna”, “ensino progressista” ou “ensino centrado no aluno”, pelas ideias que defendia e com as quais se identificava. Esta corrente pedagógica de inspiração pós-moderna sublinha *a intervenção, a interpretação e o processo, não os factos, os currículos, os conteúdos e os resultados educativos. Descrê da objetividade, da capacidade de aprender a realidade e da possibilidade de o conhecimento científico chegar a conclusões, ainda que questionáveis e possivelmente provisórias. Aí se encontra a raiz do desprezo pelos conteúdos científicos e processos cognitivos, a par da arrogância construtivista, que imagina os alunos capazes de criticar e construir conhecimento a partir do nada* (ibidem, 12-13).

Uma das principais críticas apontadas ao método construtivista está relacionada com o excesso de autonomia e de atividades dadas aos alunos, que nem sempre resultam na construção de conhecimentos, mas em saberes desconexos e sem um fio condutor coerente. Mithá Ribeiro (2012: 71) defende que se passou de um extremo para o outro, isto é, passou-se do uso excessivo do método expositivo, que por vezes não era capaz de motivar os alunos, para o uso de pedagogias centradas no aluno, nas quais se impôs a tese da autoaprendizagem ou do autoconhecimento pelo aluno, abusando em atividades como: pesquisas autónomas, trabalhos de grupo, apresentações de trabalhos, realização de questionários/fichas, comentários a imagens; etc. A adoção deste tipo de aulas

“dinâmicas”, “vivas”, “ativas” ou “participativas” resulta num *saber desconexo, desconcertante, inconsequente, sem grandes lógicas temporais ou temáticas, sem a coerência proporcionada pela solidez discursiva do professor* (ibidem). Criam-se ambientes em que o primeiro sacrificado é o próprio conhecimento (ibidem, 72). Crato compartilha esta ideia, expressando que *são ideias radicais, abusivas e perigosas. Levadas a sério conduzem os alunos à ignorância, em vez de os trazer às riquezas matemáticas, científicas, literárias e culturais criadas pela Humanidade* (2006: 62).

A memorização, a mecanização e a automatização são procedimentos que os professores construtivistas dispensam na elaboração e concretização das suas aulas, pois segundo eles os alunos não devem memorizar os conteúdos, devem compreendê-los. Este é um dos pressupostos defendidos pelo construtivismo que mais polémica e críticas tem gerado, não porque os professores declaradamente expositivos não concordem que os alunos devam compreender os conteúdos abordados, mas porque consideram que a memorização dos fatos e acontecimentos, bem como a mecanização e a automatização na resolução de exercícios de aplicação são um complemento essencial para o sucesso escolar. Ribeiro (2012: 66) concorda com esta ideia, opinando que *por (maus) hábitos pedagógicos expressos num lugar-comum que se instalou entre os docentes. Insistem em meter na cabeça dos estudantes que o importante é que compreendam a matéria e que não necessitam de saber nada de cor. Depois, os próprios estudantes repetem à saciedade essa imprudência. Autoconsideram-se maus alunos se tiverem de memorizar o que quer que seja*. Na opinião do pedagogo, o problema é das pedagogias centradas no aluno que, ao longo dos últimos anos, tudo fizeram para diminuir a relevância do treino da memória, acrescentando: *não duvido tratar-se de uma das causas dos maus resultados escolares, de dificuldades de concentração ou de desmotivação dos estudantes, por muito que a memória, enquanto condicionante das aprendizagens, seja de difícil mensurabilidade na sua importância* (ibidem: 65). A visão de Ribeiro está em uníssonos com a de Crato (2006: 120) que salienta: *não se pode memorizar tudo, tal como não se deve esquecer a memorização. Deve-se desenvolver o raciocínio e o gosto pela compreensão dos conceitos complexos, tal como se deve desenvolver a memória e a automatização de alguns procedimentos. Ou seja, devem-se usar técnicas variadas e apontar objetivos variados, ao contrário do que defendem os teóricos do construtivismo dogmático*. Para Ribeiro (2012: 65), a disciplina de História pode contribuir para reverter a desvalorização da memorização no ensino, já que desde sempre esta se

apresentou como uma disciplina onde a memorização de datas, factos, acontecimentos, conceitos e sequências de conteúdos se revelam essenciais para o sucesso escolar do aluno. *É tão nefasto um ensino que usa e abusa da memorização quanto um ensino que a suprime, que a denigre, que a reduz ao mínimo dos mínimos.*

Uma das principais preocupações do ensino construtivista relaciona-se com o gosto e o interesse do aluno face aos conteúdos, ou seja, a construção dos seus conhecimentos é facilitada se ele estiver motivado, se o assunto a desenvolver for do seu agrado e do seu interesse; daí que para os professores construtivistas motivar os seus alunos seja fundamental e imprescindível. Esta posição tem sido bastante criticada, já que todos os professores concordam que se deve motivar os alunos e ir ao encontro dos assuntos de seu interesse; contudo, isto não é uma regra, o currículo tem que ser cumprido e com certeza ao longo do ano escolar os alunos defrontar-se-ão com assuntos do seu interesse e outros que não gostam tanto. Se tal não for feito corre-se o risco de promover a fragmentação do conhecimento, uma vez que *nesta versão radical, não há objetivos nem conteúdos curriculares fixados: cada aluno avança por si, pois naturalmente apenas se pretende o desenvolvimento dos seus interesses. (...) Como resultado tolhe-se, naturalmente, a capacidade de abstração dos estudantes* (Crato, 2006: 61). Outro dos pressupostos defendidos pelo método construtivista refere-se à explicação que deve ser dada ao aluno sobre a importância e utilidade da temática em estudo. Para Crato, este aspeto é impossível pois *por muito que queiramos motivar os alunos e levá-los a interessarem-se pelo estudo – objetivo mais que louvável – é impossível, em geral, que cada aluno veja a utilidade de cada aprendizagem e que sinta que cada parcela do seu trabalho vale a pena. O pedagogo falharia se condicionasse a sua atividade a esse pressuposto. A maioria das coisas que as crianças aprendem não pode ter na altura outra justificação além de «é bom saber». Não se pode explicar a utilidade prática de saber quem eram os Romanos nem a vantagem de treinar a tabuada. Serve para saber, serve para fazer contas. Não há outra justificação nem o professor deve cair na armadilha de negociar a aprendizagem com os alunos, subordinando-a ao seu convencimento da sua utilidade* (2006: 96).

As ideias defendidas pelos construtivistas de que apenas as aprendizagens significativas são duradouras e formativas, bem como que se deve estruturar a aprendizagem em torno de uma “grande ideia”, em detrimento da separação dos conteúdos em diversas partes têm sido alvo de alguma controvérsia. Segundo Crato, a

ideia de que as aprendizagens e os conhecimentos não podem ser decompostos em pequenas parcelas é um mito, pois *os estudantes de música não melhorariam a sua técnica praticando escalas e as crianças nada aprenderiam treinando somas elementares ou silabando palavras se essa decomposição fosse impossível* (2006: 70).

Outra das críticas apontadas ao ensino construtivista é o excesso de protagonismo dado ao aluno na sala de aula, o designado *ensino centrado no aluno*, no qual este pode intervir e expor as suas opiniões/ideias/críticas sempre que quiser, tornando *a sala de aula excessivamente apalavrada* (Ribeiro, 2012: 77) e prejudicando a aquisição dos conhecimentos, uma vez que as aulas estão constantemente a ser interrompidas, por vezes, com comentários totalmente fora do contexto. No entanto, Ribeiro vai mais longe defendendo que a palavra é por excelência um atributo do professor, pois é ele que detém os conhecimentos académicos e científicos, logo dar a palavra ao professor é contribuir para a diminuição da indisciplina e, conseqüentemente para a promoção de um bom ambiente de trabalho. *Discriminar identidades inconfundíveis em sala de aula (a identidade do docente versus a identidade dos alunos), partindo de pequenos indícios como os referidos (um fala, dirige o trabalho, é o superior hierárquico comprometido com o saber; outros leem, escrevem, fazem contas, são subordinados, estudam), é contribuir para a promoção da qualidade do ambiente do trabalho nas escolas. É combater utopias igualitaristas para as quais resvalamos às mãos dos pedagogos, cuja imaginação fértil inventou bandos de oprimidos às mãos de uma classe opressora, a dos professores* (ibidem: 77-78).

PARTE II

Estudo de Caso

1. CONTEXTO EDUCATIVO

1.1. Caracterização da Escola

A Escola Básica 2, 3 de Gondomar, onde realizei o meu estágio curricular, localiza-se no concelho de Gondomar, sendo este considerado o terceiro maior concelho da Grande Área Metropolitana do Porto, antecedido pelos concelhos de Vila Nova de Gaia e do Porto, tendo uma área aproximada de 130,5 Km² e, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística, apresenta uma população de cerca de 174 000 habitantes.

A Freguesia de Gondomar (S. Cosme), sede do concelho, adquiriu esta designação em 1928, quando foi elevada a Vila, passando a Cidade no ano de 1991. É habitada por mais de 34 000 pessoas, dispersas pela paisagem citadina – ainda com fortes marcas rurais e agrícolas – numa área que ronda os 12Km², situada a cinco quilómetros do Porto e fazendo fronteira com Valbom, Jovim, Fânzeres e S. Pedro da Cova (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Gondomar, 2010/2013, 5).



Figura 1 – Mapa do concelho de Gondomar.

O Agrupamento de Escolas de Gondomar (AEG) é constituído pela EB 2/3 de Gondomar (Escola sede), pela EB1 J. I. de Aguiar, EB1 do Crasto, EB1 da Gandra, EB1 de Ramalde, EB1 do Souto, EB1/J.I. do Taralhão, EB1 do Vinhal, Jardim de Infância da Fontela, Jardim de Infância do Monte Crasto e Jardim de Infância do Vinhal; tendo todas estas escolas e jardins de infância sido criadas ao longo de um período de tempo, que se iniciou muito antes do 25 de Abril e terminou na década de 90.

A Escola Básica 2/3 de Gondomar foi criada no dia 9 de setembro de 1968, sendo designada como Escola Preparatória Júlio Dinis. Após o 25 de Abril passou a chamar-se Escola Preparatória de Gondomar, e em 1995 Escola Básica do 2º e 3º Ciclos, tal como ainda hoje é conhecida.



Figura 2 – Entrada principal da EB 2/3 de Gondomar, após a remodelação concluída no ano letivo 2011/12.

No Projeto Educativo de Escola, o Agrupamento de Escolas de Gondomar identifica como os seus principais problemas/desafios: *a proximidade com as grandes cidades vizinhas; o crescimento da população na freguesia de Gondomar (S. Cosme); a existência de conjuntos habitacionais de carácter social; o desfasamento entre a Escola e o seu Meio Cultural; a baixa escolarização familiar; as carências económicas das famílias; a dispersão das escolas que constituem o Agrupamento; a degradação das instalações escolares; a concentração dos recursos na escola-sede; alguns*

constrangimentos à rentabilização dos recursos disponíveis; a falta de espaços físicos e a definição de funções da escola e da família (ibidem, 24-25).

No sentido de colmatar os principais problemas do Agrupamento, o mesmo explicita que as suas prioridades são: *construir o respeito pela pluridimensionalidade na educação; reduzir dificuldades de integração e/ou problemas disciplinares e garantir a segurança e o bem-estar; melhorar o processo de ensino-aprendizagem; aprofundar a articulação entre ciclos e atenuar a transição discente entre eles; melhorar a cooperação entre a escola, a família e o meio, diversificando a participação dos Pais/Encarregados de Educação; reduzir o absentismo e o abandono escolar; garantir alternativas educativas; reforçar a formação e as condições de trabalho; melhorar a qualidade e a diversidade das estruturas físicas e dos equipamentos das escolas do Agrupamento e participar em projetos comunitários (ibidem, 27-30).*

1.2. Caracterização da Turma

Durante o estágio na EB 2/3 de Gondomar, trabalhei com duas turmas, o 8.ºA e o 9.ºA, no entanto como o estudo de caso foi realizado somente no 8.ºA, por uma questão de coerência caracterizarei somente esta turma.

A turma A do 8.º ano de escolaridade é constituída por 21 alunos, dez do sexo masculino e onze do sexo feminino e apresenta uma idade média de 13 anos. No que diz respeito aos benefícios sociais, 12 alunos beneficiam de apoio do SASE (sete escalão A e cinco escalão B). Na turma existem dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). E 4 alunos já tiveram retenções ao longo do seu percurso escolar, no 2.º, 3.º, 4.º e 7.º anos de escolaridade.

Tendo por base o Plano de Turma referente ao ano letivo 2012/2013, esta turma apresenta como principais problemas: a concentração e atenção; intervenções inoportunas nas aulas; falta de maturidade e de regras de participação; falta de hábitos e métodos de trabalho; dificuldades na interpretação/expressão oral e escrita; dificuldades na seleção de informação relevante, no resumo e na síntese de informação; dificuldades no raciocínio lógico e abstrato e dificuldades de cálculo.

Na tentativa de colmatar ou atenuar estes problemas, o Conselho de Turma estipulou critérios de atuação, de modo a que todos os professores agissem uniformemente, dos quais se destacam: rigor e exigência quanto ao cumprimento de regras de comportamento, promovendo atitudes corretas na sala de aula; valorização da participação dinâmica e organizada na sala de aula; rigor e exigência quanto à entrada e saída ordeira da sala de aula; utilização da caderneta como veículo informativo mais expedito para os encarregados de educação; reforço do controlo dos trabalhos de casa; registo da calendarização das fichas de avaliação no mapa anexo ao livro de ponto (a turma não pode realizar duas fichas de avaliação no mesmo dia ou mais de quatro por semana); valorização de atitudes de responsabilidade e empenho; proibição do uso de bonés, pastilhas elásticas e/ou telemóveis na sala de aula; criação de um clima de amizade e firmeza na sala de aula, incentivando e elogiando o esforço de cada um e comunicação da ordem de saída da sala de aula, por escrito, ao Diretor de Turma.

No que diz respeito à assiduidade e comportamento, o Conselho de Turma considera que a turma é assídua e pontual e apresenta um bom comportamento, destacando a postura respeitadora da maioria dos alunos, apesar de notar ainda alguma heterogeneidade relativamente à participação.

2. OBJETO DE ESTUDO E METODOLOGIA UTILIZADA

2.1. Objeto de Estudo

Ao longo da minha curta carreira profissional, quatro anos como professora da disciplina de Geografia, a reação dos alunos face às minhas aulas sempre foi um assunto que me interessou e empolgou. Este sentimento surgia perante a diversidade de reações que obtinha na leção das aulas, pois perante a utilização repetida dos mesmos métodos de trabalho e recursos utilizados, as reações dos alunos variavam manifestando-se desmotivados, apáticos e inquietos, em umas aulas e interessados, atentos e participativos, em outras.

Como o meu grande objetivo como docente sempre foi proporcionar aulas motivadoras e estimulantes aos alunos, este tema sempre me intrigou. Que tipo de aulas os alunos preferem? Quais são os seus recursos didáticos preferidos? Qual é a melhor forma de motivar os alunos? Será que eles preferem participar ativamente nas aulas ou ter uma postura passiva?

Na tentativa de responder a uma série de questões, que na minha perspetiva me tornariam uma melhor profissional de ensino e, aproveitando o facto de durante o ano de estágio ter de realizar um estudo de caso no âmbito do relatório final, iniciei a minha investigação. Apesar das dificuldades iniciais da escolha e desenvolvimento do tema, decidi que o mais indicado e exequível seria tentar perceber qual o tipo de aulas em que os alunos obtêm melhores resultados, dando-lhes duas opções: aulas tradicionais, de carácter mais expositivo ou aulas baseadas numa aprendizagem mais construtivista, nas quais os alunos tinham um papel mais autónomo na sala de aula.

No entanto, antes de iniciar a minha investigação pareceu-me importante definir os limites impostos a uma aula expositiva e a uma aula construtivista, de modo a que no final do estudo não houvesse enviesamento de resultados. O primeiro parâmetro que estabeleci foi que não seria radical na metodologia aplicada em cada aula, pois parece-me que atualmente é impensável um professor estar durante 90 minutos a expor a matéria enquanto os alunos o ouvem passiva e silenciosamente, bem como também é difícil dentro de uma sala de aula com cerca de 24/26 alunos sugerir-lhes um tema para

investigação, sem lhes fornecer o mínimo de informações nem materiais adequados que os auxiliem na sua tarefa. Desta forma, as aulas que lecionei foram aulas marcadamente expositivas ou marcadamente construtivistas, mas sempre sem esquecer que o mais importante era que os alunos adquirissem/desenvolvessem conhecimentos.

Nas aulas que lecionei utilizando uma metodologia mais tradicional, de carácter expositivo, preocupei-me, como em todas as aulas, em motivar os alunos para o assunto a abordar, utilizando uma postura mais expositiva, narrando factos e acontecimentos, ao passo que os alunos desempenharam um papel mais passivo dentro da sala de aula. Apesar do carácter expositivo destas aulas, utilizei vários recursos (filmes, documentários e materiais manipuláveis) que me auxiliaram no desenvolvimento dos temas em análise, assim como sempre que os alunos me questionavam sobre o assunto em discussão, ou acrescentavam algum comentário, opinião e/ou experiência, estas eram respondidas e partilhadas, respetivamente.

Nas aulas de carácter construtivista, pretendia que o aluno desempenhasse o papel principal dentro da sala de aula, este deveria ser o mais autónomo possível, sendo o próprio o responsável pelo desenvolvimento do seu conhecimento. Assim, ao longo destas aulas promovi a realização de trabalhos de grupo e de pares e a realização de uma peça de teatro; atividades desenvolvidas pelos alunos e nas quais o papel do professor se limitava a auxiliá-lo, sempre que necessário. Contudo, não posso deixar de referir que a introdução ao tema nestas aulas foi feito por mim, já que me pareceu pertinente contextualizar o assunto em estudo antes de os alunos começarem a trabalhar sobre os mesmos. Algumas das conclusões na apresentação de trabalhos foram realizadas com o meu auxílio, sempre que as mesmas estavam erradas ou incompletas.

Decidido o método de ensino a utilizar em cada aula, seguindo os parâmetros e limites estabelecidos com o objetivo de perceber em que tipo de aulas os alunos obtêm melhores resultados, pareceu-me também apropriado questioná-los sobre as suas preferências e sobre os conhecimentos adquiridos em cada aula. Ao longo desta investigação pretendia saber qual o tipo de aula que os alunos preferem e em qual pensam ter adquirido mais conhecimentos e porquê. Estas questões são oportunas para o estudo de caso, uma vez que nem sempre os alunos obtêm os melhores resultados nas aulas e temas que mais gostam, revelando-se importante conhecer as suas opiniões. Pretendia também saber quais os temas que os alunos, na sua opinião, compreenderam melhor e em quais sentiram mais dificuldades de aprendizagem. Desta forma, revelou-

se primordial auscultar os alunos, no sentido de perceber a noção que eles têm sobre os conteúdos aprendidos, já que nem sempre as suas percepções se refletem nos resultados obtidos nos instrumentos de avaliação.

Ao longo deste estudo de caso pretendo responder às seguintes questões:

- Qual é o tipo de aulas (de carácter expositivo ou construtivista) em que os alunos obtêm melhores resultados?

- Qual é o tipo de aulas preferidas pelos alunos?

- Em que aulas, na opinião dos alunos, aprendem melhor? E em quais sentem mais dificuldades de aprendizagem?

2.2. Metodologia e instrumentos utilizados

Definido o objeto de estudo a analisar, comecei a estruturar a metodologia aplicável, sendo que esta passou por vários avanços e recuos consoante as dificuldades e impossibilidades que foram aparecendo. Desde o início a minha ideia foi lecionar aulas de carácter marcadamente expositivas e aulas marcadamente construtivistas, para em seguida aplicar um instrumento de avaliação aos alunos, de modo a compreender em que tipo de aulas os alunos obtinham melhores resultados. Para tal, em conversa com a Professora Cláudia Ribeiro e com o Professor Luís Alberto Alves, que sempre me apoiaram na desenvolvimento do estudo de caso, chegamos à conclusão que o ideal seria escolher duas turmas, do mesmo ano de escolaridade e com características semelhantes, para lecionar duas aulas a cada uma delas, uma mais tradicional/expositiva e outra baseada no método construtivista, para em seguida aplicar uma ficha de trabalho e comparar os resultados obtidos pelos alunos. Apesar de bem definida a estratégia a aplicar, a mesma não pôde ser desenvolvida, uma vez que todas as turmas do 9.º ano de escolaridade da minha Orientadora Professora Fátima Gomes, apresentavam características muito díspares, o que enviesaria o estudo.

A segunda hipótese e já definido que iria trabalhar sempre com a mesma turma, o 8.ºA, passava por lecionar seis aulas: duas expositivas, duas “autónomas”, isto é, aulas nas quais a autonomia do aluno fosse privilegiada e duas construtivistas; o restante manter-se-ia, no final de cada aula aplicação de uma ficha de trabalho, para

posteriormente analisar os resultados obtidos pelos alunos e concluir em que tipo de aula existia maior sucesso escolar. Uma vez mais, esta ideia não se concretizou por acreditarmos que seria bastante difícil distinguirmos as aulas construtivistas das aulas autónomas, já que a autonomia concedida ao aluno é um dos principais pressupostos do método construtivista.

A terceira e definitiva hipótese consistia na lecionação de seis aulas, à turma 8.ºA, três de carácter marcadamente expositivo e outras três de carácter marcadamente construtivista, para que no final de cada aula os alunos aplicassem os conhecimentos desenvolvidos através da realização de uma ficha de trabalho. Naturalmente e de forma a não enviesar o estudo de caso, as seis aulas seguiam os mesmos parâmetros: os primeiros 70 minutos eram preenchidos com a exposição da aula ou a realização de tarefas por parte dos alunos, consoante o tipo de aulas a desenvolver e os 20 minutos finais eram reservados para a aplicação da ficha de trabalho, que era realizada individualmente e sem consulta do manual escolar ou qualquer outro tipo material de apoio. No sentido de tornar esta investigação o mais rigorosa possível, tentei que as seis fichas de trabalho tivessem um grau de dificuldade equiparado, tendo especial atenção aos itens de resposta curta e aos itens de resposta extensa que deveriam ser em igual número, ou pelo menos, em número semelhante.

A primeira aula do estudo de caso, lecionada ao 8.ºA, teve como tema *Os Portugueses no Brasil*, inserida no Tema E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI (Anexo 1). Esta foi uma aula de carácter marcadamente expositivo que se iniciou com a visualização de um documentário sobre a descoberta do Brasil por Pedro Álvares Cabral e prosseguiu com a leitura e análise de documentos escritos, imagens e mapas de modo a que os alunos compreendessem o essencial sobre o processo da descoberta e da colonização do Brasil. A parte final da aula ficou reservada para a realização da ficha de trabalho sobre o tema em estudo (Anexo 2).

Na segunda aula subordinada ao tema *O comércio à escala mundial*, privilegiou-se a autonomia e a curiosidade dos alunos, seguindo um método claramente construtivista (Anexo 5). Nesta aula pretendia-se que os alunos, com o auxílio de uma ficha de exploração (Anexo 6), realizassem e apresentassem um trabalho de grupo sobre as novas rotas do comércio intercontinental, bem como a circulação de produtos entre as mesmas. Como em todas as aulas que constam neste estudo, os últimos 20 minutos foram reservados à realização de uma ficha de trabalho sobre o tema (Anexo 7).

A terceira aula inserida no Tema F – Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII, teve como tema *A União Ibérica e a Restauração da Independência de Portugal* (Anexo 10). Ao longo desta aula de carácter marcadamente construtivista, os alunos procederam à realização de um teatro de sombras intitulado “Sentimentos Anticastelhanos” (Anexo 11) que serviu de mote para a exploração do descontentamento do povo português face ao domínio filipino e, para a conseqüente restauração da independência de Portugal. A consolidação do tema em estudo fez-se através da resolução de uma ficha de trabalho que englobava imagens retiradas do teatro de sombras realizado pelos alunos (Anexo 12).

A quarta aula cujo tema desenvolvido foi *O Absolutismo e a Sociedade de Ordens*, apresentou-se como uma aula de matriz expositiva (Anexo 15). Esta iniciou-se com visualização de alguns excertos retirados do filme “O Homem da Máscara de Ferro”, de Randall Wallace, que serviram de motivação e introdução ao tema a desenvolver. No decorrer da aula, através da projeção de documentos escritos, imagens, esquemas e quadros, os alunos foram conduzidos a compreenderem os fundamentos do Absolutismo e as características das Ordens ou Estados existentes entre os séculos XVI e XIX. A parte final da aula ficou marcada pela resolução individual e sem consulta de uma ficha de trabalho (Anexo 16).

A quinta aula subordinada ao tema *O Mercantilismo*, foi à semelhança da anterior, uma aula marcadamente expositiva (Anexo 19). Iniciou-se com a apresentação, por parte da docente, de três balanças comerciais feitas em cartolina, com o objetivo de que os alunos distinguissem as diferentes balanças comerciais, classificando-as como favorável, desfavorável ou equilibrada. Esta atividade introdutória revelou-se importante para a compreensão do resto da aula, na qual se abordaram assuntos como os princípios do mercantilismo e as medidas mercantilistas adotadas em Portugal. Mais uma vez, a conclusão foi feita através da realização de uma ficha de trabalho (Anexo 20).

A sexta e última aula, cujo tema era *A Economia Portuguesa no século XVIII e o fomento comercial e manufatureiro no período pombalino* foi baseada nos pressupostos do construtivismo, uma vez que a autonomia e criatividade dos alunos foram essenciais para a sua concretização (Anexo 23). No decorrer desta aula foi proposto aos alunos a realização de um trabalho de pares subordinado ao tema “Imagina que és Marquês de Pombal, que medidas implementarias para ultrapassar a crise da 2ª metade do século

XVIII”. Este trabalho de pares foi realizado com o auxílio de um conjunto de textos de apoio relacionados com o tema (Anexo 24), para posteriormente se proceder à apresentação e discussão de todos os trabalhos. No final da aula procedeu-se, à habitual, resolução da ficha de trabalho que contemplou alguns dos textos de apoio que serviram de suporte à concretização do trabalho de pares (Anexo 25)

Após a lecionação das seis aulas em análise, questionei os alunos acerca das suas preferências relativamente aos diferentes tipos de aula, bem como em que tipo de aula, na sua opinião, aprenderam melhor e onde sentiram mais dificuldades de aprendizagem. Deste modo, elaborei dois inquéritos que foram aplicados aos alunos no dia 22 de Maio de 2013, sendo respondidos um imediatamente a seguir ao outro. Estes inquéritos foram entregues aos alunos separadamente, o primeiro inquérito (Anexo 28) de carácter mais geral, solicitava aos alunos que respondessem a uma série de questões acerca dos diferentes tipos de aulas e de atividades desenvolvidas nas mesmas em todas as disciplinas. No segundo inquérito (Anexo 29) mais específico, os alunos voltavam a responder às mesmas questões, relacionando-as com as aulas de História lecionadas por mim. A decisão de fazer os dois inquéritos prende-se com a necessidade de avaliar quais os tipos de aulas que os alunos preferem e quais as que aprendem melhor ou sentem mais dificuldades no geral, comparando-as com aulas de História em que esse método de ensino e atividade/tarefa foi desenvolvido. Para garantir o anonimato do inquérito e ao mesmo tempo ter acesso aos dois inquéritos de cada aluno, pedi a cada um que no canto superior direito do primeiro inquérito colocassem uma letra e um número à sua escolha e que repetissem o processo no segundo inquérito.

A opção pela utilização do inquérito como ferramenta de recolha de dados usada no estudo de caso deve-se ao facto de este ser um instrumento de consulta fácil e imediata, que permite auscultar os alunos com maior rapidez, já que respondem todos em simultâneo, ao contrário, por exemplo, de uma entrevista. Também se revela uma ferramenta fácil para os alunos, uma vez que as questões estão todas direccionadas para o assunto que o investigador pretende saber.

Com a aplicação destes inquéritos almejava, não só tomar conhecimento do tipo de aulas e atividades que os alunos preferiam, mas também comparar as suas preferências com os resultados obtidos nas fichas de trabalho aplicadas, já que nem sempre esta questão é linear. Por vezes, os alunos obtêm resultados inferiores em

matérias escolares da sua preferência e vice-versa. Pretendia igualmente comparar as aulas em que os alunos achavam ter aprendido melhor com os resultados obtidos na ficha de trabalho, tentando perceber se eles, de facto, têm noção daquilo que aprendem, ou se as suas perceções não correspondem à realidade observada.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1. Fichas de trabalho

Após a aplicação dos diversos instrumentos de estudo (fichas de trabalho e inquéritos) e a sua respetiva correção e apuramento dos dados, é crucial proceder à sua análise.

O primeiro instrumento de estudo foi uma ficha de trabalho subordinada ao tema “A descoberta e colonização do Brasil” aplicada no dia 27 de novembro de 2012 na turma A do 8.º ano de escolaridade. Esta ficha, realizada no final da aula, serviu como consolidação de conhecimentos adquiridos durante a mesma que teve um carácter marcadamente expositivo e onde se abordaram temas como: o interesse dos portugueses no Brasil, os modelos de administração do território brasileiro e as consequências da colonização portuguesa. Definidos os critérios de classificação e a posterior correção da ficha de trabalho, verificou-se que os alunos obtiveram resultados bastante positivos, perfazendo uma média que ronda os 71% (Anexo 3 e 4). No entanto, verifica-se uma grande discrepância entre os resultados obtidos, sendo a nota mais baixa (17%) e a nota mais alta (90%), isto é, os resultados oscilam entre o insuficiente e o muito bom. Desta forma e tendo em consideração a nomenclatura utilizada, dois alunos obtiveram insuficiente, cinco alunos suficiente, onze alunos bom e um aluno atingiu o muito bom, como revela o gráfico seguinte.

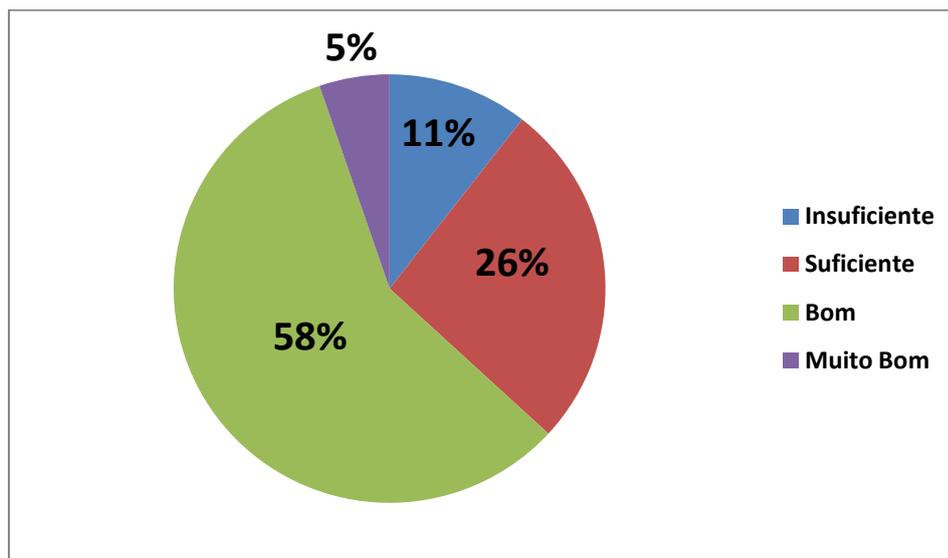


Gráfico 1 – Resultados obtidos na 1ª ficha de trabalho (%)

O segundo instrumento de estudo, uma ficha de trabalho referente ao tema “O comércio à escala mundial”, foi aplicada, à semelhança de todas as outras, nos últimos 20 minutos da aula, no dia 4 de dezembro de 2012. No decorrer desta aula, em que os alunos realizaram um trabalho de grupo, pretendia-se que os mesmos em conjunto respondessem às seguintes questões orientadoras: “Que produtos faziam parte do comércio internacional do século XVI?”, “ Quais as novas rotas do comércio intercontinental” e “Como estava organizado o comércio internacional?”; logo tratou-se de uma aula de cariz construtivista, na qual a autonomia, a criatividade e a cooperação foram atitudes privilegiadas. No sentido de ser o mais coerente possível e tendo em consideração que a aula em análise foi marcadamente construtivista, preocupei-me em introduzir na ficha de trabalho documentos escritos e imagens analisados ao longo da aula. No que diz respeito aos resultados obtidos pelos alunos na ficha de trabalho, verificou-se que estes foram globalmente positivos, atingindo uma média que circunda 56% (Anexo 8 e 9).

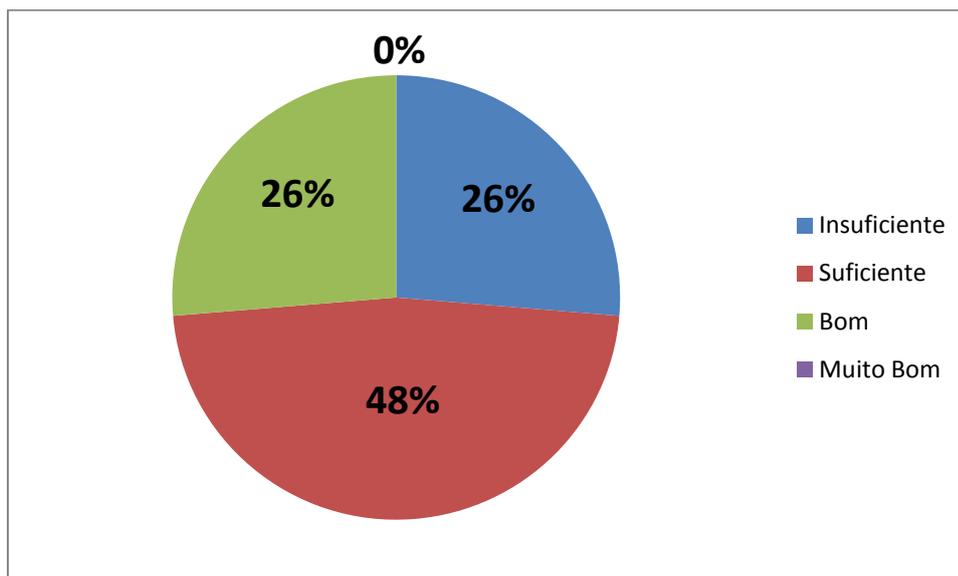


Gráfico 2 – Resultados obtidos na 2ª ficha de trabalho (%)

Como se pode observar pelo gráfico, os resultados variam entre o insuficiente e o bom, sendo a nota mais baixa (29%) e a nota mais alta (80%). Seguindo a nomenclatura utilizada verifica-se que cinco alunos obtiveram insuficiente, nove alunos suficiente, cinco alunos bom e nenhum aluno atingiu o muito bom.

O terceiro instrumento de estudo consistiu numa ficha de trabalho aplicada na turma 8.ºA, no dia 5 de fevereiro de 2013, subordinada ao tema “A União Ibérica e A Restauração da Independência de Portugal”. Ao longo desta aula de cariz construtivista, os alunos realizaram um teatro de sombras “Sentimentos Anticastelhanos”, o qual foi explorado e analisado ao pormenor pelos alunos, com o objetivo de perceberem os motivos do descontentamento do povo português face ao domínio filipino. A aula terminou com a aplicação de uma ficha de trabalho sobre o tema em estudo, na qual, mais uma vez, tive em consideração que os recursos utilizados na aula fossem contemplados na ficha de trabalho, o que foi conseguido com a colocação de imagens do teatro de sombras na introdução de cada grupo de questões. Definidos os critérios de classificação, que em todas as fichas de trabalho seguiram as diretivas tornadas públicas pelo GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional), e a correção da ficha de trabalho verificou-se que os alunos obtiveram uma média positiva, situando-se nos 62%. Nesta ficha de trabalho em particular, é visível uma grande discrepância de resultados, sendo a

nota mais baixa de 10% e a nota mais alta de 90% (Anexo 13 e 14). Segundo a nomenclatura utilizada conclui-se que quatro alunos obtiveram insuficiente, oito alunos suficiente, seis alunos bom e um aluno atingiu o muito bom, como comprova o gráfico seguinte.

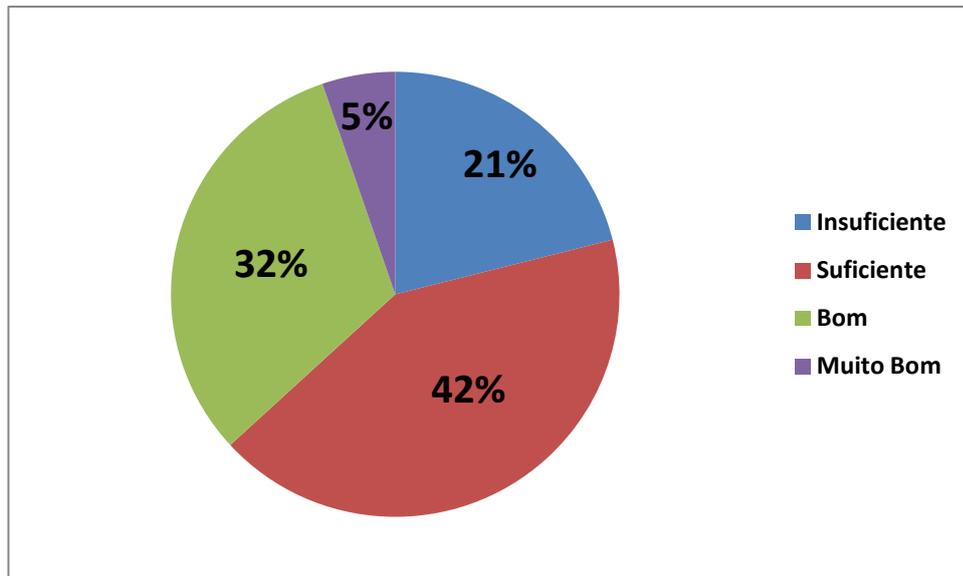


Gráfico 3 – Resultados obtidos na 3ª ficha de trabalho (%)

O quarto instrumento de estudo foi uma ficha de trabalho aplicada no dia 19 de fevereiro de 2013, cujo tema em análise foi “O Absolutismo e a Sociedade de Ordens”. Esta aula de caráter marcadamente expositiva iniciou-se com a visualização de dois excertos retirados do filme “O Homem da Máscara de Ferro”, de Randall Wallace, que serviu de mote para abordar os princípios do absolutismo e as funções e importância de cada ordem ou estado. A parte final da aula ficou marcada pela resolução da ficha de trabalho, que após a sua correção revelou resultados globalmente positivos, com uma média a rondar os 69%. Novamente verifica-se uma grande diferença entre os resultados atingidos pelos alunos, sendo a nota mais baixa 36% e a nota mais elevada 90%. (Anexo 17 e 18). Por conseguinte, um aluno obteve insuficiente, seis alunos obtiveram suficiente, dez alunos obtiveram bom e apenas um aluno atingiu o muito bom, tal como demonstra o gráfico seguinte.

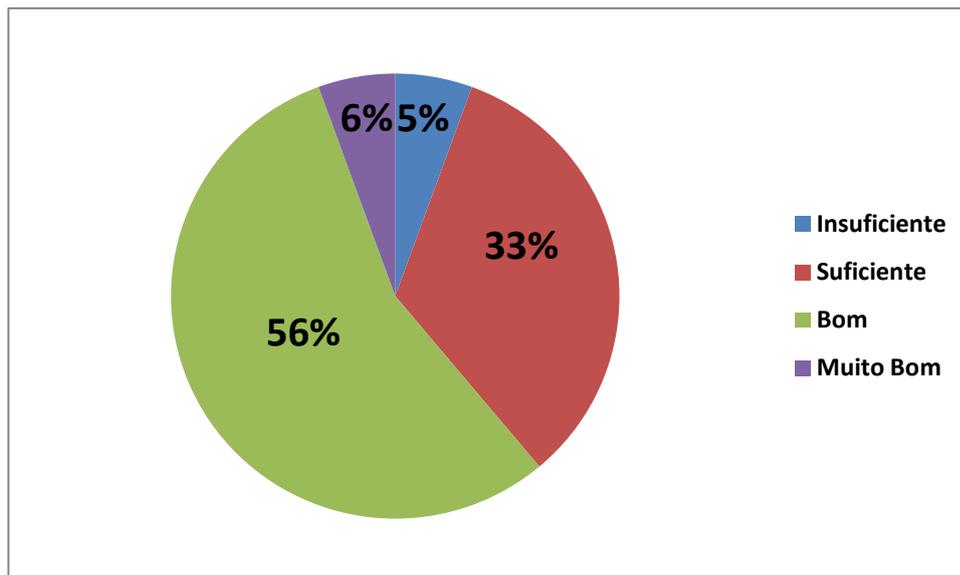


Gráfico 4 – Resultados obtidos na 4ª ficha de trabalho (%)

O quinto instrumento de estudo, uma ficha de trabalho subordinada ao tema “O Mercantilismo”, foi aplicada no dia 5 de março de 2013, à turma A do 8.º ano de escolaridade. Numa aula marcadamente expositiva, na qual os alunos trabalharam com balanças comerciais feitas em cartolina e leram e analisaram o Tratado de Methuen (1703), pretendia-se que os mesmos compreendessem os princípios do mercantilismo, as medidas mercantilistas adotadas em Portugal para resolver a crise económica e os motivos que contribuíram para a falência das medidas mercantilistas em Portugal. À semelhança do que sucedeu em todas as outras aulas em análise, os últimos 20 minutos da aula ficaram reservados para a resolução de um ficha de trabalho de forma individual e sem direito a consulta. Os resultados obtidos pelos alunos nesta ficha de trabalho foram positivos, atingindo os 60% de média, tendo os resultados oscilado entre o insuficiente, já que a nota mais baixa foi 24%, e o bom, sendo a nota mais alta 87% (Anexo 21 e 22). Observando o gráfico seguinte, verificamos que dois alunos obtiveram insuficiente, treze alunos suficiente, três alunos bom e nenhum aluno atingiu o muito bom.

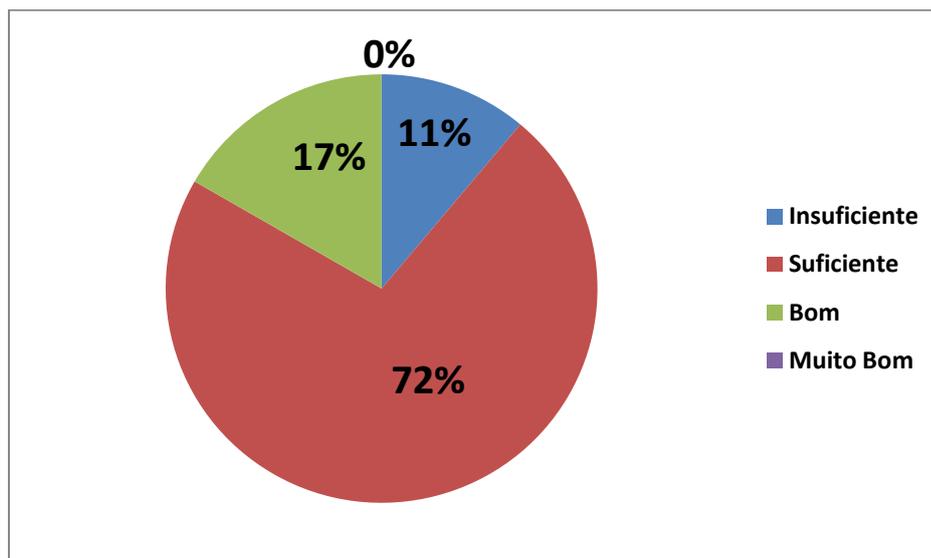


Gráfico 5 – Resultados obtidos na 5ª ficha de trabalho (%)

O sexto e último instrumento de estudo aplicou-se no dia 2 de abril de 2013, consistindo numa ficha de trabalho referente ao tema “A economia portuguesa no século XVIII. O fomento comercial e manufatureiro no período pombalino”. Com o auxílio de um conjunto de textos relacionados com o tema em estudo, pretendia-se que os alunos em trabalho de pares imaginassem que eram Marquês de Pombal e enumerassem as medidas que implementariam para ultrapassar a crise portuguesa da 2.ª metade do século XVIII. Ao longo de uma aula claramente construtivista, na qual a autonomia, criatividade, cooperação e participação foram valorizadas pretendia-se que os alunos explorassem o essencial acerca dos motivos que estiveram na base da prosperidade económica sentida em Portugal na 1.ª metade do século XVIII, dos fatores que contribuíram para a crise económica portuguesa na 2.ª metade do século XVIII e as medidas implementadas por Marquês de Pombal para ultrapassar a crise económica da 2.ª metade do século XVIII. Tal como já acontecera em fichas de trabalho aplicadas anteriormente em aulas de matriz construtivista, incluí na mesma documentos escritos, gráficos e imagens utilizados ao longo da aula, de modo a aperceber-me se os alunos compreenderam, de facto, os documentos explorados ou se era necessário voltar a analisá-los. Os resultados obtidos pelos alunos nesta ficha de trabalho foram os mais baixos, quando comparados com os resultados das seis aulas em análise, atingindo somente uma média de 50% (Anexo 26 e 27). Os fracos resultados obtidos pelos alunos

é notório, igualmente, quando se compara a nota mais baixa (24%), com a nota mais alta (72%), oscilando os resultados entre o insuficiente e o bom.

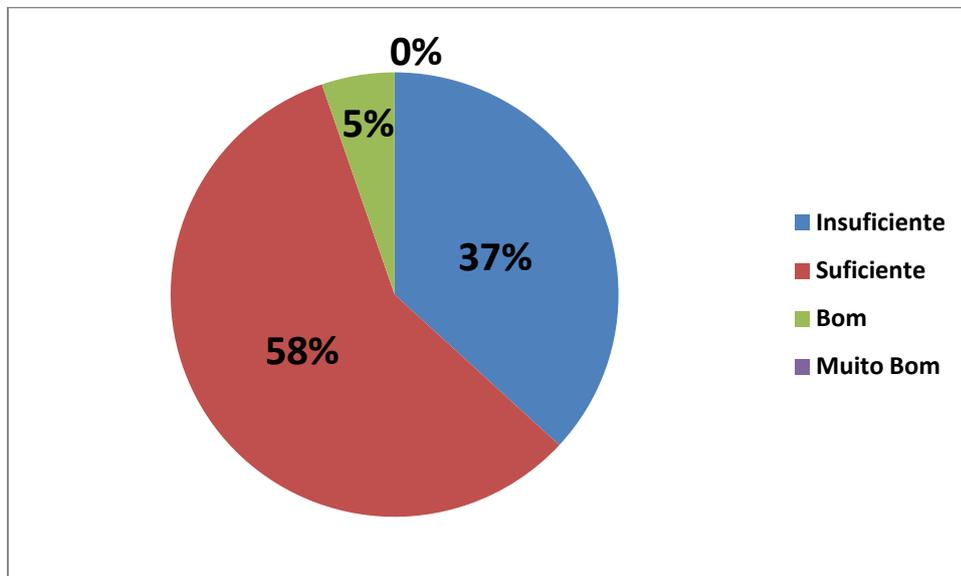


Gráfico 6 – Resultados obtidos na 6ª ficha de trabalho (%)

Como se pode confirmar pelo gráfico, a maioria dos alunos (onze) obtiveram suficiente, sete alunos obtiveram insuficiente, apenas um aluno obteve bom e nenhum aluno conseguiu atingir o muito bom.

Analisados os resultados obtidos pelos alunos em cada ficha de trabalho é necessário separá-los por cada tipo de aula, nas aulas expositivas e nas aulas construtivistas, afinal esta é a grande questão do meu relatório final: em que tipo de aulas os alunos obtêm melhores resultados?

Tipo de Aula	Resultados obtidos nas fichas de trabalho (%)			Média (%)
Expositiva	71	69	60	67
Construtivista	56	62	50	56

Quadro 1 – Resultados obtidos nas fichas de trabalho, nos diferentes tipos de aula.

Observando o quadro 1, rapidamente se compreende que os alunos obtiveram melhores resultados nas aulas de carácter expositiva, oscilando os resultados entre os 60% e os 71%, perfazendo um média final de 67%. No que diz respeito às aulas marcadamente construtivistas, os resultados oscilaram entre os 50% e os 62%, o que resultou numa média final de 56%, resultado claramente inferior às aulas expositivas.

3.2. Inquéritos

Depois de preenchidos os inquéritos e apurados os resultados, surgiu-me uma dúvida quanto ao tratamento dos dados: analisar os dois inquéritos separadamente ou simultaneamente, comparando as respostas dadas pelos alunos? Após alguma indecisão, optei pela segunda estratégia, uma vez que tornaria a minha análise mais coerente e dinâmica, visto que em ambos os inquéritos a maioria das questões era igual ou idêntica, tornando-se mais fácil comparar as respostas dadas pelos alunos. Como já foi referido no ponto 2, foram aplicados dois inquéritos aos alunos sobre as suas preferências relativamente aos diferentes tipos de aula, o primeiro inquérito (ao qual irei chamar inquérito 1 de modo a facilitar a análise) de carácter mais geral, referente a todos as disciplinas e o segundo inquérito (inquérito 2) de carácter mais específico referente às aulas de História lecionadas por mim.

A primeira questão dos dois inquéritos refere-se ao tipo de aulas que os alunos preferem, sendo que os mesmos não tiveram dúvidas na sua opção, em ambos os inquéritos, 100% dos alunos afirmaram preferir *aulas em que desenvolves a tua aprendizagem com diversos tipos de actividades*, em detrimento de *aulas em que seja predominantemente o professor a expor a matéria*.

Na questão 1.2 é perguntado aos alunos os motivos pelos quais preferem o tipo de aula assinalado anteriormente, mais uma vez decidi analisar os dois inquéritos em simultâneo, já que as respostas são muito equiparadas, sendo os motivos mais apontados: porque aprendem de forma diferente, divertida e inovadora, o que a facilita aprendizagem, seguido de porque se desenvolvem actividades interessantes, variadas e inovadoras, e ainda porque as aulas expositivas são mais aborrecidas e monótonas. São exemplos de respostas dadas pelos alunos:

A1: *eu prefiro aulas em que se realizem diversos tipos de atividades porque se for só o professor a expor a matéria torna-se maçador, gosto de coisas inovadoras e diferentes;*

A2: *porque é divertido, os alunos gostam e aprende-se mais rápido;*

A3: *prefiro, pois ficámos mais atentos e interessados no que está a ser dito.*

A questão 2.1. solicitava aos alunos que ordenassem por ordem de sua preferência, de 1 (a que gosta mais) a 6 (a que gosta menos), as diversas atividades desenvolvidas na aula. De referir que as atividades desenvolvidas que constam no inquérito 1 e 2 são as mesmas, a grande diferença é que no inquérito 1 as suas preferências são ao nível geral, nas diferentes disciplinas, enquanto no inquérito 2 essas atividades foram, de facto, desenvolvidas nas minhas aulas.

Ordem de Preferência	Inquérito 1	Inquérito 2
1	Visualização de filmes	Trabalho de grupo
2	Trabalho de grupo	Visualização de filmes
3	Dramatizações (peça de teatro)	Dramatizações (peça de teatro)
4	Trabalho de pares	Manipulação de materiais
5	Manipulação de materiais	Trabalho de pares
6	Visualização de documentários	Visualização de documentários

Quadro 2 – Preferências dos alunos relativamente às atividades desenvolvidas nas aulas.

Como se pode comprovar através da análise do quadro 2, as preferências dos alunos não divergem muito de um inquérito para o outro, existindo somente alterações na 1^a e 2^a preferência, ou seja, na maioria das disciplinas os alunos preferem ver filmes a realizar trabalhos de grupo, contudo nas aulas de História, os alunos preferiram realizar um trabalho de grupo sobre o comércio à escala mundial do que ver excertos retirados do filme “O Homem da Máscara de Ferro”. A mesma situação repete-se nas preferências 4 e 5, no geral os alunos preferem realizar trabalhos de pares do que manipularem materiais, no entanto nas aulas de História preferiram manipular balanças comerciais feitas em cartolina para melhor compreenderem o Mercantilismo, em detrimento do trabalho de pares sobre o fomento comercial e manufatureiro no período pombalino. A 3^a e 6^a preferências são iguais em ambos os inquéritos, dramatizações (peças de teatro) e visualização de documentários, respetivamente.

A questão 2.2 pedia aos alunos que indicassem os motivos pelos quais preferiam a atividade assinalada com o número 1, naturalmente a análise desta questão será feita separadamente, já que a atividade preferida pelos alunos difere do inquérito 1 para o inquérito 2. No inquérito 1, a maioria dos alunos afirmou que a atividade preferida na sala de aula era a visualização de filmes, tendo indicado, com maior frequência, os seguintes motivos: porque gostam de ver filmes, porque é uma atividade divertida e uma forma diferente de aprender e porque retrata a época. Alguns exemplos de respostas:

B1: porque gosto muito de ver filmes, acho também interessante;

B2: porque é uma atividade divertida e uma forma mais divertida de aprender;

B3: o motivo pelo qual prefiro o número 1 é porque nós ao ver filmes, vemos as coisas como se fosse na altura e é melhor.

No inquérito 2, a atividade preferida dos alunos está relacionada com a realização de trabalho de grupo, sendo os motivos mais apontados porque gosta de trabalhar com os colegas/trabalho de equipa e pela descoberta do seu próprio conhecimento. Sendo exemplos de respostas dos alunos, as seguintes:

C1: porque podemos partilhar as ideias entre o grupo;

C2: foi o trabalho de grupo porque gosto de trabalhar em equipa;

C3: porque assim somos nós a descobrir e eu gostei muito de descobrir coisas novas.

Na questão 2.3 foi requerido ao aluno que expusesse o motivo pelo qual gosta menos da atividade assinalada com o número 6, pelo facto de em ambos os inquéritos referirem que a atividade que menos gostavam foi a visualização de documentários, analisarei os dois inquéritos em simultâneo. Após o apuramento dos dados verifiquei que os motivos mais citados foram: por se tratar de uma atividade aborrecida, monótona e cansativa; pela elevada frequência da atividade nas diferentes disciplinas e por não compreenderem a matéria através da utilização deste recurso. Exemplos de respostas dadas:

D1: porque acho aborrecido e cansativo a visualização de documentários;

D2: porque em quase todas as aulas vemos documentários, devia ser diferente;

D3: o motivo pelo qual não gostei da aula foi porque não gosto de documentários, fico sem perceber nada.

A questão 3.1 inquiria os alunos acerca das atividades desenvolvidas nas aulas, pedindo-lhes que apontassem, na sua opinião, a atividade em que aprendiam melhor e porquê. Em ambos os inquéritos os alunos responderam que aprendiam melhor através da realização de trabalhos de grupo, pela troca de opiniões entre eles e pela entreajuda que sentiam na realização do trabalho, que se manifestava no facto de ser mais do que um aluno a pensar. Algumas respostas dadas pelos alunos:

E1: *fazendo trabalhos de grupo pois comparámos muitas ideias;*

E2: *no trabalho de grupo porque partilhámos as ideias com os colegas;*

E3: *o trabalho de grupo, porque assim podemos ter mais do que uma cabeça a pensar no assunto e é mais fácil e melhor.*

Embora no inquérito 2 os alunos também refiram o trabalho de grupo como atividade que lhes facilita a aprendizagem, algumas respostas especificam o trabalho de grupo sobre “O comércio à escala mundial”, realizado na aula de História, destacando:

F1: *no trabalho de grupo porque pude ver os produtos comercializados mundialmente;*

F2: *eu acho que aprendi melhor na aula do comércio à escala mundial porque gostei de manusear os produtos.*

A questão 3.2 solicitava aos alunos que respondessem em qual das atividades desenvolvidas sentiram mais dificuldades de aprendizagem e porquê, os alunos foram unânimes em considerar a visualização de documentários. Esta resposta foi referida nos dois inquéritos, sendo os motivos mais registados: por não perceberem a matéria dada através deste recurso didático e por o considerarem aborrecido e monótono. Exemplos de respostas dos alunos:

G1: *na visualização de documentários porque é mais difícil de aprender;*

G2: *visualização de documentários porque além de aborrecido e cansativo acho que a maior parte dos alunos não entende o que está a ser falado por ser demasiado longo;*

G3: *na visualização de documentários porque é aborrecido e não chama a atenção.*

À semelhança do que aconteceu na questão anterior, no inquérito 2, alguns alunos referem-se concretamente à visualização de um documentário subordinado ao tema “A descoberta do Brasil”, realizado na aula de História, salientando:

H1: *na descoberta do Brasil porque como achei pouco interessante fiquei pouco esclarecida;*

H2: *na descoberta do Brasil porque foi feito uma visualização de documentários e eu não gosto disso.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminado o estágio curricular na Escola Básica 2/3 de Gondomar, apurados e analisados os dados obtidos no estudo de caso efetuado na turma A do 8.º ano de escolaridade, resta-me refletir em torno dos mesmos tentando dar respostas a todas as dúvidas e questões levantadas desde o início até ao final deste percurso.

No decorrer do meu estudo de caso foram inúmeras as perguntas, as dúvidas, as hesitações que foram surgindo aquando da lecionação das minhas aulas, todas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. No entanto, a questão principal, aquela que deu o título ao meu relatório final, foi tentar perceber “*Qual o tipo de aulas (de carácter expositivo ou construtivista) em que os alunos obtêm melhores resultados?*”, daí que nada mais justo que, na parte final da minha investigação, esta seja a primeira interrogação a ser respondida.

Após a aplicação dos diversos instrumentos de trabalho e da análise e tratamento dos dados, posso concluir que na turma 8.ºA, os alunos obtiveram melhores resultados nas aulas expositivas em detrimento das aulas construtivistas. Apesar de este resultado advir do estudo de caso levado a cabo nesta turma, o mesmo foi comprovado por mim, através da observação direta dos alunos nas diversas aulas lecionadas, o que me permitiu concluir que existiram vários aspetos que podem justificar a obtenção destes resultados.

O aspeto que despertou desde logo a minha atenção na lecionação das aulas foi a atenção e a concentração manifestadas pelos alunos, sendo que os seus níveis revelaram-se bastante mais elevados nas aulas expositivas. Não pretendo com isto, afirmar que os alunos não estavam atentos e concentrados nas aulas construtivistas, contudo a ideia com que fiquei destas aulas, foi que os alunos estavam mais atentos às atividades em si, ao “aparato”, ao movimento, à agitação e à inovação criados na sala de aula do que aos conteúdos que iam sendo desenvolvidos. Um exemplo concreto desta situação aconteceu em duas aulas em particular: na realização do teatro de sombras sobre “Os sentimentos anticastelhanos” e no trabalho de grupo, no qual os alunos tinham ao seu dispor exemplos de produtos transacionados no comércio à escala

mundial; em ambas o entusiasmo e a excitação dos alunos perante as atividades desenvolvidas colidiram com a apreensão dos conteúdos abordados.

Outro dos aspetos que verifiquei na lecionação de aulas construtivistas e que ajudam a perceber os resultados obtidos pelos alunos, foi a repetição do erro, ou seja, como neste tipo de aulas foi fomentada a autonomia do aluno, sendo ele o responsável pela construção do seu próprio conhecimento e, conseqüentemente era a ele que competia dar respostas às questões levantadas no decorrer da aula; o que se verificou foi, que se a resposta do aluno estivesse errada e fosse imediatamente corrigida pela docente ou pelos colegas de turma, o aluno posteriormente na resolução de um instrumento de avaliação tinha tendência a repeti-lo. Esta ocorrência aconteceu com diversos alunos principalmente nas aulas em que foram desenvolvidos trabalhos de grupo e trabalhos de pares, indo ao encontro das teorias construtivistas que alegam que aquilo que é feito pelo aluno é mais rapidamente retido e permanece por mais tempo na memória. Sendo esta uma teoria construtivista considerada positiva, neste caso em concreto, revelou-se nefasta, uma vez que os conteúdos construídos pelos alunos, estavam incorretos.

No seguimento desta teoria defendida pelos construtivistas, esta voltou a confirmar-se em aulas cujo conteúdo foi repartido pelos diferentes alunos, verificando-se que os alunos obtinham melhores resultados nos assuntos em que o conhecimento foi construído por si, em detrimento daquele que foi construído pelos outros. Refiro-me concretamente à aula sobre o comércio à escala mundial, na qual cada grupo de trabalho representou um continente e teve como função enumerar as trocas comerciais aí efetuadas para, posteriormente apresentar as suas conclusões à turma. Na aplicação de um instrumento de avaliação que incidia sobre o tema abordado, foi notório o facto de os alunos possuírem mais conhecimentos sobre o conteúdo trabalhado por si do que sobre os restantes, o que prova que eles retêm mais facilmente os conhecimentos por si construídos. A menor apreensão dos conteúdos desenvolvidos pelos colegas pode também ser justificada pela menor preocupação e atenção demonstradas na apresentação dos trabalhos dos outros grupos.

A questão do hábito parece-me fundamental para justificar os resultados obtidos, uma vez que os alunos estão mais habituados às aulas expositivas, mantendo-se por isso mais calmos, mais atentos e mais concentrados nas aulas, enquanto nas aulas construtivistas a excitação, a motivação, a surpresa são claramente superiores, mas onde

os níveis de concentração descem. Por se tratar de um tipo de aulas mais frequente, nas aulas expositivas alguns alunos têm por hábito tirar anotações e copiar excertos cedidos pelo professor, o que eleva os níveis de concentração. Por outro lado, nas aulas construtivistas pelo fator surpresa implícito e por se tratar de aulas mais ativas, dinâmicas e participativas, este hábito perde-se pela incompatibilidade com este método de ensino.

Diretamente relacionado com o último ponto, está a organização proporcionada por uma aula expositiva, na qual cabe ao professor criar um fio condutor de modo a abordar todos os assuntos de forma coerente, organizada e acessível ao nível etário dos alunos; algo que não acontece numa aula construtivista, na qual cabe aos alunos construir o seu próprio conhecimento, o que naturalmente a torna mais viva, mais movimentada, mais desorganizada e, por consequência, com interrupções mais frequentes.

No que diz respeito à segunda questão que queria ver respondida “*Qual o tipo de aulas preferidas pelos alunos?*”, esta foi-me dada através da aplicação de inquéritos, ficando claro que todos os alunos do 8.ºA preferiam aulas construtivistas. Se a unanimidade manifestada na resposta a esta questão me surpreendeu, pois não esperava que todos os alunos respondessem da mesma forma, as suas preferências por aulas em que desenvolvem a sua aprendizagem com diversos tipos de atividades já era esperada. Este resultado foi compatível com as minhas expectativas por ter a noção que estava perante uma turma muito ativa, participativa, que gostava de aulas diferentes e inovadoras, e estava sempre disposta a receber novos desafios. Apesar das suas preferências assentes nas aulas construtivistas, foi curioso verificar que foi precisamente nestas aulas que os alunos obtiveram piores resultados.

As últimas questões levantadas foram: “*Em que aulas, na opinião dos alunos, aprendem melhor? E em quais sentem mais dificuldades de aprendizagem?*” Novamente, estas interrogações foram respondidas através de inquéritos preenchidos pelos alunos, sendo os seus resultados algo inesperados. Os alunos afirmaram que a aula em que aprenderam melhor foi na aula subordinada ao tema: “O comércio à escala mundial”, na qual desenvolveram um trabalho de grupo, no entanto os resultados obtidos nessa ficha de trabalho rondam os 56% de média, sendo o segundo pior resultado, das seis aulas em análise. Já, no que diz respeito à aula em que sentiram maiores dificuldades de aprendizagem, os alunos apontaram a aula onde se desenvolveu

o tema: “A descoberta do Brasil”, na qual visualizaram um documentário, tendo obtido resultados que rondam os 71% de média, o melhor resultado das seis aulas em estudo. Estes resultados levam-me a concluir que os alunos não têm a percepção daquilo que aprendem nas aulas, tendo ideias equivocadas quanto aos conteúdos aprendidos. Resumindo, os alunos preferem e pensam que aprendem melhor em aulas construtivistas, no entanto os seus resultados são superiores nas aulas expositivas.

Respondidas que estão todas as questões a que me propus, não posso deixar de referir a excelente turma com quem tive o privilégio de trabalhar ao longo de todo um ano letivo, que pelo seu trabalho, pela sua disponibilidade, pelo seu interesse e dinamismo, muito contribuiu e facilitou o meu estudo de caso.

Independentemente dos resultados obtidos com a realização deste trabalho de investigação, na minha opinião, os professores devem investir na diversidade metodológica utilizada nas suas aulas. Esta diversidade demonstra-se benéfica para o aluno, não só para evitar a repetição e a monotonia criada nas aulas em que as atividades e os recursos se repetem, mas também porque devem proporcionar aulas diferentes, motivadoras e inovadoras; que são uma mais-valia para o aluno, já que lhes oferecem experiências de aprendizagem totalmente diferentes mas que se complementam.

Estas convenções teóricas nem sempre se podem aplicar na prática profissional. Deste modo, cabe ao professor descobrir o que funciona melhor em cada turma, o tipo de atividades e recursos que os alunos preferem e o método de ensino em que eles obtêm melhores resultados; pois o que resulta numa turma pode não ser o mais adequado em outra. Não esquecendo que o mais importante em qualquer aula é criar verdadeiras experiências de aprendizagem.

O método expositivo e o método construtivista: concorrentes ou aliados? Respondendo à questão que deu título ao meu relatório final são, sem dúvida, sob o meu ponto de vista, aliados/complementares!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Cláudia; ALVES, Eliseu; JESUS, Elisabete e PINTO, Maria Helena – Sim, a História é importante! O trabalho de fontes na perspectiva da Educação Histórica. Porto: Porto Editora, 2012, 31 p. [Consult. Nov.2012]. Disponível na Internet:
http://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/educacao_2012/envio_documentacao/documentacoes/H7MHDOC.pdf
- BARCA, Isabel - Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação de Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.
- BROOKS, Jacqueline Grennon e BROOKS, Martin G. – Construtivismo em sala de aula, (trad. Maria Aparecida Kerber), Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 138 p. ISBN: 85-7307-249-0.
- COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIAS, Javier; SOLÉ, Isabel e ZABALA, Antoni – O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a ação pedagógica, (trad. José Carlos Eufrázio). Porto: Edições Asa, 2001. 224 p. ISBN: 972-41-2523-0.
- CRATO, Nuno – O ‘Eduquês’ em discurso direto: uma crítica da pedagogia romântica e construtivista. Lisboa: Gradiva, 2006. 131 p. ISBN: 978-989-616-094-4.
- FERRO, António Mão de – O Método Expositivo. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, 1999. 42 p. ISBN: 972-9003-58-0.

- FOSNOT, Catherine Twomey – Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e prática, (trad. Maria João Batalha Reis). Lisboa: Instituto Piaget, 1999. 313 p. ISBN: 972-771-098-0.
- GLASERSFELD, Ernst Von – Construtivismo radical: uma forma de conhecer e aprender, (trad. Fernanda Oliveira). Lisboa: Instituto Piaget, 1995. 328 p. ISBN: 972-8329-68-7.
- GRIFFIN, Ricky e CASHIN, William – The Lecture and Discussion Method for Management Education: Pros and Cons, (trad. Gilberto Teixeira), *Jornal of Management Development*. [Consult. Set. 2013]. Atualmente indisponível na Internet.
- LEAL, Douglas Tavares Borges e JÚNIOR, Edgard Bruno Cornachione – O uso da Aula Expositiva no Ensino da Contabilidade: estudo empírico com os dados do Exame Nacional de Cursos (provão). *Contab. Vista & Rev.*, v.17, n.3, p. 91-113, jul.-set. 2006. [Consult. Jul.2013]. Disponível na Internet: <http://web.face.ufmg.br/face/revista/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/307/300>
- LEÃO, Denise Maria Maciel – Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. *Cadernos de Pesquisa* nº107, p. 187-206, jul. 1999. [Consult. Set. 2013]. Disponível na Internet: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>
- MOREIRA, M. A.; CABALLERO, M. C. e RODRÍGUEZ, M. L. – Aprendizagem Significativa: um conceito subjacente. *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, Espanha, 1997, p. 19-44. [Consult. Jul. 2013]. Disponível na Internet: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>
- PINHEIRO, João - Métodos Pedagógicos. Lisboa, Instituto do Emprego e Formação Profissional, 1998. 55p. S/ ISBN.

- RIBEIRO, Daniel Mithá – O Ensino da História. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2012. 104 p. ISBN: 978-989-8424-67-9.
- ROLDÃO, Maria do Céu - Evolução das metodologias e práticas de ensino da História no sistema educativo português. In. Imagens e ausências da História do Brasil e de Portugal nos respetivos currículos escolares: Encontro de Professores de História portugueses e brasileiros. Lisboa: Instituto Camões e Associação de Professores de Historia, 1998, p. 1-13.
- SANTOS, Júlio César Furtado – O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa. 2008. [Consult. Set. 2013]. Disponível na Internet: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/aprendizagem/index.php?pagina=0>
- SAUAIA, Antonio Carlos Aidar – Aula Expositiva Centrada no Participante: um Modelo baseado em Jogos de Empresas. 17 p. [Consult. Jun.2013]. Disponível na Internet: [file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/AULA%20EXPOSITIVA%20CENTRADA%20NO%20PARTICIPANTE%20-%20UM%20MODELO%20BASEADO%20EM%20JOGOS%20DE%20EMPRESAS%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/AULA%20EXPOSITIVA%20CENTRADA%20NO%20PARTICIPANTE%20-%20UM%20MODELO%20BASEADO%20EM%20JOGOS%20DE%20EMPRESAS%20(3).pdf)
- VALLE, Hardalla Santos do – Fontes no Ensino de História da Educação: uma discussão sobre construção do conhecimento. Universidade Federal de Pelotas/Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE_UFPEL). História & Ensino, Londrina, v.18, n.1, p.173-186, jan./jun. 2012. [Consult. Nov.2012]. Disponível na Internet: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12268/11368>

ANEXOS

PLANO DE AULA



<p>ESCOLA: EB 2,3 DE GONDOMAR Ano Letivo 2012/2013</p>	<p>NÚCLEO DE ESTÁGIO DE HISTÓRIA Orientadora Cooperante: Maria de Fátima Gomes Estagiária: Isabel Santos</p>	<p>Ano: 8.º Turma: A</p>	<p>Duração: 90 minutos</p>	<p>Data: 27 de Novembro 2012</p>
<p>CONTEÚDOS/TEMATIZAÇÃO: Tema E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI. UNIDADE DIDÁTICA: E.1 – O expansionismo europeu. TÓPICO DA AULA: Os Portugueses no Brasil.</p>				
<p>LIGAÇÃO COM AS AULAS: » ANTERIOR: O império espanhol na América » POSTERIOR: O comércio à escala mundial.</p>				
<p>SUMÁRIO: A descoberta e colonização do Brasil. Os modelos de administração do território brasileiro: o sistema de capitanias e o governo-geral.</p>				
<p>MOTIVAÇÃO: Visualização de um documentário sobre a descoberta do Brasil por Pedro Álvares Cabral.</p>				
<p>SITUAÇÃO-PROBLEMA: “ A viagem que levou os portugueses a descobrirem «uma grande terra a ocidente» era na verdade uma viagem para oriente, ou seja, para a Índia”. Luís de Albuquerque, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, in <i>Os descobrimentos Portugueses – As grandes viagens</i>.</p>				
<p>QUESTÕES ORIENTADORAS: - A descoberta do Brasil processou-se de forma casual ou intencional? - Qual o interesse dos portugueses no Brasil? - Quais os modelos de administração do território brasileiro? - Quais as consequências da colonização portuguesa?</p>				

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	CONTEÚDOS	INDICADORES DE APRENDIZAGEM	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO/ UTILIZAÇÃO DE FONTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualizar e analisar o documentário: “Construtores do Brasil – Pedro Álvares Cabral”. • Interpretar documentos escritos e iconográficos. • Selecionar informação adequada a partir das fontes apresentadas. • Leitura e análise de um excerto retirado do livro “Os descobrimentos portugueses – Nos quatro cantos do mundo”. <p>COMPREENSÃO HISTÓRICA (Temporalidade/ Espacialidade/ Contextualização)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar no tempo e no espaço a época em estudo. • Explicar os modelos de administração do território brasileiro. • Compreender o carácter da colonização portuguesa no Brasil 	<p>Os Portugueses no Brasil</p> <p>A descoberta e colonização do Brasil.</p> <p>Os modelos de administração do território brasileiro: sistema de capitánias e o governo-geral.</p>	<p>- Localiza no espaço e no tempo a presença portuguesa no Brasil</p> <p>- Indica os interesses portugueses no território brasileiro.</p> <p>- Explica os modelos de administração do território brasileiro.</p> <p>- Avalia as consequências da colonização portuguesa.</p>	<p>1» Motivação: Visualização de um documentário sobre a conquista do Brasil por Pedro Álvares Cabral. Pretende-se com este vídeo introduzir o tema, que será aprofundado ao longo da aula.</p> <p>2» Através da leitura e análise de documentos, imagens e mapas, pretende-se levantar a questão: “O Brasil foi descoberto de forma casual ou intencional?”. Os mesmos recursos servirão para descrever a chegada dos portugueses ao Brasil.</p> <p>3» Leitura e análise de alguns excertos do livro “Os descobrimentos portugueses – Os quatro cantos do mundo” sobre as tribos que habitavam o território brasileiro e a divisão do trabalho que eram estabelecidas conforme o sexo.</p> <p>4» Leitura e análise de documentos, imagens e mapas que demonstram os modelos de administração do território brasileiro; inicialmente através do sistema de capitánias e, posteriormente, através do governo-geral presidido por Tomé de Sousa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Documentário: “Construtores do Brasil – Pedro Álvares Cabral” ◆ Diaporama ◆ Livro: “Os descobrimentos portugueses – Os quatro cantos do mundo” de Maria Augusta Lima Cruz, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada. ◆ Ficha de trabalho. 	<p>» Avaliação formativa através da observação direta dos alunos focada na participação oral e qualidade das intervenções, empenho e comportamento.</p> <p>» Avaliação formativa através da resolução da ficha de trabalho, que após a sua realização será entregue à professora.</p>

<p>COMUNICAÇÃO EM HISTÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar adequadamente o vocabulário específico da disciplina, quer ao nível oral, quer escrito. • Desenvolver o espírito de tolerância e a capacidade de diálogo em relação a outras opiniões. 			<p>5» Visualização de imagens e de mapas que ilustram os interesses dos portugueses no Brasil: pau-brasil, animais exóticos e, mais tarde, cana-de-açúcar. O mesmo mapa demonstra o comércio triangular desenvolvido entre a América, a África e a Europa.</p> <p>6» Realização de uma ficha de trabalho sobre a descoberta e a colonização do Brasil. Esta ficha será posteriormente entregue à docente, para ser alvo de avaliação.</p>		
--	--	--	---	--	--

Bibliografia:

ALBUQUERQUE, Luís de; MAGALHÃES, Ana Maria e ALÇADA, Isabel – *Os Descobrimentos Portugueses: As grandes viagens*. Lisboa: Caminho, 1992.

AMARAL, Cláudia, PINTO, Ana Lúcia e NEVES, Pedro Almiro – *Descobrir a História 8*. Porto: Porto Editora, 2008.

BARREIRA, Aníbal e MOREIRA, Mendes – *Sinais da História 8º Ano*. Porto: Edições Asa, 2007.

CIRNE, Joana e HENRIQUES, Marília – *Cadernos de História 8*. Porto: Areal Editores, 2007.

CRUZ, Maria Augusta Lima; MAGALHÃES, Ana Maria e ALÇADA, Isabel – *Os Descobrimentos Portugueses: Nos quatro cantos do mundo*. Lisboa: Caminho, 1995.

DINIZ, Maria Emília; TAVARES, Adérito; CALDEIRA, Arlindo – *História 8*. Lisboa: Editorial O Livro, 1995.

MAIA, Cristina e BRANDÃO, Isabel Paulos – *Viva a História*. Porto: Porto Editora, 2007.

PROENÇA, Maria de Cândida – *História de Portugal, Descobrimentos e Expansão, séculos XV-XVI*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2009.



Nome: _____ Nº _____

FICHA DE TRABALHO**1. Lê atentamente o documento.*****Carta de Pêro Vaz de Caminha a D. Manuel I, sobre a chegada ao Brasil***

Neste dia houve vista de terra, (...) a que o capitão pôs o nome de Terra de Vera Cruz. (...) E quando fizemos vela seriam já na praia assentados, junto com o rio, perto de 60 ou 70 homens, que se juntaram ali aos poucos (...).

O aspeto deles é avermelhado com rostos e narizes bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. (...) Andam alguns pintados de cores (...). Parece-me gente tão inocente que, se nós os entendêssemos e eles a nós, seriam logo cristãos, porque, segundo parece, não têm nenhuma crença.

(...) Eles não lavram, nem criam, nem há aqui (...) outro animal doméstico; nem comem senão dessas raízes que aqui há muitas e sementes e frutos que as arvores dão. E, no entanto, andam rijos e gordos.

Pêro Vaz de caminha, Carta a El-Rei D. Manuel.

1.1. Indica:

- o ano da descoberta do Brasil. _____

- o navegador que descobriu o Brasil. _____

1.2. Caracteriza os índios brasileiros segundo a carta de Pêro Vaz de Caminha.**2. Completa os espaços, sobre a colonização do Brasil.**

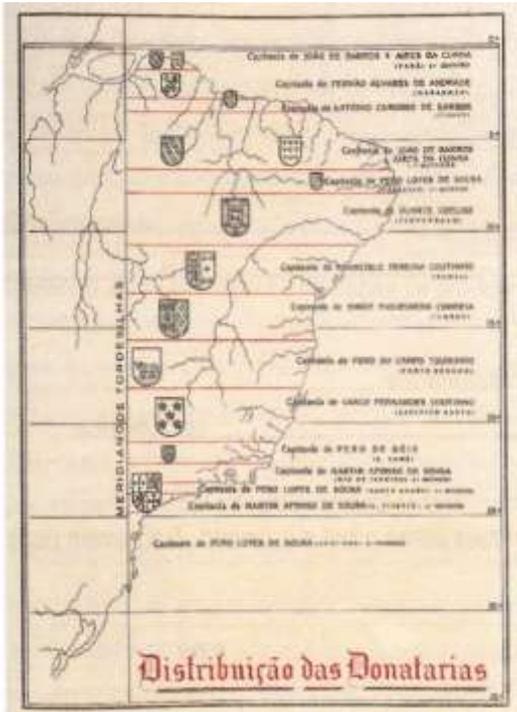
2.1. Inicialmente, a Coroa Portuguesa revelou pouco interesse pela colonização brasileira. O _____ e os _____ constituíram os primeiros produtos comercializados para a Europa.

2.2. As características do clima e dos solos permitiram a introdução da _____, que passou rapidamente a constituir o principal produto do comércio.

2.3. A necessidade de mão-de-obra, exigida na produção de alguns produtos, obrigou à importação de _____ da costa africana para trabalharem nos engenhos.

2.4. Iniciou-se desta forma um comércio regular entre os dois lados do Atlântico, envolvendo Portugal, a África e o Brasil, designado por _____.

3. Observa o mapa



- 3.1. **Refere** o modelo de administração do território brasileiro representado no mapa.
- 3.2. **Indica** três motivos que justificam o abandono deste modelo de administração.
- 3.3. **Nomeia** o modelo de administração do território brasileiro adoptado posteriormente.
- 3.4. **Quem** o governava?

Bom trabalho!

ANEXO 3

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO DA FICHA DE TRABALHO

A organização dos critérios de classificação da ficha de trabalho dividem-se em duas fases: numa primeira fase faço referência ao tipo de questão apresentada, bem como os critérios que a orientam e, numa segunda fase apresento a resposta ou um exemplo de uma resposta ideal.

Na ficha de trabalho elaborada existem dois tipos de itens:

- Itens de seleção (escolha múltipla, associação/correspondência, ordenação, verdadeiro/falso);
- Itens de construção (resposta curta, restrita e extensa).

A tipologia em cima enunciada segue os critérios de classificação tornados públicos pelo GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional).

RESPOSTA CURTA

As respostas corretas são classificadas com a classificação total. As respostas incorretas são classificadas com zero pontos. Não há lugar a classificações intermédias.

1.1.

- a) 1500
- b) Pedro Álvares Cabral

RESPOSTA EXTENSA

Os critérios de classificação da resposta ao item de resposta extensa apresentam-se organizados por níveis de desempenho. A cada nível de desempenho corresponde uma dada pontuação. É classificada com zero pontos qualquer resposta que não atinja o nível 1 de desempenho.

Nos critérios relativos a este item, estão previstos níveis de desempenho intercalares não descritos. Sempre que uma resposta revele um desempenho que não se integre em nenhum de dois níveis descritos consecutivos, deve ser-lhe atribuída a pontuação correspondente ao nível intercalar que os separa.

1.2. Na resposta devem ser referidas seis características dos índios brasileiros segundo a carta de Pêro Vaz de Caminha:

- O aspeto deles é avermelhado;
- Com rostos e narizes bem feitos;
- Andam nus;
- Embora alguns pintados de cores;
- Parecem gente tão inocente (se nós os entendêssemos e eles a nós, seriam logo cristãos);
- Segundo parece não têm nenhuma crença;

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
3	Refere corretamente seis características	12
2	Refere corretamente três características e incorretamente outras três. OU Refere corretamente apenas três características.	6
1	Refere corretamente apenas uma característica.	2

RESPOSTA RESTRITA (COMPLETAR ESPAÇOS)

Os critérios de classificação das respostas aos itens de resposta restrita apresentam-se organizados por níveis de desempenho. A cada nível de desempenho corresponde uma dada pontuação. É classificada com zero pontos qualquer resposta que não atinja o nível 1 de desempenho no domínio específico da disciplina.

2.1. Inicialmente, a Coroa Portuguesa revelou pouco interesse pela colonização brasileira. O **pau-brasil** e os **animais exóticos**...

2.2. As características do clima e dos solos permitiram a introdução da **cana-de-açúcar**...

2.3. A necessidade de mão-de-obra, exigida na produção de alguns produtos, obrigou à importação de **escravos**...

2.4. Iniciou-se desta forma um comércio regular entre os dois lados do Atlântico, envolvendo Portugal, a África e o Brasil, designado por **comércio triangular**.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
3	Completamento do texto com 5 palavras ou expressões adequadas.	10
2	Completamento do texto com 3 palavras ou expressões adequadas.	6
1	Completamento do texto com apenas 1 palavra ou expressão adequada.	2

RESPOSTA CURTA

3.1. Sistema de capitanias.

3.3. Governo-Geral do Brasil.

3.4. Tomé de Sousa.

RESPOSTA EXTENSA

3.2. Na resposta devem ser referidos três motivos que justificam o abandono do sistema de capitanias:

- Falta de recursos materiais e humanos;
- Rivalidades entre capitães-donatários;
- Ataques frequentes dos índios, dos franceses e holandeses às povoações que se foram fundando.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
3	Refere corretamente três motivos	24
2	Refere corretamente dois motivos e incorretamente outro. OU Refere corretamente apenas dois motivos.	16
1	Refere corretamente apenas um motivo	8

ANEXO 4

GRELHA DE REGISTO DOS RESULTADOS OBTIDOS NA FICHA DE TRABALHO

Número	Cotações Alunos	Questões										Total
		1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	3.4	
		10%	12%	4%	2%	2%	2%	15%	24%	15%	14%	100%
1	Ana Almeida	10	10	4	2	2	0	0	0	0	0	28
2	Cristina Silva	10	8	4	0	2	2	15	24	0	14	79
3	Francisco Castro	10	10	2	2	2	2	15	10	15	14	82
4	Inês Castro	10	12	4	2	2	2	15	14	15	14	90
5	Isabel Fernandes	10	12	4	2	2	2	15	15	15	0	77
6	Jaime Sousa	10	12	4	0	2	2	0	9	15	14	68
7	Jéssica Ramos	10	10	4	2	2	0	15	7	15	0	65
8	Joana Rêgo	10	10	4	2	2	2	15	21	15	0	81
9	João Coelho	10	4	0	0	2	2	15	7	15	14	69
11	Leandro Gomes	10	9	4	2	2	2	15	12	15	14	85
13	Patrícia Rocha	10	8	0	0	2	2	15	5	15	14	71
14	Pedro Soares	10	8	4	0	2	2	15	14	15	14	84
15	Ruben Ferreira	5	8	0	0	2	2	0			0	17
16	Rui Almeida	10	8		2	2	2	15	12	15	0	66
17	Rui Sousa	10	7	0	0	2	2	15	13	15	0	64
18	Sandra Rêgo	10	10	4	2	2	0	15	16	15	14	88
19	Sara Silva	10	12	4	0	2	2	15	11	15		71
20	Sara Araújo	10	10	0	2	2	0	15	2	15	14	70
21	Vítor Santos	10	11	2	2	2	2	15	14	15	14	87

Legenda:

INSUFICIENTE	(0 - 49%)
SUFICIENTE	(50 - 69%)
BOM	(70 - 89%)
MUITO BOM	(90 - 100%)

ANEXO 5**PLANO DE AULA**

ESCOLA: EB 2,3 DE GONDOMAR Ano Letivo 2012/2013	NÚCLEO DE ESTÁGIO DE HISTÓRIA Orientadora Cooperante: Maria de Fátima Gomes Estagiária: Isabel Santos	Ano: 8.º Turma: A	Duração: 90 minutos	Data: 04 de Dezembro 2012
CONTEÚDOS/TEMATIZAÇÃO: Tema E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI.				
UNIDADE DIDÁTICA: E.1 – O expansionismo europeu.				
TÓPICO DA AULA: O comércio à escala mundial.				
LIGAÇÃO COM AS AULAS: » ANTERIOR: Os Portugueses no Brasil. » POSTERIOR: A eclosão do Renascimento na Itália.				
SUMÁRIO: As novas rotas do comércio intercontinental. A circulação de produtos e o seu impacto no quotidiano das populações.				
MOTIVAÇÃO: Manuseamento e apresentação de produtos que estiveram na base do comércio à escala mundial.				
SITUAÇÃO-PROBLEMA: Com os Descobrimentos, o comércio passou a desenvolver-se à escala mundial e os seus efeitos fizeram-se sentir no dia-a-dia das populações. Porquê?				
QUESTÕES ORIENTADORAS: - Que produtos faziam parte do comércio internacional do século XVI? - Quais as novas rotas do comércio intercontinental? - Como estava organizado o comércio internacional? - De que modo a mundialização da economia alterou o quotidiano das populações?				

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	CONTEÚDOS	INDICADORES DE APRENDIZAGEM	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO/ UTILIZAÇÃO DE FONTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manusear e apresentar os produtos que estiveram na base do comércio à escala mundial. • Interpretar documentos escritos e iconográficos. • Selecionar informação adequada a partir das fontes apresentadas. <p>COMPREENSÃO HISTÓRICA (Temporalidade/ Espacialidade/ Contextualização)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar no tempo e no espaço a época em estudo. • Explicar as novas rotas do comércio intercontinental. • Compreender o impacto que a circulação de produtos provocou no quotidiano das populações. 	<p>O comércio à escala mundial.</p> <p>As novas rotas do comércio intercontinental.</p> <p>A circulação de produtos e o seu impacto no quotidiano das populações.</p>	<p>- Identifica as novas rotas do comércio intercontinental do século XVI.</p> <p>- Enumera as consequências destas trocas intercontinentais.</p> <p>- Relaciona a dinamização dos centros económicos europeus com a chegada dos novos produtos.</p>	<p>1» Aquando da sua entrada na sala de aula, os alunos serão divididos em quatro grupos, representando o continente europeu, americano, africano e asiático. A cada grupo será entregue uma ficha de exploração subordinada ao tema: “O comércio à escala mundial”, na qual consta um texto com as respetivas questões introdutórias. Depois de lido e analisado o texto pelos elementos do grupo, os mesmos procederão à resolução das questões correspondentes ao seu grupo (continente).</p> <p>2» Motivação: Cada grupo escolherá um porta-voz, que irá responder às questões solucionadas anteriormente, ao mesmo tempo que vai mostrando os produtos intervenientes no comércio internacional, os quais estarão com o grupo desde o início da aula.</p> <p>3» De modo a complementar a aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo que eles explicam as novas rotas do comércio internacional, a professora projetará um mapa com essas mesmas rotas, privilegiando a sua localização a nível espacial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Produtos intervenientes no comércio internacional ◆ Ficha de exploração ao tema: “O comércio à escala mundial”, com as respetivas questões introdutórias ao texto. ◆ Diaporama ◆ Ficha de trabalho 	<p>» Avaliação formativa através da observação direta dos alunos focada na cooperação demonstrada na realização do trabalho de grupo, na participação oral e qualidade das intervenções, no empenho e comportamento.</p> <p>» Avaliação formativa através da resolução da ficha de trabalho, que após a sua realização será</p>

<p>COMUNICAÇÃO EM HISTÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar adequadamente o vocabulário específico da disciplina, quer ao nível oral, quer escrito. • Desenvolver o espírito de tolerância e a capacidade de diálogo em relação a outras opiniões. 			<p>4» Leitura e análise de documentos, imagens, gráficos e mapas que demonstram como o comércio internacional estava organizado, dando especial destaque aos três centros económicos europeus: Lisboa, Sevilha e Antuérpia.</p> <p>5» Através da visualização de imagens, conduzir os alunos à percepção que os novos produtos transacionados no comércio internacional, vieram alterar o quotidiano das populações a vários níveis, nomeadamente nos hábitos alimentares, decoração, vestuário e estilo de vida.</p> <p>6» Realização de uma ficha de trabalho sobre o comércio à escala mundial. Esta ficha será posteriormente entregue à docente, para ser alvo de avaliação.</p> <p>7» Retomando o tema das alterações que o comércio internacional provocou a nível da gastronomia, a professora exporá uma receita retirada do “Livro de cozinha da Infanta D. Maria” e entregará a cada aluno uma tigelada (receita que consta no livro), de modo a que os alunos a provem e retirem as suas conclusões quanto aos produtos que estão na base da receita.</p>		<p>entregue à professora.</p>
--	--	--	---	--	-------------------------------

Bibliografia:

- ALBUQUERQUE, Luís de; MAGALHÃES, Ana Maria e ALÇADA, Isabel – *Os Descobrimentos Portugueses: As grandes viagens*. Lisboa: Caminho, 1992.
- AMARAL, Cláudia, PINTO, Ana Lúcia e NEVES, Pedro Almiro – *Descobrir a História 8*. Porto: Porto Editora, 2008.
- BARREIRA, Aníbal e MOREIRA, Mendes – *Sinais da História 8º Ano*. Porto: Edições Asa, 2007.
- CIRNE, Joana e HENRIQUES, Marília – *Cadernos de História 8*. Porto: Areal Editores, 2007.
- CRUZ, Maria Augusta Lima; MAGALHÃES, Ana Maria e ALÇADA, Isabel – *Os Descobrimentos Portugueses: Nos quatro cantos do mundo*. Lisboa: Caminho, 1995.
- DINIZ, Maria Emília; TAVARES, Adérito; CALDEIRA, Arlindo – *História 8*. Lisboa: Editorial O Livro, 1995.
- LÉON, Pierre – *História Económica e Social do Mundo – O Mundo em Expansão, séculos XIV-XVI, vol. I, tomo II*. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1984
- MAIA, Cristina e BRANDÃO, Isabel Paulos – *Viva a História*. Porto: Porto Editora, 2007.
- PROENÇA, Maria de Cândida – *História de Portugal, Descobrimentos e Expansão, séculos XV-XVI*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2009.
- Imprensa Nacional – Casa da Moeda – *Livro de Cozinha da Infanta D. Maria*. Lisboa, 1987.
- Museu Nacional Soares dos Reis – *Biombos Namban*. Lisboa: Ministério da Cultura, 2009.



Nome: _____ Nº _____

GRUPO 1: “EUROPA”

O COMÉRCIO À ESCALA MUNDIAL

O conhecimento de novos continentes e mares proporcionou aos Portugueses e aos Espanhóis a abertura de novas rotas marítimas, que transformaram o comércio e o quotidiano de muitas populações por todo o Mundo.

As trocas comerciais, antes das viagens dos Descobrimentos eram praticadas entre a Europa, o Norte de África e a Ásia. Com efeito, o descobrimento da América e a descoberta do caminho marítimo para a Índia criaram um espaço económico à escala do globo. Pela primeira vez, desenvolveram-se relações comerciais entre vários continentes, ou seja, um comércio à escala mundial e, conseqüentemente, uma mundialização da economia e a revolução comercial da época moderna.

Nos séculos XV e XVI, o comércio internacional proporcionou aos Europeus o conhecimento de produtos, até aí desconhecidos ou raros, popularizando o seu consumo e permitiu, também, o contacto de vários povos e raças.

Neste período, desenvolveram-se várias rotas de comércio à escala mundial dominadas por portugueses e espanhóis, que efetuavam a trocas de produtos entre diferentes continentes.

A rota do Cabo fazia a ligação, por mar entre a Europa e a Ásia, contornando a África. Esta rota foi inaugurada por Vasco da Gama e transportava as especiarias e os produtos do Oriente para Lisboa, através do Cabo da Boa Esperança. Dá-se assim início à chamada Carreira da Índia (estabelecimento de comunicações entre Lisboa e a Índia) que permitiu a chegada à Europa de grandes quantidades de especiarias (pimenta, canela, noz-moscada, cravinho), chá e artigos de luxo (sedas, porcelanas, perfumes, madeiras exóticas, tapetes...). Estes produtos eram pagos pelos Europeus com prata, ouro, cobre e/ou chumbo.

As rotas atlânticas ligavam a Europa, a África e a América, realizando um comércio triangular. Nestas rotas transacionavam-se ouro, marfim, malagueta, café e escravos provenientes da África, tendo como destino a América e a Europa. Da América chegava ouro, prata, tabaco, açúcar, madeira, milho, batata e tomate, que eram enviados para a Europa. A Europa, por sua vez, enviava para a América e para a África: cereais, vinho, sal, produtos manufacturados e quinquilharias.

A rota de Manila transportava de Manila (Filipinas - Ásia) os produtos do extremo Oriente para Acapulco (México - América). De Manila eram exportados produtos como: sedas, porcelanas e especiarias para Acapulco que eram pagos com os metais dessa localidade, especialmente prata. De Acapulco, os produtos seguiam para Sevilha, uma vez que esta rota era dominada pelos espanhóis.

A rota do Extremo Oriente possibilitava o contacto entre vários pontos do extremo oriente, nomeadamente a Índia, a China e o Japão. Através desta rota transportavam-se produtos como: especiarias, seda, madeiras e porcelanas do extremo oriente para Goa- capital do Império. As mercadorias reunidas em Goa eram enviadas para Lisboa, através da rota do Cabo.

A abertura das novas rotas intercontinentais no século XVI beneficiou muito a Europa. Portugal e Espanha tornaram-se dois grandes eixos do comércio internacional. Lisboa passou a ser a cabeça de um império espalhado por África, pela Ásia e pela América do Sul. Por sua vez, Sevilha beneficiando das riquezas americanas que chegavam a Espanha, conheceu também um período de grande prosperidade, durante o século XVI.

Questões Introdutórias ao Texto

1. Indica os produtos que a Europa exportava para os outros continentes.
2. Indica as rotas comerciais em que a Europa participava.
3. Explica a rota do Cabo, na qual a Europa participava.

Bom trabalho!



Nome: _____ Nº _____

GRUPO 2: “AMÉRICA”

O COMÉRCIO À ESCALA MUNDIAL

O conhecimento de novos continentes e mares proporcionou aos Portugueses e aos Espanhóis a abertura de novas rotas marítimas, que transformaram o comércio e o quotidiano de muitas populações por todo o Mundo.

As trocas comerciais, antes das viagens dos Descobrimentos eram praticadas entre a Europa, o Norte de África e a Ásia. Com efeito, o descobrimento da América e a descoberta do caminho marítimo para a Índia criaram um espaço económico à escala do globo. Pela primeira vez, desenvolveram-se relações comerciais entre vários continentes, ou seja, um comércio à escala mundial e, conseqüentemente, uma mundialização da economia e a revolução comercial da época moderna.

Nos séculos XV e XVI, o comércio internacional proporcionou aos Europeus o conhecimento de produtos, até aí desconhecidos ou raros, popularizando o seu consumo e permitiu, também, o contacto de vários povos e raças.

Neste período, desenvolveram-se várias rotas de comércio à escala mundial dominadas por portugueses e espanhóis, que efetuavam a trocas de produtos entre diferentes continentes.

A rota do Cabo fazia a ligação, por mar entre a Europa e a Ásia, contornando a África. Esta rota foi inaugurada por Vasco da Gama e transportava as especiarias e os produtos do Oriente para Lisboa, através do Cabo da Boa Esperança. Dá-se assim início à chamada Carreira da Índia (estabelecimento de comunicações entre Lisboa e a Índia) que permitiu a chegada à Europa de grandes quantidades de especiarias (pimenta, canela, noz-moscada, cravinho), chá e artigos de luxo (sedas, porcelanas, perfumes, madeiras exóticas, tapetes...). Estes produtos eram pagos pelos Europeus com prata, ouro, cobre e/ou chumbo.

As rotas atlânticas ligavam a Europa, a África e a América, realizando um comércio triangular. Nestas rotas transacionavam-se ouro, marfim, malagueta, café e escravos provenientes da África, tendo como destino a América e a Europa. Da América chegava ouro, prata, tabaco, açúcar, madeira, milho,

batata e tomate, que eram enviados para a Europa. A Europa, por sua vez, enviava para a América e para a África: cereais, vinho, sal, produtos manufacturados e quinquilharias.

A rota de Manila transportava de Manila (Filipinas - Ásia) os produtos do extremo Oriente para Acapulco (México - América). De Manila eram exportados produtos como: sedas, porcelanas e especiarias para Acapulco que eram pagos com os metais dessa localidade, especialmente prata. De Acapulco, os produtos seguiam para Sevilha, uma vez que esta rota era dominada pelos espanhóis.

A rota do Extremo Oriente possibilitava o contacto entre vários pontos do extremo oriente, nomeadamente a Índia, a China e o Japão. Através desta rota transportavam-se produtos como: especiarias, seda, madeiras e porcelanas do extremo oriente para Goa- capital do Império. As mercadorias reunidas em Goa eram enviadas para Lisboa, através da rota do Cabo.

A abertura das novas rotas intercontinentais no século XVI beneficiou muito a Europa. Portugal e Espanha tornaram-se dois grandes eixos do comércio internacional. Lisboa passou a ser a cabeça de um império espalhado por África, pela Ásia e pela América do Sul. Por sua vez, Sevilha beneficiando das riquezas americanas que chegavam a Espanha, conheceu também um período de grande prosperidade, durante o século XVI.

Questões Introdutórias ao Texto

1. Indica os produtos que a América exportava para os outros continentes.
2. Indica as rotas comerciais em que a América participava.
3. Explica a rota de Manila, na qual a América participava.

Bom trabalho!



Nome: _____ Nº _____

GRUPO 3: “ÁFRICA”

O COMÉRCIO À ESCALA MUNDIAL

O conhecimento de novos continentes e mares proporcionou aos Portugueses e aos Espanhóis a abertura de novas rotas marítimas, que transformaram o comércio e o quotidiano de muitas populações por todo o Mundo.

As trocas comerciais, antes das viagens dos Descobrimentos eram praticadas entre a Europa, o Norte de África e a Ásia. Com efeito, o descobrimento da América e a descoberta do caminho marítimo para a Índia criaram um espaço económico à escala do globo. Pela primeira vez, desenvolveram-se relações comerciais entre vários continentes, ou seja, um comércio à escala mundial e, conseqüentemente, uma mundialização da economia e a revolução comercial da época moderna.

Nos séculos XV e XVI, o comércio internacional proporcionou aos Europeus o conhecimento de produtos, até aí desconhecidos ou raros, popularizando o seu consumo e permitiu, também, o contacto de vários povos e raças.

Neste período, desenvolveram-se várias rotas de comércio à escala mundial dominadas por portugueses e espanhóis, que efetuavam a trocas de produtos entre diferentes continentes.

A rota do Cabo fazia a ligação, por mar entre a Europa e a Ásia, contornando a África. Esta rota foi inaugurada por Vasco da Gama e transportava as especiarias e os produtos do Oriente para Lisboa, através do Cabo da Boa Esperança. Dá-se assim início à chamada Carreira da Índia (estabelecimento de comunicações entre Lisboa e a Índia) que permitiu a chegada à Europa de grandes quantidades de especiarias (pimenta, canela, noz-moscada, cravinho), chá e artigos de luxo (sedas, porcelanas, perfumes, madeiras exóticas, tapetes...). Estes produtos eram pagos pelos Europeus com prata, ouro, cobre e/ou chumbo.

As rotas atlânticas ligavam a Europa, a África e a América, realizando um comércio triangular. Nestas rotas transacionavam-se ouro, marfim, malagueta, café e escravos provenientes da África, tendo como destino a América e a Europa. Da América chegava ouro, prata, tabaco, açúcar, madeira, milho,

batata e tomate, que eram enviados para a Europa. A Europa, por sua vez, enviava para a América e para a África: cereais, vinho, sal, produtos manufacturados e quinquilharias.

A rota de Manila transportava de Manila (Filipinas - Ásia) os produtos do extremo Oriente para Acapulco (México - América). De Manila eram exportados produtos como: sedas, porcelanas e especiarias para Acapulco que eram pagos com os metais dessa localidade, especialmente prata. De Acapulco, os produtos seguiam para Sevilha, uma vez que esta rota era dominada pelos espanhóis.

A rota do Extremo Oriente possibilitava o contacto entre vários pontos do extremo oriente, nomeadamente a Índia, a China e o Japão. Através desta rota transportavam-se produtos como: especiarias, seda, madeiras e porcelanas do extremo oriente para Goa- capital do Império. As mercadorias reunidas em Goa eram enviadas para Lisboa, através da rota do Cabo.

A abertura das novas rotas intercontinentais no século XVI beneficiou muito a Europa. Portugal e Espanha tornaram-se dois grandes eixos do comércio internacional. Lisboa passou a ser a cabeça de um império espalhado por África, pela Ásia e pela América do Sul. Por sua vez, Sevilha beneficiando das riquezas americanas que chegavam a Espanha, conheceu também um período de grande prosperidade, durante o século XVI.

Questões Introdutórias ao Texto

1. Indica os produtos que a África exportava para os outros continentes.
2. Indica as rotas comerciais em que a África participava.
3. Explica a rota Atlântica, na qual a África participava.

Bom trabalho!



Nome: _____ Nº _____

GRUPO 4: “ÁSIA”

O COMÉRCIO À ESCALA MUNDIAL

O conhecimento de novos continentes e mares proporcionou aos Portugueses e aos Espanhóis a abertura de novas rotas marítimas, que transformaram o comércio e o quotidiano de muitas populações por todo o Mundo.

As trocas comerciais, antes das viagens dos Descobrimentos eram praticadas entre a Europa, o Norte de África e a Ásia. Com efeito, o descobrimento da América e a descoberta do caminho marítimo para a Índia criaram um espaço económico à escala do globo. Pela primeira vez, desenvolveram-se relações comerciais entre vários continentes, ou seja, um comércio à escala mundial e, conseqüentemente, uma mundialização da economia e a revolução comercial da época moderna.

Nos séculos XV e XVI, o comércio internacional proporcionou aos Europeus o conhecimento de produtos, até aí desconhecidos ou raros, popularizando o seu consumo e permitiu, também, o contacto de vários povos e raças.

Neste período, desenvolveram-se várias rotas de comércio à escala mundial dominadas por portugueses e espanhóis, que efetuavam a trocas de produtos entre diferentes continentes.

A rota do Cabo fazia a ligação, por mar entre a Europa e a Ásia, contornando a África. Esta rota foi inaugurada por Vasco da Gama e transportava as especiarias e os produtos do Oriente para Lisboa, através do Cabo da Boa Esperança. Dá-se assim início à chamada Carreira da Índia (estabelecimento de comunicações entre Lisboa e a Índia) que permitiu a chegada à Europa de grandes quantidades de especiarias (pimenta, canela, noz-moscada, cravinho), chá e artigos de luxo (sedas, porcelanas, perfumes, madeiras exóticas, tapetes...). Estes produtos eram pagos pelos Europeus com prata, ouro, cobre e/ou chumbo.

As rotas atlânticas ligavam a Europa, a África e a América, realizando um comércio triangular. Nestas rotas transacionavam-se ouro, marfim, malagueta, café e escravos provenientes da África, tendo como destino a América e a Europa. Da América chegava ouro, prata, tabaco, açúcar, madeira, milho,

batata e tomate, que eram enviados para a Europa. A Europa, por sua vez, enviava para a América e para a África: cereais, vinho, sal, produtos manufacturados e quinquilharias.

A rota de Manila transportava de Manila (Filipinas - Ásia) os produtos do extremo Oriente para Acapulco (México - América). De Manila eram exportados produtos como: sedas, porcelanas e especiarias para Acapulco que eram pagos com os metais dessa localidade, especialmente prata. De Acapulco, os produtos seguiam para Sevilha, uma vez que esta rota era dominada pelos espanhóis.

A rota do Extremo Oriente possibilitava o contacto entre vários pontos do extremo oriente, nomeadamente a Índia, a China e o Japão. Através desta rota transportavam-se produtos como: especiarias, seda, madeiras e porcelanas do extremo oriente para Goa- capital do Império. As mercadorias reunidas em Goa eram enviadas para Lisboa, através da rota do Cabo.

A abertura das novas rotas intercontinentais no século XVI beneficiou muito a Europa. Portugal e Espanha tornaram-se dois grandes eixos do comércio internacional. Lisboa passou a ser a cabeça de um império espalhado por África, pela Ásia e pela América do Sul. Por sua vez, Sevilha beneficiando das riquezas americanas que chegavam a Espanha, conheceu também um período de grande prosperidade, durante o século XVI.

Questões Introdutórias ao Texto

1. Indica os produtos que a Ásia exportava para os outros continentes.
2. Indica as rotas comerciais em que a Ásia participava.
3. Explica a rota do Extremo Oriente, na qual a Ásia participava.

Bom trabalho!

ANEXO 7



Agrupamento de Escolas de Gondomar

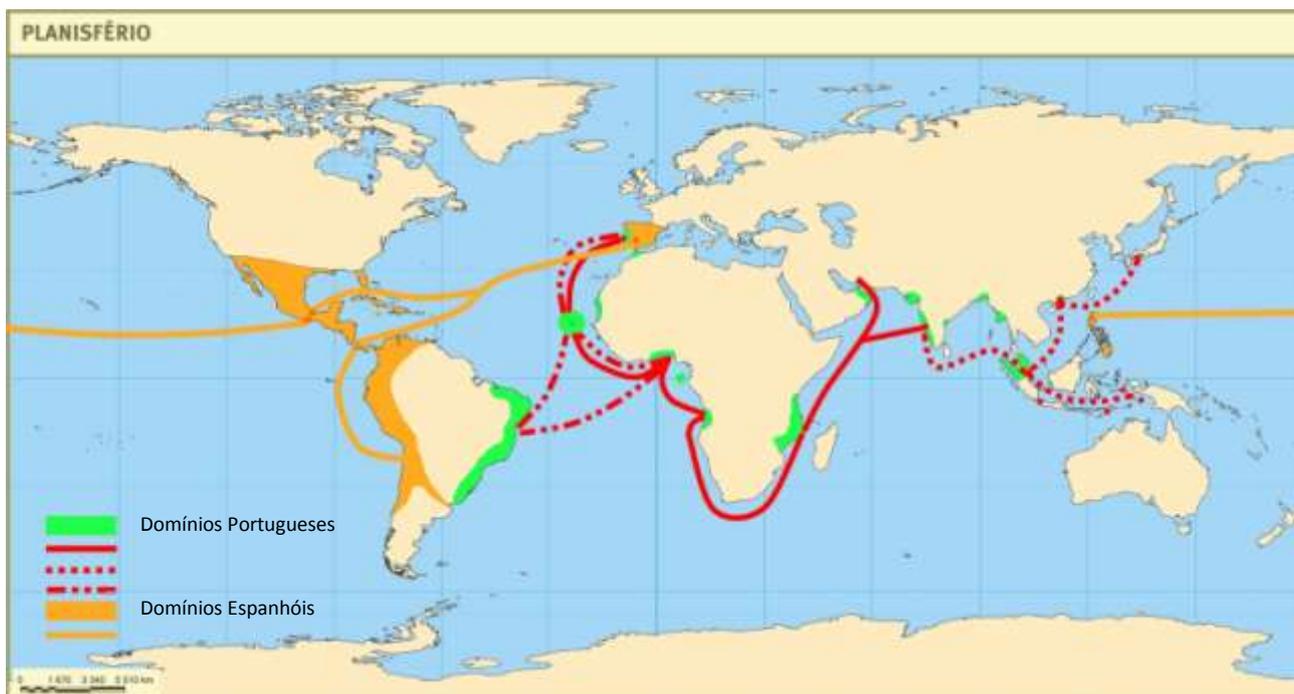
E.B. 2,3 de Gondomar

HISTÓRIA/ 8.º ANO -Turma A - Ano Letivo 2012/2013

Nome: _____ Nº _____

FICHA DE TRABALHO

1. **Observa** atentamente o mapa.



1.1. **Completa** a legenda do mapa com a designação das diferentes rotas comerciais.

1.2. **Assinala** no quadro, com uma cruz, a proveniência dos seguintes produtos, no século XVI.

Produtos	Europa	África	Ásia	América
Marfim				
Especiarias				
Produtos manufaturados				
Malagueta				
Batata				
Milho				
Perfumes				
Vinho				

1.3. **Comenta** a seguinte afirmação: “Com os Descobrimentos, o comércio passou a desenvolver-se à escala mundial”.

2. “Com a abertura de novas rotas no século XVI, Lisboa, Sevilha e Antuérpia passaram a desempenhar o papel de centros económicos da Europa”

2.1. **Localiza** no mapa, com as letras A, B e C, respetivamente, as cidades de Lisboa, Sevilha e Antuérpia.

2.2. **Justifica** a importância assumida por estes três centros económicos no século XVI.

3. **Classifica** as seguintes afirmações como verdadeiras (V) ou falsas (F).

a) A mundialização da economia alterou o quotidiano das populações. Estas mudanças fizeram-se sentir ao nível da: alimentação, paisagens agrícolas, decoração, vestuário e estilo de vida. _____

b) A alimentação tornou-se mais variada e progressivamente o milho substituiu a castanha na Europa. _____

c) A decoração das casas foi enriquecida com: móveis de madeiras exóticas, tapetes, porcelanas e objectos de marfim. _____

d) O vestuário dos Europeus foi enriquecido com tecidos de luxo vindos do Ocidente. _____

e) O estilo de vida da corte e dos grupos sociais privilegiados alterou-se, sobretudo por causa da abundância de mão-de-obra escrava. _____

f) As tradições culinárias sofreram alterações no paladar com a introdução de especiarias como: a pimenta, a canela, a batata, o tomate, a noz-moscada e o cravinho. _____

3.1. **Corrige** as afirmações que classificaste como falsas.

Bom trabalho!

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO DA FICHA DE TRABALHO

A organização dos critérios de classificação da ficha de trabalho dividem-se em duas fases: numa primeira fase faço referência ao tipo de questão apresentada, bem como os critérios que a orientam e, numa segunda fase apresento a resposta ou um exemplo de uma resposta ideal.

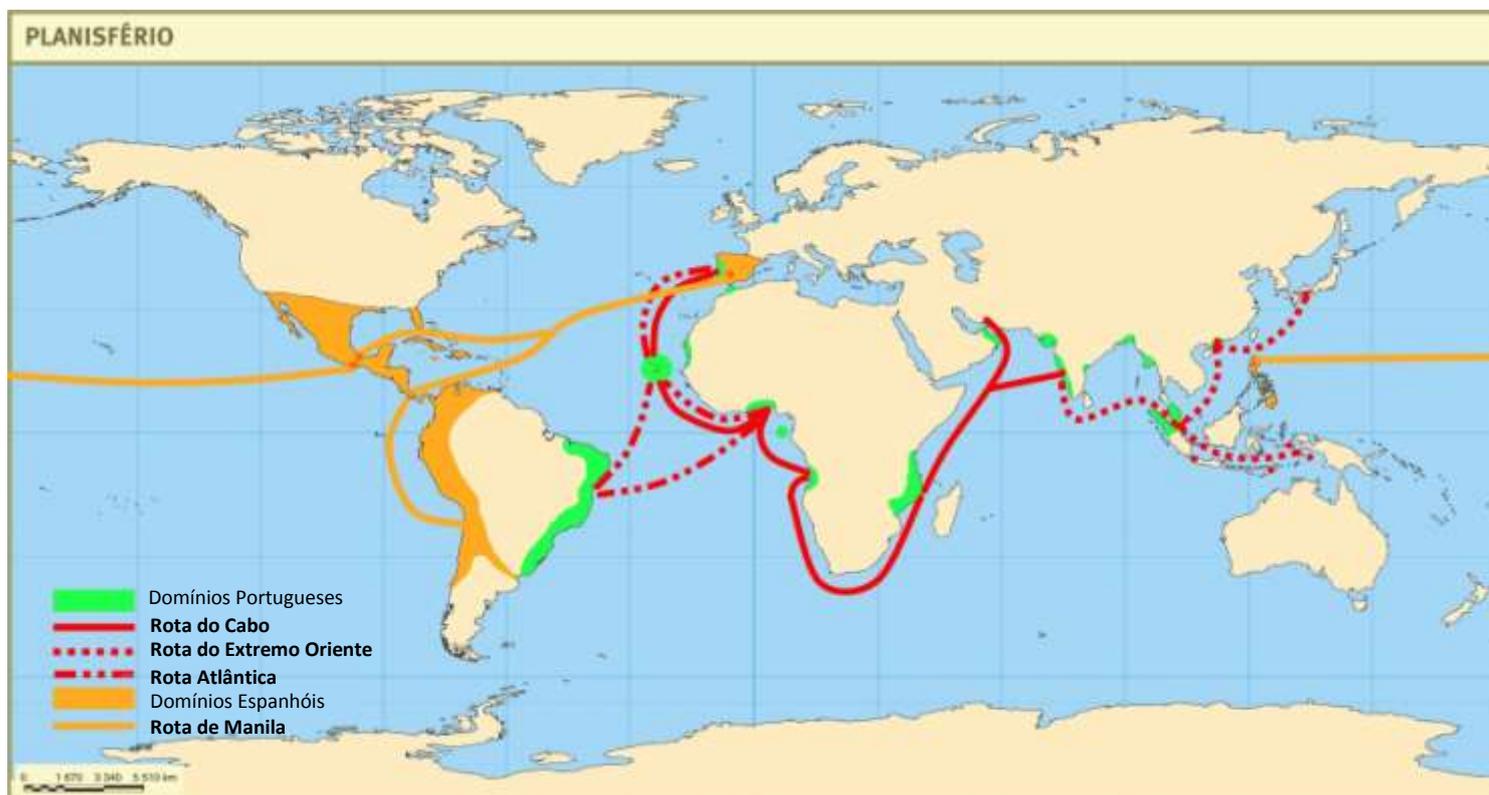
Na ficha de trabalho elaborada existem dois tipos itens:

- Itens de seleção (escolha múltipla, associação/correspondência, ordenação, verdadeiro/falso);
- Itens de construção (resposta curta, restrita e extensa).

A tipologia em cima enunciada segue os critérios de classificação tornados públicos pelo GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional).

RESPOSTA CURTA

As respostas corretas são classificadas com a classificação total. As respostas incorretas são classificadas com zero pontos. Não há lugar a classificações intermédias.

1.1

ESCOLHA MÚLTIPLA

A cotação total do item só é atribuída às respostas que apresentem de forma inequívoca a única opção correta.

São classificadas com zero pontos as respostas em que seja assinalada:

- uma opção incorreta;
- mais do que uma opção.

Não há lugar a classificações intermédias.

1.2.

Produtos	Europa	África	Ásia	América
Marfim		X		
Especiarias			X	
Produtos manufacturados	X			
Malagueta		X		
Batata				X
Milho				X
Perfumes			X	
Vinho	X			

RESPOSTA EXTENSA

Os critérios de classificação da resposta ao item de resposta extensa apresentam-se organizados por níveis de desempenho. A cada nível de desempenho corresponde uma dada pontuação. É classificada com zero pontos qualquer resposta que não atinja o nível 1 de desempenho.

Nos critérios relativos a este item, estão previstos níveis de desempenho intercalares não descritos. Sempre que uma resposta revele um desempenho que não se integre em nenhum de dois níveis descritos consecutivos, deve ser-lhe atribuída a pontuação correspondente ao nível intercalar que os separa.

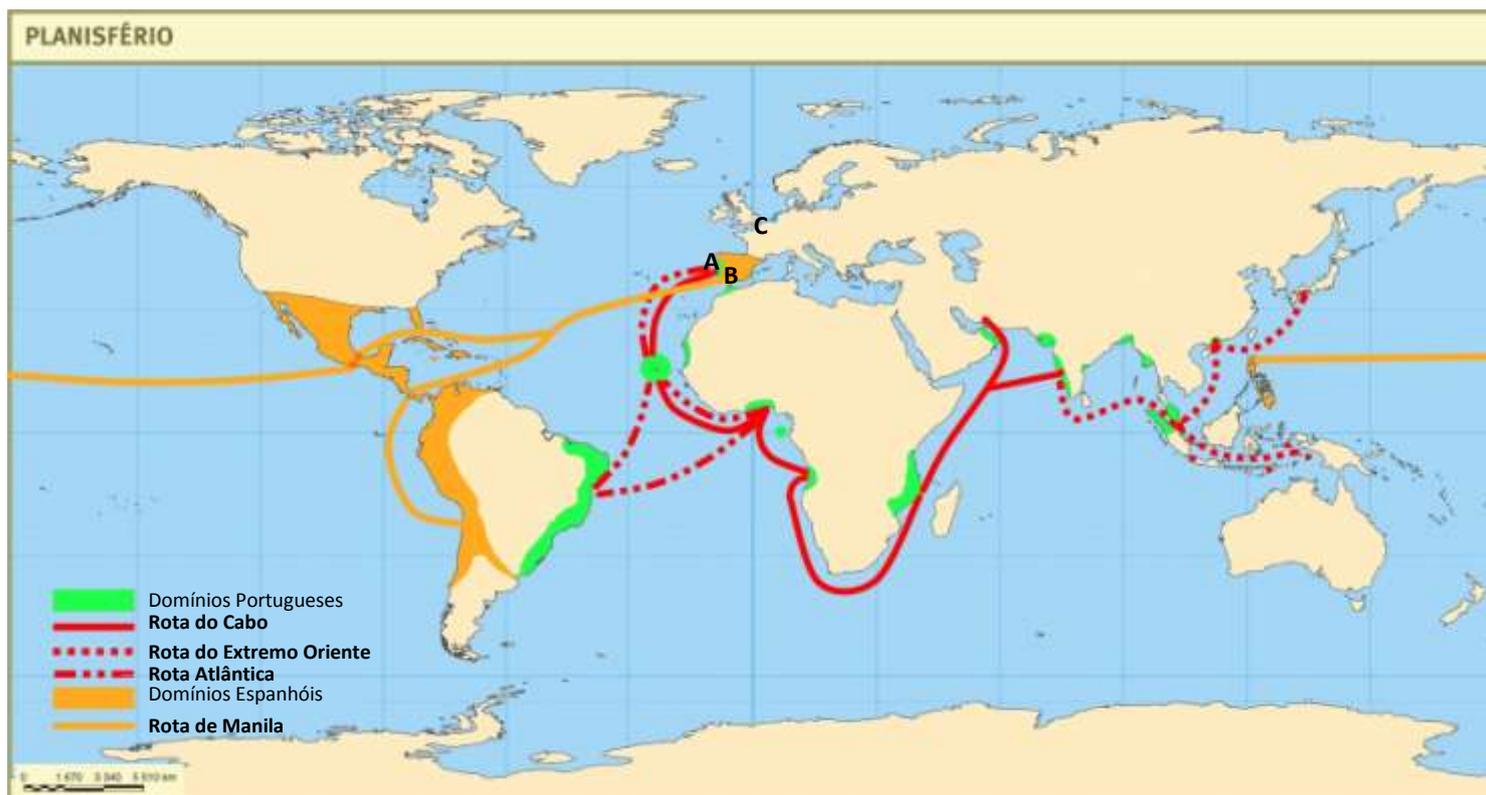
1.3. Em seguida apresento um exemplo de uma resposta ideal:

As trocas comerciais, antes das viagens dos Descobrimentos eram praticadas entre a Europa, o Norte de África e a Ásia. As restantes regiões do mundo estavam afastadas dos circuitos comerciais, não existindo, portanto, uma economia à escala mundial. Contudo, o descobrimento da América e a descoberta do caminho marítimo para a Índia criaram um espaço económico à escala do globo. Pela primeira vez, desenvolveram-se relações comerciais entre vários continentes, provocando o aparecimento de novas rotas comerciais (Cabo, Extremo Oriente, Atlântica e Manila), que estiveram na origem do comércio à escala mundial e, conseqüentemente, da mundialização da economia.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
2	Comenta a afirmação fazendo referência à mundialização da economia e ao surgimento de novas rotas comerciais.	22
1	Comenta a afirmação fazendo referência somente à mundialização da economia. OU Comenta a afirmação fazendo referência somente ao surgimento de novas rotas comerciais.	11

RESPOSTA CURTA

2.1



RESPOSTA EXTENSA

2.2. Em seguida apresento um exemplo de uma resposta ideal:

No século XVI, Lisboa, Sevilha e Antuérpia eram os principais centros económicos da Europa. Lisboa e Sevilha porque controlavam o comércio colonial: Lisboa era detentora do comércio de

especiarias vindas do Oriente e, mais tarde do açúcar do Brasil; enquanto que a Sevilha afluíam grandes quantidades de metais preciosos do continente americano. Contudo, os países ibéricos apenas transportavam estas riquezas para a Europa, quem dominava a distribuição e venda de produtos coloniais era Antuérpia, que devido à sua localização geográfica privilegiada fazia a ligação da Europa do Sul com a Europa do Centro e do Norte.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
3	Refere a importância dos três centros económicos.	15
2	Refere corretamente a importância de dois centros económicos e incorretamente outro. OU Refere corretamente apenas a importância dois centros económicos.	10
1	Refere corretamente apenas a importância de um centro económico.	5

ITEM DE SELECÇÃO: VERDADEIRO E FALSO

A cotação total do item só é atribuída às respostas que apresentem de forma inequívoca a única opção correta. Não há lugar a classificações intermédias.

3

- a) V d) F
- b) F e) V
- c) V f) F

RESPOSTA CURTA

3.1.

b) A alimentação tornou-se mais variada e progressivamente a batata substituiu a castanha na Europa.

d) O vestuário dos Europeus foi enriquecido com tecidos de luxo vindos do Oriente.

f) As tradições culinárias sofreram alterações no paladar com a introdução de especiarias como: a pimenta, a noz-moscada e o cravinho.

ANEXO 9

GRELHA DE REGISTO DOS RESULTADOS OBTIDOS NA FICHA DE TRABALHO

Número	Cotações Alunos	Questões							Total
		1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	3	3.1	
		20%	16%	22%	6%	15%	12%	9%	100%
1	Ana Patrícia	20	16	4	2	2	10	6	60
2	Cristina Silva	10	16	8	6	5	8	6	59
3	Francisco Castro	20	16	14	4	6	10	6	76
4	Inês Castro	20	16	16	4	8	10	6	80
5	Isabel Fernandes	20	16	8	6	9	10	6	75
6	Jaime Sousa	20	16	8	6	5	10	6	71
7	Jéssica Ramos	0	10	2	2	4	8	3	29
8	Joana Rêgo	10	14	8	0	5	10	6	53
9	João Coelho	0	16	3	6	2	10	0	37
11	Leandro Gomes	20	16	3	4	3	10	6	62
13	Patrícia Rocha	5	14	8	4	3	6	3	43
14	Pedro Soares	10	16	5	4	6	10	3	54
15	Rúben Ferreira	5	10	2	4	3	8	0	32
16	Rui Almeida	10	14	10	6	0	8	3	51
17	Rui Sousa	15	12	12	6	5	10	6	66
18	Sandra Rêgo	15	12	0	2	7	10	6	52
19	Sara Silva	20	16	16	6	6	10	6	80
20	Sara Araújo	5	8	7	0	0	12	3	35
21	Vítor Santos	15	16	6	4	2	10	3	56

Legenda:

INSUFICIENTE	(0 – 49%)
SUFICIENTE	(50 – 69%)
BOM	(70 – 89%)
MUITO BOM	(90 – 100%)

PLANO DE AULA



<p>ESCOLA: EB 2,3 DE GONDOMAR Ano Letivo 2012/2013</p>	<p>NÚCLEO DE ESTÁGIO DE HISTÓRIA Orientadora Cooperante: Maria de Fátima Gomes Estagiária: Isabel Santos</p>	<p>Ano: 8.º Turma: A</p>	<p>Duração: 90 minutos</p>	<p>Data: 05 de Fevereiro 2013</p>
<p>CONTEÚDOS/TEMATIZAÇÃO: Tema F – Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII. UNIDADE DIDÁTICA: F.1 – O Império Português e a concorrência internacional. TÓPICO DA AULA: Da União Ibérica à Restauração da Independência de Portugal.</p>				
<p>LIGAÇÃO COM AS AULAS: » ANTERIOR: A crise do Império Português do Oriente e o apogeu do Império Espanhol. » POSTERIOR: Os Impérios Holandês e Inglês.</p>				
<p>SUMÁRIO: A União Ibérica. A Restauração da Independência de Portugal.</p>				
<p>MOTIVAÇÃO: Leitura e análise de excertos retirados do livro “Portugal 8 séculos em banda desenhada”, de Maria da Conceição Fernandes (texto) e José Morim (ilustração).</p>				
<p>SITUAÇÃO-PROBLEMA: “ E jurando Castela de nos guardar todos os privilégios antigos (...) nos pôs novos e intoleráveis tributos (...)” Padre Manuel da Costa, in <i>A Arte de Furtar</i>.</p>				
<p>QUESTÕES ORIENTADORAS: - De que forma a derrota na Batalha de Alcácer Quibir conduziu a um problema de sucessão dinástica? - Como se formou a União Ibérica? - Que fatores contribuíram para a Restauração da Independência de Portugal?</p>				

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	CONTEÚDOS	INDICADORES DE APRENDIZAGEM	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO/ UTILIZAÇÃO DE FONTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualizar e analisar o teatro de sombras: “Sentimentos Anticastelhanos”. • Interpretar documentos escritos e iconográficos. • Selecionar informação adequada a partir das fontes apresentadas. <p>COMPREENSÃO HISTÓRICA (Temporalidade/ Espacialidade/ Contextualização)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar no tempo e no espaço a época em estudo. • Explicar os condicionalismos que conduziram à formação da União Ibérica. • Compreender os fatores que contribuíram para a Restauração da Independência de Portugal. 	<p>Da União Ibérica à Restauração.</p> <p>A crise da sucessão dinástica e a União Ibérica.</p> <p>A Restauração da Independência de Portugal.</p>	<p>Relaciona a derrota do exército português na Batalha de Alcácer Quibir com o problema de sucessão dinástica.</p> <p>Analisa a União Ibérica como resultado da confluência de interesses dos grupos dominantes dos dois Estados.</p> <p>Avalia os fatores que concorreram para a Restauração da Independência em Portugal</p>	<p>1» Motivação: Leitura e análise de alguns excertos de banda desenhada retiradas do livro “Portugal 8 séculos em banda desenhada”. Este recurso será usado ao longo de toda a aula, para ilustrar os diversos acontecimentos abordados.</p> <p>2» Leitura e análise de documentos, imagens e esquemas que demonstram a derrota do Rei D. Sebastião, na Batalha de Alcácer Quibir, o problema de sucessão dinástica que esta acarretou e a consequente subida ao trono do Rei Filipe II, dando início à União Ibérica.</p> <p>3» Realização, por parte dos alunos, de um teatro de sombras, subordinado ao tema “Sentimentos Anticastelhanos”. Após a representação, o texto será analisado, com o objetivo de os alunos perceberem os motivos do descontentamento do povo português face ao domínio filipino.</p> <p>4» Através da visualização de documentos, imagens e mapas conduzir os alunos a perceberem como se processou a Restauração da Independência de Portugal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Diaporama ◆ Personagens e tela utilizadas no teatro de sombras. ◆ Ficha de trabalho 	<p>» Avaliação formativa através da observação direta dos alunos focada na participação oral e qualidade das intervenções, empenho e comportamento.</p> <p>» Avaliação formativa através da resolução da ficha de trabalho, que após a sua realização será entregue à professora.</p>

<p>COMUNICAÇÃO EM HISTÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar adequadamente o vocabulário específico da disciplina, quer ao nível oral, quer escrito. • Desenvolver o espírito de tolerância e a capacidade de diálogo em relação a outras opiniões. 			<p>5» Realização de uma ficha de trabalho sobre o tema desenvolvido na aula, dando especial relevância ao teatro de sombras. Esta ficha será posteriormente entregue à docente, para ser alvo de avaliação.</p>		
--	--	--	---	--	--

Bibliografia:

AMARAL, Cláudia, PINTO, Ana Lúcia e NEVES, Pedro Almiro – *Descobrir a História 8*. Porto: Porto Editora, 2008.

BARREIRA, Aníbal e MOREIRA, Mendes – *Sinais da História 8º Ano*. Porto: Edições Asa, 2007.

CIRNE, Joana e HENRIQUES, Marília – *Cadernos de História 8*. Porto: Areal Editores, 2007.

DINIZ, Maria Emília; TAVARES, Adérito; CALDEIRA, Arlindo – *História 8*. Lisboa: Editorial O Livro, 1995.

FERNANDES, Maria da Conceição e MORIM, José – *Portugal 8 Séculos em Banda Desenhada*. Porto: Porto Editora, 1994.

MAIA, Cristina e BRANDÃO, Isabel Paulos – *Viva a História*. Porto: Porto Editora, 2007.

MARQUES, A. H. Oliveira – *História de Portugal, Vol. I*. Lisboa: Palas Editores, 1972.

PROENÇA, Maria de Cândida – *História de Portugal, Da Crise do Império à Restauração, séculos XVI-XVII*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2012.



Agrupamento de Escolas de Gondomar

E.B. 2,3 de Gondomar

HISTÓRIA/ 8.º ANO -Turma A - Ano Letivo 2012/2013

TEATRO DE SOMBRAS: “SENTIMENTOS ANTICASTELHANOS”

Um popular inicia uma lengalenga:

Manuelinho: Filipe, a quem mais amas?

1ª Mulher do Povo: As damas!

Manuelinho: E quais são os teus exercícios?

1ª Mulher do Povo: Os vícios!

Manuelinho: Filipe, meu, que teve em ti Portugal?

1ª Mulher do Povo: Grande mal!

Manuelinho: E de seres seu Senhor?

1ª Mulher do Povo: Grande rigor!

Manuelinho: E Portugal que teve dos castelhanos?

1ª Mulher do Povo: Grandes danos!

Manuelinho: Quem te tirou os estados?

1ª Mulher do Povo: Pecados!

Manuelinho: Para os teres que dificultas?

1ª Mulher do Povo: As culpas!

Neste passo, outra mulher do povo interrompe a lengalenga, dizendo:

2ª Mulher do Povo: Queres saber, companheira, quem viajou nos meus pensamentos esta noite?

1ª Mulher do Povo: O Encoberto?

2ª Mulher do Povo: Sim amiga, El-rei D. Sebastião, o Desejado! Vinha no seu cavalo todo branco e aproximando-se de mim, disse: “- Hei-de salvar todo o meu povo destes espanhóis sem coração!”. E, ...encoberto de nevoeiro, voltou a desaparecer...bem corri, corri, ele desapareceu!

1ª Mulher do Povo: Pelos sonhos fala Deus! Ele que enviou o Seu Filho uma vez, quem dera que enviasse, agora, o nosso Rei!

2ª Mulher do Povo: Deixa lá, mulher, mais cedo ou mais tarde, haverá mudança! Não só aqui no Alentejo, mas pelo país fora, já muitos dos nossos se revoltaram e destruíram muita coisa!

1ª Mulher do Povo: Se isto assim continuar, D. Filipe será, apenas, rei de Espanha. O seu a seu dono.

(Manuelinho continua com a lengalenga)

Manuelinho: Filipe, do reino que necessitas?

1ª Mulher do Povo: As fintas (impostos)!

Manuelinho: Que nos quer o teu conselheiro?

1ª Mulher do Povo: Dinheiro!

Manuelinho: Tu, de nós que quereis mais?

1ª Mulher do Povo: Reais (moeda)!

Manuelinho: E dos viúvos e dos defuntos?

1ª Mulher do Povo: Tributos (imposto)!

Manuelinho: Filipe, que tiravas dos coitados?

1ª Mulher do Povo: Cruzados (moeda)!

Manuelinho: Que fazias do seu ouro?

1ª Mulher do Povo: Tizouro!

Manuelinho: Que coisas o reino mais sente?

1ª Mulher do Povo: Tirarem-lhe mais gente!

Manuelinho: Que faz o reino seguro?

1ª Mulher do Povo: O forte muro!

Manuelinho: Qual é a melhor guarnição?

1ª Mulher do Povo: A razão!

Manuelinho: Quem vence a néscia porfia?

1ª Mulher do Povo: A valentia!

Manuelinho: Qual está o reino estimado?

1ª Mulher do Povo: Roubado

Manuelinho: Como o deixaste cá tu?

1ª Mulher do Povo: Nu!

Manuelinho: E qual se fora inimigo?

1ª Mulher do Povo: Mal ferido!

(Os ânimos exacerbam-se. Grita-se contra os espanhóis.)

Todos: Morte aos perros! Má pêlo e má cabelo!

(Chegam à feira as autoridades e prendem os revoltosos.)

Manuelinho: Estes já foram dentro, mas a luta continua! Os espanhóis em guerra com a França e a Inglaterra e com a Holanda, sobrecarregam os Portugueses de impostos, obrigam-nos a ir combater os inimigos de Castela. Mas estes lutam!

Plebeu: Os inimigos de Castela tornam-se, também inimigos dos Portugueses, atacando as colónias africanas, o Brasil, fazendo pirataria à rota do Cabo. Mas eles lutam!

Nobre: Os cargos mais importantes, que Filipe prometera serem ocupados por portugueses, pertencem agora a espanhóis como o Conde Duque de Olivares. Mas estes lutam!

Plebeu: É a hora da revolta, amigos. Cumpre-se o ditado: De Castela, nem bom vento, nem bom casamento! É a hora como vereis!

D. João IV: Meus amigos, hoje dia 30 de Novembro será o último dia do mês e do governo dos Filipes! Está tudo organizado! Amanhã de manhã, iremos ao Paço expulsar a Duquesa de Mântua e o traidor Miguel de Vasconcelos.

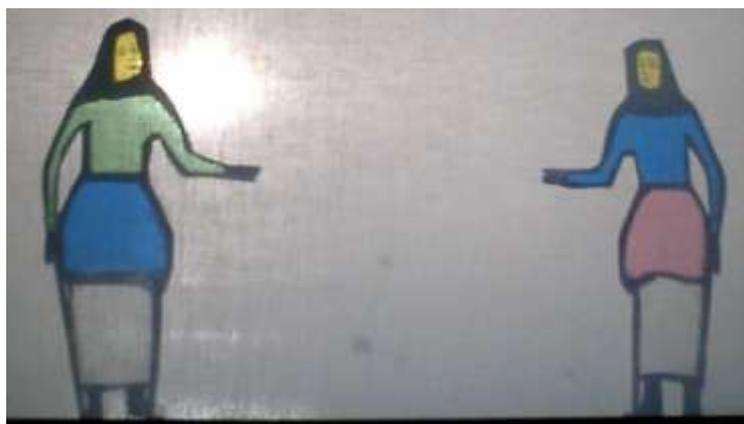
Sketch elaborado a partir de um "Panfleto popular".



Nome: _____ Nº _____

FICHA DE TRABALHO

1. A imagem seguinte ilustra a conversa entre duas mulheres do povo sobre o Encoberto, que aparecia no sonho de uma delas.



- 1.1. **Indica** o Rei português referido no diálogo.
 - 1.2. **Refere** o nome da batalha onde saiu derrotado.
 - 1.3. **Menciona** o grande objetivo dos portugueses nesta batalha.
 - 1.4. **Identifica** os três principais candidatos ao trono português após a morte do cardeal D. Henrique.
2. A imagem que se segue demonstra uma conversa entre Manuelinho e uma mulher do povo sobre o domínio espanhol em Portugal (União Ibérica).



2.1. Indica:

- o ano em que se realizaram as Cortes onde Filipe II foi aclamado Rei de Portugal. _____

- a cidade onde se realizaram as Cortes em que Filipe II foi aclamado Rei de Portugal. _____

2.2. Refere três promessas feitas aos Portugueses , por Filipe II, nessas mesmas Cortes.

3. As imagens seguintes ilustram a conversa entre um nobre, um plebeu e o duque de Bragança que se mostravam descontentes perante o domínio filipino em Portugal.



3.1. Menciona três motivos de descontentamento dos Portugueses em relação à União Ibérica.

3.2. Completa as seguintes afirmações sobre a Restauração da Independência de Portugal.

No dia ___ de _____ de ____ desencadeou-se uma revolta de nobres e populares na cidade de _____, que restaurou a independência de Portugal. Depois do ataque surpresa ao Paço Real e da prisão da duquesa de Mântua, D. João, duque de Bragança, foi aclamado rei de Portugal, com o título de _____, dando início à dinastia de _____.

Contudo, a independência de Portugal só foi reconhecida pela Espanha depois de 28 anos de guerra entre os dois reinos, no ano de _____.

Bom trabalho!

ANEXO 13

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO DA FICHA DE TRABALHO

A organização dos critérios de classificação da ficha de trabalho dividem-se em duas fases: numa primeira fase fazo referência ao tipo de questão apresentada, bem como os critérios que a orientam e, numa segunda fase apresento a resposta ou um exemplo de uma resposta ideal.

Na ficha de trabalho elaborada existem dois tipos itens:

- Itens de seleção (escolha múltipla, associação/correspondência, ordenação, verdadeiro/falso);
- Itens de construção (resposta curta, restrita e extensa).

A tipologia em cima enunciada segue os critérios de classificação tornados públicos pelo GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional).

RESPOSTA CURTA

As respostas corretas são classificadas com a classificação total. As respostas incorretas são classificadas com zero pontos. Não há lugar a classificações intermédias.

1.1. Rei D. Sebastião

1.2. Batalha de Alcácer-Quibir.

RESPOSTA RESTRITA

Os critérios de classificação das respostas aos itens de resposta restrita apresentam-se organizados por níveis de desempenho. A cada nível de desempenho corresponde uma dada pontuação. É classificada com zero pontos qualquer resposta que não atinja o nível 1 de desempenho no domínio específico da disciplina.

1.3. O grande objetivo era restaurar o prestígio de Portugal no Norte de África.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
2	Refere corretamente o grande objetivo dos portugueses nesta batalha.	10
1	Refere um objetivo secundário dos portugueses nesta batalha	5

1.4. Filipe II de Espanha, D. António, Prior do Crato e D. Catarina de Bragança.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
3	Refere corretamente os três candidatos ao trono português	12
2	Refere corretamente dois candidatos e incorretamente outro. OU Refere corretamente apenas dois candidatos.	8
1	Refere corretamente apenas um candidato.	4

RESPOSTA CURTA

2.1.

a) 1581.

b) Tomar.

RESPOSTA EXTENSA

Os critérios de classificação da resposta ao item de resposta extensa apresentam-se organizados por níveis de desempenho. A cada nível de desempenho corresponde uma dada pontuação. É classificada com zero pontos qualquer resposta que não atinja o nível 1 de desempenho.

Nos critérios relativos a este item, estão previstos níveis de desempenho intercalares não descritos. Sempre que uma resposta revele um desempenho que não se integre em nenhum de dois níveis descritos consecutivos, deve ser-lhe atribuída a pontuação correspondente ao nível intercalar que os separa.

2.2. Na resposta devem ser referidas três das seguintes promessas feitas aos Portugueses, por Filipe II, nas Cortes de Tomar:

- Respeitar as liberdades, privilégios, usos e costumes da monarquia portuguesa;
- Reunir sempre as Cortes em Portugal e manter todas as leis portuguesas;
- Os cargos previstos, na Corte e na administração geral do Reino, serão sempre preenchidos por portugueses;
- O comércio da Índia e da Guiné apenas pode ser feito por portugueses;
- A língua nos documentos e atos oficiais continua a ser o português;
- As guarnições castelhanas serão retiradas e conservam-se as armas reais de Portugal na moeda corrente;

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
3	Refere corretamente três promessas	21
2	Refere corretamente duas promessas e incorretamente outra. OU Refere corretamente apenas duas promessas	14
1	Refere corretamente apenas uma promessa	7

3.1. Na resposta devem ser referidos três motivos de descontentamento da população portuguesa em relação à União Ibérica:

- Envolvimento dos portugueses nas guerras europeias da Espanha (contra Holanda, França e Inglaterra);
- Criação de impostos para custear essas guerras;
- Conquista de territórios coloniais portugueses, por países como a Holanda e a França;
- Descontentamento da nobreza, pela entrega de cargos e títulos a espanhóis.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
3	Refere corretamente três motivos	21
2	Refere corretamente dois motivos e incorretamente outro. OU Refere corretamente apenas dois motivos.	14
1	Refere corretamente apenas um motivo.	7

RESPOSTA RESTRITA (COMPLETAR ESPAÇOS)

3.2. No dia **1** de **Dezembro** de **1640** (...) na cidade de **Lisboa**. (...) Com o título de **D. João IV**, dando início à dinastia de **Bragança**.

(...) No ano de **1668**.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
3	Completamento do texto com 7 palavras ou expressões adequadas.	14
2	Completamento do texto com 4 palavras ou expressões adequadas.	8
1	Completamento do texto com apenas 1 palavra ou expressão adequada.	2

ANEXO 14

GRELHA DE REGISTO DOS RESULTADOS OBTIDOS NA FICHA DE TRABALHO

Número	Cotações Alunos	Questões									
		1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	3.1	3.2	Total	
		6%	4%	10%	12%	6%	6%	21%	21%	14%	100%
1	Ana Almeida	6	0	5	8	0	6	2	7	6	40
2	Cristina Silva	6	4	10	12	6	6	14	15	14	87
3	Francisco Castro	6	4	10	12	0	6	16	13	14	81
4	Inês Castro	6	4	7	12	6	6	19	16	14	90
5	Isabel Fernandes	6	4	10	4	0	6	15	18	14	77
6	Jaime Sousa	6	4	8	8	0	6	0	6	12	50
7	Jéssica Ramos	6	4	0	8	6	6	11	0	12	53
8	Joana Rêgo	6	4	10	8	6	6	10	14	8	72
9	João Coelho	6	4	7	8	0	6	16	7	10	64
11	Leandro Gomes	6	4	5	8	6	6	10	4	14	63
13	Patrícia Rocha	6	4	0	4	6	6	7	4	8	45
14	Pedro Soares	6	4	10	8	0	6	10	11	6	61
15	Ruben Ferreira	0	0	0	4	0	0	2	4	2	12
16	Rui Almeida	6	4	10	8	0	6	11	12	6	63
17	Rui Sousa	6	4	0	8	0	6	11	9	10	54
18	Sandra Rêgo	6	4	2	8	0	6	15	13	12	66
19	Sara Silva	6	4	10	12	6	6	16	15	14	89
20	Sara Araújo	6	4	-	8	0	6	-	-	4	28
21	Vítor Santos	6	4	10	12	0	6	14	13	14	79

Legenda:

INSUFICIENTE	(0 – 49%)
SUFICIENTE	(50 – 69%)
BOM	(70 – 89%)
MUITO BOM	(90 – 100%)

ANEXO 15AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
DE GONDOMAR**PLANO DE AULA**

ESCOLA: EB 2,3 DE GONDOMAR Ano Letivo 2012/2013	NÚCLEO DE ESTÁGIO DE HISTÓRIA Orientadora Cooperante: Maria de Fátima Gomes Estagiária: Isabel Santos	Ano: 8.º Turma: A	Duração: 90 minutos	Data: 19 de Fevereiro 2013
CONTEÚDOS/TEMATIZAÇÃO: Tema F – Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII.				
UNIDADE DIDÁTICA: F.2 – Absolutismo e Mercantilismo numa Sociedade de Ordens.				
TÓPICO DA AULA: O Absolutismo e a Sociedade de Ordens				
LIGAÇÃO COM AS AULAS: » ANTERIOR: Os Impérios Holandês e Inglês. » POSTERIOR: O Mercantilismo.				
SUMÁRIO: O Absolutismo. A Sociedade de Ordens.				
MOTIVAÇÃO: Visualização de alguns excertos retirados do filme “O Homem da Máscara de Ferro”, de Randall Wallace.				
SITUAÇÃO-PROBLEMA: “Honra e glória ao nosso Rei / Cujo poder lhe vem de Deus. / Que esplendor tem a sua Corte! / Todos se reconhecem súbditos seus. (...)” Natércia Crisanto, in Riqueza e Miséria (poema).				
QUESTÕES ORIENTADORAS: - Quais os princípios do absolutismo? - O que era uma Sociedade de Ordens? - Quais as funções e a importância de cada Ordem ou Estado?				

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	CONTEÚDOS	INDICADORES DE APRENDIZAGEM	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO/ UTILIZAÇÃO DE FONTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualizar e analisar os excertos retirados do filme: “O Homem da Máscara de Ferro”. • Interpretar documentos escritos e iconográficos. • Selecionar informação adequada a partir das fontes apresentadas. <p>COMPREENSÃO HISTÓRICA (Temporalidade/ Espacialidade/ Contextualização)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar no tempo e no espaço a época em estudo. • Caracterizar os princípios que norteavam o Absolutismo. • Compreender as diferenças existentes entre as ordens ou estados sociais. <p>COMUNICAÇÃO EM HISTÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar adequadamente o vocabulário específico da disciplina, quer ao nível oral, quer escrito. 	<p>A Política e a Sociedade no Antigo Regime</p> <p>O Absolutismo</p> <p>A Sociedade de Ordens</p>	<p>- Caracteriza o poder absoluto.</p> <p>-Define Sociedade de Ordens</p> <p>-Caracteriza as Ordens ou Estados existentes entre os séculos XVI e XIX.</p>	<p>1» Motivação: Visualização de alguns excertos retirados do filme: O Homem da Máscara de Ferro”. Pretende-se com este vídeo introduzir o tema, que será aprofundado ao longo da aula.</p> <p>2» Através da leitura e análise de documentos, imagens, esquemas e quadros pretende-se que os alunos compreendam os fundamentos do Absolutismo, bem como alguns dos seus principais seguidores Luís XIV (França) e D. João V (Portugal).</p> <p>3» Leitura e análise de documentos, imagens e esquemas com o objetivo de que os alunos compreendam no que se baseia uma sociedade de ordens e quais as principais características de cada ordem ou estado social, destacando a mobilidade social existente entre elas.</p> <p>4» Realização de uma ficha de trabalho sobre o Absolutismo e a Sociedade de Ordens. Esta ficha será posteriormente entregue à docente, para ser alvo de avaliação.</p>	<p>◆ Filme: “O Homem da Máscara de Ferro”</p> <p>◆ Diaporama</p> <p>◆ Ficha de trabalho.</p>	<p>» Avaliação formativa através da observação direta dos alunos focada na participação oral e qualidade das intervenções, empenho e comportamento.</p> <p>» Avaliação formativa através da resolução da ficha de trabalho, que após a sua realização será entregue à professora.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o espírito de tolerância e a capacidade de diálogo em relação a outras opiniões. 					
--	--	--	--	--	--

Bibliografia:

AMARAL, Cláudia, PINTO, Ana Lúcia e NEVES, Pedro Almiro – *Descobrir a História 8*. Porto: Porto Editora, 2008.

BARREIRA, Aníbal e MOREIRA, Mendes – *Sinais da História 8º Ano*. Porto: Edições Asa, 2007.

CIRNE, Joana e HENRIQUES, Marília – *Cadernos de História 8*. Porto: Areal Editores, 2007.

DINIZ, Maria Emília; TAVARES, Adérito; CALDEIRA, Arlindo – *História 8*. Lisboa: Editorial O Livro, 1995.

FERNANDES, Maria da Conceição e MORIM, José – *Portugal 8 Séculos em Banda Desenhada*. Porto: Porto Editora, 1994.

MAIA, Cristina e BRANDÃO, Isabel Paulos – *Viva a História*. Porto: Porto Editora, 2007.

MARQUES, A. H. Oliveira – *História de Portugal, Vol. I*. Lisboa: Palas Editores, 1972.

PROENÇA, Maria de Cândida – *História de Portugal, Da Crise do Império à Restauração, séculos XVI-XVII*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2012.

Nome: _____ Nº _____

FICHA DE TRABALHO

1. Observa atentamente os seguintes documentos.

Doc. A

O trono real não é o trono de um homem, mas o trono do próprio Deus. (...) Os reis (...) são deuses e participam de algum modo da independência divina. O rei vê de mais longe e de mais alto. Deve acreditar-se que ele vê melhor e deve obedecer-se-lhe sem murmurar, porque o murmúrio é uma predisposição para a revolta.

Bossuet, bispo de Meaux (séc. XVII)

Doc. B



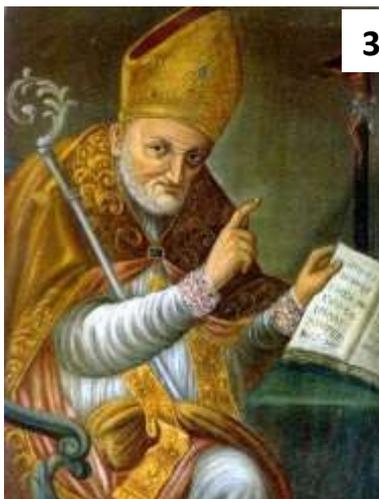
1.1. **Identifica** o regime político expresso no documento A.

1.2. **Refere** três características deste regime político.

1.3. **Identifica**, com base no documento B, o Rei francês que afirmava “O Estado sou eu”.

2. Observa as imagens seguintes.





2.1. Indica as ordens representadas nas imagens 1, 2 e 3.

1. _____ 2. _____ 3. _____

2.2. Refere, as ordens:

a) Privilegiadas: _____

b) Não privilegiadas: _____

2.3. Explica a frase: *“A sociedade europeia do século XVII era hierarquizada e estratificada”*.

3. Classifica as seguintes afirmações como verdadeiras (V) ou falsas (F).

a) O Clero era a ordem social com maior poder e dividia-se em dois escalões: o alto clero (párocos e monges) e o baixo clero (bispos e abades). ____

b) A Nobreza ocupava-se da religião, do ensino e da assistência. ____

c) O Terceiro Estado possuía privilégios como: isenções jurídicas e direito de porte de armas. ____

d) O Terceiro Estado era uma ordem constituída por vários estratos sociais (burguesia, artesãos, camponeses...) ____

e) No fundo da escala social estavam os mendigos e os vagabundos. ____

f) As Ordens ou Estados eram bastante abertas, a ascensão social era frequente. ____

3.1. Corrige as afirmações que classificaste como falsas.

Bom trabalho!

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO DA FICHA DE TRABALHO

A organização dos critérios de classificação da ficha de trabalho dividem-se em duas fases: numa primeira fase fazo referência ao tipo de questão apresentada, bem como os critérios que a orientam e, numa segunda fase apresento a resposta ou um exemplo de uma resposta ideal.

Na ficha de trabalho elaborada existem dois tipos de itens:

- Itens de seleção (escolha múltipla, associação/correspondência, ordenação, verdadeiro/falso);
- Itens de construção (resposta curta, restrita e extensa).

A tipologia em cima enunciada segue os critérios de classificação tornados públicos pelo GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional).

RESPOSTA CURTA

As respostas corretas são classificadas com a classificação total. As respostas incorretas são classificadas com zero pontos. Não há lugar a classificações intermédias.

1.1. Absolutismo

1.3. Luís XIV.

RESPOSTA EXTENSA

Os critérios de classificação da resposta ao item de resposta extensa apresentam-se organizados por níveis de desempenho. A cada nível de desempenho corresponde uma dada pontuação. É classificada com zero pontos qualquer resposta que não atinja o nível 1 de desempenho.

Nos critérios relativos a este item, estão previstos níveis de desempenho intercalares não descritos. Sempre que uma resposta revele um desempenho que não se integre em nenhum de dois níveis descritos consecutivos, deve ser-lhe atribuída a pontuação correspondente ao nível intercalar que os separa.

1.2. Na resposta devem ser referidas três das seguintes características do Absolutismo:

- O poder do Monarca era considerado divino;
- Todos os grupos sociais estavam subordinados ao poder do Rei;
- O Monarca concentrava todos os poderes do Estado (executivo, legislativo e judicial);
- As assembleias que faziam as leis (Cortes) perderam importância e deixaram de se reunir.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
3	Refere corretamente três características.	18
2	Refere corretamente duas características e incorretamente outra. OU Refere corretamente apenas duas características.	12
1	Refere corretamente apenas uma característica	6

RESPOSTA CURTA

2.1.

1. Nobreza
2. Terceiro Estado
3. Clero

2.2.

- a) Nobreza e Clero
- b) Terceiro Estado

RESPOSTA EXTENSA

2.3. Na resposta devem ser referidos os motivos que estiveram na base da construção de uma sociedade estratificada e hierarquizada:

- Sociedade dividida em Ordens ou Estados.
- Cada uma destas ordens tinha ocupações, direitos e deveres, formas de vestir e tratamentos próprios.
- O Clero e a Nobreza eram as Ordens privilegiadas, o Terceiro Estado era não privilegiado.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
2	Comenta corretamente a afirmação.	20
1	Comenta corretamente a afirmação, contudo explicando somente o conceito de sociedade estratificada ou hierarquizada.	10

ITEM DE SELEÇÃO: VERDADEIRO E FALSO

A cotação total do item só é atribuída às respostas que apresentem de forma inequívoca a única opção correta. Não há lugar a classificações intermédias.

3.

a) F.

b) F.

c) F.

d) V.

e) V.

f) F.

RESPOSTA CURTA

3.1.

a) O Clero era a ordem social com maior poder e dividia-se em dois escalões: o alto clero (bispos e abades) e o baixo clero (párocos e monges).

b) O Clero ocupava-se da religião, do ensino e da assistência.

c) A Nobreza possuía privilégios como: isenções jurídicas e direito de porte de armas.

f) As Ordens ou Estados eram bastante fechadas, a ascensão social era difícil.

ANEXO 18

GRELHA DE REGISTO DOS RESULTADOS OBTIDOS NA FICHA DE AVALIAÇÃO

Número	Cotações Alunos	Questões								
		1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	3	3.1	Total
		10%	18%	6%	9%	9%	20%	12%	16%	100%
1	Ana Almeida	10	5	0	9	9		12	12	57
2	Cristina Silva	10	8	6	9	9	6	12	12	72
3	Francisco Castro									
4	Inês Castro	10	18	6	9	9	16	10	12	90
5	Isabel Fernandes	10	12	0	9	9	5	12	16	73
6	Jaime Sousa	10	5	0	9	9	8	10	8	59
7	Jéssica Ramos	10	7		9	9	2	10	12	59
8	Joana Rêgo	10	18	0	9	9	12	12	12	82
9	João Coelho	10	8	0	9	9	6	12	12	66
11	Leandro Gomes	10	10	6	9	9	7	12	16	79
13	Patrícia Rocha	10	5	6	9	9	3	10	8	60
14	Pedro Soares	10	14	6	9	9	0	12	12	72
15	Ruben Ferreira	10	5	0	9	9	5	12	16	66
16	Rui Almeida	10	12	6	9	9	2	12	12	72
17	Rui Sousa	10	15	6	9	9	3	12	8	72
18	Sandra Rêgo	10	14	0	9	9	10	12	12	76
19	Sara Silva	10	6	6	9	9	6	12	12	70
20	Sara Araújo	0	2	0	9	9	4	8	4	36
21	Vítor Santos	10	14	0	9	9	8	12	12	74

Legenda:

INSUFICIENTE	(0 – 49%)
SUFICIENTE	(50 – 69%)
BOM	(70 – 89%)
MUITO BOM	(90 – 100%)

PLANO DE AULA

<p>ESCOLA: EB 2,3 DE GONDOMAR Ano Letivo 2012/2013</p>	<p>NÚCLEO DE ESTÁGIO DE HISTÓRIA Orientadora Cooperante: Maria de Fátima Gomes Estagiária: Isabel Santos</p>	<p>Ano: 8.º Turma: A</p>	<p>Duração: 90 minutos</p>	<p>Data: 05 de Março 2013</p>
<p>CONTEÚDOS/TEMATIZAÇÃO: Tema F – Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII. UNIDADE DIDÁTICA: E.1 – Absolutismo e Mercantilismo numa Sociedade de Ordens. TÓPICO DA AULA: O Mercantilismo.</p>				
<p>LIGAÇÃO COM AS AULAS: » ANTERIOR: A Sociedade de Ordens. » POSTERIOR: O Antigo Regime Português na primeira metade do século XVIII.</p>				
<p>SUMÁRIO: O Mercantilismo.</p>				
<p>MOTIVAÇÃO: Manuseamento de balanças comerciais feitas em cartolina.</p>				
<p>SITUAÇÃO-PROBLEMA: “(...) Três meios para aí chegar (bom estado das finanças): atrair o dinheiro dos países onde ele existe; conservá-lo no Reino e garantir que ele não saia.” Colbert, in <i>Mémoire sur le Commerce</i>, 1664.</p>				
<p>QUESTÕES ORIENTADORAS: - Quais os princípios do Mercantilismo? - Que medidas mercantilistas foram adotadas em Portugal para resolver a crise económica? - Quais os motivos que contribuíram para a falência das medidas mercantilistas em Portugal?</p>				

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	CONTEÚDOS	INDICADORES DE APRENDIZAGEM	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO/ UTILIZAÇÃO DE FONTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manusear e analisar balanças comerciais feitas em cartolina. • Interpretar documentos escritos e iconográficos. • Selecionar informação adequada a partir das fontes apresentadas. <p>COMPREENSÃO HISTÓRICA (Temporalidade/ Espacialidade/ Contextualização)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar no tempo e no espaço a época em estudo. • Caracterizar os princípios que norteavam o Mercantilismo. • Explicar as medidas mercantilistas adotadas em Portugal, com o objetivo de ultrapassar a crise económica da 2ª metade do século XVII. • Compreender os motivos que contribuíram para a falência das medidas mercantilistas em Portugal. 	<p>A economia no Antigo Regime.</p> <p>O Mercantilismo.</p>	<p>-Caracteriza o mercantilismo.</p> <p>- Enumera as medidas mercantilistas adotadas em Portugal.</p>	<p>1» Motivação: Após uma breve explicação da docente sobre os diferentes tipos de balanças comerciais, fator que esteve na base do sistema económico mercantilista, alguns alunos encaminhar-se-ão para a frente da sala e tirarão de um saco uma balança comercial. Na posse da mesma, o aluno deverá analisá-la, referindo-se às exportações e importações, e classificá-la como favorável, desfavorável ou equilibrada.</p> <p>2» Através da leitura e análise de documentos e imagens pretende-se que os alunos enumerem os princípios do Mercantilismo, bem como que indiquem Colbert como um dos seus precursores.</p> <p>3» Breve contextualização da situação económica portuguesa na segunda metade do século XVII. Esta contextualização servirá para que os alunos compreendam que foi a situação de crise económica que o país atravessava, que levou à adoção de medidas mercantilistas, aplicadas pelo 3º Conde de Ericeira. Enumeração das medidas, através da leitura e análise de documentos, imagens e mapas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Balanças comerciais feitas em cartolina. ◆ Diaporama ◆ Ficha de Trabalho 	<p>» Avaliação formativa através da observação direta dos alunos focada na participação oral e qualidade das intervenções, empenho e comportamento.</p> <p>» Avaliação formativa através da resolução da ficha de trabalho, que após a sua realização será entregue à professora.</p>

<p>COMUNICAÇÃO EM HISTÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Utilizar adequadamente o vocabulário específico da disciplina, quer ao nível oral, quer escrito. ● Desenvolver o espírito de tolerância e a capacidade de diálogo em relação a outras opiniões. 		<p>- Explica os motivos que contribuíram para a falência das medidas mercantilistas em Portugal.</p>	<p>4» Através da análise de imagens e gráficos, pretende-se que os alunos relacionem a chegada de remessas de ouro do Brasil, com a falência das medidas mercantilistas em Portugal.</p> <p>5» Leitura e análise do Tratado de Methuen, de imagens e de gráficos, de forma a que os alunos sejam capazes de referir as consequências (positivas e negativas) que a assinatura deste tratado trouxe para o nosso país (Portugal).</p> <p>6» Realização de uma ficha de trabalho sobre o Mercantilismo. Esta ficha será posteriormente entregue à docente, para ser alvo de avaliação.</p>		
--	--	--	---	--	--

Bibliografia:

AMARAL, Cláudia, PINTO, Ana Lúcia e NEVES, Pedro Almiro – *Descobrir a História 8*. Porto: Porto Editora, 2008.

BARREIRA, Aníbal e MOREIRA, Mendes – *Sinais da História 8º Ano*. Porto: Edições Asa, 2007.

CIRNE, Joana e HENRIQUES, Marília – *Cadernos de História 8*. Porto: Areal Editores, 2007.

DINIZ, Maria Emília; TAVARES, Adérito; CALDEIRA, Arlindo – *História 8*. Lisboa: Editorial O Livro, 1995.

FERNANDES, Maria da Conceição e MORIM, José – *Portugal 8 Séculos em Banda Desenhada*. Porto: Porto Editora, 1994.

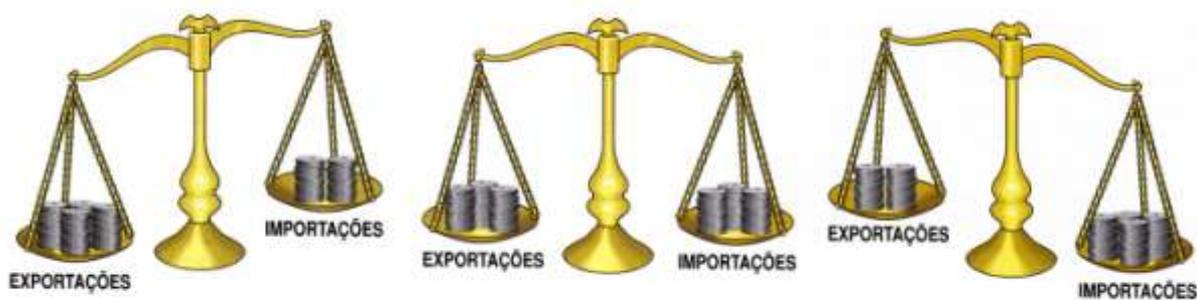
MAIA, Cristina e BRANDÃO, Isabel Paulos – *Viva a História*. Porto: Porto Editora, 2007.

PROENÇA, Maria de Cândida – *História de Portugal, Da Crise do Império à Restauração, séculos XVI-XVII*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2012.

Nome: _____ Nº _____

FICHA DE TRABALHO

1. Observa os seguintes esquemas, que representam as situações possíveis de uma balança comercial.

DOC. A

- 1.1. Completa os esquemas, classificando cada uma das balanças comerciais como: favorável, desfavorável ou equilibrada.

- 1.2. Indica o tipo de balança comercial que os mercantilistas pretendiam alcançar.

- 1.3. Refere o tipo de balança comercial existente em Portugal, na 2ª metade do século XVII, antes da aplicação das medidas mercantilistas.

2. Lê com atenção o seguinte documento.

DOC. B

O seu objectivo é tornar o país superior a qualquer outro em opulência, cheio de mercadorias, rico nas artes e com toda a espécie de bens, não tendo necessidade de nada e podendo fornecer tudo aos outros Estados.

Carta do embaixador de Veneza em Paris (1665-1668)

- 2.1. Indica o sistema económico expresso no documento B.

2.2. Refere três características deste sistema económico.

3. Lê com atenção o seguinte documento.

DOC. C

Qual de nós há que traga sobre si alguma coisa feita em Portugal? Acharemos que só o pano de linho e os sapatos são obra nossa. O único meio que há para evitar este dano e impedir que o dinheiro saia do Reino é introduzir nele as artes (manufacturas)¹⁾.

¹⁾Duarte Ribeiro de Macedo*, *Discurso sobre a Introdução das Artes do Reino* (1675)

3.1. Nomeia o responsável pela aplicação de medidas mercantilistas em Portugal e o reinado em que ocorreu.

3.2. Indica três medidas mercantilistas aplicadas em Portugal.

4. Classifica as seguintes afirmações como verdadeiras (V) ou falsas (F).

a) As medidas mercantilistas aplicadas em Portugal não resultaram devido: à descoberta do ouro do Brasil e ao Tratado de Methuen. ____

b) A partir de 1690, as remessas de ouro vindas do Brasil começaram a diminuir. ____

c) A abundância de ouro que chegava a Portugal vindo do Brasil, permitiu o investimento em medidas protecionistas. ____

d) O Tratado de Methuen foi assinado, entre Portugal e Inglaterra, em 1703. ____

e) O Tratado de Methuen permitiu a colocação vantajosa de vinhos inglês no mercado português e de lanifícios portugueses em Inglaterra. ____

4.1. Corrige as afirmações que classificaste como falsas.

Bom trabalho!

ANEXO 21

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO DA FICHA DE TRABALHO

A organização dos critérios de classificação da ficha de trabalho dividem-se em duas fases: numa primeira fase fazo referência ao tipo de questão apresentada, bem como os critérios que a orientam e, numa segunda fase apresento a resposta ou um exemplo de uma resposta ideal.

Na ficha de trabalho elaborada existem dois tipos de itens:

- Itens de seleção (escolha múltipla, associação/correspondência, ordenação, verdadeiro/falso);
- Itens de construção (resposta curta, restrita e extensa).

A tipologia em cima enunciada segue os critérios de classificação tornados públicos pelo GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional).

ESCOLHA MÚLTIPLA

A cotação total do item só é atribuída às respostas que apresentem de forma inequívoca a única opção correta.

São classificadas com zero pontos as respostas em que seja assinalada:

- uma opção incorreta;
- mais do que uma opção.

Não há lugar a classificações intermédias.

1.1.

- a) Balança Comercial Favorável.
- b) Balança Comercial Equilibrada.
- c) Balança Comercial Desfavorável.

1.2. Balança Comercial Favorável.

1.3. Balança Comercial Desfavorável.

RESPOSTA CURTA

As respostas corretas são classificadas com a classificação total. As respostas incorretas são classificadas com zero pontos. Não há lugar a classificações intermédias.

2.1. Mercantilismo.

RESPOSTA EXTENSA

Os critérios de classificação da resposta ao item de resposta extensa apresentam-se organizados por níveis de desempenho. A cada nível de desempenho corresponde uma dada pontuação. É classificada com zero pontos qualquer resposta que não atinja o nível 1 de desempenho.

Nos critérios relativos a este item, estão previstos níveis de desempenho intercalares não descritos. Sempre que uma resposta revele um desempenho que não se integre em nenhum de dois níveis descritos consecutivos, deve ser-lhe atribuída a pontuação correspondente ao nível intercalar que os separa.

2.2. Na resposta devem ser referidas três das seguintes características do Mercantilismo:

- A riqueza de um país dependia da quantidade de metais preciosos que possuía;
- Os metais preciosos obtinham-se através do aumento das exportações e da diminuição das importações, a fim de se obter uma balança comercial favorável;
- O aumento das exportações alcançava-se com o desenvolvimento das indústrias e a criação de companhias comerciais;
- A implementação de uma política de protecionismo, aumentando os impostos (taxas alfandegárias) sobre as importações e diminuindo-as nas exportações;
- As indústrias nacionais deviam ser protegidas por pragmáticas (leis que proibiam a importação de certas mercadorias);

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
3	Refere corretamente três características.	18
2	Refere corretamente duas características e incorretamente outra. OU Refere corretamente apenas duas características.	12
1	Refere corretamente apenas uma característica.	6

RESPOSTA RESTRITA

Os critérios de classificação das respostas aos itens de resposta restrita apresentam-se organizados por níveis de desempenho. A cada nível de desempenho corresponde uma dada pontuação. É classificada com zero pontos qualquer resposta que não atinja o nível 1 de desempenho no domínio específico da disciplina.

3.1. O responsável pela aplicação de medidas mercantilistas em Portugal foi o 3º Conde de Ericeira, no reinado de D. Pedro II.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
2	Refere corretamente o responsável pela aplicação das medidas mercantilistas em Portugal e o reinado em que ocorreu.	12
1	Refere corretamente o responsável pela aplicação das medidas mercantilistas em Portugal ou, apenas, o reinado em que ocorreu.	6

RESPOSTA EXTENSA

3.2. Na resposta devem ser referidas as seguintes medidas mercantilistas adotadas em Portugal:

- Criação de novas manufaturas, sobretudo no sector têxtil, e o reforço e apoio às que já existiam;
- Atribuição de empréstimos e privilégios a investidores portugueses e estrangeiros que instalassem as suas fábricas em Portugal;
- Publicação das pragmáticas, leis que proibiam a importação e o uso de alguns produtos estrangeiros.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
3	Refere corretamente três medidas.	18
2	Refere corretamente duas medidas e incorretamente outra. OU Refere corretamente apenas duas medidas.	12
1	Refere corretamente apenas uma medida.	6

ITEM DE SELEÇÃO: VERDADEIRO E FALSO

A cotação total do item só é atribuída às respostas que apresentem de forma inequívoca a única opção correta. Não há lugar a classificações intermédias.

4.

- a) V. c) F. e) F.
b) F. d) V.

RESPOSTA CURTA

4.1.

- b) A partir de 1690, as remessas de ouro vindas do Brasil começaram a aumentar.
- c) A abundância de ouro que chegava a Portugal vindo do Brasil, permitiu o abandono das medidas protecionistas.
- e) O Tratado de Methuen permitiu a colocação vantajosa de vinhos portugueses no mercado inglês e de lanifícios ingleses em Portugal.

ANEXO 22

GRELHA DE REGISTO DOS RESULTADOS OBTIDOS NA FICHA DE TRABALHO

Número	Cotações Alunos	Questões									Total
		1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	3.1	3.2	4	4.1	
		9%	6%	6%	9%	18%	12%	18%	10%	12%	100%
1	Ana Almeida	3	6	0	9	0	6	8	4	4	40
2	Cristina Silva	9	6	6	9	2	12		8	8	60
3	Francisco Castro	9	6	6	9	4	12	6	8	8	68
4	Inês Castro	9	6	6	9	15	12	14	8	8	87
5	Isabel Fernandes	9	6	6	9	9	12	9	8	8	76
6	Jaime Sousa	9	6	6	9	2	6	3	8	8	57
7	Jéssica Ramos	9	6	6	9		0	6	8	8	52
8	Joana Rêgo	9	6	6	9	4	0	6	8	8	56
9	João Coelho	9	6	6	9	8	6	7	8	4	63
11	Leandro Gomes	3	6	6	9	4	6	14	8	8	64
13	Patrícia Rocha	9	6	6	9	4	6	5	4	4	53
14	Pedro Soares	9	6	6	9		6	8	8	8	60
15	Ruben Ferreira	9	6	6	9	6	6	0	8	8	58
16	Rui Almeida	9	6	6	9	6		8	8	8	60
17	Rui Sousa	9	6	6	9	4	12	4	8	8	66
18	Sandra Rêgo	9	6	6	9	4	12		8	4	58
19	Sara Silva										
20	Sara Araújo	3	6	0	0	2	6	3	4	0	24
21	Vítor Santos	9	6	6	9	6	12	7	8	8	71

Legenda:

INSUFICIENTE	(0 – 49%)
SUFICIENTE	(50 – 69%)
BOM	(70 – 89%)
MUITO BOM	(90 – 100%)

PLANO DE AULA

<p>ESCOLA: EB 2,3 DE GONDOMAR Ano Letivo 2012/2013</p>	<p>NÚCLEO DE ESTÁGIO DE HISTÓRIA Orientadora Cooperante: Maria de Fátima Gomes Estagiária: Isabel Santos</p>	<p>Ano: 8.º Turma: A</p>	<p>Duração: 90 minutos</p>	<p>Data: 02 de Abril 2013</p>
<p>CONTEÚDOS/TEMATIZAÇÃO: Tema F – Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII. UNIDADE DIDÁTICA: F.3 – O Antigo Regime Português no século XVIII. TÓPICO DA AULA: A economia portuguesa no século XVIII.</p>				
<p>LIGAÇÃO COM AS AULAS: » ANTERIOR: O Barroco em Portugal. » POSTERIOR: A sociedade portuguesa do século XVIII.</p>				
<p>SUMÁRIO: A economia portuguesa no século XVIII. O fomento comercial e manufatureiro no período pombalino.</p>				
<p>MOTIVAÇÃO: “<i>Brainstorming</i>” através da visualização de imagens ilustrativas do luxo e riqueza da corte de D. João V.</p>				
<p>SITUAÇÃO-PROBLEMA: “Abraçámos o luxo e abandonámos a indústria, correndo ignoradamente atrás da riqueza imaginária das minas de ouro, que nos têm arruinado e empobrecido” Alexandre de Gusmão, in <i>Cálculo sobre a Perda de Dinheiro do Reino</i>, 1749</p>				
<p>QUESTÕES ORIENTADORAS: - Que motivos estiveram na base da prosperidade económica sentida em Portugal na 1ª metade do século XVIII? - Que fatores contribuíram para a crise económica portuguesa na 2ª metade do século XVIII? - Quais as medidas implementadas por Marquês de Pombal para a ultrapassar a crise?</p>				

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	CONTEÚDOS	INDICADORES DE APRENDIZAGEM	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS	AValiação
<p>TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO/ UTILIZAÇÃO DE FONTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visualizar e analisar imagens ilustrativas da riqueza da Corte de D. João V. • Interpretar documentos escritos e iconográficos. • Selecionar informação adequada a partir das fontes apresentadas. <p>COMPREENSÃO HISTÓRICA (Temporalidade/ Espacialidade/ Contextualização)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar no tempo e no espaço a época em estudo. • Caracterizar a economia portuguesa na 1ª e na 2ª metade do século XVIII. • Explicar as medidas implementadas por Marquês de Pombal de modo a ultrapassar a crise económica portuguesa. <p>COMUNICAÇÃO EM HISTÓRIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar adequadamente o vocabulário específico da disciplina, quer ao nível oral, 	<p>A Economia Portuguesa na 1ª e 2ª metade do século XVIII.</p> <p>O fomento comercial e manufatureiro no período pombalino.</p>	<p>- Caracteriza a prosperidade económica verificada na 1ª metade do século XVIII.</p> <p>- Identifica os fatores que conduziram à crise económica da 2ª metade do século XVIII.</p>	<p>1» Motivação: Partindo da visualização de algumas imagens ilustrativas do luxo e da riqueza da Corte de D. João V, a professora solicitará aos alunos que digam uma palavra/conjunto de palavras relacionadas com a imagem observada. Com a realização deste “brainstorming” pretende-se que os alunos caracterizem a economia portuguesa da 1ª metade do século XVIII, dando especial relevância às grandes quantidades de ouro que chegavam a Portugal, vindas do Brasil.</p> <p>2» Através da leitura e análise de um texto e um gráfico pretende-se que os alunos enumerem os fatores que conduziram à crise económica sentida em Portugal na 2ª metade do século XVIII.</p> <p>3» Tendo como pano de fundo a imagem de Sebastião José de Carvalho e Melo, a professora questionará os alunos sobre a vida e obra do mesmo, tentando perceber quais os seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Esta abordagem à vida e obra de Marquês de Pombal será feita propositadamente de forma superficial, já que o tema será aprofundado nas aulas seguintes, contudo a sua abordagem revela-se essencial para a realização do trabalho de pares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Diaporama ◆ Ficha de exploração ao tema: “As medidas de desenvolvimento do comércio e da indústria implementadas por Marquês de Pombal”. ◆ Ficha de trabalho. 	<p>» Avaliação formativa através da observação direta dos alunos focada na cooperação demonstrada na realização do trabalho de pares, na participação oral e qualidade das intervenções, no empenho e comportamento.</p>

<p>quer escrito.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o espírito de tolerância e a capacidade de diálogo em relação a outras opiniões. 		<p>-Explica as medidas implementadas por Marquês de Pombal para ultrapassar a crise económica.</p>	<p>4» Realização de um trabalho de pares subordinado ao tema: “Imagina que és Marquês de Pombal, que medidas implementarias para ultrapassar a crise da 2ª metade do século XVIII”. Este trabalho de pares será realizado com o auxílio de um conjunto de textos relacionados com o tema.</p> <p>5» Apresentação e discussão de todos os trabalhos de pares, na qual se pretende que os alunos sejam capazes de explicar as medidas implementadas por Marquês de Pombal para ultrapassar a crise económica. Estas medidas assentaram no desenvolvimento do comércio e no fomento da indústria.</p> <p>6» Realização de uma ficha de trabalho sobre a economia portuguesa no século XVIII. Esta ficha será posteriormente entregue à docente, para ser alvo de avaliação.</p>		<p>» Avaliação formativa através da resolução da ficha de trabalho, que após a sua realização será entregue à professora.</p>
---	--	--	---	--	---

Bibliografia:

AMARAL, Cláudia, PINTO, Ana Lúcia e NEVES, Pedro Almiro – *Descobrir a História 8*. Porto: Porto Editora, 2008.

BARREIRA, Aníbal e MOREIRA, Mendes – *Sinais da História 8º Ano*. Porto: Edições Asa, 2007.

CIRNE, Joana e HENRIQUES, Marília – *Cadernos de História 8*. Porto: Areal Editores, 2007.

DINIZ, Maria Emília; TAVARES, Adérito; CALDEIRA, Arlindo – *História 8*. Lisboa: Editorial O Livro, 1995.

FERNANDES, Maria da Conceição e MORIM, José – *Portugal 8 Séculos em Banda Desenhada*. Porto: Porto Editora, 1994.

MAIA, Cristina e BRANDÃO, Isabel Paulos – *Viva a História*. Porto: Porto Editora, 2007.

MARQUES, A. H. Oliveira – *História de Portugal, Vol. I*. Lisboa: Palas Editores, 1972.



Nome: _____ Nº _____

TRABALHO DE PARES: “As medidas implementadas por Marquês de Pombal”

1. Lê com atenção os seguintes documentos.

DOC. 1 – A criação de companhias monopolistas

Foi estabelecida esta companhia (Companhia das Vinhas do Alto Douro) no ano de 1756 a instâncias de alguns lavradores do Douro e de outros homens-bons desta cidade do Porto, com 1 milhão e 200 mil cruzados de fundo. O objecto deste estabelecimento foi restabelecer a reputação dos vinhos produzidos nas costas do mesmo Douro, que o absoluto comércio dos ingleses residentes nesta cidade tinha adulterado com as perniciosíssimas misturas que nos armazéns da mesma cidade faziam de vinhos inferiores e de outros péssimos ingredientes.

Agostinho Rebelo da Costa, *Descrição Topográfica e Histórica da Cidade do Porto*

DOC. 2 – As companhias comerciais no Brasil

O seu objectivo era, reservando-se-lhe o comércio de certas zonas, garantir os lucros aos accionistas. Competia às companhias realizar o comércio com certas zonas, promover nelas desenvolvimento dos géneros comerciáveis e abastecê-las dos produtos necessários, tudo por intermédio de uma frota privativa. Os seus privilégios eram muito grandes [...].

J. Borges de Macedo, *A situação económica no tempo de Pombal*

DOC. 3 – O fomento da indústria

Com o ano de 1770, começou um período ditoso de oito anos incompletos que foi o século de ouro da nossa indústria e principalmente das manufacturas de seda em Lisboa e na província, em que se deu o aumento da produção com proporcionado consumô, o aperfeiçoamento de manufacturas, a introdução de algumas que anteriormente se não fabricavam, o melhoramento do método de dar goma e lustro aos tecidos, o desenvolvimento da plantação de amoreiras e da criação de sirgo [bicho-da-seda].

Acúrsio das Neves, *cit. in J. Borges de Macedo, Problemas da História da Indústria Portuguesa no Século XVIII* (adaptado)

DOC. 4

“(...)Para estímulo das manufacturas e oficinas novas multiplicam-se os subsídios que totalizam muitas centenas de contos de réis, que eram distribuídos pela Real Junta do Comércio. Esta, por sua vez, ia buscar as suas receitas à Alfândega, onde se cobrava, para seu uso, um imposto de 4% sobre as importações. Além disso, cerca da quarta parte das fábricas era propriedade do rei. (...)”

Pedro Almiro Neves, Ana Lídia, Célia Pinto do Couto, *História de Portugal*.

DOC. 5 – Estabelecimento

da Fábrica de vidros da

Marinha Grande

Entre muitos outros estabelecimentos, feitos à custa da real fazenda [...] do Senhor Rei D. José, a benefício da indústria nacional, referirei o estabelecimento da fábrica de vidros da Marinha Grande, junto a Leiria, por Guilherme Stephens, o qual recebeu um empréstimo [...] de 80.000 cruzados, a pagar sem limite de tempo [...].

Além deste empréstimo, tinha o dito Stephens permissão de se servir de toda a lenha do pinhal de El-rei, grátis.

Jâcomme Ratton (século XVIII),
Recordações



DOC. 6 – O desenvolvimento

manufatureiro no tempo de Pombal



1.1. Com o auxílio dos textos que acabaste de ler, imagina que és Marquês de Pombal (ministro de D. José I) e expõe as medidas que implementarias em Portugal para ultrapassar a crise económica.



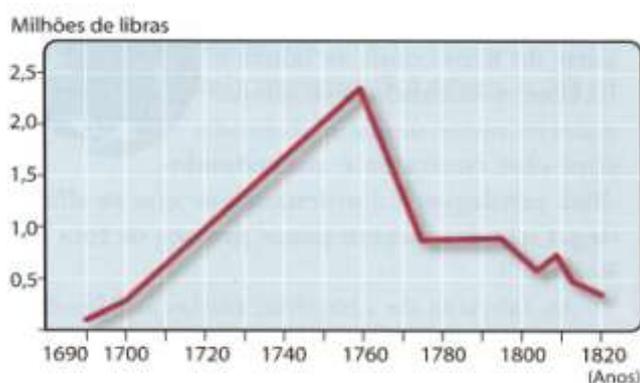
Nome: _____ Nº _____

FICHA DE TRABALHO

1. **Observa** atentamente os seguintes documentos.

DOC 1 – Evolução das remessas do ouro brasileiro

DOC 2



“Só uma mínima parte (do ouro) ficou no Reino; tudo o mais passou para os estrangeiros, porque deles nos vem tudo o que necessitámos.”

Cardeal da Mota (1685-1747)

1.1. Com base no doc. 1, **indica** os anos em que as remessas de ouro brasileiro foram maiores.1.2. **Indica** o reinado em que ocorreu o maior afluxo de ouro brasileiro a Lisboa.1.3. Com base no doc. 2, **explica** os motivos que conduziram à crise que afetou Portugal, na 2ª metade do século XVIII.2. **Lê** atentamente o documento 3.

Esta agricultura acha-se reduzida a tanta decadência e num tão grande estrago, que sobra de não darem de si os vinhos o que é necessário (...). Tendo crescido o número de taberneiros da cidade do Porto a um excesso extraordinário (...) e tendo adulterado e corrompido a pureza dos vinhos naturais (...), os suplicantes (grandes lavradores do Douro e ricos homens-bons do Porto) concordaram entre si formarem uma Companhia que, sustentando completamente a cultura das vinhas, conserve as produções dela.

Texto in Jorge B. Macedo,
A Situação Económica no Tempo de Pombal

DOC. 3

2.1. Identifica a companhia a que se refere o texto.

2.2. Indica outras três companhias comerciais criadas por Marquês de Pombal.

2.3. Refere os objetivos da criação das companhias comerciais pombalinas.

3. Lê atentamente o documento 4.

DOC. 4 – Estabelecimento da Fábrica de vidros da Marinha Grande

Entre muitos outros estabelecimentos, feitos à custa da real fazenda [...] do Senhor Rei D. José, a beneficio da indústria nacional, referirei o estabelecimento da fábrica de vidros da Marinha Grande, junto a Leiria, por Guilherme Stephens, o qual recebeu um empréstimo [...] de 80.000 cruzados, a pagar sem limite de tempo [...].

Além deste empréstimo, tinha o dito Stephens permissão de se servir de toda a lenha do pinhal de El-rei, grátis.

Jâcommme Ratton (século XVIII),
Recordações



3.1. Com base no doc.4, nomeia o financiador da fábrica de vidros Stephens.

3.2. Indica os benefícios concedidos a Guilherme Stephens.

3.3. Refere três medidas implementadas por Marquês de Pombal para desenvolver a indústria portuguesa.

Bom trabalho!

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO DA FICHA DE TRABALHO

A organização dos critérios de classificação da ficha de trabalho dividem-se em duas fases: numa primeira fase faço referência ao tipo de questão apresentada, bem como os critérios que a orientam e, numa segunda fase apresento a resposta ou um exemplo de uma resposta ideal.

Na ficha de trabalho elaborada existem dois tipos de itens:

- Itens de seleção (escolha múltipla, associação/correspondência, ordenação, verdadeiro/falso);
- Itens de construção (resposta curta, restrita e extensa).

A tipologia em cima enunciada segue os critérios de classificação tornados públicos pelo GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional).

RESPOSTA RESTRITA

Os critérios de classificação das respostas aos itens de resposta restrita apresentam-se organizados por níveis de desempenho. A cada nível de desempenho corresponde uma dada pontuação. É classificada com zero pontos qualquer resposta que não atinja o nível 1 de desempenho no domínio específico da disciplina.

1.1. Entre 1750 e 1760.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
2	Refere corretamente pelo menos dois anos ou um período de tempo	7
1	Refere corretamente apenas um ano.	3,5

RESPOSTA CURTA

As respostas corretas são classificadas com a classificação total. As respostas incorretas são classificadas com zero pontos. Não há lugar a classificações intermédias.

1.2. No reinado de D. João V.**RESPOSTA EXTENSA**

Os critérios de classificação da resposta ao item de resposta extensa apresentam-se organizados por níveis de desempenho. A cada nível de desempenho corresponde uma dada pontuação. É classificada com zero pontos qualquer resposta que não atinja o nível 1 de desempenho.

Nos critérios relativos a este item, estão previstos níveis de desempenho intercalares não descritos. Sempre que uma resposta revele um desempenho que não se integre em nenhum de dois níveis descritos consecutivos, deve ser-lhe atribuída a pontuação correspondente ao nível intercalar que os separa.

1.3. Na resposta devem ser referidas três dos seguintes motivos que conduziram à crise que afetou Portugal, na 2ª metade do século XVIII:

- O ouro do Brasil serviu para pagar os produtos que comprávamos ao estrangeiro;
- Deixamos de produzir e de desenvolver as nossas manufaturas (situação agravada pela assinatura do Tratado de Methuen com os ingleses);
- As remessas de ouro vindas do Brasil começaram a diminuir (esgotamento das minas);
- Diminuição dos rendimentos das exportações do vinho, açúcar e tabaco.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
3	Refere corretamente três motivos.	18
2	Refere corretamente dois motivos e incorretamente outro. OU Refere corretamente apenas dois motivos.	12
1	Refere corretamente apenas um motivo.	6

RESPOSTA CURTA

As respostas corretas são classificadas com a classificação total. As respostas incorretas são classificadas com zero pontos. Não há lugar a classificações intermédias.

2.1. Companhia da Agricultura das Vinhas do Alto Douro.

RESPOSTA RESTRITA

2.2. Na resposta deve ser indicada três das seguintes companhias comerciais criadas por Marquês de Pombal:

- Companhia de Pernambuco e Paraíba;
- Companhia de Grão-Pará e Maranhão;
- Companhia da Ásia Portuguesa;
- Companhia das Pescas do Algarve.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
3	Refere corretamente três companhias.	9
2	Refere corretamente duas companhias e incorretamente outra. OU Refere corretamente apenas duas companhias	6
1	Refere corretamente apenas uma companhia.	3

RESPOSTA EXTENSA

2.3. Na resposta devem ser referidos os seguintes objetivos que estiveram na base da criação das companhias comerciais pombalinas:

- Fomentar o comércio dominado pelos portugueses;
- Obter uma balança comercial positiva, através do aumento das exportações e da diminuição das importações.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
2	Refere corretamente dois objetivos	18
1	Refere corretamente apenas um objetivo.	9

RESPOSTA CURTA

As respostas corretas são classificadas com a classificação total. As respostas incorretas são classificadas com zero pontos. Não há lugar a classificações intermédias.

3.1. O Rei D. José.

RESPOSTA RESTRITA

3.2. Na resposta devem ser referidos os dois benefícios concedidos pelo Rei D. José a Guilherme Stephens:

- “Recebeu um empréstimo de 80.000 cruzados, a pagar sem limite de tempo”;
- “Permissão de se servir de toda a lenha do pinhal de El-rei, grátis”.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
2	Refere corretamente dois benefícios.	10
1	Refere corretamente apenas um benefício.	5

RESPOSTA EXTENSA

3.3. Na resposta devem ser referidas três das seguintes medidas implementadas por Marquês de Pombal para desenvolver a indústria portuguesa:

- Criação e renovação de muitas oficinas e manufaturas (chapéus, tecidos, vidro, papel...);
- Concessão de subsídios e privilégios (isenção de impostos, exclusivos de produção);
- Recrutamento de técnicos estrangeiros para melhorar a produção;
- Aplicou medidas protecionistas para os produtos nacionais.

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
3	Refere corretamente três medidas.	18
2	Refere corretamente duas medidas e incorretamente outra. OU Refere corretamente apenas duas medidas.	12
1	Refere corretamente apenas uma medida.	6

ANEXO 27

GRELHA DE REGISTO DOS RESULTADOS OBTIDOS NA FICHA DE TRABALHO

		Questões									Total
		1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	
Número	Cotações										
	Alunos	7%	7%	18%	7%	9%	18%	6%	10%	18%	100%
1	Ana Almeida	3,5		12	7	0		6	10	4	43
2	Cristina Silva	7	7	12	7	3	7	0	10	14	67
3	Francisco Castro	7	7	11	7	3	6	0	5	6	52
4	Inês Castro	7	0	18	7	3	11	6	10	10	72
5	Isabel Fernandes	7	7	9	0	6	3	0	10	8	50
6	Jaime Sousa	3,5	0	6	0	0	7	6	10	8	41
7	Jéssica Ramos	7	7	9	0	3	10	6	10	2	54
8	Joana Rêgo	7	7	5	0	3	10	6	10	7	55
9	João Coelho	3,5	0	14	0	0	3	6	10	6	43
11	Leandro Gomes	3,5	7	11	0	0	7	0	10	11	50
13	Patrícia Rocha	7	7	5	7	3	11	0	10	2	52
14	Pedro Soares	7	7	10	0	0	12	6	10	10	62
15	Ruben Ferreira	3,5	7	4	0	0	7	0	5	2	28
16	Rui Almeida	7	7	6				6	10	0	36
17	Rui Sousa	7	7	8	0	0	12	6	10	10	60
18	Sandra Rêgo	3,5	0	6	7	3		6	10	9	45
19	Sara Silva	7	7	6	7	3	7	0	10	14	61
20	Sara Araújo	7	0	6	0		0	6	5		24
21	Vítor Santos	7	7	12	7	3	6	0	5	8	55

Legenda:

INSUFICIENTE	(0 – 49%)
SUFICIENTE	(50 – 69%)
BOM	(70 – 89%)
MUITO BOM	(90 – 100%)



**INQUÉRITO SOBRE A PREFERÊNCIA DOS ALUNOS RELATIVAMENTE
AOS DIFERENTES TIPOS DE AULAS.**

1.1. Que tipo de aulas preferes?

- Aulas em que seja predominantemente o professor a expor a matéria.
- Aulas em que desenvolves a tua aprendizagem com diversos tipos de atividades.

1.2. Por que motivo (s) preferes o tipo de aula assinalado anteriormente?

2.1. Ordena por ordem da tua preferência, de 1 (a que gostas mais) a 6 (a que gostas menos), as seguintes atividades desenvolvidas nas aulas:

- Trabalho de grupo.
- Trabalho de pares.
- Visualização de filmes.
- Visualização de documentários.
- Dramatizações (peça de teatro).
- Manipulação de materiais.

2.2. Por que motivo preferes a atividade que assinalaste com o número 1?

2.3. Por que motivo gostas menos da atividade que assinalaste com o número 6?

3.1. Em qual das atividades desenvolvidas nas aulas achas que aprendes melhor? Porquê?

3.2. Em qual das atividades desenvolvidas nas aulas achas que tens mais dificuldades de aprendizagem? Porquê?



INQUÉRITO SOBRE A PREFERÊNCIA DOS ALUNOS RELATIVAMENTE AOS DIFERENTES TIPOS DE AULAS.

1.1. Que tipo de aulas preferes em História?

- Aulas em que seja predominantemente o professor a expor a matéria.
- Aulas em que desenvolves a tua aprendizagem com diversos tipos de atividades.

1.2. Por que motivo (s) preferes o tipo de aula assinalado anteriormente?

2. 1. Ordena por ordem da tua preferência, de 1 (a que gostas mais) a 6 (a que gostas menos), as seguintes aulas de História:

- A descoberta do Brasil (visualização de um documentário sobre o tema).
- O comércio à escala mundial (trabalho de grupo).
- Da União Ibérica à Restauração (realização do teatro de sombras)
- Absolutismo e Sociedade de Ordens (visualização de excertos retirados do filme: “O Homem da Máscara de Ferro”)
- Mercantilismo (Manipulação de balanças comerciais)
- O fomento comercial e manufatureiro no período pombalino (trabalho de pares).

2.2. Por que motivo preferiste a aula que assinalaste com o número 1?

2.3. Por que motivo gostaste menos da aula que assinalaste com o número 6?

3.1. Em qual das aulas achas que aprendeste melhor? Porquê?

3.2. Em qual das aulas achas que tiveste mais dificuldades de aprendizagem? Porquê?
