

Introdução

O relatório de prática pedagógica foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Universidade Portucalense.

O presente pretende apresentar as atividades desenvolvidas no âmbito da prática pedagógica e no percurso académico de desenvolvimento profissional e pessoal. Este estudo oficial é um compêndio de todos os pressupostos teórico-práticos implementados com o objetivo de refletir sobre as opções tomadas. As opções metodológicas realizadas no nosso trabalho pretendem transporem para o papel o realizado em situação de estágio. O rigor científico e pedagógico foi a linha orientadora para a tomada de decisões e a fundamentação das mesmas, com vista a um ensino e aprendizagem eficaz e reflexivo.

No que toca a planificações, procuramos sempre a diversidade nos recursos, tendo sempre a noção da heterogeneidade da população escolar, em que nos encontrávamos.

Também procurámos com as atividades desenvolvidas em sala de aula, motivar os alunos, dando-lhes o apoio adequado que cada um necessita de forma a promover a autoestima, a valorização e a autonomia a ritmos ajustados a cada aluno.

A comunicação e o clima de empatia dentro da sala de aula foram explorados por abordagens aos temas, através de metodologias e estratégias que facilitaram o processo de ensino e aprendizagem.

A prática pedagógica realizou-se, tanto em História, como em Geografia, já que, de alguma forma ambas as disciplinais se encontram ligadas. Realço a atividade desenvolvida no Plano Anual de Atividades – visita de estudo, em que ambas as disciplinas se interligam e um complementam.

Deste modo, inicia-se este documento com a descrição do contexto da prática pedagógica: caracterização da instituição de acolhimento e as funções do profissional e do seu papel enquanto estudante da prática pedagógica na instituição.

No capítulo segundo são apresentados os planos de prática pedagógica em História e em Geografia, tendo em consideração o diagnóstico de necessidades, objetivos e todas as atividades desenvolvidas.

No terceiro capítulo descrevemos e fundamentamos documentos e ações por nós adotadas no decurso da prática pedagógica. Toda a descrição deste capítulo será feita

tendo em conta a organização e gestão do ensino e da aprendizagem em História e em Geografia, assim como a participação na escola e com a comunidade.

No último capítulo, refletiremos sobre a avaliação das várias atividades desenvolvidas em contexto de prática pedagógica, quer na História, quer na Geografia. Ainda neste capítulo, é apresentado o estudo sobre metodologias no ensino da História e da Geografia e será feita a reflexão sobre o desenvolvimento profissional do docente.

Por fim, são expostas as conclusões e reflexões finais que pretendem dar uma visão integradora de todo o trabalho desenvolvido ao longo da prática pedagógica.

Capítulo 1. - Descrição do contexto da prática pedagógica

“A educação é a arma mais poderosa que pode ser usada para mudar o mundo.”
(Nelson Mandela, 1918)

1.1 Caracterização da instituição de acolhimento¹

Os elementos presentes nesta caracterização reportam-se ao ano letivo de 2011/2012, e foram recolhidos a partir de:

- Análise de vários documentos internos da escola, dos quais se destaca o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI), e o Plano Anual de Atividade (PAA);
- Análise da Carta Educativa do Concelho de Felgueiras;
- Observação direta da escola e do contato estabelecido com a comunidade escolar, principalmente com os docentes cooperantes.

A Escola E.B2.3 D. Manuel Faria e Sousa, de Felgueiras é uma escola considerada, atualmente, um Território Educativo de Intervenção Prioritário (TEIP), insere-se num dos concelhos com população mais jovem do país e menos qualificada. Localiza-se na região Norte de Portugal, na parte superior do Vale do Sousa, na zona Nordeste do distrito do Porto. Esta localização remete para uma coroa de transição entre o Litoral e o Interior, no limite dos distritos do Porto e Braga. Para além dos contactos com a Área Metropolitana do Porto, Felgueiras mantém fortes laços de interdependência com os Concelhos de Lousada, Guimarães e Amarante. No que diz respeito à escala municipal, o território é constituído por 32 freguesias, ocupando uma área de cerca de 11.474 ha e integrando quatro centros urbanos: a cidade de Felgueiras, a cidade da Lixa, a vila de Barrosas e a vila da Longra.

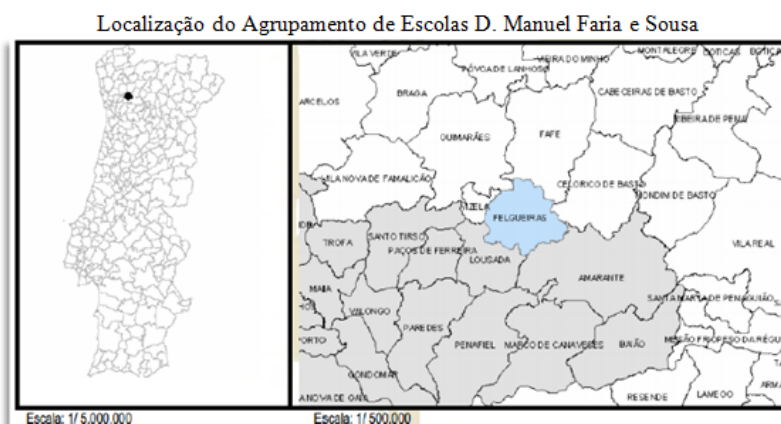


Figura 1 - Localização do Agrupamento de Escolas D. Manuel Faria e Sousa
Fonte: Câmara Municipal de Felgueiras

¹ A autorização para identificação da escola, foi diferida a 14 de junho de 2013 e encontra-se em anexo (ver Anexo 1a)

O Agrupamento tem como escola sede a EB2/3 D. Manuel de Faria e Sousa, situada no centro da cidade de Felgueiras (sede de concelho). O conjunto de escolas do 1º Ciclo e Jardins-de-Infância que dele também fazem parte situam-se nos limites próximos da cidade, num raio de 5 km. O agrupamento é, atualmente, constituído por 3 Escolas do 1º. Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) com Jardim de Infância (JI), 1 Escola do 1º. CEB, 3 Centros Escolares (CE), 1 Jardim de Infância e 1 EB 2/3 D. Manuel de Faria e Sousa, perfazendo um total de 1844 discentes e 192 docentes.

A EB 2/3 está localizada no centro da cidade de Felgueiras, na área administrativa da freguesia de Margaride (Santa Eulália), a maior freguesia do concelho. Esta escola insere-se na denominada zona escolar e desportiva da cidade, onde ainda se encontra a Escola Secundária de Felgueiras e o Centro Escolar de Margaride. A escola é composta por 20 salas de aula, 2 salas de TIC, 1 biblioteca, 1 sala de direção, 1 secretaria, com gabinete de arquivo, 1 SASE, com arquivo, 1 reprografia, 1 cantina, 1 cozinha, 1 bar, 1 polivalente, 1 sala de professores, 1 sala de trabalhos de professores, 1 sala de diretores de turma, 10 casas de banho, 1 pavilhão gimnodesportivo, 1 campo de jogos ao ar livre e 4 arrecadações. Não possui um número de salas suficiente, tendo em conta o número de estudantes matriculados, o que obriga à utilização do espaço de refeitório e da biblioteca escolar como sala de aula. Por outro lado, algumas das salas apresentam áreas reduzidas para acomodar determinadas turmas. Por essa razão, procedeu-se já à divisão, por placas de madeira, da sala de EVT em dois espaços.

No ano letivo, 2011/2012 (últimos dados recolhidos), a EB 2/3 apresentava 8 turmas de 5º. Ano, 9 turmas de 6º. Ano, 7 turmas do 7º. Ano, 4 turmas do 8º. Ano e 6 turmas do 9º. Ano. Ressalve-se que a escola tem capacidade para um máximo de 21 turmas e, neste momento, tem 34. De ano para ano, as turmas têm vindo a aumentar. As turmas com alunos de Educação Especial, de acordo com o normativo legal, não podem ser constituídas por mais de 20 alunos. No entanto, a falta de salas obrigou a que fosse solicitada autorização para o aumento de alunos nestas turmas até 23 alunos.

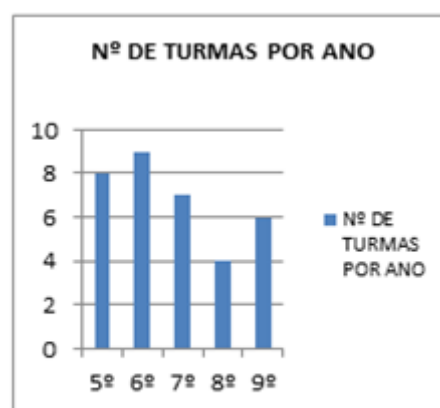


Gráfico 1 – Nº de turmas por ano
Fonte: Produção própria

As salas de aula não suportam mais de 25 alunos, mas quase todas têm entre 27 e 28 alunos. Saliente-se ainda que, ao longo destes anos, a sala de Direção, a sala de

Professores e a sala de Assistentes Operacionais foram convertidas em salas de aula. As salas de Educação Musical foram convertidas em sala de Biblioteca. Como consequência, a disciplina de Educação Musical passou a ser lecionada em “blocos climatizados”.

Atualmente, a sala de Professores e o gabinete de Educação Especial estão a funcionar em antigas arrecadações. Por sua vez, o Arquivo da Escola está numa arrecadação com péssimas condições, enquanto a sala de Direção apresenta condições que nada contribuem para um ambiente de trabalho desejável. Quanto à população escolar, o 2º e 3º ciclo contam com 808 alunos (61.22%).

Registe-se que o Apoio Educativo é prestado a alunos referenciados pela coordenadora de Educação Especial / Apoio Educativo, tendo em conta os respetivos Planos de Acompanhamento e os Processos de Referenciação. No momento, contabilizam-se 64 alunos para Apoio Educativo e 23 alunos na Educação Especial no 2º e 3º ciclo. O número de alunos que usufruem de ação social escolar tem vindo a diminuir, contudo conta com 407 alunos no 2º e 3º ciclo. Os alunos de etnias ciganas encontram-se no 5º (7 alunos- 4 de sexo masculino e 3 femininos) e 6º (3 alunos- 3 de sexo masculino). Nos restantes anos, não há alunos desta etnia.

O pessoal docente encontra-se distribuído por ciclo da seguinte forma: o maior número insere-se no 3º ciclo, que conta com 51, seguindo-se o 1º ciclo, com 46, e, depois, o 2º ciclo, com 45. Em menor número, encontram-se no Ensino Especial, com apenas 8, e no Apoio Educativo, que conta com 2.

PESSOAL DOCENTE				
1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO	ENSINO ESPECIAL	APOIO EDUCATIVO
46	45	51	8	2

Quadro1 – Número de pessoal docente, por ciclo.
Fonte: Projeto TEIP

O que podemos ver é um crescente número de alunos por professor. Assim sendo, para o Projeto Educativo TEIP deste Agrupamento, é importante que esteja bem explícita uma caracterização do meio circundante, que permita a todos os docentes ficar com uma visão muito clara da realidade onde se inserem. No que toca ao pessoal não docente, o agrupamento conta com 26 assistentes operacionais. Quanto ao pessoal administrativo do agrupamento conta com 9 pessoas 1 chefe dos serviços

administrativos e 8 funcionários administrativos. Quanto ao pessoal administrativo do agrupamento, são 9 pessoas: 1 chefe dos serviços administrativos e 8 funcionários administrativos.

Intervenientes importantes no processo educativo são também os pais e/ou encarregados de educação pelo que foi feito um estudo sobre as suas habilitações literárias, com o objetivo de entendermos melhor o nível de cooperação/intervenção na comunidade escolar. Pelo retrato realizado da formação académica dos pais e/ou encarregados de educação, é fácil perceber que os pais e/ou encarregados de educação do Agrupamento possuem baixas habilitações académicas, com grandes percentagens ao nível do 1.º e 2.º. CEB. Como consequência, surgem baixas expectativas dos pais/encarregados de educação em relação aos seus filhos na escola. Quanto à formação superior, atinge percentagens muito reduzidas e na globalidade são as mães quem possui melhores qualificações académicas. Os pais e/ou Encarregados de Educação são representados pelas associações de pais da EB2/3 D. Manuel de Faria e Sousa (escola sede).

Em relação ao percurso e resultados escolares das turmas a verificação é que o abandono acontece à medida que a graduação escolar evoluiu (com maior peso a partir do 7º ano. Porém, nesta última meia década, o abandono escolar tem vindo a decrescer, embora ainda com resultados pouco significativos. A taxa de insucesso escolar no 2º e 3º ciclos continuam significativas e são justificadas no 7º ano pela “mudança de ciclo”.

Relativamente ao ano letivo 2010/2011 a taxa de interrupção precoce escolar por ciclo (abandono, retenção por excesso de faltas injustificadas, exclusão por faltas e anulação da matrícula) ficou-se por 0%. Em relação aos exames nacionais do 9º ano as médias têm vindo a subir e os valores são superiores à média nacional. Tendo em conta resultados verificados desde o ano letivo 2008/2009 ao ano letivo 2010/2011, poder-se-á perceber que surgem disciplinas que, para além do Português e da Matemática, atingem percentagens de insucesso que merecem reflexão; especial atenção para disciplinas como Inglês, História e Geografia de Portugal (HGP), Ciências (CNA) e Ciências Físico-Química (CFQ). Em termos de indisciplina podemos verificar uma diminuição de ocorrências e uma diminuição do número de alunos envolvidos. A Equipa de integração do Agrupamento é formada por um grupo de professores que, desde o ano letivo 2010/2011, tem recebido a colaboração direta de uma assistente social e de uma psicóloga, contratadas no âmbito deste projeto.

1.2 Descrição das funções do profissional e do seu papel enquanto estudante da prática pedagógica na instituição

A Sociologia da Educação em Portugal tem-se debruçado sobre o grupo ocupacional com características específicas – os professores. Com isto pretende-se demonstrar a complexidade da situação em que se encontram os professores na sociedade atual. O professor tem um comportamento de socialização ideológica. (Durkheim, 1922,1925).

Os professores adquirem uma posição estratégica e central na sociedade contemporânea, em particular na dimensão do desenvolvimento e das mudanças sociais (Schwarzweiler e Lyson,1978). “*Ser professor é viver uma vida dedicada a uma missão*” (Eggleston, 1992, p.1). Num contexto de vastos constrangimentos: história individual, condições de emprego, contexto sociopolítico (Chapoulie, 1987), avaliações, inspeções, diretores, opinião pública dos encarregados de educação e mesmo dos alunos (Berger,1974). Segundo o autor, os professores querem-se livres mas são “manipuladores e manipulados” no sistema educativo. Contrariamente a muitos profissionais, os professores lidam com várias pessoas todas ao mesmo tempo e com características e comportamentos imprevisíveis e desconhecidos a maior parte das vezes, sendo que esta realidade ganhou relevo com a grande heterogeneidade social que se encontra nas escolas de hoje.

“Os professores são confrontados com a incapacidade da própria instituição escolar de responder à diversidade cultural. O trabalho do professor envolve várias dimensões: a sua biografia, a sua prática e a instituição; estas dimensões estão em permanente relação” (Britzman, 1986, p.443).

Por outro lado, os professores estão sujeitos a uma acumulação de responsabilidades desproporcionadas em relação ao tempo e aos meios que dispõem. Têm de ao mesmo tempo manter a disciplina, ser simpáticos, motivadores, acompanhar os alunos que revelam ritmos de aprendizagem mais lentos, cuidar da atmosfera da aula, programar atividades, avaliar, aconselhar, receber os encarregados de educação, organizar atividades extracurriculares, participar em reuniões, fazer o trabalho administrativo e vigiar outros aspetos da vida escolar dos alunos. (Esteve e Fracchia, 1988).

No caso concreto da escola onde foi desenvolvida a prática pedagógica, que se iniciou em março de 2013, os professores acordaram as tarefas a desenvolver por parte do professor estagiário de forma individual, e as tarefas a desenvolver em conjunto. Destacou-se que o professor estagiário deveria proceder a uma análise dos documentos

reguladores da vida da escola (PEE – Projeto educativo de escola; PCA – Projeto Curricular do Agrupamento; RI – Regulamento Interno; PAA – Plano Anual de Atividades e o DT – *Dossier* de Turma), bem como dos programas das disciplinas, das planificações de longo e médio prazo e dos manuais adotados para as turmas em que iria decorrer a prática pedagógica, o que nos permitiu contextualizar a instituição e turma com quem iríamos trabalhar e conhecer algumas das suas particularidades.

Procedeu-se à calendarização das atividades de estágio, com base nas orientações do Regulamento de Estágio. O professor estagiário comprometeu-se a realizar todas as tarefas propostas e a participar ativamente em quaisquer atividades que se revelassem pertinentes no sentido de enriquecer as aprendizagens.

Ao nível das funções desempenhadas, enquanto professor estagiário, tornou-se necessária a leitura e análise dos instrumentos de autonomia da escola (Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades), a participação em diversas reuniões pré e pós observação de aulas, a planificação de aulas, a lecionação e observação de aulas das turmas dos professores cooperantes e companheiro de estágio, a preparação e participação em atividades - PAA (ex. visitas de estudo), a construção de instrumentos de avaliação, a análise dos seus resultados, a análise de instrumentos reguladores das aprendizagens – programas e metas de aprendizagem, a elaboração de atas de reuniões, a participação em reuniões de Departamento e de Conselho de Turma e a participação em reuniões do grupo de estágio de auto e heteroavaliação.

Na definição e desenvolvimento de todas as tarefas, as mesmas foram balizadas pelas características singulares da escola e da turma, funcionando como linha orientadora para a construção de todos os documentos. Também tivemos como fio condutor os objetivos de aprendizagem definidos para o ciclo de estudos, a composição da estrutura curricular, ao funcionamento da prática pedagógica das áreas científicas, a orientação da prática pedagógica e aos deveres do estudante na escola cooperante, constantes das normas Regulamentares do Curso ministrado na Universidade Portucalense. Foram, também tidos em consideração os seguintes objetivos da prática pedagógica, que se encontram plasmados na ficha de unidade curricular (Portucalense, 2013):

- *Formar a capacidade de reflexão do professor sobre a prática, consciencializando decisões, condutas e dilemas;*
- *Desenvolver a capacidade do professor de tomar decisões fundamentadas e de resolver problemas profissionais;*
- *Conhecer os documentos oficiais da instituição acolhedora da Prática Pedagógica;*

- *Caracterizar a instituição acolhedora da Prática Pedagógica e o público-alvo;*
- *Integrar a equipa de trabalho da instituição acolhedora da Prática Pedagógica;*
- *Planificar e realizar a atividades de Prática Pedagógica;*
- *Revelar responsabilidades, empenho e disponibilidade no desenvolvimento das tarefas de Prática Pedagógica;*
- *Aplicar os conhecimentos e competências obtidos nas unidades curriculares do curso de mestrado;*
- *Desenvolver a capacidade de compreensão e de resolução de problemas em situações novas e não familiares em contextos alargados e multidisciplinares.*

Independentemente da formação teórica e metodológica do professor estagiário importa chamar a atenção para a necessidade de um maior investimento na formação profissional dos professores.

“O processo de formação teórica é um processo partilhado, de interação entre a teoria e a prática, entre a investigação e a ação. Nenhuma investigação, e particularmente num domínio frágil como o da educação, poderá fazer economia duma reflexão metodológica”. (Marmoz, 1987, p. 16)

Para ambas as disciplinas – História e Geografia, é exigido aos professores capacidades, conhecimentos e atitudes que desenvolvam um saber em ação, principalmente no cenário concreto de uma escola TEIP. Para tal, as adaptações e exigências que tivemos que adotar no papel de prática pedagógica nesta escola foram: organizar e dirigir situações de aprendizagem de acordo com o programa e com o perfil dos alunos; definir o que de essencial deve ser ensinado aos alunos; respeitar a especificidade e a diversidade conferindo uma maior unificação no trabalho a desenvolver; deter um conhecimento mais profundo dos currículos a ministrar; construir um conjunto de estratégias a seguir adequadas à turma; envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho - aprendizagens significativas, para que os alunos desempenhassem um papel ativo no processo de aprendizagem; planificar e gerir o desenvolvimento das atividades a realizar em sala de aula; estabelecer atividades educativas a desenvolver que valorizem o aproveitamento dos alunos, através do uso de recursos e estratégias - promover a progressão das aprendizagens; construir instrumentos de trabalho acessível a todos os envolvidos no ensino aprendizagem - conceber dispositivos de diferenciação; promover a articulação interdisciplinar; considerar a flexibilização curricular, como forma de contornar os condicionalismos da turma e a seleção de métodos de trabalho mais eficazes na turma em concreto; participação ativa contribuindo com propostas e participando em atividades, uso de

tecnologias, aplicando as novas tecnologias com o objetivo de motivar os alunos e promoção de situações de desenvolvimento pessoal e social (debates, exposições) e não só de transmissão de conteúdos.

Tal como Delors (2005), sublinhamos a importância atual das aprendizagens com vista à formação do ser individual e social de cada aluno, as quais só se alcançam por meio da intercomunicação/inter-relação, pela partilha do conhecimento e das vivências que cada um veicula.

Todas estas adaptações prevêm o desenvolvimento de planos de melhoria, não passando por cima da autonomia das escolas que os integram, e tendo como objetivos gerais (TEIP, 2011): *a melhoria da qualidade da aprendizagem traduzida no sucesso educativo dos alunos; o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa e a progressiva articulação da ação da escola com a dos parceiros dos territórios educativos de intervenção prioritária.*

No estudo em presença, interessa particularmente a perceção que professores e alunos têm de uma realidade, a interpretação que constroem sobre ela; mais do que os comportamentos observáveis e imediatos, importam as representações dos sujeitos, os significados que constroem (Bell, 2004; Bogdan & Biklen, 1994).

Capítulo 2 - Explicitação do plano de prática pedagógica

2.1 Cronograma de Atividades

A prática pedagógica, cuja duração foi 120 horas, distribuídas por 60 horas na área disciplinar de História e 60 horas na área disciplinar de Geografia, foi realizado na Escola E.B.2,3, D. Manuel Faria e Sousa, situada em Felgueiras. Na primeira visita à escola, foi transmitido aos professores estagiários² a orgânica da prática pedagógica do Agrupamento de escolas de D. Manuel Faria e Sousa. Os professores cooperantes fizeram uma apresentação da instituição de acolhimento e aludiram às suas principais características e especificidades. No que diz respeito aos documentos relacionados com a vida escolar, foi-nos transmitido que estariam disponíveis na página oficial da escola. Foi, ainda, realizado um levantamento prévio da disponibilidade de horário, quer dos orientadores, quer dos professores estagiários, com o objetivo de marcarem uma reunião do grupo de estágio semanal (todas as sextas feiras).

Ao longo da prática pedagógica os professores estagiários tiveram total liberdade na construção e planificação das aulas, sob supervisão dos professores cooperantes. Tanto nas visitas à escola, como na observação de aulas, quer do professor estagiário, quer do professor cooperante todas foram de acordo mutuo, a única atividade escolhida pelos estagiários foi a atividade presente no PAA a participar e a única imposta foram os temas a lecionar. Todos os documentos construídos tiveram sempre como suporte os instrumentos reguladores da vida da escola e eram adaptados às necessidades da turma, identificadas no *Dossier* de turma (Anexo1). O plano de prática pedagógica seguida foi o definido pela Universidade Portucalense.

² Grupo de estágio composto apenas por dois elementos: Carlos Couto e Marina Moreira.

CRONOGRAMA DA PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES				
Atividade	História	Data	Geografia	Data
Lecionação de aulas	4 Aulas – 8º ano Turma A	2 / 05 / 13 23 / 05 / 13	4 Aulas – 8º ano Turma A	2 / 04 / 13 28 / 05 / 13
Observação de aulas do professor cooperante	4 Aulas – 8º ano Turma A	18 / 04 / 13 24 / 04 / 13	6 Aulas – 8º ano Turmas C; D e A	16 / 04 / 13
Observação de aulas do colega de Estágio	2 Aulas – 7º ano Turma F	5 / 05 / 13	(a não observar)	(a não observar)
Reunião pré-observação das aulas que vai lecionar	4 Horas 4 Horas	26 / 04 / 13 17 / 05 / 13	4 Horas 4 Horas	15 / 03 / 13 24 / 05 / 13
Reunião pós – observação das aulas que lecionou	4 Horas 4 Horas	3 / 05 / 13 31 / 05 / 13	4 Horas 4 Horas	5 / 04 / 13 31 / 05 / 13
Reuniões de Conselho de Turma	2 Horas	20 / 03 / 13	2 Horas	20 / 03 / 13
Reuniões de Departamento	2 Horas	30 / 04 / 13	2 Horas	30 / 04 / 13
Colaborar na dinamização do PAA	Todo o dia	30 / 04 / 13	Todo o dia	30 / 04 / 13
Colaborar na dinamização do PAA	Visita de Estudo do Grupo Disciplinar de História e Geografia	30 / 04 / 13	Visita de Estudo do Grupo disciplinar de História e Geografia	30 / 04 / 13
Outras visitas à escola Reuniões informais	22 / 02 / 13; 01 / 03 / 13; 08 / 03 / 13; 02 / 04 / 13; 03 / 04 / 13; 12 / 04 / 13 26 / 04 / 13; 09 / 05 / 13; 10 / 05 / 13; 17 / 05 / 13; 24 / 05 / 13 Total: 44 horas			

Quadro2 – Cronograma da planificação das atividades
Fonte: Estrutura fornecida pela UPT

Relativamente às turmas em que as aulas ocorreram, foi proposto pelos professores cooperantes e aceites pelos professores estagiários, que as turmas a lecionar e observar, seria a do oitavo ano, turma A e foram definidos os temas a lecionar. Ficaram igualmente definidas as aulas a observar por parte do estudante da prática pedagógica e quais seriam as aulas observadas por parte dos professores cooperantes. A observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola (Reis, 2011). Marques (2003, p. 34) afirma que *“uma das formas mais eficazes de promover o desenvolvimento profissional dos professores é permitir que eles observem as aulas dos outros com regularidade”*.

Todas as outras atividades, nomeadamente não letivas, seriam organizadas individualmente por cada estudante de prática pedagógica, uma vez que a disponibilidade de horário de ambos os elementos do grupo de estágio não era compatível. Contudo, o registo e partilha de informação era feita nas reuniões³ entre todos os elementos de forma a articularmos melhor os conteúdos de ambas as

³ Anexos 3a,b, 4i, 5f, 6g, 7j,4m, 5g, 6h, 7k.

disciplinas e de forma a gerarmos ideias em conjunto que seriam uma potencial mais – valia para as atividades.

Os planos de prática pedagógica no âmbito da História e de Geografia tiveram como princípio a própria estrutura de Mestrado em Ensino da História e da Geografia da Universidade Portucalense. É, aqui, que surgiu todo o esqueleto científico e que deu base às nossas decisões e opções quer ao nível dos professores cooperantes da escola onde realizámos a prática pedagógica, quer ao nível, das próprias atuações do professor estagiário. Seguimos uma adequação do modelo de planificação estudado na Universidade às metodologias de cada professor cooperante, bem como à realidade da escola e das turmas, e às nossas propostas; de referir ainda a gestão que foi necessária para fazer cumprir o plano de formação. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e com o conjunto das funções docentes, entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação (Matos, 2009).

A formação de professores não pode ser entendida fora do contexto onde ocorre, mais especificamente, desligada das características de ordem social, económica e cultural dos sujeitos envolvidos, que constituem a comunidade escolar (Vasconcelos, 2009).

A prática pedagógica é a operacionalização de todas as teorias científicas aprendidas na parte curricular do Mestrado, a “prova de fogo” no momento de aplicar na prática tudo aprendido no processo de ensino aprendizagem do professor formando. A Universidade e a escola estão intrinsecamente ligadas num momento onde somos estudantes da Universidade Portucalense, aprendiz de professor, numa turma e objeto de avaliação (professor cooperante) ou observado / observador (colega de estágio).

Feita a calendarização das aulas a lecionar, e analisados os documentos da escola, era imperativo começar por perceber em que medida o fato de a escola pertencer a um projeto de intervenção prioritária influenciaria, ou não, a forma de lecionar, mas também de estar, da turma. Cohen *et al.* (2008) defendem que um estudo de caso envolve necessariamente uma pesquisa em profundidade, devido à complexidade dos sistemas humanos que são o seu objeto de análise. Assim, podemos dizer que os planos de prática pedagógica em História e em Geografia eram simples, objetivos e claros, passavam basicamente pelos objetivos do cumprimento das condições de toda a arquitetura do plano de prática pedagógica, o qual foi sendo complementado à medida

que as atividades foram avançando no tempo e que originou, em resumo, na composição do dito cronograma de atividades.

Todas as aulas eram apresentadas antes de uma reunião entre os professores cooperantes e o grupo de estágio, nas quais definíamos os conteúdos a lecionar⁴, a planificação, estratégias e metodologias a aplicar. O comportamento da turma foi um fator de referência, chamando a atenção para a possibilidade de surgirem alguns alunos que pudesse ser eventualmente menos participativos. Apesar de a turma no geral ser bastante homogênea, a abordagem pedagógica presente teve, por necessidade, que ser identificada, uma vez que existiam alguns elementos com notas díspares de média. O modelo de planificação definido pela UPT foi moldado à forma de trabalhar do professor cooperante.

Após cada aula lecionada, havia reuniões de pós observação de aula⁵, onde o professor cooperante, o colega de estágio e o professor estagiário vão analisar a aula e refletir sobre as práticas atuadas, avaliando criticamente toda a decisão tomada, tendo como objetivo a reflexão e a alteração de estratégias de práticas menos bem conseguidas, com intenção de evolução como profissional e como produto final no processo de ensino aprendizagem.

A presença como observador na aula do colega de estágio, permitiu-nos termos como referência algo para avaliarmos a nossa própria aula, refletirmos sobre comportamentos, posturas, formas de comunicação mais favoráveis ou não em atuação.

O plano de prática pedagógica comporta também atividades não letivas, pertencentes ao PAA, onde os estagiários se envolvem com a comunidade escolar, complementam o plano da prática pedagógica e enriquecem enquanto profissionais.

As presenças nas reuniões de Conselho de Turma e de Departamento também fizeram parte integrante do plano de prática pedagógica, assim como a elaboração de atas, onde o estagiário pode testar a função de docente em múltiplas tarefas de colaboração na vida da escola.

⁴ Anexos 4i, 5f, 6g, 7j

⁵ Anexos 4m, 5g, 6h, 7k

2.2 Caraterização da turma

A elaboração da caraterização da turma baseou-se na análise do *Dossier* de Turma onde tem o registo dos dados recolhidos através dos inquéritos preenchidos pelos alunos, consulta dos seus registos biográficos, e algumas entrevistas individuais. Foi, assim, possível obter dados relativos às condições económicas, ao percurso escolar, hábitos e rotinas familiares e expectativas de futuro dos alunos, mas também o seu enquadramento letivo e resultados obtidos, no sentido de contextualizar o momento no qual os caminhos do professor estagiário e de cada turma se cruzam e se influenciam.

Só assim poderemos evitar esquecer que os processos de ensino e de aprendizagem se efetuam também num meio caraterizado sociologicamente, que ultrapassa o limite da turma e da escola (Postic, 1984).

No que toca à escolha da turma alvo, ficou definido que se optaria por seguir as prescrições dos dois professores cooperantes. Citando Maria Casanova (2001), o núcleo de estágio materializava logo à partida conjuntamente com os seus orientadores cooperantes – uma abordagem reflexiva sobre as formas de conceção, organização e gestão dos processos de supervisão.

A turma 8º A, conta com um total de 21 alunos, 13 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. A média de idades são os 13 anos, tendo o aluno mais velho 14 anos e o mais novo 12 anos. A turma tem um aluno com necessidades educativas especiais que se encontra a usufruir de medidas educativas ao abrigo do Decreto - Lei 3/2008, integrando o terceiro ciclo dando continuidade ao Currículo Específico Individual (CEI) delineado no ciclo anterior. O aluno mantém uma boa relação com a turma, no entanto, se alguém o contrariar ou a chamar à atenção, levanta-se, prejudicando o normal funcionamento da aula. O discente é portador de cromossopatia, não escreve, só pinta e desenha. O aluno frequenta as disciplinas de Língua Portuguesa, Formação Cívica, Inglês, História, Educação Física, Educação Visual e Educação Moral e Religiosa Católica. Os professores trabalham com este aluno sobretudo a nível de grafismos e ao nível da sociabilidade.

“É essencial, atendendo às limitações dos alunos com N.E.E, contribuir para que estes se sintam mais felizes na escola regular, desenvolvendo competências que permitam a sua inserção na vida activa, de forma mais autónoma e digna possível. O Enquadramento da Acção de Salamanca estabelece que os jovens com N.E.E devem ser ajudados para fazerem uma efectiva transição da escola para a vida adulta”. (UNESCO, 1994)

O local de proveniência dos alunos é: 8 de Margaride, 3 de Aires, 2 de Sernande, 7 de Varziela e 1 de Várzea.

Em relação às atividades de ocupação dos tempos livres, 3 alunos fazem ballet, 2 natação, 4 futebol, 1 dança, 1 karaté e 2 frequentam o instituto de inglês.

No que diz respeito às habilitações literárias do agregado familiar, 48% dos pais tem o 2º ciclo, 38%, o 3º ciclo e 14%, o 1º ciclo. Quanto às mães 14% tem o 1º ciclo, 38% tem o 2º ciclo, 38% tem o 3º ciclo, 5% bacharelato e 5% a licenciatura.

No que concerne à situação profissional do agregado familiar, os pais estão 100% empregados, as mães 86% estão empregadas, 5% desempregadas e 10% são domésticas. Em relação aos irmãos 19 alunos tem irmãos, contudo, nenhum anda na mesma escola.

Quanto aos encarregados de educação 10% são pais, 86% são mães e 4% são irmãos. As preocupações do encarregado de educação com a vida escolar do aluno tem uma frequência de visitas à escola de algumas vezes.

No que toca ao percurso escolar dos alunos, existem 2 alunos retidos e com retenções repetidas no 2º ano do 1º ciclo.

As disciplinas com mais dificuldades são Matemática com 48%, Educação Física com 19%, Francês com 5%, História com 5%, Língua Portuguesa com 9%, Educação Visual com 5% e Inglês com 9%. A turma tem como proposta de apoio 24% à disciplina de Língua Portuguesa, 43% a Matemática, 14% a Inglês, 10% a Ciências Naturais, 19% a Geografia, 14% a História e 14% a Físico-química; com as seguintes ações em sala de aula às respetivas disciplinas (*Dossier de turma, 2011/2012*): *incentivar e valorizar a participação organizada e empenho nas atividades propostas assim como valorizar o espírito crítico e de iniciativa; separar os alunos mais perturbadores; juntar alunos com maiores dificuldades com outros que os ajudem a ultrapassa-las; apoio individualizado, verificando por exemplo se os alunos perceberam as orientações fornecidas, consultando os exercícios que estão a realizar, etc., aplicando atividades diferenciadas; solicitar com frequência participação dos alunos na aula (ler, ir ao quadro, participar oralmente, etc.); fomentar o confronto de ideias; reforçar positivamente as capacidades dos alunos e a participação em atividades extracurriculares.*

Quanto às disciplinas preferidas 11% gostam de História, 7% de Português, 15% de Ciências Naturais, 7% de Francês, 42% de Educação Física, 11% de Matemática e 7% de Inglês.

Quanto ao interesse que os alunos têm na escola, 30% dizem que é por aprender, 20% por conviver, 27% por fazer amigos e 23% por aprender a crescer.

Em relação às expectativas profissionais, uma aluna diz que quer ser jornalista, uma treinadora de cães, um terapeuta, uma cirurgiã, uma médica, duas alunas educadoras, um GNR, uma enfermeira, um piloto da força aérea, um militar do exército, um engenheiro civil, um mecânico, uma guarda-redes, um pediatra, três alunos futebolistas, dois alunos não sabem e um força de intervenção.

No que concerne à profissão do pai, os alunos mencionaram que 46% são empregados fabril, 9% comerciantes, e 5% para cada profissão que passo a referenciar: carpinteiro, técnico de madeira, gerente, serralheiro, auxiliar de educação, perito avaliador, camionista e empresários. Ainda relativamente a este assunto, 5% referiu que o pai era desempregado. No que à figura da mãe diz respeito 52% são operárias fabril, 8% domésticas e as restantes profissões contam com uma percentagem de 5%: professora, comerciante, gerente, auxiliar administrativa escriturária gaspeadeira e secretária e 5% revelou que a mãe se encontrava desempregada.

No tocante ao apoio social e económico, 19% dos alunos tem o escalão A, 24% tem o escalão B e 57% no escalão C.

A análise das notas do 1.º e 2.º período foram o ponto de partida para as atividades letivas e também um tema de reflexão constante entre o orientador e o estagiário. No que toca à avaliação, e no que à Geografia diz respeito, registamos nas notas do 1º período, que 29% tirou a nota 5, 38% tirou a nota 4, 23% tirou a nota 3 e 10% tirou a nota 2. No segundo período houve uma subida de todas as notas no geral e desapareceram as negativas, apresentando um cenário de 33.3% nas notas 5,4 e 3, e 0% na nota 2. Em História as notas do 1.º período foram de 14% na nota 5, 43% na nota 4, 24% na nota 3 e 19% na nota 2. No 2.º período houve uma diminuição da percentagem da nota negativa e não houveram alterações significativas nas restantes notas, apresentando-se 19% para a nota 5, 43% para a nota 4, 33% para a nota 3 e 5% para a nota 2. Numa análise transversal podemos dizer que houve uma melhoria significativa.

Uma vez que a turma está integrada no Projeto TEIP, e após análise do mesmo, diagnosticaram-se as seguintes situações-problema, transversais à comunidade educativa: falta de qualidade no sucesso; défice de competências pessoais e sociais; comunicação entre escolas do Agrupamento; desvalorização da cultura e imagem da escola; baixas expectativas dos pais e/ou encarregados de educação, que limitam o seu envolvimento na vida escolar dos seus educandos; avaliação.

Para dar resposta a estas situações, delinearam um Plano que contempla diferentes ações: “Mais Desafios”; “Saber Ser”; “A Minha Escola é o meu Agrupamento”; “Vamos mudar a Escola”; “Envolver para Participar”; “Pensar”. Exemplos concretos destas ações são as assessorias pedagógicas, os desafios matemáticos, a promoção de hábitos de leitura e escrita, a formação de um núcleo de apoio ao aluno e à família, ações que visem valorizar a cultura e a imagem da escola e suprimir o abandono escolar (clubes, jornal escolar,...) e as atividades articuladas entre a escola e os pais/encarregados de educação. Por fim, para a ação “pensar”, foi criado um observatório educativo e uma equipa de coordenação/avaliação.

Para esta turma, o Conselho de Turma salientou as seguintes dificuldades: heterogeneidade ao nível do aproveitamento dos alunos; problemas de atenção e concentração; participação desordenada; reduzidos hábitos de estudo, falta de métodos de trabalho e de organização; dificuldades ao nível da compreensão e expressão oral e escrita; dificuldades no raciocínio lógico e / ou abstrato e na resolução de problemas.

As estratégias delineadas para ajudar o processo de ensino aprendizagem por meio atuação e das atividades foram: promover a escrita e a leitura de forma a corrigir lacunas ao nível da interpretação e da expressão escrita; controlar a participação desordenada e ausente, com a solicitação de comunicação em atividades supervisionadas; aumentar a frequência de interações verbais e solicitações individuais; construir instrumentos de avaliação com diferenciação pedagógica.

Como resultado das estratégias aplicadas queremos que o aluno utilize a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação das diferentes áreas do saber numa perspetiva de construção pessoal do conhecimento; estabeleça uma metodologia personalizada de trabalho e aprendizagem; seja capaz de selecionar, recolher e organizar informação para esclarecimento de situações e resolução de problemas; revele uma atitude crítica construtiva em relação à proteção do meio ambiente, ao equilíbrio ecológico e à preservação do património; interprete acontecimentos de acordo com os respectivos quadros de referência histórica, social e geográfica; aplique a metodologia e os saberes científicos, na abordagem de situações de vida quotidiana e na resolução de problemas concretos; respeite a diversidade cultural, religiosa, sexual ou outra, sendo tolerante relativamente a pontos de vista diferentes ou contrários aos seus; expresse o sentido estético do mundo, recorrendo a referências e conhecimentos básicos no domínio das expressões artísticas; utilize

diferentes códigos de acordo com a necessidade de exprimir verbalmente pensamento próprio e que utilize as tecnologias de informação e comunicação (TIC)⁶.

⁶ Perfil do aluno no final do 3º ciclo

Capítulo 3. – Descrição e fundamentação das atividades de Prática Pedagógica

Neste capítulo, vamos abordar a planificação, a realização e a avaliação diagnóstica e formativa das aprendizagens. Pretende-se também realizar uma descrição e fundamentação das atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina de História e da Geografia, da participação na escola e da relação com a comunidade, nomeadamente na participação de projetos. Definimos como principais objetivos a construção de uma estratégia de intervenção, orientada por objetivos pedagógicos e conduza, com eficácia pedagógica, o processo de educação e formação do aluno na aula de História e de Geografia.

A presença do professor estagiário na sala de aula poderá provocar desconforto para a turma e até mesmo para o professor na sua prática imediata. É um elemento estranho num contexto experimentação e avaliação, onde os alunos são o objeto direto a trabalhar. É um momento de relações desconhecidas e de alterações de comportamentos.

A dinâmica da turma e da estrutura da sala de aula em relação aos elementos presentes altera-se completamente. Os alunos deparam-se com três elementos dentro da sala de aula⁷, num ambiente contraído, onde os próprios alunos poderão sentir a obrigatoriedade de colaborar no sucesso da aula lecionada. A participação e o empenho por parte de alunos em aulas assistidas são notórios e louváveis. Com isto nota-se que esses mesmos alunos cada vez mais têm consciência da importância das suas atitudes nos resultados de sucesso do trabalho do professor.

É um momento intenso de concentração de um número vasto de variáveis que condicionam o desempenho científico e pedagógico, articulando a vertente afetiva e emotiva, no trabalho do professor e nas apreensões dos alunos. Tendo como presente esta multiplicação de acontecimentos na mesma turma em disciplinas diferentes, terei de descrever e fundamentar as várias atividades desenvolvidas na prática pedagógica do ensino da História e em Geografia que tenho vindo a mostrar, de forma mais relacionada. Importa ainda referir que, em contexto de sala de aula, articulamos as várias dimensões do “eu” professor, ou seja, enquanto professor não profissionalizado, enquanto aluno na Universidade, enquanto professor investigador e reflexivo (Schön, 1983) e, por último, enquanto professor-estagiário. Por outras palavras, tentamos refletir sobre o saber-fazer adquirido enquanto lecionamos, mas também sobre as teorias que

⁷ No caso da disciplina de história, em geografia essa situação era mais ténue uma vez que era só um estagiário e o professor da turma.

aprendemos na Universidade, ou ainda sobre os estudos que fomos desenvolvendo e, por último sobre a forma de articulação de todas estas vertentes em contexto de estágio.

3.1 Organização e gestão do ensino e da aprendizagem em História

A Aula 1

Planificação

A operacionalização da prática pedagógica em História está descrito cronologicamente no cronograma⁸ contudo, falta fundamentar com maior detalhe as razões que nos levam, enquanto professores estagiários, às várias tomadas de decisões, tendo em conta especialmente três grandes áreas ligadas à prática letiva propriamente dita. Reportamo-nos concretamente à planificação de aulas, à sua realização e, à respetiva avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos. No que se refere à planificação, existe a articulação constante entre os objetivos específicos para cada aula, e os objetivos gerais: aplicação dos conhecimentos científicos e didáticos da História, decisões tomadas para o contexto da escola, para o nível etário dos alunos e aos diagnósticos realizados⁹.

“...importa adquirir previamente um conhecimento preciso dos alunos: nível de desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social; conhecimentos, estilo cognitivo, atitudes, valores, interesse”. (Landsheere, 1994, p. 74)

A planificação é a forma como o professor seleciona, estrutura e organiza o processo de ensino e aprendizagem de determinados conteúdos. Quando associados às metas de aprendizagem, esses conteúdos não são apenas temáticos, passam também pelos procedimentos e atitudes. A este processo, que se baseia na criação de um plano prévio e que culmina na execução de uma aula, chamamos de planificação.

A planificação pressupõe a existência de um modelo de ensino e aprendizagem, que baseia nos documentos legais desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Currículo Nacional, as Orientações Curriculares de cada disciplina e os documentos reguladores da vida da escola, como o Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular de Escola e o *Dossier* de Turma, os conteúdos a tratar, as metas de aprendizagem específicas da disciplina a atingir, as estratégias de ensino/aprendizagem, os recursos, o cronograma e a avaliação, definidos pelo professor adequados às necessidades e diversidade dos alunos e contexto do processo de ensino/aprendizagem.

⁸ Capítulo 2.

⁹ *Dossier de turma*, Projeto Curricular de Agrupamento e Projeto TEIP

Os planos de aula construídos¹⁰ em História respeitam a planificação anual e o modelo proposto pela Universidade Portucalense e tem como estrutura: o nome da disciplina, a unidade temática, o número de blocos previstos, o número das lições, o ano, a turma, e a data a lecionar, o conceito chave da aula, a situação problema que constitui uma espécie de desafio, a ser respondido, no final da aula; o sumário da aula, quando escrito no início da mesma pode servir de motivação e deve funcionar como fonte de interesse para motivar os alunos para os conteúdos da aula. Além deste enquadramento geral da aula, o plano de aula inclui as metas a atingir, os conteúdos temáticos, os objetivos de aprendizagem, as experiências de aprendizagem, que passam pelas estratégias, metodologias para a aula e pelos recursos a utilizar, e a avaliação.

A primeira aula com as lições 80/81, preparada para o dia dois de maio de dois mil e treze, com um tempo de 90 minutos, com o horário da turma, (História – quintas feiras das 15.05 às 16.35) e com a temática H1- A civilização industrial no século XIX. O mundo industrializado no século XIX. Contrastes e antagonismos sociais; começou a ser preparada com antecedência e foi supervisionada por parte da professora cooperante onde foram dadas indicações de melhor abordagem do tema de acordo com as especificidades da turma. Foram feitas algumas sugestões em reuniões de estágio pré-aula, que foram aceites para alterações nos recursos construídos, mas de uma forma geral, não aportaram tanto em termos de conteúdo, mas mais em termos de construção. Também houve a análise à bibliografia especializada utilizada¹¹ que, em articulação com o manual da disciplina em uso, serviu de alicerce à preparação científica das aulas. Muito embora o recurso a novos suportes (audiovisuais, internet) tenha já o seu lugar próprio no processo de ensino e aprendizagem, a verdade é que o manual continua a constituir a principal ferramenta dos professores (Lopes, 2012).

Por fim, foram sugeridas 3 questões, conforme a proposta da U.P. na estrutura da prática pedagógica, para serem escolhidas pelo professor cooperante para serem colocadas no teste de avaliação¹².

¹⁰ Anexo 6a) e 7 a)

¹¹ Durkheim, E. (1922). *Education et Sociologie*, Reeditado em Paris: P.U.F., 1989.

Durkheim, E. (1925) *L' Education Morale*, Reeditado em New York: The Free Press, 1973.

Scharzweller, H. e Lyson, T. A. (1978). *Some plan to become teachers: determinants of career specification among rural youth in Normay, Germany, and the united States.* *Sociology of Education*, Vol51,29-43.

Eggleston, J.(1922). *The challenge for teachers*, Londres: Cassell

Chapoulie, J.(1987) *Les professeurs de L'enseignement secondaire: un métier de classe moneyenne*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'Homme.

Berger, Lda (1974). *Psychologie des Enseignants*, in Debesse, M.& Mialaret, G., *Traité des Sciences Pedagogiques*, Tomo6, Paris: P.U.F.121-140

Britzman, P. (1986). *Cultural myths in the making of teachers: biography and social struture in the teacher education*, Harvard Education Review, vol. 56(4),442-456.

¹² Ata nº 1, anexo 6g.

Na construção deste documento, começámos por definir-se uma situação-problema relativa aos conteúdos a abordar, foram definidos os objetivos centrais da unidade letiva, elaborou-se o seu esquema concetual, foram reconhecidas as ideias prévias a identificar e os conceitos novos a abordar. Para além disso, tornou-se necessário definir um conjunto de capacidades a desenvolver, nomeadamente a “compreensão histórica”, “comunicação em história”, e no “tratamento de informação/ utilização de fontes”.

A “compreensão histórica”, nos diferenciados vetores que a constitui – a temporalidade, a espacialidade e a contextualização, de base concetual – procura traduzir as dimensões fundamentais da construção do bom conhecimento em História, que permitisse ao aluno compreender criticamente a sua realidade. É importante que o aluno a saiba transformar através de uma participação consciente na vida da comunidade. Nos vetores da temporalidade e espacialidade o aluno deverá ser capaz de situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram, identificando a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço. No que se refere à contextualização pretende-se que os alunos sejam capazes de situar e caracterizar aspetos da história de Portugal, europeia e mundial, relacionando a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/ especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional e local. Neste ponto também se revela importante a capacidade do aluno em mobilizar conhecimentos relativos às diferentes realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente.

Relativamente à “comunicação em História”, os alunos devem saber comunicar, com correção linguística e de forma criativa, fazer sínteses de assuntos estudados, estabelecendo os seus traços definidores, distinguindo situações de rutura e continuidade, utilizando a terminologia específica da disciplina, aplicando corretamente a língua portuguesa. Nesta capacidade também se pretendeu conceber uma experiência adequada ao público-alvo, à idade dos alunos onde incidiria a prática pedagógica.

No “tratamento da informação/ utilização de fontes” pretende-se que os alunos utilizem a metodologia específica da História, participando na seleção da informação

adequada aos temas em estudo, distinguindo fontes de informação histórica diversas: historiográficas e não historiográficas.

Para a exploração de cada conteúdo foi necessário a definição criteriosa de metas para atingir os objetivos de aprendizagem através das atividades que assegurassem um contexto favorável ao desenvolvimento da aprendizagem.

Norman e Richard Sprinthall (1993, p. 505) explicam que o termo motivo se refere a um impulso uma necessidade ativa que se dirige em direção, ou se afasta, a uma meta. “(...) *tecnicamente, então, o déficit interno (necessidade) empurra a pessoa para a ação (impulso) aproximando-a de uma meta específica*”.

De seguida, foram definidas as experiências de aprendizagem a proporcionar aos alunos, os métodos e estratégias a seguir, os recursos necessários, as formas de avaliação intercalar, a sequência a dar à unidade letiva, as estratégias de diferenciação pedagógica a utilizar, e as formas de avaliação final. Foi ainda definido o sumário da aula prevista. Após a produção da planificação supramencionada foi elaborada a ata correspondente à produção deste documento¹³. Assim sendo, o professor estagiário elaborou a planificação do primeiro bloco de aulas a que iria presenciar. O professor cooperante validou esta mesma planificação de aula, constatando que o mesmo se encontrava corretamente elaborado, nomeadamente ao nível do sumário, da situação problema, dos conceitos e dos indicadores de aprendizagem.

O primeiro bloco de aulas lecionadas pelo estagiário foi estruturado em diferentes momentos: no primeiro momento, após uma saudação e uma apresentação, solicitamos aos alunos que registassem o sumário de aula e a situação-problema. Num segundo momento procede à recolha das ideias prévias sobre a temática. E num terceiro momento houve o diálogo orientado no sentido de uma introdução ao tema e respetivo enquadramento espaço-temporal e contexto, com a exploração de um recurso audiovisual.

“É necessário aprender a dominar as ferramentas tecnológicas para melhor planificar e melhor as contextualizarmos no currículo. O ensino terá a ganhar quando assumirmos a inovação tecnológica como um parceiro na construção do conhecimento. A tecnologia mune o professor de novas ferramentas e convida-o a uma mudança de práticas, incentiva-o à inovação, no sentido de dinamizar um ensino mais motivador, dinâmico, interactivo e participativo. A interacção deve assumir novas dinâmicas de aprendizagem, tendo como principal “ator” o aluno. O professor será um mediador da aprendizagem, procurando explorar as potencialidades da tecnologia para os envolver em aprendizagens significativas”. (Jonassen, 2007, p. 20)

¹³ Anexo 6g)

O recurso didático (PowerPoint)¹⁴ foi o escolhido como complemento da planificação. O processo ensino e aprendizagem em sala de aula exige cada vez mais dedicação por parte do professor, para que a temática abordada seja tratada de uma forma dinâmica, eficiente e motivadora. “A sala de aula terá de proporcionar uma nova atitude face à construção do saber, centrando o processo de ensino aprendizagem na participação e desempenho do aluno” (Rosário,2004, p. 25). Hoje, o ensino em contexto escolar não deve estar confinado apenas ao manual escolar, pois o uso exclusivo do mesmo não permite que o aluno compreenda de forma clara as dinâmicas que passam os diferentes conteúdos ministrados. Perante isto, existe a necessidade de utilização de outros recursos didáticos que auxiliem o ensino, com o intuito de dinamizar os conteúdos abordados na sala de aula. Ferreira (2010, p.17) refere que:

“numa sociedade cada vez mais exigente, e com um ensino escolar em que o modelo expositivo deve ser evitado, o professor deve ser criativo e flexível no processo de estruturação da aula. Assim sendo o uso de novas tecnologias pode ser um recurso pedagógico fundamental, e dessa forma, além do livro didático, outros recursos didáticos passam a ser utilizados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem”.

O mesmo autor refere que os produtos multimédia têm vindo a impor-se, na medida em que, o utilizador identifica a possibilidade de interação com informações representadas por recursos multimédia, que não são tradicionalmente interativos, (fotografias, vídeos, música, voz gravada, esquemas etc.) e que se tornam quando associados ao computador.

Sendo assim seguimos a aula com uma apresentação multimédia, onde foram reunidas desde imagens, esquemas, vídeos e música. Para além da apresentação multimédia, estruturamos uma ficha de trabalho¹⁵, com atividades a realizar gradualmente à medida que os vários assuntos eram lecionados. Esta ficha era constituída por uma grande diversidade de atividades desde leitura de gráficos, mapas, esquemas, guiões de exploração, exercícios de correspondência, completar espaços, preenchimento de tabelas e completar mapas conceituais. O papel da linguagem escrita na aprendizagem é importante em todas as disciplinas curriculares, quer como instrumento de apropriação, quer como veículo de transmissão do conhecimento (Carvalho, 2011b). A escrita facilita a estruturação do pensamento próprio por parte do sujeito, permite reconstruir e partilhar saberes e aprendizagens, possibilita a elaboração e expressão de conhecimento nos diferentes tipos e géneros textuais, autoriza a

¹⁴ Anexo 6b)

¹⁵ Anexo 6c)

adequação do discurso ao contexto de comunicação (finalidades, destinatário, usos linguísticos no meio social) (Amor, 1993; Camps, 2003; Carvalho, 1999; 2011a; Ministério da Educação, 2009).

Realização

Concluída a fase do planeamento, segue-se a operacionalização das tarefas que foram registadas no plano de aula. É o momento que os conceitos teóricos e toda a planificação realizada anteriormente são postos em prática.

Às quinze horas tomamos caminho para a sala de aula do oitavo A. Entramos com antecedência na sala para preparar o espaço e todos os recursos. A campainha toca, abre-se a porta para entrar os alunos que das quinze e cinco, às dezasseis e trinta e cinco estaria totalmente sobre a minha alçada. Inicialmente houve um momento de silêncio para acalmar os ânimos, de seguida apresentei-me, fiz a chamada de forma a promover um reconhecimento do nome de todos os alunos. A turma foi acolhedora e desde cedo acalmou qualquer tipo de ansiedade própria do desconhecido. No entanto, no fundo da sala continuavam dois elementos com um olhar analítico que não deixavam esquecer a tarefa infalível que tinha pela frente. A estratégia naquele momento era focar nos alunos, desenvolver o trabalho preparado, confiar no conhecimento dos conteúdos e conceitos estudados, aplicar as atividades gerindo o espaço e os intervenientes com flexibilidade, orientar a minha ação de forma coerente, estarmos sempre alerta dos sinais verbais e não-verbais que eram dados e no final, aí sim, era a prova de fogo, o melhor avaliador seria o feedback dos conhecimentos apreendidos dos alunos. Avançamos na aula com a escrita do sumário e com o levantamento da situação problema. Distribuímos as fichas de trabalho¹⁶ comunicando de forma clara e objetiva os objetivos de aprendizagem.

Deste modo, iniciamos a aula fazendo a ponte com a aula anterior com a recolha das ideias prévias dos alunos têm sobre a situação-chave (ponte entre a 1ª revolução industrial e a 2ª) e contextualizando no espaço e no tempo com o recurso ao PowerPoint¹⁷ através da leitura de um documento escrito¹⁸, onde os alunos teriam de sublinhar o que consideravam significativo para a contextualização e também dizer se se tratava de um documento histórico ou historiográfico. As fontes são utilizadas com fins científicos, pelos historiadores, que a partir deles constroem as suas interpretações

¹⁶ Anexo 6c

¹⁷ Anexo 6b

¹⁸ Engles, F. (1845). A situação das classes trabalhadoras em Inglaterra. Porto, Afrontamento, 1975.

históricas, mas também podem, e devem, ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem, pelo professor na sala de aula.

A História é o fruto da interpretação de fontes, que fornecem a evidência sobre os pensamentos e atos do homem no passado e, como tal, não existe História sem fontes. Entre estas, as fontes primárias são as que estabelecem a ponte entre a realidade e o conhecimento acerca dela. (Moreira, 2004).

Procede-se o diálogo orientado pela professora para a introdução ao tema/unidade, o respetivo enquadramento espaço-temporal e contexto. Segundo Coll & Derek (1996), a opção pelo diálogo orientado e o estabelecimento de um discurso educacional, tornou-se um foco de atenção prioritário para uma melhor compreensão das razões e do modo como os alunos aprendem, e qual a contribuição dos professores para a promoção dessa aprendizagem. A linguagem é o principal meio de comunicação entre professores e alunos. Piéron & Sarmiento (1996) salienta a linguagem como processo de adquirir conhecimento, e por isso o diálogo é fulcral nas práticas pedagógicas.

Para os alunos compreenderem a expansão da revolução industrial e a hegemonia da Inglaterra fez-se a análise de gráfico – PowerPoint 5, onde os alunos terão conhecimento de novas potências que surgiram e também a análise de um mapa sobre a Europa industrial de 1850 – produções e indústrias presentes. Como forma de síntese do até então falado procedemos à realização da atividade 1, na ficha de trabalho. Após o terminar da atividade 1, introduzimos um conceito novo – liberalismo económico. Definimos os princípios e de seguida explicamos dois esquemas conceituais que apresentamos, para os alunos na atividade seguinte completarem os mesmos, através do preenchimento de espaços, na atividade 2.

Os esquemas de conceitos têm por base dois princípios: - a significância dos conceitos assenta em grande parte nas relações com outros conceitos, e a estrutura de organização e inter-relação entre conceitos é uma importante variável na aprendizagem. Esta estrutura não deverá reflectir relações meramente enumerativas, mas de ordem cronológica, causais, etc. Novak (1984).

A tarefa seguinte foi a visualização de um documentário sobre a revolução dos transportes com a resposta a um guião e exploração do documentário visto – atividade 3.

Segundo Abrantes (1992), os recursos audiovisuais permitem-nos ter uma experiência impossível para quase todos os seres humanos: transportam-nos para outra galáxia e voltamos, mantendo-nos simultaneamente imóveis. Após a concretização da

atividade anterior partimos para análise oral do esquema conceitual como forma de compactação da informação apreendida no documentário.

Transmitimos a existência de um novo ciclo com novas fontes de energia e o surgimento de novas indústrias; introduzimos essas novas formas, o abandono gradual da existente (vapor) e as novas inovações deste período – 2ª Revolução Industrial. Encaixamos em sequência lógica as modificações na vida quotidiana e hábitos das pessoas do séc. XIX e passamos para a atividade 4. Os alunos nesta fase terão de perceber no âmbito social, as alterações que aconteceram e explicar os fatores que levam a essas alterações através da análise de um gráfico. (articulação interdisciplinar com Geografia – “População e povoamento”). Em jeito de ponte com o PowerPoint anterior e analisando a planta da cidade do Porto do séc. XIX e os acrescentos criados nas habitações da já referida cidade os alunos terão que projetar e compreender cenários consequentes e existentes. Para aplicar e provar esse raciocínio os alunos terão que responder à atividade. A hierarquia social é um assunto pertinente em abordar nesta fase, aqui os alunos através da análise de esquemas e pirâmides vão tomar conta das diferenças sociais existentes na época e vão refletir nas diferenças entre as várias classes. Para demonstrar a apreensão terão de realizar a atividade 6.

A viabilidade do multimédia pressupõe o uso de diversos aparelhos de que são exemplo, os gravadores de som e vídeo e respetivos aparelhos reprodutores. De igual modo, é necessário escolher os diferentes formatos para promover os produtos que podem ser sonoros, imagem, vídeo ou texto. Assim, o termo multimédia surge da justaposição dos termos ‘multi’ e ‘mídia’, ou seja, a utilização de múltiplos meios e formatos, tais como, imagem, vídeo, som, texto, etc. A sua utilização numa apresentação implica o uso de vários formatos num mesmo documento informático. Deste modo, este documento multimédia torna-se interativo, no qual é possível controlar o acesso à informação, a velocidade ou ritmo da transmissão da informação, qual a sequência da amostragem da informação, despertando, deste modo, a curiosidade da plateia. Muitos educadores consideram as apresentações multimédia /multimodais atraentes para os alunos, pois adequam-se à atual geração de alunos que dispensa um grande número de minutos diários a utilizar os computadores pessoais (Jonassen, 2007).

A visualização de um documentário sobre a vida dos camponeses e dos operários no séc. XIX; solicita a opinião das consequências do cenário visto no documentário anterior. A inclusão de imagens e a sua análise, segundo Kossoy citado por Dias (2012), tem o intuito de detalhar e relacionar o conteúdo da imagem nos seus

elementos icônicos formativos; o aspecto literal e descritivo prevalece, o assunto registrado é perfeitamente situado no tempo e no espaço, além de corretamente identificado. A introdução de novos movimentos – manifestações do séc. XIX. Surgimento dos primeiros sindicatos. Novas vitórias do sindicalismo e surgimento de novas propostas. A atividade 7 – esquema síntese¹⁹ da matéria lecionada é a confirmação da apreensão da aula desenvolvida.

“Os mapas são representações gráficas dos conceitos e das suas relações que eles estabelecem entre si de um determinado fenômeno ou tema. A construção do mapa de conceitos explicita assim não apenas o tipo de conhecimento que foi compreendido, mas também o trajeto cognitivo que o encorpou. Assim, podemos nele, e em primeiro lugar, identificar o conhecimento declarativo já que traduz uma narrativa sobre os modos como pensamos os acontecimentos, as ideias, etc. e que relevância lhes atribuímos; indicia as estratégias que usamos na sua construção sendo daí possível cartografar os conhecimentos procedimentais e relações entre conceitos na memória de longa duração, ele apresenta-nos um conhecimento estrutural já que na sua feitura são expostas as relações (e tipos) entre os conceitos eleitos e considerados relevantes para a compreensão do tema em estudo” (Novak 1984).

A par da aprendizagem científico-cognitiva propriamente dita, fomos ainda fornecendo alguns exemplos comparativos com outras fases da história e também com a atualidade, não só para dar uma melhor percepção das matérias em causa como ainda possibilitar um desenvolvimento crítico e pessoal das suas vivências e percepções das várias realidades.

Não obstante, e ainda que empiricamente, poderemos afirmar que se constatou que ninguém ficou indiferente à aula e, no que à aprendizagem diz respeito, todos responderem muito satisfatoriamente às questões de aula que lhes foram colocadas.

Tendo como objetivo uma aula dinâmica e interessante, após a parte da aula de cariz mais expositivo, com uma comunicação verbal envolvente e objetiva, com o recurso a materiais diversificados e adequados aos conteúdos; passamos a outros momentos práticos da aula, concretamente aquando da realização das atividades - ficha de trabalho. A reação paralela a cada momento e recurso utilizado por parte da turma iam-nos dando razões para avançar nos conteúdos. As solicitações do professor e as abordagens dos alunos aos recursos era acompanhada com o circular do professor pela sala de forma a interagir melhor com os alunos e de forma a controlar os trabalhos e possíveis dificuldades que iam surgindo. Este momento possibilitou uma maior proximidade interpessoal entre professor-aluno, fomentando a sua comunicação mais direcionada para alguns alunos que esporadicamente iam colocando as suas dúvidas ou

¹⁹ Estratégia cognitiva, como a construção de esquemas síntese e sua posterior correção oral.

formulando hipóteses de resposta. Sempre que alguma questão era colocada, redirecionamos a mesma para toda a turma, com vista a uma participação de todos os elementos, nomeadamente aqueles que estavam a dar indícios de ser eventualmente menos participativos.

A aprendizagem cooperativa não é uma prática nova em educação. Porém, nas escolas portuguesas são poucos os docentes que a utilizam como estratégia na sala de aula, ou então usam-na de uma forma pouco consistente (Lopes & Silva, 2009).

À medida que os alunos iam desenvolvendo o seu trabalho houve um registo direto mental das atitudes e competências dos elementos da turma²⁰.

A postura da turma de colaboração, predisposição para a aprendizagem e para a construção de saberes, em muito ajudou para uma transmissão de saberes eficaz.

A aula cumpriu o tempo da planificação, ao toque para o intervalo, ficando o professor estagiário na companhia do avaliador e observador. Há a troca das primeiras impressões e surge o momento de reflexão.

Após o encontro pós observação da aula²¹ seguiu-se a preparação para a segunda aula. O espaço entre as duas aulas possibilitou a evolução do ponto de vista de construção de uma aula e do ponto de vista pessoal, no controlo de emoções. Podemos dizer que trata-se de um processo evolutivo quer em termos de competências profissionais, quer em termos da construção pessoal.

Avaliação

A avaliação é um elemento que faz parte da planificação, mas também é através dela que nos certificamos de que todos os elementos da prática pedagógica, em articulação fazem sentido. Também é por ela que professores e alunos caminham no sentido de melhoramento progressivo. A avaliação é essencialmente compreensiva, tem várias vertentes e modalidades e pretende dar conta de um processo, pontos fortes e pontos fracos e contribuir para a sua correção. Neste sentido, Roldão (2004, p. 41) define que “*avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução*”.

Nesta sequência, iniciamos com uma primeira avaliação diagnóstica, no início da aula, para verificação dos conhecimentos prévios dos alunos acerca dos conteúdos a

²⁰ Este registo mental teve a ajuda das fotos fornecida no *Dossier de turma* para reconhecimento em casa no registo em grelha - Anexos 6d, e.

²¹ Anexo 6h - Ata pós observação de aula.

tratar. A avaliação formativa é uma avaliação contínua que pode ser realizada com propostas diversificadas, como fichas de trabalho (formativas)²² com exercícios diversos, sendo relevadora do processo de ensino/ aprendizagem. Neste domínio utilizamos uma grelha de observação direta na realização do instrumento de avaliação²³. Dos resultados obtidos concluímos que os alunos cumpriram todas as tarefas propostas, os indicadores *Aplica em instrumentos de trabalho os conhecimentos (86%) e Cumpre as tarefas propostas (71%)* foram os mais bem sucedidos. Os indicadores que demonstraram maiores dificuldades, ou seja que nem sempre concretizam a tarefa, foram *interpretar fontes históricas variadas (48%) e o uso de vocabulário específico da disciplina de acordo com a terminologia adequada (52%)*. Os restantes indicadores apresentam resultados satisfatórios, *Demonstrou compreensão dos conteúdos/aquisição de conhecimento e Expressa-se oral e na escrita de forma correta* (mais de 50% dos alunos concretizaram completamente a tarefa).

“O controlo frequente e sistemático dos progressos dos alunos ajuda os professores, os alunos e os pais a identificar os pontos fracos da aprendizagem e do ensino” (Abreu, Sequeira & Escoval, 1990, p. 149).

“A avaliação formativa tem por função: fornecer um duplo feedback, ao aluno e ao professor, relativamente ao progresso daquele ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de localizar as suas dificuldades de forma a possibilitar a seleção de técnicas alternativas de recuperação” (Araújo 2006, p.97).

A diferenciação pedagógica esteve presente nos diferentes graus de dificuldade existentes nos exercícios propostos da ficha de trabalho da aula e também no decorrer da aula, quer na estimulação e tipo de questões colocadas aos alunos, quer na verificação da realização das atividades propostas.

Por último, a avaliação sumativa, cujo objetivo é dar ao professor uma visão geral de conjunto das aprendizagens realizadas pelo aluno, no desenrolar da prática pedagógica, a avaliação sumativa foi construída, regulada e supervisionada pelo professor cooperante através de um instrumento de avaliação partilhado (mini teste de avaliação – Anexos 6f)²⁴.

²² Anexo 6c)

²³ Anexo 6d)

²⁴ Conforme o proposto pela UP para o funcionamento da prática pedagógica, os professores estagiários tinham se apresentar duas a três questões, a serem escolhidas pelo professor cooperante para constar no teste de avaliação no final da unidade temática.

A avaliação também pode ser operada ao nível dos comportamentos e atitudes. Neste sentido, utilizamos as grelhas de observação de atitudes ²⁵ em todas as atividades. Como resultados da frequência das atitudes contabilizámos 100% na atenção e no interesse com o indicador sempre. Em seguimento ainda no mesmo indicador podemos apontar a autonomia, a comunicabilidade, a participação e o empenho com 45% dos alunos. Como uma atitude mais deficiente temos a reflexão com 30%. Com o indicador nunca temos 40% na comunicabilidade, 30% na participação, 25% no realismo e na reflexão.

A avaliação também esteve presente dos protocolos de observação de aulas que revelaram-se instrumentos necessários para registo das inferências acerca das práticas observadas. Permitiram desenvolver um conjunto de aprendizagens que se revelaram numa consolidação de estratégias a aplicar nas aulas a ser lecionadas. Para além disso permitiram uma reflexão acerca da própria prática pedagógica. Braga (2011) refere que a profissionalidade docente deve ser sustentada por um processo de experimentação/ investigação (investigação-na-ação), que permitirá desenvolver capacidades de compreensão situacional. Assim, a autora vem defender que a autonomia profissional enquanto finalidade da avaliação do desempenho é o resultado de

“uma construção negociada de processos e de protocolos de observação da prática docente, capazes de equacionarem a perspetivação do conhecimento pedagógico do professor como análise do vivido; que sejam propostas interpretativas e descritivas capazes de resistir à tentação do imediatismo empírico, organizadas como estruturas de mediação do processo intelectual de reconstrução do conhecimento de si e do outro” (Braga, 2011, p.13).

No preenchimento dos protocolos observação que foram tidos em consideração diversos indicadores de suporte às inferências, em termos da comunicação verbal e não-verbal, tendo-se registado os tipos de atos verbais e de interação, as formas como foram dadas as indicações de trabalho, as técnicas de questionamento e a forma como estas se processaram do ponto de vista linguístico, funcional, discursivo e cognitivo, assim como as características do clima da aula. Tornou-se ainda necessário verificar as formas como foram dadas as indicações de trabalho. No que se refere às características dos comportamentos não-verbais, foram tidas em consideração a proxémica, ou seja, a linguagem da organização e a gestão do espaço, e a cinésica, que se refere à linguagem do corpo. Foi ainda possível constatar os tipos de interação existentes (cooperativa, por solicitação do professor, espontânea ou competitiva). Finalmente foi feita uma referência às características do clima de aula, tendo sido verificado qual o tipo de relação

²⁵ Anexo6e)

que se estabeleceu nos diferentes momentos de aula: personalização, implicação, coesão, satisfação, orientação, inovação, individualização e a forma como o professor exerceu o poder (personalidade, saber, punição, recompensa).

Após o encontro pós observação da aula²⁶ seguiu-se a preparação para a segunda aula. O espaço entre as duas aulas possibilitou a evolução do ponto de vista de construção de uma aula e do ponto de vista pessoal, no controlo de emoções. Podemos dizer que trata-se de um processo evolutivo quer em termos de competências profissionais, quer em termos da construção pessoal.

A Aula 2

Planificação

De acordo com Ribeiro, L. (1999) os modelos de organização curricular sob formas “puras” não existem, ou seja, os modelos estão sujeitos a adaptações, havendo sempre a possibilidade de se utilizarem novos tipos de estrutura curricular, em função das realidades concretas do ensino. Foi neste sentido que toda a documentação realizada durante o período de estágio pedagógico pôde ser alvo das adaptações necessárias de acordo com a reação dos alunos.²⁷

Na reunião de pré aula foi indicado o tema pela professora cooperante o tema a lecionar na respetiva aula.

Na segunda aula, realizada a vinte e três e maio de dois mil e treze, à turma oitavo A, com duração de noventa minutos e com a unidade temática H3- Novos Modelos Culturais no séc. XIX. Após uma leitura mais aprofundada dos conteúdos a lecionar seleccionámos a metas que nos propusemos cumprir. Definimos o sumário para o plano de aula onde pretendíamos dar de imediato pistas para o contexto que íamos trabalhar. Definimos a situação problema que funcionará de mote para a aula. De seguida, desenhámos o esquema concetual, que durante a aula servirá de estrutura lógica mental á comunicação verbal. Como avaliação diagnóstica fizemos um levantamento das ideias prévias dos alunos acerca do tema e dos novos conceitos.

Em termos formais e operacionais, a aula dividiu-se em dois grandes momentos: um primeiro tempo em que há uma exploração e transmissão dos conteúdos e um

²⁶ Anexo 6h) - Ata pós observação de aula.

²⁷ Anexo 7 j) - Ata pré observação de aula.

segundo momento em que há um maior enfoque na construção individual e/ou partilhada do conhecimento, através da ficha de trabalho realizada²⁸.

Utilizámos como recursos de exploração da aula o PowerPoint e um glossário. O recurso multimédia era constituído de uma grande diversidade de fontes (textos, imagens, música, pinturas), com uma grande interatividade.

O PowerPoint é uma tecnologia que se adequa a uma sociedade em que muita da transmissão de conhecimento e informação assume a forma de representações visuais, como as fotografias, imagens, gráficos e diagramas (Gabriel, 2008).

A avaliação intercalar foi definida por um ficha de trabalho a realizar no final da aula e pela observação direta quer na realização da ficha quer nas atitudes expressas ao longo da aula.

No que diz respeito à diferenciação pedagógica, seguimos as indicações da professora cooperante, no sentido de não preparar estratégias individuais, na medida em que a turma é bastante homogénea. A diferenciação pedagógica esteve presente no discurso direto com os alunos (discurso adaptado às necessidades identificadas pelo professor) e na ficha de trabalho através de exercícios com dificuldade diferenciada.

A planificação e os restantes recursos de aula a utilizar, foram remetidos para a professora cooperante que, depois de os aprovar, prosseguimos para a nossa segunda aula.

Realização

A segunda aula de história realizou-se no dia dois de maio de dois mil e treze, das quinze horas e cinco minutos até às dezasseis horas e trinta e cinco minutos à turma A do oitavo ano, com a duração de noventa minutos, e com a unidade H3- Novos Modelos Culturais no séc. XIX.

Iniciamos a aula como registo do sumário no quadro, de seguida fizemos o registo da situação-problema no quadro, começamos por fazer um diálogo orientado pela professora para a introdução ao tema/unidade, o respetivo enquadramento espaço-temporal e por fim, recolhemos as ideias prévias dos alunos sobre os conceitos de **cientismo, romantismo, realismo e impressionismo e arquitetura de ferro**.

Principiamos a aula a questionar aos alunos e a apresentar as novas descobertas e seus representantes no séc. XIX (**conceito de cientismo**). De seguida teriam o

²⁸ Anexo 7 d – Existem duas fichas de trabalho com o mesmo nome de anexo. Um pertence à turma no geral, outra foi construída com as adaptações necessárias ao aluno com NEE – Este aluno só tem capacidades para pintar.

conhecimento das novas correntes literárias e artísticas na primeira metade do séc. XIX – romantismo e na segunda metade do séc. XIX – realismo (**conceito de romantismo e realismo**). A observação de “imagens e música” (identificação de características) na exploração deste ponto foi a estratégia escolhida. Segundo René Huyghe (1986, p. 174), “*o destino da arte, que consiste em utilizar a linguagem das imagens, permite-lhe recorrer ao choque impreciso, mas, penetrante, que tem sobre a nossa sensibilidade e, deste modo, ir mais longe do que tudo aquilo que concebemos com a inteligência*”. De seguida exibimos o contexto do surgimento do impressionismo (**conceito de impressionismo**), explanamos as características do impressionismo e apresentamos autores, datas, e cenas representadas nas pinturas – O impressionismo em Portugal. Em sequência falamos do surgimento da arte moderna nos anos 80 do séc. XX.

Por “fontes”, no caso da História, podemos considerar “*os materiais de que o historiador se serve para exercer o seu ofício*” (Costa, 2007, p.51), relevando “*a necessidade de ensinar História utilizando os instrumentos do historiador*”, derivando daí os métodos e técnicas de trabalho (Costa, 2007, p. 54).

E por fim expusemos as características da arquitetura de ferro e fizemos a apresentação de algumas obras. Moreira (2004) refere que os alunos devem aprender a explorar e utilizar as fontes históricas que lhe são propostas no mesmo, explorando-as não só ao nível do seu conteúdo, mas cruzando-as entre si.

Barca (1999, p. 7), “*chama a atenção para o fato de no ensino da História o uso de fontes não deve ser nem uma actividade mecanizada, nem muito menos um ato isolado da sua finalidade, que consiste em dar sentido à História do passado*”. Cabe ao professor a tarefa de concretizar o ensino da História, recorrendo a estratégias motivadoras baseadas na análise de fontes históricas, que forneçam ao aluno evidência do passado e a partir das quais possa construir-se as explicações históricas sobre aspectos dos fenómenos estudados (Barca, 1999).

Em jeito de síntese foi realizada uma ficha de trabalho. Ao longo da aula os alunos iam registando os conceitos novos e sua definição que não conheciam no glossário e por fim realizaram a ficha de trabalho onde posteriormente foi feita a sua correção²⁹. O oitavo A é composto por um aluno NEE, que ao longo da aula pintou um desenho referente à temática a ser lecionada,³⁰ atividade sugerida pela professora cooperante, mas construída pela professora observada. A professora cooperante neste

²⁹ Anexo 7e

³⁰ Anexo 7d

mesmo dia agendou uma reunião de pós observação de aula³¹, para a realização da análise da mesma.

Avaliação

O professor cria instrumentos de avaliação adequados à aula que vai lecionar e aos conteúdos que vais explorar.

Um professor estagiário para além de se encontrar num contexto desconhecido de grande tensão, está também condicionado pela avaliação diagnóstica que faz da turma para se inteirar do contexto onde vai trabalhar. É importante referir que esta avaliação é um pouco estatística e abstrata; quero com isto dizer, que a presença do professor novo vai alterar comportamentos e dinâmicas já estabelecidas. Para além disso o professor estagiário está numa situação de observação de avaliação do seu trabalho, da sua postura e da sua comunicação – intervenções e linguagem. Em articulação o professor estagiário à medida que vai desenvolvendo as experiências educativas tem de estar atento para registar atitudes e lacunas de aprendizagem que possam surgir – avaliação das aprendizagens. Segundo, Estrela & Estrela (2001) investigação-ação-reflexão – o processo de estágio deverá ser visto, não apenas como componente de aferição das aprendizagens dos alunos, mas também como meio adicional de o professor poder avaliar as suas próprias práticas. *“A observação ativa do professor, esporádica e espontânea ou organizada e sistemática, pode trazer informações complementares quando aplicada a outras atividades orais ou práticas”* (Lefèvre 1978, p. 24).

Aqui surgem três âmbitos avaliativos: a prestação do professor estagiário, a planificação e os recursos e as aprendizagens dos alunos (cognitivo e atitudinal). Num ato avaliativo para além da partilha de conhecimento de várias partes, existe um constante sentimento de reflexão e de reformulação.

A avaliação das aprendizagens baseou-se nos diferentes vetores que permitem a compreensão história: a temporalidade, a espacialidade, e a contextualização. São as dimensões essenciais para o bom conhecimento em História. Este conhecimento vai permitir ao aluno compreender criticamente a realidade. Cabe ao professor estagiário no seu trabalho de planificação explorar da melhor forma o tema de forma a dar visibilidade às dimensões referidas. Deste modo torna-se criteriosa a estruturação das atividades e estratégias que assegurem um contexto favorável ao desenvolvimento, nos alunos, da compreensão histórica. Estas três dimensões devem ser trabalhadas de forma

³¹ Anexo 7k

relacionada e coerente, com uma gestão equilibrada, através das experiências educativas de forma ao sucesso da aprendizagem.

“Alguns autores tem por isso encarrado o problema do ensino da história a luz de uma perspectiva de desenvolvimento psicológico: surgem uns que a sua complexidade científica e metodológica aconselha que seja remetido para os últimos níveis de escolaridade; pensam outros que há um processo de aproximação gradual de história (desenvolvimento da aprendizagem histórica) caracterizável também em estádios ou paradigmas próprios de cada nível etário, constituindo cada um deles um pré requisito necessário para o acesso ao seguinte” (Roldão, s.d., p. 43).

Realçando a importância e limitações do processo de avaliação, tivemos a oportunidade de avaliar todos os alunos, nomeadamente através da criação e de duas grelhas de registo, uma observação direta - atitudes³² e realização da ficha de trabalho³³.

O processo de registo de avaliação de aula foi concretizado em duas situações: a primeira através da observação direta, das atitudes, com os seguintes resultados: (100%) dos alunos demonstraram o indicador sempre na atenção e no interesse, (50% e mais) nos indicadores comunicabilidade, autonomia, participação e empenho; (45%) nos indicadores realismo e objetividade e (35%) na reflexão. Quanto ao indicador nunca os alunos evidenciaram (30%) na comunicabilidade, (25%) na participação e (20%) na reflexão, empenho e realismo; o indicador objetividade conta com (5%) dos alunos. Como podemos observar na análise o indicador sempre tem maior peso percentual o que demonstra que a turma no geral é muito aplicada. E na segunda quando os alunos estavam a realizar as suas fichas de trabalho³⁴, e na correção oral da mesma. Estas grelhas fazem-se acompanhar de gráficos para uma leitura mais breve³⁵. Estes apontamentos também tiveram em conta outras intervenções que foram surgindo ao longo da aula.

No que se refere à avaliação dos conhecimentos foi respondida a situação problema, houve a participação contínua sempre que solicitado ao longo da aula e a participação e concretização de todas as tarefas que eram evocadas (ficha de trabalho, análise de textos, imagens, vídeos, músicas,...).

No que se refere à segunda aula, a avaliação das aprendizagens também se observa em estatísticas, através de quadros e gráficos³⁶. Dos resultados obtidos concluímos que nenhum aluno nunca cumpriu qualquer tarefa proposta. Os indicadores

³² Anexo 7g

³³ Anexo 7d

³⁴ Nem momento os alunos estavam a ser supervisionados pela professora estagiária, de forma a identificar lacunas e a ter uma noção geral das aprendizagens para o registo *à posteriori*.

³⁵ Anexos 7f, gráfico 1; 7g, quadro 3 e 4, gráfico 1.

³⁶ Anexo 7 f) quadro1, gráfico1; anexo7g, quadro 3 e 4 gráfico1.

Aplica em instrumentos de trabalho os conhecimentos (86%), Cumpre as tarefas propostas (71%) e Demonstrou compreensão dos conteúdos/aquisição de conhecimento (71%) foram os que apresentaram valores mais significativos no cumprimento da tarefa no estado completamente, seguidamente os indicadores *Interpretar fontes históricas variadas e o Uso de vocabulário específico da disciplina de acordo com a terminologia adequada (57%)* e por fim o restante indicador *Expressa-se oral e na escrita de forma correta (67%)*. Os resultados demonstram um aumento do número de alunos a concretizarem as tarefas completamente, no entanto, ainda se mantém dois indicadores que demonstram mais dificuldades - *interpreta fontes históricas variadas e usa o vocabulário específico da disciplina de acordo com a terminologia adequada*.

Os alunos apresentam no geral ter um défice na interpretação de mensagens escritas que pode estar ligado a problemas de literacia apenas linguística ou de literacia histórica e/ou geográfica (Tavares, 2012).

Contudo, houve uma subida positiva dos indicadores referidos, não havendo valores negativos. Em relação às atitudes também houve uma alteração positiva dos resultados no geral tiveram um ligeiro aumento, o que demonstra o maior à vontade dos alunos com o professor estagiário e a maior predisposição para a participação.

Não impeditivo o tratamento estatístico contempla que ao nível dos indicadores de concretização da aprendizagem não há valores negativos, relativamente às atitudes os alunos que nunca desenvolveram determinadas atitudes, está a baixos dos 50%, o que perante o contexto desconhecido não é significativo. Ressalva para o fato de haver evolução positiva nos valores, em duas aulas. Podemos com isto concluir que pelo que a observação direta proporcionou no que respeita à avaliação, a aprendizagem foi desenvolvida com sucesso. Num período de duas aulas (90 minutos cada), os resultados são esperados e motivadores para o professor estagiário.

Para uma recolha mais precisa de dados, as fotografias fornecidas no *Dossier* de turma, foram essenciais para em casa fazer o tratamento da informação.

Por último, e talvez mais preciso e rigoroso está o teste de avaliação³⁷ que será o instrumento, mais indicado para avaliar as aprendizagens³⁸. Este foi composto por três questões conforme a proposta da Universidade Portucalense e realizadas pela professora estagiária e o restante construído pela professora cooperante.

³⁷ Anexo 7h.

³⁸ Anexo 7i, quadro 1, gráfico 1 e 2.

3.2. Organização e gestão do ensino e da aprendizagem em Geografia

O processo de estágio em Geografia ocorreu com linhas muito idênticas ao de História. O cronograma descreve todas as atividades realizadas em todo o processo de profissionalização³⁹ e está presente no capítulo 2. Por tudo isto iremos de seguida apresentar todas as decisões tomadas na planificação, na realização e por fim na avaliação das aprendizagens de todo o processo ensino aprendizagem desenvolvido.

A Aula 1

Planificação

Como já referimos em História, em Geografia seguimos os modelos definidos pela Universidade Portucalense, para a construção do documento, assim como todas as orientações quer do professor cooperante, quer os próprios requisitos didáticos da disciplina.

A primeira aula de Geografia⁴⁰ teve como tema “População e povoamento” e teve como questões gerais a Evolução da população e os comportamentos dos indicadores demográficos. Pretendemos construir uma planificação de aula, que para além de cumprir uma estruturação lógica e coerente dos conteúdos de forma a estes serem apreendidos, também devia levar a que houvesse uma reflexão crítica sobre estes assuntos e projetar cenários possíveis.

Na construção do plano de aula começamos por preencher a disciplina, definimos o número de aulas necessário, as lições, o ano, a turma e a data. Depois seguimos para a construção teórica da aula, iniciamos com leitura aprofundada da matéria, definimos a situação-problema e o sumário. O passo seguinte foi a seleção das metas de acordo com os objetivos de aprendizagem e as experiências e aprendizagens que nos propusemos. O esquema concetual foi a tarefa que se seguiu, pois através deste temos o fio condutor de toda a aula.

Os mapas de conceitos representam a organização cognitiva perceptível de uma unidade de saber num dado momento, o que determina as suas características de fluidez e provisoriedade. Assim, têm que ser vistos como uma ponte cognitiva do conhecimento em ação, proporcionando uma análise da forma como novos conceitos se incorporam na organização já existente num continuum de (re) construção (Melo, 2007).

³⁹ Cronograma de planificação de atividades – Capítulo 2.

⁴⁰ Dia 2 de abril de 2013; Anexo 4 a

Registamos os conceitos novos a explorar e criamos a estratégia para explorar as ideias prévias dos alunos (balões de fala - Mafalda). Sousa, (2007) do seu estudo com professores, destaca que um grande número de sujeitos não consegue interpretar uma caricatura, esgrimindo a necessidade de se desenvolver a leitura de imagens não só no espaço educativo como no seio da sociedade.

A aula foi construída com uma sequência tendo em conta três momentos de operacionalização: primeiro, articulação com a aula anterior e exposição do assunto a lecionar; segundo exposição dos conteúdos⁴¹ e por último a realização de uma ficha de trabalho⁴² e observação de um documentário⁴³ com a sistematização da informação. Como recurso a utilizar escolhemos o PowerPoint, construído com uma grande diversidade de fontes a explorar – imagens, vídeos, mapas, gráficos.

A habilidade do PowerPoint em projetar imagens, gráficos, diagramas e listas de texto, permite aos professores explorar as vantagens das capacidades visuais e das sensações visuais das suas audiências. A responsabilidade do orador é garantir que a audiência faça a ligação emotiva, lógica, do contexto narrado com o que é apresentado no PowerPoint (Tufte, 2003).

O uso da tecnologia na educação, nas corretas circunstâncias, tem efeitos positivos no processo ensino-aprendizagem. Contudo, estes benefícios só podem ocorrer se houver uma forte liderança no manuseamento das tecnologias, com objetivos educacionais claros, quando os recursos tecnológicos disponíveis são os adequados, se o tempo disponível para que ocorra a mudança for suficiente e se a avaliação é conduzida de modo a identificar se as metas educacionais estão a ser atingidas (O'Donnell, 2006).

A avaliação esteve presente de forma intercalar, com a observação da realização de uma ficha de trabalho⁴⁴ e respetiva correção e através das atitudes e final com um mini teste⁴⁵.

A interação entre alunos, principalmente em grupos pequenos, favorece uma aprendizagem mais rica através do diálogo que irá estimular o aparecimento de níveis de pensamento mais elevados, isto é, o pensamento crítico (Fontes & Freixo, 2004).

A diferenciação pedagógica está presente na utilização de exercícios nos instrumentos de avaliação, a diferenciação pedagógica está presente no vocabulário

⁴¹ Recurso constante a ideias prévias e exploração dos conteúdos através dos recursos.

⁴² Por ser a primeira aula com a turma e não haver conhecimento íntegro das capacidades de cada elemento da turma, na diferenciação pedagógica, optamos por realizar duas fichas de trabalho- Anexo 4c. Esta diferenciação está baseada nas notas presentes no *Dossier de turma- Anexo1*.

⁴³ Anexo 4b

⁴⁴ Anexo 4c – Ficha de trabalho 1 e 2 – Diferenciação pedagógica.

⁴⁵ Anexo 4 h

simples das questões, no tamanho dos exercícios, na dificuldade dos mesmos e na existência de duas fichas de trabalho diferentes⁴⁶. No final da aula foi distribuída uma ficha informativa⁴⁷, uma vez que a aula foi bastante dinâmica (participação) e não houve espaço para os alunos registarem qualquer informação.

Esta planificação permite a ligação com a aula a montante e a jusante de uma forma articulada, lógica e com os alunos no centro do processo ensino aprendizagem; uma vez que é a partir das ideias prévias deles que vamos explorar os recursos escolhidos para explorar a temática. Esta opção metodológica de sincronia entre a realização das tarefas e a escolha dos recursos maioritariamente visuais – imagens, gráficos, mapas, tem como objetivo a motivação dos alunos. Justificando com Le Galle (s.d.,p.47), *“a resposta a curiosidades, as informações de que as crianças necessitam e os conhecimentos do mundo, não são satisfeitos apenas através do contato com os alunos e com os manuais escolares”*.

Para Lévy (2000, p.167), as tecnologias digitais ou *“tecnologia intelectuais”*, como são referidas pelo autor, *“introduzem novas formas de acesso à informação e ampliam as funções cognitivas do homem como a memória, a imaginação e estimulam novos estilos de raciocínio e conhecimento”*.

A Internet permite, pois, a criação de ambientes potenciadores de construção de conhecimento, correspondendo a novas situações de aprendizagem (Horta, 2012).

Realização

Descrevendo todo o modo como decorreu, no dia dois de abril de dois mil e treze, pelas dezasseis horas e cinquenta minutos até às dezoito horas e vinte minutos, à turma A do oitavo ano, com uma aula de noventa minutos e com a temática: Unidade PP8 – População e povoamento. Evolução da população e comportamento dos indicadores demográficos.

Iniciamos a aula com a escrita do sumário, de seguida o registo da situação problema no quadro e para começarmos a operacionalização o diálogo orientado pelo professor para a introdução ao tema/unidade, o respetivo enquadramento. Por último, e com o mesmo carácter introdutório a recolha das ideias prévias dos alunos sobre os conceitos de natalidade, mortalidade, crescimento natural, taxa de natalidade, taxa de mortalidade e taxa de crescimento natural. Importa salientar que houve indicações por

⁴⁶ Para a construção das duas fichas de trabalho a diferenciação pedagógica foi baseada nas notas dos alunos à disciplina no anterior e nos períodos anteriores.

⁴⁷ Anexo 4d

parte do professor cooperante na estruturação dos conteúdos (PowerPoint) e um cuidado integral no respeitar da opinião da estrutura sugerida. Esta estrutura seguia uma ordem já definida pelo professor cooperante ao qual fomos respeitosamente obedecendo. Todas restantes opções foram de livre decisão, mas sempre validadas antes da leção da aula.

Após a apresentação do tema da aula no sumário, iniciamos a aula apelando às concepções prévias dos alunos sobre a noção dos indicadores natalidade e mortalidade e sobre as realidades que conhecem da sua evolução. Com a apresentação destas duas variáveis a professora estagiária vai mostrar duas notícias relatando a evolução de ambas as variáveis e de seguida vai apresentar um quadro estatístico com a evolução das mesmas, até a atualidade. Seguidamente, a professora questiona os alunos para relacionar a evolução da natalidade com a evolução da mortalidade, relatando em discurso direto as conclusões desta relação. Continuamente, a professora vai apresentar um novo indicador demográfico o crescimento natural, através do gráfico onde está presente a natalidade e mortalidade (= crescimento natural) para que os alunos percebam e reflitam sobre a relação destes três indicadores. Após todos estes passos vamos fazer uma breve referência à instituição que trabalha os vários indicadores demográficos, sendo a ponte para inserir o assunto cálculos. Neste momento, a professora passa a apresentar as fórmulas para calcular as taxas de natalidade, mortalidade e crescimento natural. No final, para consolidar e sistematizar os conteúdos apresentados na aula os alunos realizaram uma ficha de trabalho e após esta realização, visualizaram um documentário sobre os vários indicadores demográficos.

A escrita, quer perspectivada sob o ponto de vista das características da linguagem escrita e da comunicação por escrito, quer perspectivada a partir do processo cognitivo, quer perspectivada a partir da prática sociocultural, desempenha, na dialética de ensino-aprendizagem, um papel fundamental na construção do conhecimento, funcionando, concomitantemente, como objeto de aprendizagem e como ferramenta de aprendizagem. A importância das atividades de escrita, tipo de atividades de escrita mais frequentemente realizado pelos alunos (na sala de aula e fora dela), modo de organização do trabalho dos alunos nas atividades de escrita, modo de tratamento por parte dos professores das produções escritas realizadas pelos alunos, recursos utilizados nas atividades de escrita, natureza das dificuldades evidenciadas pelos alunos no domínio da escrita e grau de elaboração do conhecimento resultante das tarefas de escrita realizadas pelos alunos (Carvalho & Barbeiro, 2005).

A justificação da escolha do presente plano de aula, nomeadamente dos vários momentos didáticos, enquadra-se no seguimento do conteúdo “População e povoamento”, mais concretamente presente no conteúdo a evolução e comportamentos dos indicadores demográficos. Optei por iniciar a aula com a escrita do sumário com o objetivo de saber a noção real que cada aluno tem dos conceitos natalidade e mortalidade. Neste momento através da análise (observação direta) das conceções prévias que os alunos têm sobre estes conceitos faço a ponte para a exposição oral da definição das mesmas. Aqui, posso identificar possíveis noções erradas sobre o assunto a falar. A utilização de notícias/ documentários sobre os indicadores (natalidade e mortalidade) tem como intenção mostrar aos alunos que é uma realidade muito próxima e presente na sociedade que fazemos parte. Salomon (1994) defende melhores resultados quando a informação foi transmitida através de vídeo, por oposição à mesma informação fornecida verbalmente. Contudo, é de salientar que os sujeitos com mais facilidade neste tipo de análises tiveram uma aprendizagem superficial. Em oposição, a aprendizagem beneficiou os alunos com maiores dificuldades neste tipo de análise.

A visualização e análise de gráficos e quadros estatísticos complementam a informação dos recursos audiovisuais e confirmam a informação apresentada. “*A autonomia dos alunos é um elemento essencial para a formação de indivíduos capaz de construir conhecimentos*” (Le Galle, s.d., p.69) e é isso que se pretende, que os alunos articulem recursos e percebam os cenários reais. A ficha de trabalho serve para confirmar o desenvolvimento das aprendizagens e certificar a apreensão da informação apresentada na aula.

O documentário sistematiza toda a informação da aula e deixa uma ponta solta para a aula seguinte. O objetivo último dos momentos didáticos é levar os alunos a saber-saber, a saber-fazer e a saber-ser, ou seja, a serem capazes de mobilizar conteúdos, procedimentos e atitudes, tornando-os assim geograficamente competentes.

Ao longo da aula houve uma reflexão constante e um espírito crítico, havendo muitas análises críticas por parte dos alunos fundamentando o que diziam com relatos de casos conhecidos das suas famílias ou de conhecidos. Foi o apelar à perceção que os alunos tinham dos assuntos e dos comportamentos que os mesmos tinham na atualidade e poderiam representar no futuro. Esta foi a forma de envolver os alunos e de eles ter a perceção que a Geografia faz parte da vida deles – aprendizagem significativa.

“Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, eu enunciaria estes: de todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante é o que o aluno já sabe. Averigüe-se o que o aluno sabe e ensine-se em conformidade”. (Novak,1980)

A aprendizagem significativa dá-se quando o aluno escolhe relacionar novas informações com ideais que já conhece. A sua qualidade também esta dependente da riqueza concetual do novo material a ser aprendido. A aprendizagem por memorização ocorre quando o aluno memoriza novas informações sem as relacionar com conhecimentos anteriores, ou quando apreende material que não tem relação com conhecimentos anteriores. Existe uma sequência na aprendizagem, desde da puramente memorizável até a altamente significativa.

Para que as aprendizagens sejam significativas, elas devem proporcionar às crianças uma variedade de atividades e de utilização de materiais. Os alunos devem ter tempo para adquirir conhecimentos experienciados. As aprendizagens melhoram significativamente, se houver oportunidade das crianças trabalharem com pares e em grupo. Os professores deverão fazer perguntas ou sugestões que estimula o pensamento os alunos (Le Galle, s.d., p.45). A aprendizagem significativa tem 3 requisitos: conhecimentos anteriores relevantes; material significativo e os alunos devem escolher aprender significativamente.

Tal como afirmam Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p.32),

“a aprendizagem significativa não é sinónimo de aprendizagem de material significativo. Querem eles dizer com isto que um determinado material, por exemplo o conteúdo do parágrafo de um livro nunca é, em si, absolutamente significativo. No estudo da Geografia, por exemplo o conceito europeu, poderia ter uma posição mais subordinada no mapa conceptual da Geografia do mundo e teria, também, um significado de alguma forma, diferente neste contexto.”

Queremos com isto defender uma aprendizagem não suportada somente na memorização e verdadeiramente assimilada pelos alunos, apesar de assumirmos a importância e a necessidade da memorização. *“A memorização ajuda os alunos a reter informação. Esta permite-lhes realizar atividades com mais facilidades, pressupondo a compreensão e o sentido crítico”* (Le Galle, s.d., p.141).

A ficha de trabalho permitiu consolidar as aprendizagens, confirmando o atingir dos objetivos de aprendizagem.

Na aula seguinte foi fornecida ao professor cooperante uma ficha informativa com o resumo síntese dos conteúdos abordados na aula, para entregar aos alunos.

A diferenciação pedagógica esteve presente na identificação de alunos com possíveis dificuldades de compreensão de determinados conceitos e no uso do simples vocabulário de abordagem, no discurso direto. Na utilização de exercícios nos instrumentos de avaliação (fichas de trabalho) a diferenciação pedagógica está presente no vocabulário simples das questões, no tamanho dos exercícios e também na dificuldade dos mesmos. A pedagogia diferenciada define-se como

“ o procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino-aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de savoir-faire heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir por vias diferentes objetivos comuns (...) ” (Inspeção Geral da Educação Nacional, 1980)

Tendo por base a estrutura do protocolo de observação de aulas da U.P. e segundo o professor cooperante foi evidenciado como resultado da aula observada, o aproveitamento do diálogo sobre as realidades conhecidas – conceções prévias; a boa exploração do diálogo e pré requisitos dos alunos; a participação contínua e interessada dos alunos às solicitações da professora; a articulação das intervenções dos alunos para abordar/ fazer ponte com conceitos/ abordagens seguintes; o PowerPoint com informação bem explorada e bem organizada; o acompanhamento individual nas fichas de trabalho de acordo com as dificuldades individuais dos alunos; a diferenciação pedagógica bem definida (baseada nas avaliações do período passado, na definição de grupos e na estrutura das fichas); o encadeamento lógico de ideias; o clima de empatia com a turma; os materiais utilizados bem explorados; a exploração de forma articulada; a articulação entre recursos utilizados e diálogo; a boa exploração dos conceitos em diálogo (vertical e horizontal); a introdução de novos indicadores de forma lógica, bem articulada e explorada oralmente; e a passagem de conceitos diferentes de forma clara, objetiva e bem conseguida⁴⁸.

Findada a reunião de pós observação de aula, foi consultada a planificação anual, escolhida nova data para a segunda aula e atribuída a temática a trabalhar.

Avaliação

Na fase seguinte à planificação e realização das aulas, o professor estagiário tem de fazer a avaliação das aprendizagens, nunca esquecendo a reflexão da prática que aquando da planificação, quer aquando da realização das aulas.

⁴⁸ Ata n°1 pós observação da 1ª aula de geografia – Anexo 4m.

A verificação e avaliação da aprendizagem representam dois aspetos do mesmo fenómeno, que é o saber como se está a efetuar a aprendizagem comportamental do aluno, resultante do processo de ensino aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem deve ser preocupação constante do professor, durante o processo de ensino, afim de melhor orientar a aprendizagem do educando.

A avaliação deve ser levada a efeito depois de um período de ensino, para constatar o que foi efetivamente realizado, o que o aluno realmente aprendeu, se os objetivos do ensino foram alcançados ou em que medida o foram. A avaliação da aprendizagem fornece ao professor os dados necessários para saber, se deve prosseguir na realização de um planeamento do ensino ou se deve reformular, com relação objetiva, conteúdos, e plano de ação didática.

Assumindo todas as limitações que nos deparamos na prática pedagógica, para elaborarmos uma avaliação possível construímos grelhas de registo de correção das fichas de trabalho e grelhas de comportamentos e atitudes em sala de aula.

Quanto aos conteúdos os critérios de avaliação são mais gerais como *utilizar o vocabulário geográfico em descrições escritas; definir e explicar conceitos; apresentar as fórmulas e os respetivos cálculos; compreender a tendência dos indicadores demográficos; selecionar e compreender os conceitos; compreender a evolução numérica da população portuguesa; selecionar e compreender os conceitos e perspetivar cenários futuros*. Apesar de a verificação sobre a apreensão de conhecimentos por parte dos alunos se encontrarem documentadas em detalhe em anexo⁴⁹, através das grelhas de registo, importa fazer uma reflexão.

De uma forma geral, a avaliação das aprendizagens foram feitas na observação direta nas aulas (ficha de trabalho e comportamentos/atitudes) e no teste sumativo⁵⁰.

No que refere à primeira aula a avaliação baseou-se na correção das fichas de trabalho⁵¹ e observação de comportamentos e atitudes exibidas no decorrer da aula⁵². No que concerne à ficha de trabalho os resultados estiveram de acordo com a avaliação diagnóstica para a diferenciação pedagógica realizada para a turma⁵³. 65% dos alunos concretizaram com sucesso os indicadores avaliativos, 20% correspondeu aos alunos

⁴⁹ A análise estatística, poderá ser verificada através da leitura dos Anexo 4c, 4f, quadro1, Anexo 4g, quadro 1,2,3,4,5,6, gráfico 1; Anexo 4 j , quadro1, gráficos1 e 2; para a primeira aula. Para uma leitura mais lata, tais resultados poderão ser enquadrados numa perspetiva de evolução das notas dos 1.º e 2.º Períodos, através da leitura dos gráficos 2 e 4 do Anexo 8a.

⁵⁰ Anexos 4j. Os anexos 4h foram as questões sugeridas pela professora estagiária para a construção do teste de avaliação pelo professor cooperante.

⁵¹ Anexo 4c

⁵² Anexo 4 g, quadro1,2,3,4,5,6.

⁵³ Através do *Dossier de turma*.

identificados com dificuldades à disciplina e não concretizaram os indicadores avaliativos, 15% dos alunos atingiu mediamente os indicadores avaliativos na ficha de trabalho. Em relação às atitudes, as que demonstraram menos evidência foram a comunicabilidade (37%), a objetividade (48%) e a reflexão (43%); as que mostraram evidência acima da média foram a atenção (100%), o realismo (100%), o interesse (77%), o empenho (72%), participação (67%) e a autonomia (52%).

Este processo de recolha exigente e de tratamento de informação, em termos de avaliação foi determinante no sentido de termos noções concretas dos resultados que estávamos a obter. No entanto, a avaliação mais precisa resulta do teste de avaliação⁵⁴ construído pelo professor cooperante, com a nossa contribuição- mini teste⁵⁵, conforme a proposta da Universidade Portucalense.

A Aula 2

Planificação

Percorrendo o mesmo modelo já utilizado nas aulas anteriores, a última aula de Geografia teria como alunos o oitavo A. No que diz respeito ao plano de aula propriamente dito, importa salientar que se centrava em torno da temática: Unidade PP8 – População e Povoamento, mas com a subunidade temática: “Mobilidade”; com a duração de noventa minutos, no tempo letivo dezasseis horas e cinquenta minutos até às dezoito horas e vinte minutos.

Proposto o tema pelo professor cooperante, começamos a desenhar a aula com toda a metodologia necessária para a melhor exploração do tema. Toda a aula foi construída em torno da situação-problema. Assim impunha-se que os alunos percebessem todos os tipos de migrações, causas das migrações e consequências. Tendo em conta o calendário da planificação anual da disciplina⁵⁶ inconscientemente ou por lapso, fomos ambiciosos e inserimos as consequências das migrações, ponto não sugerido pelo professor cooperante. Contudo, para nós fazia todo o sentido ao construir a maquete do plano de aula, relacionar estes três pontos (tipos, causas e consequências) de forma aos alunos perceberem as implicações e as relações entre eles. No sentido prático pretendia-se que a informação tivesse eficácia. Com a apresentação destes três eixos os alunos conseguiram saber/ relacionar quais as consequências, para determinadas causas em determinados contextos – tipos de migrações.

⁵⁴ Anexo 4j

⁵⁵ Anexo 4h

⁵⁶ Anexo I

A aula divide-se em três grandes momentos de acordo com os objetivos de aprendizagem propostos e as metas a atingir: primeiro, apresentação do tema, levantamento da situação-problema; segundo levantamento das ideias prévias dos alunos acerca do tema e a introdução de novos conceitos e por último consolidação dos saberes – ficha de trabalho e esquema síntese. Sendo que todo o plano culminaria na execução da ficha de trabalho e no esquema síntese, no qual se verificariam e avaliariam, os conteúdos apreendidos, e também os comportamentos e atitudes⁵⁷ demonstrados ao longo da aula e no desenvolver das tarefas (avaliação intercalar). Outra forma de avaliação que consta no plano de aula é a avaliação final através do teste sumativo⁵⁸.

A diferenciação pedagógica projetou-se na comunicação adequada para as dificuldades de cada aluno (diálogo vertical e horizontal) e na ficha de trabalho com a apresentação do tipo de questões variadas.

O recurso escolhido para explorar a aula foi o PowerPoint composto por uma grande variedade de imagens, esquemas, mapas e textos.

O PowerPoint é uma ferramenta informática capaz de redefinir a organização do conhecimento, fazendo surgir novos meios de comunicação e legitimar novas formas de conhecimento (Gabriel, 2008).

Realização

Longe de pretender uma aula expositiva e menos apelativa o recurso a esquemas e imagens foi a estratégia determinada para apelarmos às ideias prévias que os alunos detinham acerca do tema, de forma participativa.

“A sala de aula terá de proporcionar uma nova atitude face à construção do saber, centrando o processo de ensino aprendizagem na participação e desempenho do aluno” (Rosário, 2004, p. 25). Neste sentido, os alunos tiveram um papel ativo e construtivo no desenvolvimento da aprendizagem.

A aula iniciou-se com a escrita do sumário no quadro, com o intuito de dar a conhecer aos alunos a temática: “População e povoamento - a mobilidade”; de seguida tema; e de seguida parte-se para a apresentação dos conteúdos propriamente ditos: definição do tipo de migrações quanto ao tempo, forma e espaço (análise de esquema); segue-se a exploração dos vários tipos de migrações internas (análise de imagens e

⁵⁷ Anexo5d

⁵⁸ O anexo 5e foram as questões sugeridas pela professora estagiária, impostas pela Universidade Portucalense para a construção do teste de avaliação pelo professor cooperante.

mapa); prossegue-se com os tipos de migrações externas (análise de mapa). Segundo as Orientações Curriculares de Geografia para o 3.º ciclo (2002, p.7), recomenda-se desenvolver, no intuito de “*construir a literacia geográfica, competências geográficas de observação, classificação, organização, leitura e interpretação de mapas, sendo os mapas a forma mais eficaz de representar espacialmente a informação e, por isso, constituem a ferramenta de trabalho mais importante da Geografia*”.

Santana Filho (2009, p.4) defende que “*(e)nsinar geografia implica desenvolver o mesmo método que ela usa na construção do conhecimento geográfico que está em contínua transformação*” e por conseguinte, “*(t)rabalhar a cartografia como metodologia para a construção do conhecimento geográfico, a partir da linguagem cartográfica*” (Castellar, 2005, p. 221).

O passo seguinte são as várias causas das migrações, explorando as concepções prévias que os alunos têm de cada uma delas e de seguida com a exploração de um texto, com o objetivo de identificar os motivos (leitura e análise de textos, mapas e imagens).

Ao colocarmos os alunos perante o objecto de estudo fazemos com que o aluno tenha uma aprendizagem por descoberta, porque aquilo que vê é algo bruto que precisa ser laminada, e por conseguinte, também pode ser uma aprendizagem significativa porque ao ser o próprio a descobrir, estar em contacto vai-lhe marcar na sua vida, a imagem daquilo episódio não vai esquecer mais. “*Deve-se impulsionar o aprender fazendo, contribuindo para o desenvolvimento de competências ao nível do comportamento social, aptidão para o trabalho em equipa, capacidade de iniciativa, adesão à mudança*” (Alves, 1998, p. 121).

De acordo com Ausubel (2003), o aluno aprenderá significativamente novas ideias se e só se estas forem incorporadas “*de modo não arbitrário e substantivo*” na sua estrutura cognitiva. Quando há uma incorporação não arbitrária e substantiva dos novos conhecimentos, quando estes são relacionados com determinadas ideias relevantes pré-existentes, sejam elas imagens, símbolos, conceitos ou relações entre conceitos. Os novos conhecimentos são assim interiorizados, passando a fazer parte integrante da estrutura cognitiva e modificando alguns dos conceitos lá existentes, precisamente aqueles com que se relacionaram (Ausubel, 2003).

O momento seguinte será a apresentação das consequências das migrações quer nas áreas de partida como nas áreas de chegada. Complementa-se com a realização de uma ficha de trabalho, para consolidar o apreendido e como forma de a professora

confirmar a aprendizagem. A sistematização da aula faz-se através da colaboração de todos os alunos na construção de um esquema conceitual, previamente fornecido pelo professor. Rosário (2004, p.25) reitera que *“toda a ação educativa deve incidir sobre actividade mental construtiva do aluno, criando as condições favoráveis para que os esquemas de conhecimento e, obviamente, os significados associados aos mesmos sejam o mais profundos e holísticos possível”*

Finalizou-se a aula com a resposta à situação-problema. Meirieu (1998, p. 192) define *“a situação-problema como sendo uma situação didática na qual se propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa”*.

Após o toque de saída, começam as primeiras impressões entre núcleo de estágio⁵⁹ e inicia-se uma profunda reflexão sobre a prática desenvolvida, como pontos fortes da aula o professor cooperante apontou o uso de esquemas conceituais e de exemplos específicos no PowerPoint; o diálogo inicial, apelando aos requisitos articulando com história⁶⁰ e referindo a importância dos transportes para as migrações e o diálogo mais à vontade de forma mais dinâmica o que trouxe um novo dinamismo à aula.

Na verdade, sempre num procedimento colaborativo entre alunos e professor, a explanação de conteúdos foi efetivada através da observação e interpretação de imagens, leitura de textos e análise de esquemas conceituais; onde todos puderam participar de forma autónoma – controlada e direcionada – e onde a professora permitiu que os alunos se sentissem realizados e motivados, pelo fato de terem a noção de assertividade nas respostas que iam dando. Como resultado, a percepção por parte dos alunos de que eram capazes de decifrar as várias imagens aumentou a sua autoestima e potenciou, a num último momento, a construção do esquema síntese⁶¹.

De acordo com Hardin e Hardin (2002), os benefícios destes métodos apontam para o sucesso académico dos alunos (Slavin, 1990), melhoria da auto-estima (Johnson e Johnson, 1989) e do relacionamento e interação entre pares (Johnson, Johnson, Warring e Maruyama, 1986).

O ensino é, essencialmente uma “negociação” de representações ou significados da experiência. O bom professor faz tudo que é possível para que da “negociação” com cada aluno se atinja um “bom acordo que satisfaça ambas as partes”. A aprendizagem é um processo pessoal e, como a estrutura cognitiva de cada ser humano está intimamente ligada à sua componente afetiva, é também um processo marcadamente

⁵⁹ Anexo 5g

⁶⁰ O mundo industrializado no séc. XIX

⁶¹ Imagem metal apoio memorístico.

indiossincrásico. Embora a aprendizagem seja uma atividade que não pode ser partilhada, mas pelo contrário, uma responsabilidade do aluno, o professor tem a responsabilidade de procurar a melhor negociação de significados possíveis e um clima emocional. Os professores também devem reconhecer o seu papel na negociação de significado e na criação de um clima emocional favorável, para encorajar a negociação (Moreira, 1977).

Avaliação

A avaliação da aprendizagem é um processo que pode compreender avaliação propriamente dita, avaliação, auto avaliação e avaliação recíproca, avaliação de pré-requisitos, avaliação de continuidade e avaliação de acompanhamento. A avaliação consiste em atribuir valor aos resultados da verificação da aprendizagem, em conexão com muitos outros dados, referentes a personalidade, aptidões, condições de vida do aluno.

Segundo Fermin (s.d.), a avaliação do ato educativo é um processo integral, sistemático, gradual e contínuo, que começa quando se inicia o estudo de uma situação e continua através de todo o processo educativo, culminando com uma análise sobre o desenvolvimento intelectual, social e mental do aluno.

Assumindo todas as limitações que nos deparamos na prática pedagógica, para elaborarmos uma avaliação possível, construímos uma grelha de observação de comportamentos e atitudes e observação diretamente na realização das tarefas e nas participações orais dos alunos na aula.

No que diz respeito, aos conteúdos os critérios de avaliação são mais gerais e abstratos como *utilizar o vocabulário geográfico em descrições escritas; definir e explicar conceitos; apresentar as fórmulas e os respetivos cálculos; compreender a tendência dos indicadores demográficos; selecionar e compreender os conceitos; compreender a evolução numérica da população portuguesa; selecionar e compreender os conceitos e perspetivar cenários futuros*. De uma forma geral, a avaliação das aprendizagens foram feitas na observação direta nas aulas⁶² (ficha de trabalho e comportamentos/atitudes) e no teste sumativo⁶³.

No que refere às atitudes, os resultados obtidos demonstram as têm menos evidência foram a comunicabilidade (37%), a reflexão (43%) e a objetividade (48%); as

⁶² A não possibilidade de recolher as fichas de trabalho, para correção e obtenção de resultados, deve-se a não existir outro encontro com a turma e a necessidade de os alunos ficarem com a ficha de trabalho, para estudo *à posteriori*.

⁶³ Anexo 4j

que demonstraram maior evidência foram a atenção (100%), o realismo (100%), o interesse (77%), o empenho (72%), a participação (67%) e a autonomia (52%).

A escola deve proporcionar para além da aprendizagem dos conteúdos científicos específicos, a formação integral dos alunos desenvolvendo competências e atitudes, que permitam a sua intervenção e transformação na sociedade de que fazem parte (Aguado, 2000).

Este processo de recolha exigente e de tratamento de informação, em termos de avaliação foi determinante no sentido de termos noções concretas dos resultados que estávamos a obter. Segundo Di Dio (1980), a avaliação educativa é um processo complexo que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para apurar e interpretar resultados, de modo que se possa saber em que medida os objetivos forma alcançados. Diz o mesmo autor que, a avaliação é um método de adquirir e processar informações necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem. É um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo.

No entanto, a avaliação mais precisa resulta do teste de avaliação⁶⁴ construído pelo professor cooperante, com a nossa contribuição⁶⁵, conforme a proposta da Universidade Portucalense.

A avaliação tem de ser levada a efeito em termos bem visualizáveis no comportamento do aluno, dos objetivos da educação, do curriculum, da atividades que conduzam a tais objetivos, bem como a instrumentos que possibilitam constatar as modificações comportamentais efetivadas pro meio do processo de ensino aprendizagem.

A avaliação da planificação, da realização e dos instrumentos de avaliação escolhidos pela estagiária, seguiram todos os pontos do protocolo de observação de aula fornecidos pela U. P. ao professor cooperante. É a partir deste documento que nas reuniões do núcleo de estágio, após cada operacionalização de aula, o professor cooperante e a professora estagiária vão refletir sobre o realizado, ver pontos fortes e fracos e definir novas estratégias e metodologias a seguir.

⁶⁴ Anexo 4j

⁶⁵ Anexo 5e

3.3. Participação na escola e relação com a comunidade.

“Pretende-se uma escola que desenvolva uma cultura de participação, que saiba partilhar a educação com a família (principal entidade, responsável pela educação), com os trabalhadores não docentes, com a comunidade envolvente e assim todos possam contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, tornando-os cidadãos mais responsáveis e livres na sociedade.”

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46 / 86, de 14 de outubro)

O papel do professor visto de fora muitas vezes está focado nas aulas e seu desenvolvimento enquanto ator, que representa a sua aula desenhada para um determinado cenário. Esta imagem tão redutora desconhece toda a participação que um professor tem na vida de uma escola. Cumprindo a estrutura fornecida pela Universidade Portucalense, nós estudantes da prática pedagógica tivemos de nos envolver em várias atividades de forma a viver a identidade da escola no seu expoente máximo. Claro é que a atividade com maior relevância para nós que queremos experimentar o palco da ação educativa são as aulas, porém identificamos, atividades enriquecedoras, que de uma forma estratégica e intencional nos ajudaram na nossa prática pedagógica.

É o articular dos planos de unidade, com outras atividades consideradas não curriculares que potenciam as aprendizagens em contexto mais informal. É neste momento que nos deparamos com muitos casos de alunos que não têm capacidade de perceber a realidade porque não a conhecem; este é um contributo humano e cívico tanto para o aluno como para o professor. Conceição Ferreira menciona a importância que as saídas de campo têm na observação, registo e interpretação dos fatos observados (Ferreira,1996)

Em relação às atividades desenvolvidas, tivemos que respeitar o PAA que já estava elaborado e selecionar uma atividade para participar, que considerássemos mais adequada ao nosso contexto. A atividade escolhida estava no âmbito das disciplinas de História e Geografia e era composta pela visita ao centro histórico da cidade do Porto / igreja de S. Francisco (Porto) e à estação litoral da Aguda.

A visita de estudo adquire também um papel formativo no que respeita ao desenvolvimento de uma cidadania responsável e participativa, empenhada no respeito pela preservação do património (Ferreira, 1996).

A nossa contribuição consistia na elaboração de um *flyer* construído segundo os conteúdos e objetivos das disciplinas. O *flyer* tinha atividades pedagógicas que os alunos teriam de realizar à medida que iam visitando os vários sítios propostos pelos professores cooperantes de História e Geografia.

Segundo António Almeida (1998), as saídas de campo constituem uma metodologia pertinente, correspondendo a uma experiência educativa significativa e motivadora das aprendizagens dos alunos. A observação *in loco* é uma metodologia privilegiada no estudo da Geografia, possibilitando o conhecimento da realidade e uma maior compreensão das paisagens.

A saída de campo corresponde a uma experiência significativa que desenvolve as capacidades cognitivas, emocionais e sociais dos indivíduos permitindo colocar o aluno em contacto com o trabalho do geógrafo que consiste em localizar, observar, descrever, interpretar e relacionar fenómenos naturais e humanos que ocorrem na superfície terrestre (Almeida, 1998). O mesmo autor defende que constituem experiências inerentes ao desenvolvimento dos programas das disciplinas de História e de Geografia. Desta forma, o trabalho de planificação e o conhecimento prévio dos locais constitui, uma etapa habitual e necessária da prática docente (Almeida, 1998).

A escolha desta atividade foi criteriosa, tanto em História como em Geografia dado que foram repescadas em ambas as aulas particularidades da visita de estudo (articulação interdisciplinar). Em Geografia, na segunda aula, invocamos o assunto revolução dos transportes para justificar o aumento das migrações; em História invocamos na segunda aula no assunto arquitetura de ferro⁶⁶ do século XIX.

A atividade referida faz parte de um conjunto de três atividades em que o núcleo de estágio participou. As outras duas referem-se a participação nos Conselhos de Turma e nas reuniões de Departamento⁶⁷. O número de horas definido pela UPT no plano de prática pedagógica, não corresponde ao número de horas dispensadas na vivência e envolvimento com a comunidade escolar, tendo sido em muito ultrapassado; o que demonstra o nosso empenho e a nossa consciência da importante relação indissociável de todas as atividades que nos envolvemos.

Em forma de resumo a comunidade escolar mostrou-se muito aberta em nos receber, sempre disponíveis a fornecer todos os documentos e informações necessárias; motivando para a prática futura e fazendo-nos sempre sentir a identidade da escola e

⁶⁶ Apelamos à identificação das características da arquitetura de ferro nos edifícios observados na visita de estudo – Mercado Ferreira Borges, Ponte Luís I.

⁶⁷ Anexo 1 - Instrumentos reguladores da vida da escola.

apelando para uma maior envolvimento com a comunidade escolar⁶⁸. A articulação entre os saberes da História, da Geografia, representou uma excelente ocasião de conjugar saberes, no sentido da construção pessoal e profissional docente.

⁶⁸ Objetivos do projeto educativo TEIP - “Intervir na Escola para integrar na sociedade”, do projeto curricular do agrupamento e do plano anual de atividades.

Capítulo 4

4. Reflexão crítica fundamentada sobre os resultados obtidos na aprendizagem

A avaliação de todas as atividades realizadas ao longo da prática pedagógica, em ambas as disciplinas – História e Geografia, traduz a avaliação do nosso próprio trabalho enquanto, professores estagiários.

Todo o processo da prática pedagógica, tem como objetivo uma melhoria quer no produto que estamos a produzir, quer na pessoa que o produz. Desta maneira, podemos dizer que das atividades realizadas a avaliação das aprendizagens das mesmas já foi retratado no capítulo 3.

A prática pedagógica no estágio das disciplinas da História e Geografia desenvolveram-se sempre na mesma turma, o que permitiu uma consulta mais pormenorizada às características da turma; o identificar, verificar e apoiar melhor os alunos identificados com maiores dificuldades a cada disciplina; termos mais o sentido de pertença à turma onde vamos atuar, proporcionando momentos de maior descontração no decorrer do trabalho; o conhecer cada vez melhor sinais verbais ou não-verbais, comportamentos e atitudes, que podem ser vantajosas na identificação de reações à aprendizagem; o projetar de reações a determinadas temáticas, instrumentos de avaliação, recursos; o saber de que forma explorar melhor cada temática de acordo com as características intelectuais, culturais, pessoais, sociais, económicas e físicas dos alunos; conhecer a forma de melhor motivar os alunos para o trabalho, conforme as características próprias de cada aluno; conhecer a melhor disposição de sala de aula conforme os condicionalismos físicos e sociais da turma e as dinâmicas inerentes a cada temática.

Menezes (2012) refere, algumas estratégias promotoras de motivação dentro da sala de aula por parte do professor, como sejam, o recurso à utilização das TIC, o respeito pelos alunos, proporcionar um bom ambiente de trabalho, comunicar com clareza os objetivos da aula, auscultar ao mesmo tempo, a opinião dos alunos, contextualizar e fundamentar o interesse e a aplicabilidade dos assuntos, criando a necessidade e fomentando a participação e a curiosidade.

Também facilitou na definição das metodologias mais adequadas a aplicar: estudo dirigido - o estudo dirigido propriamente dito ou outras formas de estudo procuram, certo modo, fornecer “balizamento didático” para o aluno enfatizar a sua aprendizagem, ao mesmo tempo que lhe vão conferindo técnicas; o estudo

supervisionado – fichas de trabalho - o presente método e outros semelhantes têm por fim permitirem trabalhos mais independentes, com o mínimo de interferência do professor.

O principal objetivo da ficha de metacognição era tentar levar o aluno a tomar consciência do conhecimento adquirido durante a aula, proporcionando-lhe, assim, um autoconhecimento consciente por parte do aluno conduzindo-o à construção de aprendizagens mais significativas, ou seja conhecimentos aplicáveis no decorrer da sua educação possibilitando-o a elevar-se a níveis superiores e cada vez mais complexos do seu conhecimento (Tavares, 2012).

Assim mesmo, ainda será um trabalhar com o professor, mas com bastante autonomia; métodos de ensino coletivos - os métodos de ensino colectivos consistem em proporcionar ensinamentos a um grupo de alunos, considerando em condições pessoais de estudos equivalentes e orientar os trabalhos escolares com base na capacidade média da classe. Os principais métodos de ensino coletivos são o expositivo, o expositivo misto, o da arguição, o da leitura, etc... e por fim os métodos de ensino individualizados - os métodos de ensino individualizado consistente em se dirigir diretamente a cada aluno, procurando atender-lo em condições pessoais de preparo, motivação e possibilidades (Novak, 2000).

Não quer dizer que tudo o relatado possa significar facilitismos, pelo contrário, o maior conhecimento do público-alvo a trabalhar implicar um sentido de competência ainda maior, uma dedicação no trabalho mais significativa e um envolvimento emocional mais intenso, servindo de motivação e de reflexo dos resultados obtidos. A excelente relação com todos os elementos da turma, gerando um clima de empatia favorecendo o empenho nas tarefas solicitadas e uma aprendizagem bem-sucedida.

Neste capítulo, vamos fazer uma reflexão sobre os resultados obtidos na aprendizagem, sobre o estudo das metodologias utilizadas no ensino da História e da Geografia, bem como a sua fundamentação teórica. Por fim, será feita a reflexão sobre o desenvolvimento profissional do docente.

4.1. Avaliação Sumativa em História

No que respeita à verificação do sucesso das aprendizagens, a ficha de avaliação sumativa⁶⁹ contou com três questões de resposta direta e curta escolhidas pela professora cooperante. Neste sentido, e no que à ficha de avaliação sumativa aplicada no 3º período diz respeito, se observarmos os resultados das perguntas sugeridas à professora cooperante, correspondentes à nossa aula lecionada deduzimos que a questão 4.1 teve 90% de alunos que responderam assertivamente por completo a questão; a questão 4.5, todos os alunos cumpriram na totalidade os requisitos desta questão e a questão 4.6 onde 80% dos alunos concluíram a questão com sucesso. Os restantes 20% dos alunos que não tiveram cotação máxima tiveram a cotação acima de metade do valor total da questão. Com isto podemos, com toda a certeza afirmar que a aprendizagem foi bem-sucedida. Os resultados do 3º período são seguramente melhores que os do 1º e 2º período, ou seja, a percentagem de muito bom aumentou e a percentagem de suficientes diminuiu, não havendo notas negativas. Com isto, contamos no 3º período com 40% de alunos que tiveram muito bom, 45 % de alunos que tiveram bom, 15 % de alunos que tiveram suficiente mais e 0% de alunos que tiveram negativa. Concluimos com isto que existiu uma assinalável progressão académica dos alunos face à disciplina de História. Este teste de avaliação teve como corretor e avaliador a professora cooperante.

Talvez então o sucesso escolar vai mais longe nesta área: julgamos que será maior o sucesso pela escola, se as aprendizagens de fato ocorrerem e forem funcionais; e acreditamos principalmente que será maior o sucesso deles – alunos: porque sairão da escola mais informados, mais conscientes, mais aptos para a vivência e a prática da democracia. Julgamos ainda que a História poderá ter-lhes dado para além de instrumentos de ordem intelectual, alguma capacidade de encantamento e um gosto vivido pela cultura em todas as suas dimensões - aspetos muitas vez secundarizados mas essenciais na formação e estabilidade do indivíduo.

“Acreditamos que uma pessoa bem formada e informada sentindo-se bem consigo e compreendendo o seu envolvimento, tem mais possibilidades de analisar a realidade com um olhar crítico mas humanizado, tendo consciência do seu lugar irrepitível no percurso humano através dos tempos. Não poderá então deixar de ser – pensamos nós – um Homem, mais rico, uma pessoa mais feliz, um cidadão mais interveniente.” (Roldão, s.d., p. 48).

⁶⁹ Anexo7h

Em ambas as aulas a avaliação este sempre presente como forma de procura de atingir a melhoria e gradual no processo pelo qual passa o professor estagiário. Esta melhoria tem também como intenção o sucesso da aprendizagem e do ensino; e teve como alicerces, uma reflexão constante das práticas que o professor estagiário ia desenvolvendo. Não nos podemos esquecer que somos um ser bio – psico – social e cultural e que influenciámos o meio onde trabalhamos com a singularidade da nossa identidade e de certa forma construímos o nosso registo, por “uns amado”, por outros “menos apreciado”. A toda esta avaliação científica e empírica das aprendizagens, deveremos acrescentar a avaliação reflexiva. Na verdade, quer no final de cada aula, quer nas reuniões que se seguiram, tivemos a oportunidade de pensar mais criticamente sobre os resultados dos alunos, mas igualmente sobre as didáticas que pusemos em prática. Certo é que provavelmente tais metodologias não foram adequadas a determinada temática, até porque um professor está em constante melhoria do seu trabalho. Não podemos esquecer a necessidade de ter em conta os nossos juízos, as opiniões dos avaliadores e olhando fatualmente para os resultados obtidos nos registos das aulas e no teste de avaliação, houve um assinalável êxito nos processos de ensino e da aprendizagem nas aulas em análise.

Podemos dizer que a avaliação das aprendizagens envolve as ações quer do professor cooperante, quer do professor estagiário, de todo o trabalho desenvolvido pelo último e pela componente reflexiva do trabalho. O professor tem de realizar o seu trabalho pensando no aluno e questionando sempre da sua eficácia; desta forma atingimos o sucesso da aprendizagem. Neste sentido, Roldão (2004, p. 41) define que *“avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução”*.

4.2. Avaliação Sumativa em Geografia

No que respeita à verificação do sucesso das aprendizagens em Geografia, a ficha de avaliação sumativa⁷⁰ contou com três questões, das cinco questões fornecidas: uma de definição de conceitos, uma de cálculos, uma de análise de resultados, uma de resolução de um problema e outra de escolha múltipla; escolhidas pelo professor cooperante. Neste sentido, e no que à ficha de avaliação sumativa aplicada no 3º período diz respeito, se observarmos os resultados das perguntas sugeridas ao professor

⁷⁰ Anexo 4j

cooperante, correspondentes às nossas aulas lecionadas deduzimos que a questão 1.1, 60% dos alunos tiveram a questão positiva 40% tiveram cotação negativa na questão, na alínea 4, 30% dos alunos tiveram cotação positiva, 70% negativa, evidenciando dificuldades nesta questão e na questão 5 onde obtiveram 55% dos resultados positivos e 45% resultados negativos. As questões 4 e 5 denunciam as dificuldades já encontradas a quando a correção da ficha de trabalho e no registo das atitudes. Os alunos têm mais dificuldades na compreensão dos indicadores demográficos, na apresentação de fórmulas e respetivos cálculos e na reflexão de cenários presentes e futuros; o que vai de encontro aos resultados obtidos na análise das grelhas de registo referidas acima. O que podemos deduzir é que toda a ação mais prática é mais bem concretizada do que a memorística. Podemos assumir quer pela análise estatística dos resultados das grelhas construídas, quer pelos resultados da ficha de avaliação sumativa que os alunos tiveram um desempenho positivo acima da média (80% dos alunos); para além destes elementos a ata pós aula também releva o sucesso da aprendizagem por parte dos alunos⁷¹.

No que se refere à segunda aula, tínhamos como objetivos de aprendizagem: enumerar os diferentes tipos de migrações; referir a definição dos tipos de migrações associadas ao tempo, à forma e ao espaço; enumerar as várias causas (demográficas, económicas e sociais) das migrações; enumerar as várias consequências (demográficas, económicas e sociais) das migrações e respetivas alterações nas áreas de partida e chegada de migrantes, explorados na ficha de trabalho fornecida na aula⁷².

As temáticas por nós lecionadas constaram no teste de avaliação através de três perguntas. Por opção do professor cooperante, os alunos neste período só tiveram um teste de avaliação (consta na descrição da primeira aula), não havendo, valores estatísticos quantitativos de referência que comprovem uma evolução aprendizagem a não ser o registo das atitudes⁷³ e a reflexão em ata⁷⁴.

Quanto aos comportamentos e valores os alunos continuam a mostrar lacunas nas atitudes: comunicabilidade, reflexão e objetividade; encontrando-se menos de 50% dos alunos a cumprir inteiramente.

As atitudes como conteúdo de ensino, como conceitos e os procedimentos são parte integrante de todos os materiais de aprendizagem. A preocupação do ensino

⁷¹ Anexo 4m

⁷² Anexo 5c. Esta ficha não tem grelha de correção devido ao professor cooperante exigir que os alunos ficassem com o instrumento de avaliação. Contudo, a metodologia de registo de avaliação para justificar as aprendizagens segue a linha da primeira aula e baseia-se na observação direta, presente só nas atitudes.

⁷³ Anexo 5d, quadro 1e 2 e gráfico 1.

⁷⁴ Anexo 5g

através dos conteúdos tem como preocupação conseguir que a aprendizagem desses conteúdos seja para o aluno mais produtiva e enriquecedora, leva ao funcionamento mais harmónico da aula e relações mais fluídas e satisfatórias entre todos os participantes do processo educacional. As atitudes guiam o processo de aprendizagem. As atitudes intervêm de modo decisivo na aquisição de conhecimentos como por exemplo: curiosidade, interesse, empenho,... na tarefa, são fatores que favorecem a aprendizagem (cognitiva); como também a contribuição de fatores mais afetivos e emocionais no sucesso da aprendizagem. A valorização do ambiente em sala de aula (relações sociais) pode incentivar o interesse do aluno pela participação na aula⁷⁵.

Com uma visão mais geral da evolução da aprendizagem vamos comparar os novos resultados com as notas dos períodos passado. Como podemos analisar do primeiro período para o segundo houve uma evolução das aprendizagens, não havendo no segundo período nenhuma percentagem nas notas inferiores a três. Os 14% de alunos que tinham nota 2 no primeiro período subiram para nota 3, assim como os de nota 4, baixando o número de alunos com nota 5. No que menciona ao terceiro período (período em que desempenhamos a prática pedagógica) os alunos com nota 5 subiram para 30%, os alunos com nota 4 continuam a crescer com 45%, os alunos com nota 3 desceram para 15% e os alunos com nota 2 voltaram a aparecer com o peso de 10%, no entanto com valores mais baixos que o primeiro período.

Podemos dizer que houve uma evolução na aprendizagem, aumentando as percentagens de notas como 4 e 5 e baixando as percentagens de alunos com notas satisfatórias e negativas. Ainda referente à avaliação das aprendizagens, importa ressaltar, por outra via, algumas ideias que nos parecem ser igualmente relevantes e que se prendem com os comportamentos observados em contexto de sala de aula, bem como à motivação dos alunos registada.

Em jeito de conclusão podemos dizer que num contexto de diferenciação pedagógica, o professor através de uma linguagem verbal e não-verbal transmite todos os saberes adaptados às capacidades singulares dos alunos, para que todos os conteúdos sejam apreendidos. A reflexão e a motivação foram elementos sempre presentes com vista a uma prestação cada vez melhor.

⁷⁵ Anexo 4f, quadro1

4.3. Estudo das Metodologias no Ensino da História e da Geografia

No âmbito da prática curricular, no capítulo da investigação esteve inserido a administração de questionários com o objetivo de averiguar os indicadores sobre metodologias de ensino que os alunos de História e Geografia do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário consideram que os professores mais utilizam no contexto das suas aulas.

Segundo Seaman (1987) proferido por Fortin (1999, p. 17) *“A investigação científica como processo sistemático de colheita de dados observáveis e verificáveis, a partir de um mundo empírico, com vista a descrever, explicar, prever ou controlar fenómenos.”*

A investigação desenvolvida tem como objetivo compreendermos a perceção dos alunos relativamente às aulas de História e Geografia. A estrutura da investigação teve como estudo de caso as opções metodológicas. Segundo Moreira (2013), cabe ao professor, quando se assume como investigador, adotar uma metodologia que lhe permita averiguar sobre as práticas educativas, identificar problemas e mobilizar estratégias que permitam investigar e analisar, potenciando o binómio teoria-prática.

Das várias opções possíveis de serem utilizadas, foi escolhida o inquérito por questionário. Segundo Ferreira (1986) citado por Martins (2013, p. 41),

“... a sua natureza quantitativa e a sua capacidade de “objetivar” informação confere-lhe o estatuto máximo de excelência e autoridade científica no quadro de uma sociedade e de uma ciência dominados pela lógica formal e burocrática-racional, mais apropriada à captação dos aspetos contabilizáveis dos fenómenos.”

“O inquérito por questionário é, assim, uma técnica não documental de observação não participante que é constituída por uma série de perguntas estruturadas, por escrito, relativa a uma temática específica” (Martins, 2013, p.42). Neste sentido aplicamos um inquérito por questionário no agrupamento de escolas EB 2,3 D. Manuel Faria de Sousa, em Felgueiras. Procurámos conhecer o que pensam os alunos do 7º ano acerca das disciplinas de História e Geografia, dos temas, dos recursos didáticos e estratégias de aprendizagem. Esta aplicação foi realizada durante a aula de História nos vários 7º anos da professora cooperante, que informou os estudantes sobre a finalidade dos questionários e a importância da sua colaboração, dando as garantias necessárias de confidencialidade e do uso dos mesmos unicamente para esta investigação. Neste ponto

há ainda a acrescentar que, no que se refere à aplicação dos questionários aos estudantes, foi devidamente pedida a autorização à instituição escolar.

O questionário é constituído por duas partes, A primeira parte, a caracterização pessoal que engloba respostas aos itens idades, sexo, ano de escolaridade, agregado familiar (idade, habitação, profissão e situação profissional) e percurso escolar (retenções, se estudam História e Geografia ou não todos os dias, onde, e se têm auxílio no seu estudo, aproveitamento do ano letivo anterior, notas, nomeadamente nas disciplinas com mais negativas e com melhores resultados; e a segunda parte as opções metodológicas no ensino da História e da Geografia, respondendo se gostam de ambas as disciplinas, motivos, e temas que mais despertam interesse nos alunos, também responderam com que frequência (“Nunca, poucas vezes, algumas vezes e muitas vezes”) realizam determinadas atividades nas aulas de História e Geografia, finalmente, os alunos responderam à questão se o professor utilizava tecnologias na sala de aula e em caso positivo quais. Cada questionário para cada disciplina era composto disciplina por oito questões.

Selecionámos uma amostra probabilística por conveniência, uma vez que as turmas foram escolhidas intencionalmente de forma a responder aos requisitos exigidos, neste caso, o ano e pertencerem à professora cooperante.

A amostra de estudo de caso é constituída por 74 alunos de 3 turmas do 7º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os doze e os catorze anos de idade, que frequentam o agrupamento de escolas EB 2,3 D. Manuel Faria de Sousa, tendo todas as turmas o mesmo professor de História. Tivemos a preocupação de escolher mais do que uma turma com o objetivo de recolher mais dados sobre as perceções dos alunos.

“A inferência estatística permite ao investigador tirar conclusões sobre uma população a partir da informação obtida com a ajuda de uma amostra”. (Fortin, 1999, p. 204)

O estudo de caso consiste em determinar quais as metodologias mais utilizadas pelos professores, em contexto de aulas, nas disciplinas de História e Geografia; para tal foi necessária uma selecção de uma amostra da população que reflita a diversidade da população visada, na recolha de dados através de um questionário.

“ O estudo de caso é uma investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização.” (Fortin, 1999, p. 165)

Segundo Robert, (1988) citado por Fortin (1999, p. 164) “*o estudo de caso pode servir para aumentar o conhecimento que se tem de um individuo e ter por principal objetivo a elaboração de hipóteses novas ou pode servir para estudar o efeito de uma mudança num indivíduo.*”

Yin (1994, citado por Fortin (1999, p. 164) “*É empreendido para responder às interrogações sobre um acontecimento ou um fenómeno contemporâneo sobre o qual existe pouco ou nenhum controlo.*”

Todo o questionário deve ser de natureza impessoal, por permitir adquirir informação de um conjunto de população, pela uniformização de situações diferentes pessoais, pela fidelidade dos casos, por facilitar as comparações entre sujeitos, pelo anonimato e pela expressão livre de opinião. Porém, também leva a fracas taxas de respostas, a elevada taxa de dados em falta e a falta de controlo das condições às quais são preenchidos (Fortin,1999).

A análise dos questionários permitiu-nos tirar conclusões que nos ajudaram a compreender perceções dos alunos às disciplinas de História e Geografia e, de forma, adequar a didática das disciplinas para podermos levar a cabo uma construção mais significativa do conhecimento. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), citado por Silva (2006, p. 116), o uso de questionários “*(...) é um método de recolha de dados muito frequentemente utilizado e adequado, quando este é destinado ao conhecimento de opiniões, atitudes e práticas de uma dada população.*”

“O questionário é um dos métodos de colheita de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos. O questionário é habitualmente preenchido pelos próprios sujeitos, sem assistência. É um instrumento de medida que traduz os objetivos de um estudo com variáveis mensuráveis. Ajuda a organizar, a normalizar e a controlar dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa. O questionário permite um melhor controlo dos enviesamentos” (Fortin, 1999, p. 249).

O questionário é composto na sua totalidade por questões fechadas, as opções de resposta serão tomadas como categorias e calcular-se-ão as frequências de respostas por categoria. Os resultados obtidos serão apresentados através de texto, de tabelas e de gráficos.

As questões fechadas concebidas com o objetivo de colher informação fatural sobre indivíduos, os acontecimentos ou as situações conhecidas dos indivíduos, foram:

- dicotómicas,

“denominadas limitadas ou de alternativas fixas, ou seja, são aquelas em que o informante responde entre duas opções. Este tipo de pergunta restringe a liberdade das

respostas, mas facilita o trabalho do investigador – respostas mais objetivas” (Marconi & Lakatos, 2007,p.206). A maior eficiência desta pergunta está em não induzir a resposta nem pela negativa nem pela positiva uma vez que a questão se faz por ambos os sentidos (Boyd e Westfall, 1978);

- escolha múltipla,

“A técnica da escolha múltipla...proporciona uma exploração em profundidade quase tão boa quanto a de perguntas abertas.” (Marconi & Lakatos, 2007, p.209);

segundo Marconi & Lakatos (2007, p.209) *“orientam o sujeito e são apropriadas à situação”*

- questões fechadas e abertas combinadas,

como sustenta (Marconi & Lakatos, 2007, p.208), *“a combinação de resposta de múltipla escolha com as respostas abertas possibilita mais informação sobre o assunto”*.

“Outros permitem que o entrevistado tenha mais liberdade de resposta, o que, na realidade, é difícil de ocorrer. Tal categoria cumpre um papel importante no pré-teste ou na aplicação prévia do questionário. Contribui a determinar, reformular e esclarecer as alternativas das perguntas fechadas” (Richardson, 1985, p. 142-150).

- de escolha fixa

“O emprego de uma questão com várias respostas precisas recobrando os diversos aspetos de um tema, dá muitas vezes lugar a uma informação mais detalhada e útil do que uma questão mais geral, mesmo que se trate de uma questão de resposta livre” (Fortin,1999, p. 250).

As questões de escolha fixa permitem uma *“resposta em pouco tempo, respostas fáceis de descodificar, fornecem uma uniformidade das medidas e grande fidelidade nos estudos e permitem variedade de análises estatísticas”*. Contudo, são de *“difícil elaboração, permitem omissões nas questões e respostas e a escolha é forçada o que pode irritar os respondentes”* (Fortin, 1999, p. 255).

- e de gradação,

Segundo Fortin (1999, p. 251), *“as respostas podem provir de uma gradação ou de um contínuo”*.

Na construção tivemos o cuidado de fazer questões não enviesadas, frases curtas, mais fáceis de compreender, termos técnicos bem definidos, evitámos palavras de duplo

sentido e tendenciosas, evitamos também questões com mais de uma ideia e sugerir respostas sociavelmente bem desejáveis.

“O questionário é utilizado com frequência em estudos por ser menos dispendioso”, (Fortin,1999, p.249)

Objetivos do estudo

A aplicação do questionário⁷⁶ visou relacionar as metodologias utilizadas pelos professores com o interesse dos alunos pelas disciplinas de História e de Geografia; conhecer quais os temas de História e de Geografia que os alunos mais e menos gostam; compreender os motivos que conduzem os alunos a gostarem ou não das referidas disciplinas; saber quais os hábitos de estudo dos alunos relativamente às diferentes disciplinas; aferir a regularidade e o tipo de uso das tecnologias que consideram que o seu professor mais utiliza no contexto das suas aulas.

O questionário construído tem em consideração a quem se dirigia, perante um estudo prévio da população e das disciplinas a quem aplicar os questionários, definindo e estruturando o questionário com o número de questões adequadas aos temas e à disciplina a aplicar e por último um pré-teste e correção de problemas.

Segundo Mattar (1994), os pré-testes podem ser realizados inclusive nos estágios, quando o instrumento ainda está em desenvolvimento. O pré-teste é, segundo Goode e Hatt (1972), um ensaio geral. Cada parte do procedimento deve ser projetada e implementada exatamente como o será na hora efetiva da coleta de dados.

O tipo de estudo que foi desenvolvido é um estudo de descrição de população e um estudo de avaliação de programa/ planificação, tal como Chinn e Kramer (1991), citado por Fortin (1999, p. 17) *“ a descrição consiste em determinar a natureza e as características dos fenómenos e por vezes estabelecer certas associações entre eles”*.

Tripodi et al. (1975), citado por (Marconi & Lakatos, 2007, p. 189), também referem que os

“Estudos de descrição de população, são estudos quantitativos – descritivos que possuem, como função primordial, a exata descrição de certas características quantitativas de populações como um todo, organizações ou outras colectividades específicas. Geralmente contém um grande número de variáveis e utilizam técnicas de amostragem para que apresentem carácter representativo.”

⁷⁶ Anexo 12

Segundo Denscombe (1998, p. 37), citado por (Bell, 1993,p. 24)

“o investigador deve obter dados acerca de aspetos significativos (áreas servidas pela instituição de ensino, origem étnica dos alunos e rotatividade do pessoal) das escolas em geral e de seguida mostrar e que forma o estudo se encaixa no quadro geral”.

“Estudos de avaliação de programa, consistem nos estudos quantitativos-descritivos que dizem respeito à procura dos efeitos e resultados de todo um programa ou método específico de atividades de serviços ou auxílio, que podem dizer respeito à grande variedade de objetivos, relativos à educação...As hipóteses podem ou não estar explicitamente declaradas e com frequência derivam dos objetivos do programa ou método que está sendo avaliado e não da teoria. Empregam larga gama de procedimentos que podem aproximar-se do projeto experimental. (Tripodi et al.,1975, p.42-71)”

O estabelecer as prioridades dos elementos presentes na lista, o número de questões para cada categoria de forma ao questionário não se tornar insuficiente nem demasiado longo, de forma a cansar o respondente. Definimos muito bem a informação necessária para atingir o objeto de estudo, criamos questões de forma a atingir a informação desejada e definimos a forma como íamos colocar as questões.

Como defende (Augras,1974, p.143), citado por (Marconi & Lakatos, 2007, p.204),

“...a elaboração de um questionário requer a observância de normas precisas, a fim de aumentar sua eficácia e validade. Em sua organização, devem-se levar em conta os tipos, a ordem, os grupos de perguntas, a formulação das mesmas e também “tudo aquilo que se sabe sobre percepção, estereótipos, mecanismos de defesa, liderança, etc.”

O questionário estruturado limita o sujeito às questões formuladas, sem que ele tenha a possibilidade de as alterar ou de precisar o seu pensamento. Best (1972, p.152) citado por Marconi & Lakatos,2007, p.169) refere que o questionário *“representa uma aplicação lógica dedutiva e indutiva do processo de investigação. A importância dos dados está não em si mesmos, mas em proporcionarem respostas às investigações”*. A intenção é levar o respondente a dar respostas rápidas e verdadeiras, ou seja, de forma a termos a certeza que as respostas não foram pensadas de forma a o seu conteúdo ser distorcido.

Procedimentos

O nosso estudo empírico teve por base uma proposta de trabalho prático, cujo método utilizado foi o descritivo, pois através do mesmo pretendemos descrever as situações e os fatos analisados de forma quantitativa.

Após a construção formal do questionário, foi acompanhada com uma carta indicando o projeto de estudo, o nome da instituição, o tempo requerido para o preenchimento dos questionários e as instruções sobre a forma como proceder⁷⁷; aplicámo-lho através de uma técnica de amostragem por conformidade, visto que, o estudo foi confinado apenas só às turmas da Professora Cooperante.

O questionário, de administração direta, foi estruturado em duas partes; a primeira relativa a uma caracterização pessoal do aluno inquirido, e uma segunda parte sobre opções metodológicas no âmbito do ensino das disciplinas de História e Geografia.

A tarefa de preenchimento do questionário foi apresentada aos alunos com uma explicação dos seus objetivos e estrutura. O professor acompanhou a realização do mesmo e clarificou, a pedido dos alunos, algum do vocabulário utilizado.

Análise de dados

De seguida faremos uma análise quantitativa e qualitativa dos dados recolhidos, (tratamento de dados dos questionários), a partir da exploração de tabelas e gráficos e desenvolveremos uma análise comparativa dos dados obtidos em ambas as disciplinas.

Citado por Fortin (1999, p. 162) de (Huberman e Miles, 1991), *“se os métodos de colheita de dados são qualitativos, recorrer-se-á à análise de conteúdo.”*

Segundo Le Compte e Preissle, (1993) e citado por Fortin (1999, p. 322),

“A abordagem qualitativa,...concentra-se em demonstrar a relação que existe entre conceitos, as descrições, as explicações e as significações dadas pelos participantes e investigador relativamente ao fenómeno e sobre a descrição semântica, de preferência às estatísticas probabilísticas.”

⁷⁷ Anexo 1ª – Declaração de autorização do nome da instituição e da solicitação de autorização para aplicação de questionário.

Caraterização dos participantes no estudo

Felgueiras é dos concelhos com população mais jovem do país (Projeto TEIP, p.5). Em relação à caracterização dos alunos, a idade média dos alunos situa-se nos 12 anos⁷⁸.

No que se refere ao sexo num total de 74 alunos metade são do sexo feminino e outra metade do sexo masculino⁷⁹.

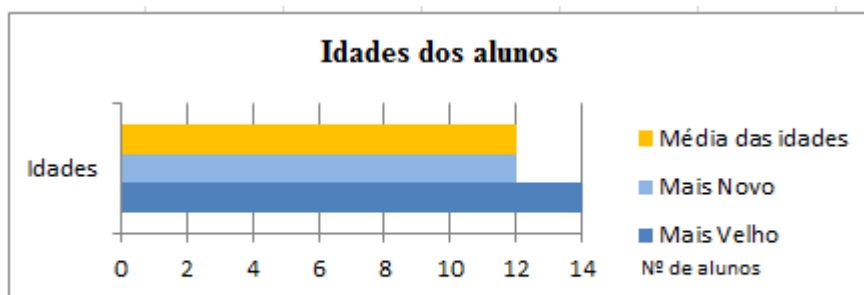


Gráfico 2 – Idades dos alunos
Fonte: Produção Própria

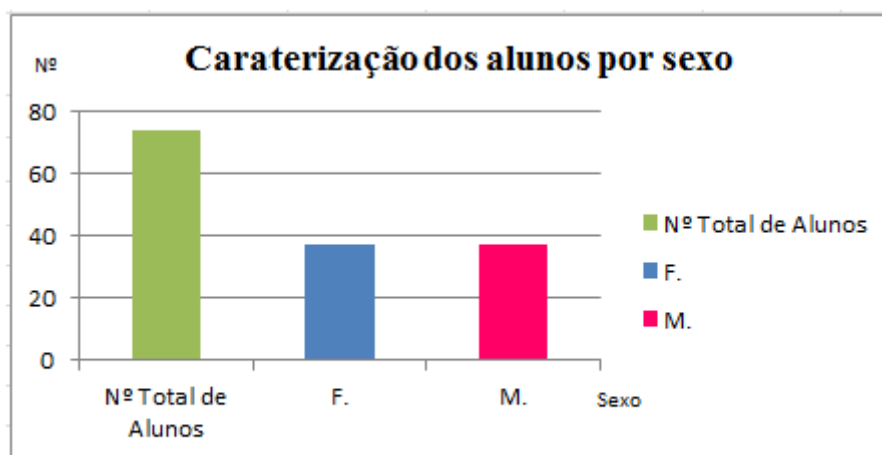


Gráfico 3 – Caraterização por sexos
Fonte: Produção Própria

Quanto ao agregado familiar dos alunos, podemos afirmar que os alunos vivem maioritariamente com o pai, mãe e irmão (s) (43 alunos – 58%); e com pai e mãe (15 alunos – 20%), o que demonstra que a maioria dos alunos tem uma família estruturada; valores também significativos que se seguem é a vivência com a mãe e irmão (s) (6 alunos – 8%) e com o pai, mãe e outros familiares (5 alunos – 7%)⁸⁰.

⁷⁸ Anexo 12a) quadro 1, gráfico 1

⁷⁹ Anexo 12 a) quadro 2, gráfico 2.

⁸⁰ Anexo 12 b) quadro 3, gráfico 3.

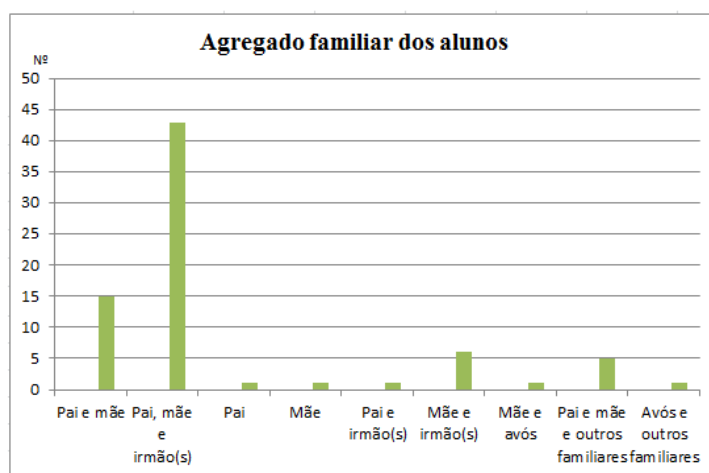


Gráfico 4 - Agregado familiar dos alunos
Fonte: Produção Própria

Em relação às idades do agregado familiar a idade média dos pais situa-se na faixa etária entre 37 e os 40 anos. No que respeita ao irmão (s) a faixa etária com maior incidência são no irmão (s) com idades até aos 18 anos, seguindo-se a predominância da faixa etária dos 19 aos 25 anos⁸¹.

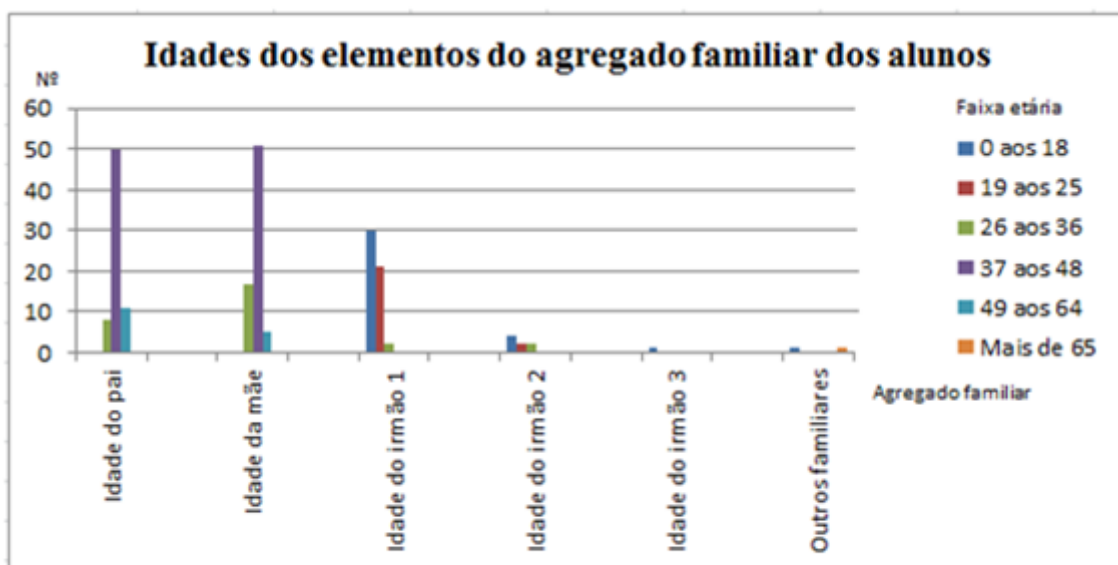


Gráfico 5 - Idade dos elementos do agregado familiar dos alunos
Fonte: Produção Própria

No que se confina à situação profissional dos pais, o cenário aponta para a situação de empregabilidade na sua maioria. “Este quadro revela uma grande capacidade empreendedora deste povo, exportando 50% da sua produção” (Projeto TEIP, p. 7), a maior disponibilidade de mão-de-obra é em atividades económicas

⁸¹ Anexo 12 b) quadro 4, gráfico 4.

relacionadas com a vinha e com a agricultura e é realizada na sua maioria pelo sexo masculino; e a falta de trabalho para a mão-de-obra feminina deve-se talvez ao fecho de algumas fábricas do setor do calçado, pelo trabalho em industrial à peça, e pelo fato das mulheres trabalharem nas lides de casa. Curiosamente, em relação aos outros familiares que vivem no agregado familiar, 50 alunos não responderam a esta questão. Este número significativo, pode ter como justificação a não compreensão da questão ou então a vergonha de responder, no caso de ser uma situação de pobreza e de dependência destes elementos da família. Le Galle (s.d.,pág. 24) defende que

“o desnivelamento socioeconómico provoca assim uma atmosfera de dúvida, uma expectativa e fracasso, um clima de antecipação indicioso... (por ex., as diferenciações no à-vontade do vestuário gesto, doa andar, dos meios de transportes, nos projetos de viagem ou de férias, na conversação, nas referencias e ao meio social de uns, na ausência de referências e silencio sociológico de outros...)”

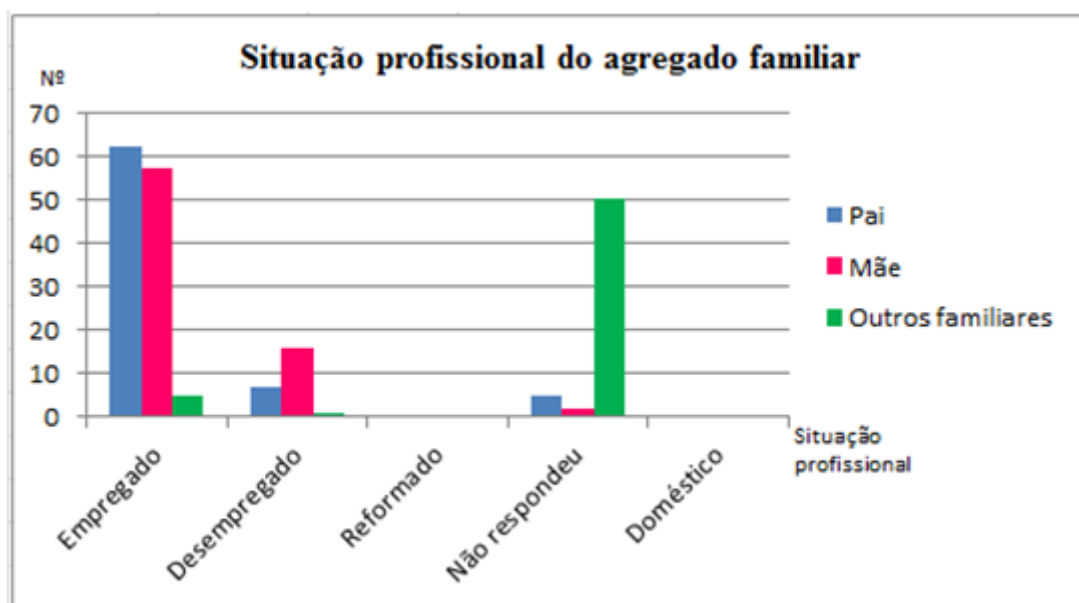


Gráfico 6 – Situação profissional do agregado familiar
Fonte: Produção Própria

As habilitações literárias do agregado familiar refletem as baixas perspectivas que os adultos têm da escola. Maioritariamente o agregado familiar tem mais elementos com formação até ao 3º ciclo (pai – 3, mãe – 27, irmão (s) – 32) o que se prende com o ensino obrigatório, e talvez com projetos do IEFP (novas oportunidades) em situação de desemprego. O primeiro ciclo é o que se segue com grande peso nas mães (17 mães). O grau de licenciados ainda tem menor peso (pai – 4, mãe – 4, irmãos - 7), encontram-se em maior número nas gerações mais jovens.

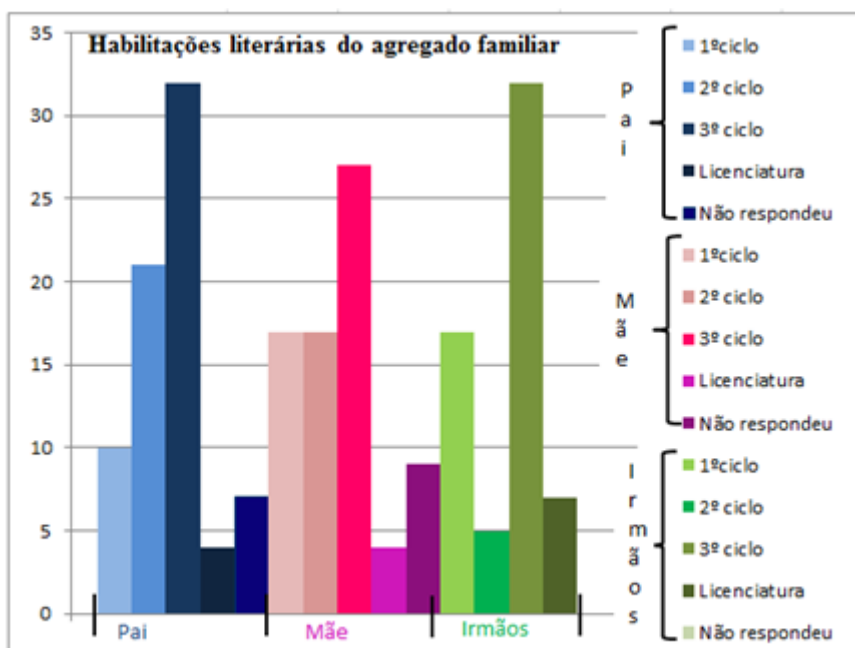


Gráfico 7 – Habilitações literárias do agregado familiar
Fonte: Produção Própria



Gráfico 8: Habilitações literárias do pai
Fonte: Produção Própria

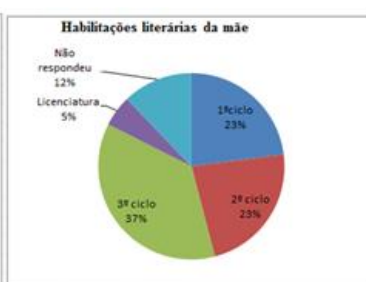


Gráfico 9: Habilitações literárias da mãe
Fonte: Produção Própria

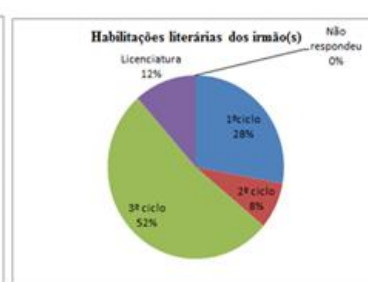


Gráfico 10: Habilitações literárias dos irmãos
Fonte: Produção Própria

De seguida faremos uma explanação de toda a envolvência e posturas comportamentais dos alunos no seu contexto escolar, primeiro em História e depois em Geografia.

Em História, em anos anteriores, ocorreu 16% de retenções, maioritariamente no 2º e 7º ano⁸². Segundo o projeto educativo TEIP⁸³, as retenções no 7º ano de escolaridade deve-se à mudança de ciclo.

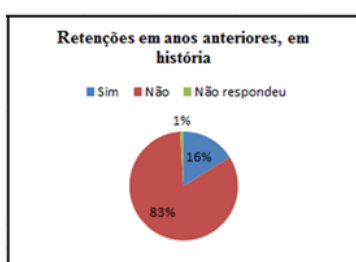


Gráfico 11: Retenções em anos anteriores em História
Fonte: Produção Própria

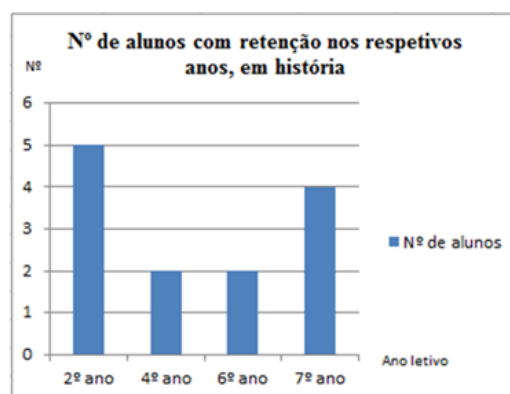


Gráfico 12: Número de alunos com retenções nos respetivos anos em História
Fonte: Produção Própria

⁸² Anexo 12 e) quadro 8 e 9, gráfico 11 e 12.

⁸³ Projeto TEIP, p.31

No que concerne ao estudo, os alunos responderam 92% que não estudam todos os dias História, e 8% que estudam, por um período de 15 a 30 minutos⁸⁴.

Cruzando as retenções com o estudo, verificamos uma relação direta de causa consequência, quero com isto dizer que os alunos que não estudam são os mesmos que têm retenções. Muitos problemas de aprendizagem podem ser explicados, nos dias de hoje, pela ausência ou uso inapropriado de estratégias de estudo, e ainda pela falta de hábitos de estudo dos alunos, que seriam favoráveis à sua aprendizagem.

O local de estudo é quase na totalidade (82%) em casa e no quarto (33 alunos)⁸⁵, sendo que 17 alunos que não responderam.

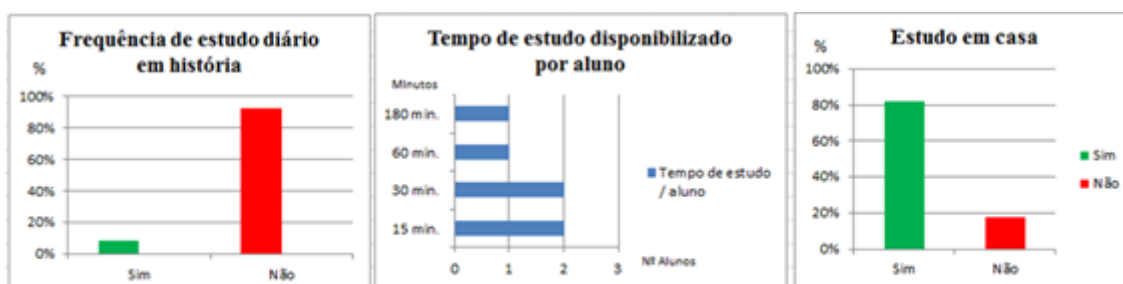


Gráfico 13: Frequência de estudo diário em História
Fonte: Produção Própria

Gráfico 14: Tempo de estudo disponibilizado por aluno
Fonte: Produção Própria

Gráfico 15: Local de estudo – em casa
Fonte: Produção Própria



Gráfico 16: Local de estudo
Fonte: Produção Própria

Em relação ao acompanhamento nos estudos, 55% dos alunos afirmaram que são apoiados no estudo e 45% indica que não⁸⁶. Esta situação poder-se-á compreender pela falta de competências académicas dos pais ou então pela falta de acompanhamento na vida escolar do educando aspeto amplamente mencionado no projeto TEIP da escola.

⁸⁴ Anexo 12 f) quadro 10, gráfico 13 e 14.

⁸⁵ Anexo 12 f) quadro 10, gráfico 15 e 16.

⁸⁶ Anexo 12 f) quadro 11, gráfico 17.

Os alunos que são acompanhados têm a ajuda dos irmãos (14) e da mãe (11), este acompanhamento poder-se-á justificar pelo facto de os irmãos estarem num nível de escolaridade mais avançado e por isso mais capacitados para darem respostas a determinadas dúvidas científicas, as mães porque são tutoras em maior tempo do dia dos filhos⁸⁷. Contudo, importa referir a importância de um estudo acompanhado e sobre o apoio e controlo dos pais. A cooperação entre a escola e a família, pode contribuir para ultrapassar as dificuldades e para ajudar na aquisição ou a melhoria dos hábitos de estudo, melhorando os resultados dos alunos e ajudando os pais e os seus filhos a sentirem-se valorizados, e a adquirirem hábitos e gosto pelo estudo.

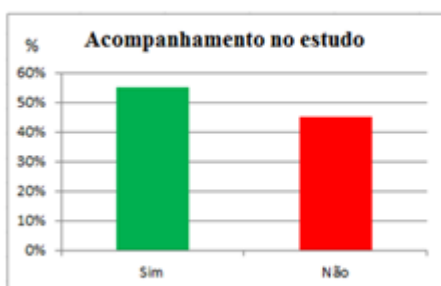


Gráfico 17 Acompanhamento no estudo
Fonte: Produção Própria



Gráfico 18 Acompanhantes no estudo
Fonte: Produção Própria

Em relação às negativas do ano anterior, 74% disseram que não tiveram qualquer negativa 26% disseram que tiveram negativas; as disciplinas de Ciências, Matemática, Francês e Inglês⁸⁸. Estes resultados seguem a tendência demonstrada ao longo dos anos pelos estudos estatísticos e através dos exames nacionais, onde a disciplina de Matemática é uma das que os alunos evidenciam mais dificuldades.

A constatação de elevados índices de insucesso nas várias disciplinas é uma realidade e, como professores é nossa convicção que o aparecimento de novas tecnologias poderá contribuir para a criação de “novos ambientes” de trabalho que promovam a motivação e o sucesso na aprendizagem. (Menezes, 2012)

⁸⁷ Anexo 12 f) quadro 11, gráfico 18.

⁸⁸ Anexo 12 f) quadro 12, gráfico 19 e 20.



Gráfico 19 Negativas no ano anterior
Fonte: Produção Própria



Gráfico 20 Número de alunos com negativas às respectivas disciplinas no ano anterior
Fonte: Produção Própria

Em relação às boas notas, 64% assumiram não ter boas notas e 36% reclamam ter boas notas às disciplinas de Físico-Química, Ciências, Matemática, Educação Moral e Educação Visual e Tecnológica. Inglês, Português e História também estão presentes com valores medianos nas referências às boas notas.

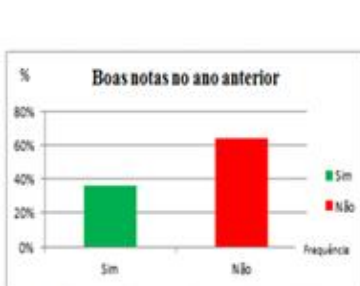


Gráfico 21 Boas notas no ano anterior
Fonte: Produção Própria



Gráfico 22 Disciplinas com boas notas
Fonte: Produção Própria

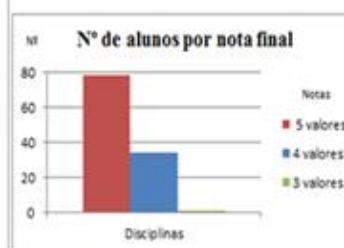


Gráfico 23 Número de alunos por nota final
Fonte: Produção Própria

4.3.1. Estudo – Metodologias no Ensino da História

Em resposta à questão se gostam de História, 82% dos alunos disseram que sim, 18% que não⁸⁹. Apesar dos valores serem positivos, a discrepância pode-se justificar com a noção que os alunos têm das suas respostas numa possível avaliação do desempenho do seu professor. O professor “*propõem-se a ensinar e os alunos dispõem-se a aprender, uma corrente de afetividade vai formar-se, propiciando assim uma troca entre os dois*” (Zonta & Ferreira 2006, p. 617).

Sobre os motivos desse interesse na disciplina de História, os respondentes do nosso inquérito selecionaram, de uma lista, três opções. As opiniões foram bastante repartidas, sendo que a que mais se destacou foi *valorizo o que aconteceu no passado*

⁸⁹ Anexo 12 f) quadro 14, gráfico 14.

(16%), seguido de *gosto de batalhas e das suas descrições* (14%) e *descubro temas de interesse atual* (14%).

Gostas de história

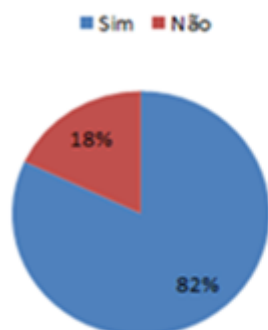


Gráfico 24 Gostas de História
Fonte: Produção Própria

Gosto de história porque...

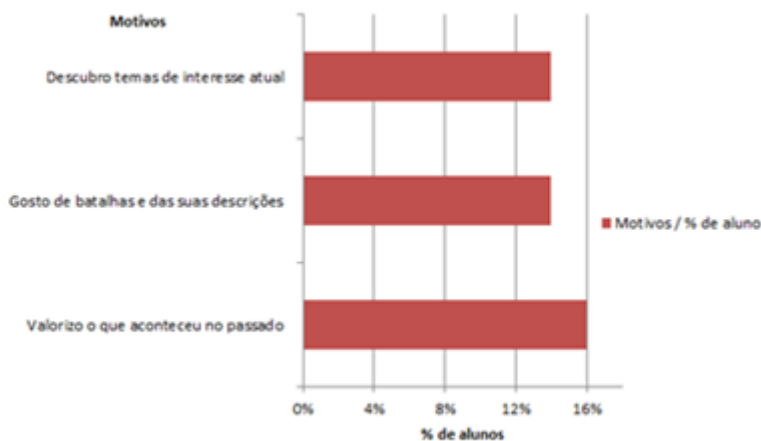


Gráfico 25 Gosto de História porque...
Fonte: Produção Própria

É de ressaltar que dos 82% dos alunos que responderam que gostavam de História, só 44% é que apresentaram os motivos, ou seja, resposta à questão 6.1 do questionário (Gosto pela História porque).

Dissecando os resultados: as batalhas, acontecimentos do passado e temas de interesse atual, que estão intimamente ligados à nossa História - História de Portugal, acabaram por reunir o interesse dos alunos, devido a simbolizar a nossa identidade, a história das origens do nosso povo e por ter um caráter utilitário de estudo, no sentido de reconhecimento crítico das situações na primeira pessoa.

Isabel Barca (2007) problematiza apenas se serão os programas, serão os professores, serão as próprias vivências múltiplas dos alunos que reforçam uma consciência histórica centrada na afirmação do país?

Sobre os temas que despertam mais interesse é a *Idade Média* (23%) e os *Descobrimientos* (18%) foram os considerados mais interessantes. Os resultados justificam-se pelo contexto cronológico (3º período) e letivo (7º anos) em que foram distribuídos os questionários.

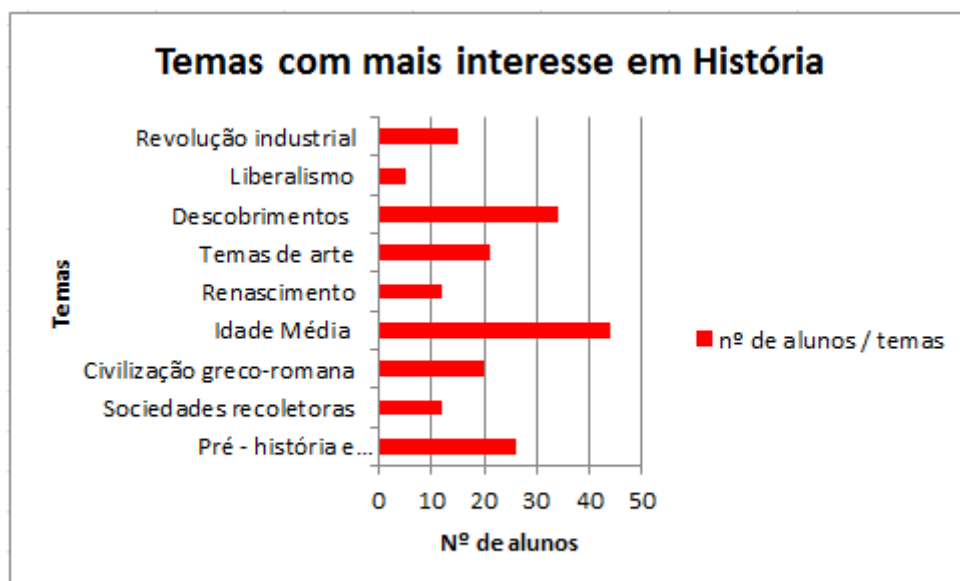


Gráfico 26: Temas com mais interesse em História
 Fonte: Produção Própria

No que reporta ao porquê de não gostar de História. O indicador com maior peso é a História obriga a muita memorização (27%), os indicadores seguintes e com significância tem a ver com a não valorização do passado (17%) e com os temas serem muito teóricos e pouco úteis (12%). A História é entendida por estes alunos apenas para a aquisição de conhecimentos, não lhe reconhecendo o contributo para a sua formação ao nível das atitudes e valores e qualquer tipo de utilidade no seu dia a dia. Os indicadores que têm menor peso negativo na apreciação de História são: os temas abordados não são interessantes (7%) e não gosto de batalhas e das suas descrições (7%)⁹⁰.



Gráfico 27 Não gosto de História porque...
 Fonte: Produção Própria

⁹⁰ Anexo 12 f) quadro 15, gráfico 25.

“Ao longo dos anos, a História tem perdido o interesse por parte dos alunos que a acham algo aborrecida e maçadora” (Alves,1998, p. 120).

O desenvolvimento de aprendizagens que fossem realmente significativas para os alunos, implica ao professor estagiário, planificar as aulas, usar recursos e estratégias, de forma que os alunos desempenhassem um papel ativo no processo de aprendizagem.

Assim, poderá ser combatida a insatisfação dos atores do processo de ensino e aprendizagem e que vão desde as queixas de desinteresse das aulas por parte dos alunos, e as acusações de falta de empenho e de indisciplina daqueles, por parte dos professores (Perrenoud, 2002).

Com Hargreaves (2003, p. 23) reiteramos: “mais do que quaisquer outros profissionais, espera-se que os professores construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades que permitem a inovação, a flexibilidade e o empenhamento na mudança”.

Os temas menos apelativos para os alunos são: *as sociedades recolectoras* (16%), a *revolução industrial* (15%), a *civilização greco-romano* (14%) e a *pré-história e arqueologia* (12%)⁹¹. No nosso entender a escolha dos alunos, prendem-se com o fato de serem temas abordados no 7.º ano, e mais presentes na memória.



Gráfico 28: Temas com menos interesse em História
Fonte: Produção Própria

⁹¹ Anexo 12 f) quadro 16, gráfico 26.

As atividades/ experiências educativas que os alunos respondentes afirmam ser mais desenvolvidas nas aulas de História são: *realização de representações teatrais nas aulas* (91%), *realização de debates à volta da mesa* (89%), *discussão de assuntos nas aulas* (81%), *construção de dicionários de conceitos/glossário* (79%), *construção de dossiers temáticos* (75%), *desenhar e analisar mapas* (74%) e *receber convidados nas aulas* (59%).

Os resultados obtidos refletem que, as metodologias utilizadas em sala de aula são diversificadas e que favorecem o desenvolvimento de práticas que não se limitam ao método expositivo. Os valores refletem que recebem com frequência convidados, que realizam com frequência glossários, dicionários e *dossiers*, que discutem assuntos, que representam situações e que trabalham e analisam dados cartográficos. A técnica do debate, que no nosso questionário, e após análise, é uma das metodologias que obteve uma elevada percentagem de alunos que afirmaram que realizam com frequência. O debate como estratégia de ensino promove um ambiente propício para que os alunos aprendam a argumentar, e se tornarem capazes de reconhecer as visões contraditórias, desenvolvendo nos alunos a habilidade da argumentação.

Segundo Hauer (2005, p. 243) “*o uso da linguagem teatral é positivo pois atua como facilitador da aprendizagem por permitir ao aluno a ruptura com sua posição passiva e recetiva de informações*”.

Estes resultados evidenciam práticas pedagógicas assentes no conhecimento através de fontes diversas. O conhecimento através das fontes permite, através de um processo de dedução, um conhecimento do passado, baseado em questões e num diálogo constante com os testemunhos e também com as interpretações de outros historiadores (Moreira,2004).

Também nos documentos oficiais do Ministério da Educação (DGIDC, 2012), no que se refere às metas de aprendizagem, a interpretação de fontes surge como domínio a trabalhar.

As menos desenvolvidas nas aulas são: *o professor expor a matéria* (74%), *fazer resumos* (72%) e *interpretar imagens e fotografias* (52%)⁹².

Os resumos são parte essencial de uma técnica de sistematização dos conteúdos abordados. O resumo consiste numa informação simplificada de um texto ou na expressão das suas ideias principais de forma concisa. Soares (2001), citada por

⁹² Anexo 12 f) quadro 17, gráfico 27.

Rodrigues (2004, p. 23), refere que o resumo é a “*contração de um texto, mantendo a ordem de seqüência das suas ideias e o sistema de enunciação, reformulando o discurso e salvaguardando uma rigorosa objetividade*”. Assim, o saber resumir é uma técnica bastante útil em situações de estudo, pois é essencial para o estudante desenvolver a capacidade de captar a informação relevante. Devido às atividades mais desenvolvidas pelo professor não é contraditório dizer que as aulas não são expositivas, mas dinâmicas através de atividades desenvolvidas pelos alunos. A menor exploração de imagens e fotografias pode ser explicada pela substituição de outras dinâmicas consideradas pelo professor mais adequadas. Após análise, é-nos apresentado um conjunto de metodologias que foram aplicadas em sala de aula, evidenciando uma pluralidade de estratégias, contribuindo para uma diversidade de práticas em sala de aula, que vão de encontro aos domínios em que se organizam as metas de aprendizagem.

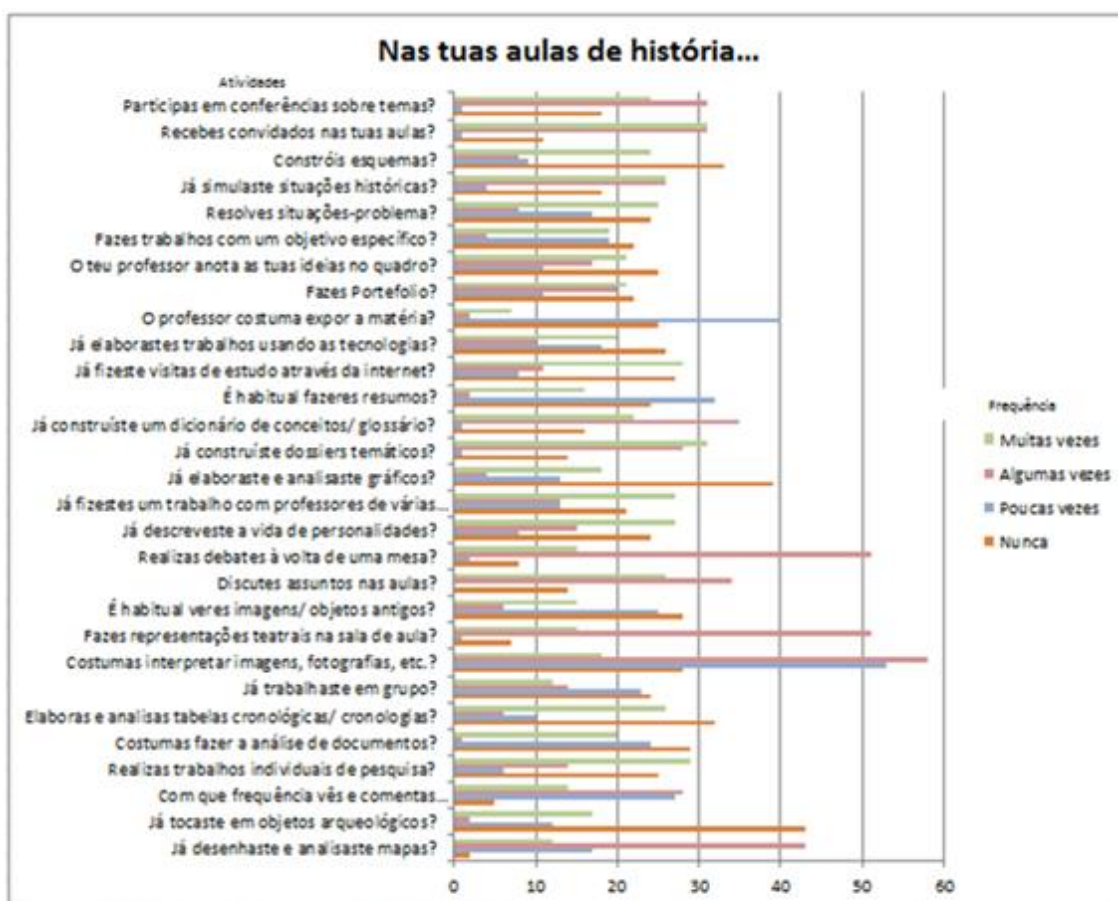


Gráfico 29 Atividades/ experiências educativas nas aulas de História
 Fonte: Produção Própria

No que toca às tecnologias, todos os alunos evidenciaram que nas suas aulas a tecnologia era usada. Apontando com maior recurso ao PowerPoint, de seguida Internet e com menor recurso foi apontada a Webquest e CD Livro⁹³.

“As TIC proporcionam uma nova relação dos atores educativos com o saber, um novo tipo de interação do professor com os alunos, uma nova forma de integração do professor na organização escolar e na comunidade profissional. Os professores vêm a sua responsabilidade aumentar. Mais do que intervir numa esfera bem definida de conhecimentos de natureza disciplinar, eles passam a assumir uma função educativa primordial. E têm de o fazer mudando profundamente a sua forma dominante de agir: de (re)transmissores de conteúdos, passam a ser co-aprendentes com os seus alunos, com os seus colegas, com outros atores educativos e com elementos da comunidade em geral. Este deslocamento da ênfase essencial da atividade educativa — da transmissão de saberes para a (co)aprendizagem permanente — é uma das consequências fundamentais da nova ordem social potenciada pelas TIC e constitui uma revolução educativa de grande alcance” (Ponte, 2000, p.77).



Gráfico 30 Tecnologias usadas pelo professor nas aulas de História
Fonte: Produção Própria

O PowerPoint, apresenta como uma mais-valia, nomeadamente pelo fato de este estruturar uma apresentação, de tornar mais eficaz a gestão da duração de uma aula, de tornar as apresentações mais interessantes e de proporcionar uma melhor compreensão, comparativamente às aulas tradicionais e de realçar os conteúdos fundamentais.

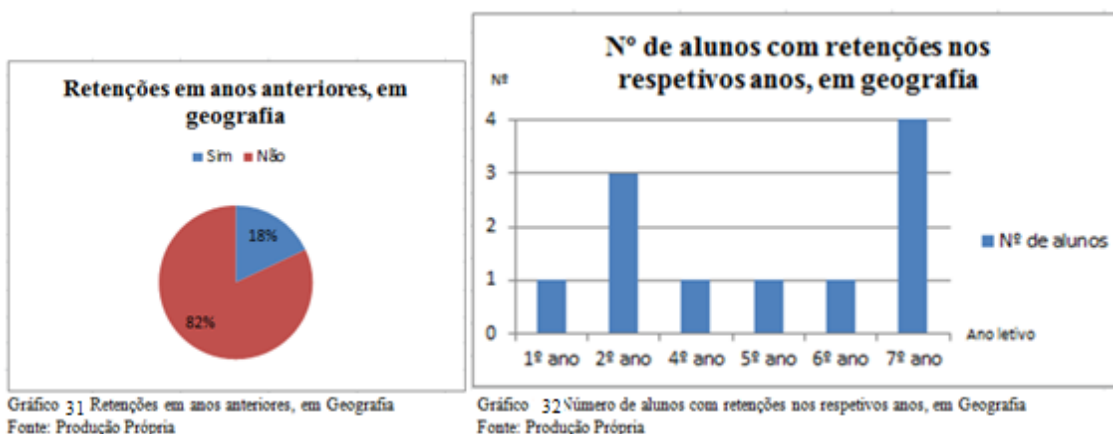
Nos dias de hoje, em que os alunos têm uma relação muito estreita com o meio virtual, não fazer uso dele na sala de aula é estar desfasado na realidade. O potencial que é a internet com a enorme base de dados, os portais de notícias, documentários, ... tende a ser cada vez mais um veículo de transmissão de informação.

⁹³ Anexo 12 f) quadro 18, gráfico 28.

O recurso a estas tecnologias torna as práticas pedagógicas mais inovadoras, mais motivadoras e eficazes. Sendo que na sociedade atual, os jovens são os seus principais e naturais utilizadores, as tecnologias podem ser utilizadas no ensino como meio capaz de facilitar o acesso ao conhecimento, e de ser o motor da interatividade no processo de ensino e de aprendizagem. Cabe ao professor de História fazer uso dela, como ferramenta potencializadora e dinamizadora das suas aulas. Porém, a internet também pode-se tornar um inimigo das práticas pedagógicas, na escassez de tempo para a pesquisa numa aula e na disponibilidade de equipamentos informáticos na escola.

4.3.2. Estudo – Metodologias no Ensino da Geografia

Em Geografia, em anos anteriores, houve 18% de retenções, maioritariamente no 2º e 7º ano⁹⁴. De acordo com o projeto educativo TEIP⁹⁵, as retenções no 7º ano de escolaridade deve-se à mudança de ciclo.



A relação entre o ensino e a aprendizagem e as características sociais torna-se cada vez mais profunda e de maior interdependência, devido à democratização e expansão do acesso ao ensino, que originam a presença na escola de grande diversidade social e cultural. Dado o novo perfil dos públicos escolares, que se reflete num aumento do insucesso no seu sentido alargado (retenções, absentismo, indisciplina), a escola deve assumir a sua quota-parte na redução da exclusão escolar e social, por meio de ações que atenuem aqueles problemas, designadamente pelo questionamento da “forma escolar” e da matriz pedagógica homogéneas que a caracterizam desde a sua fundação. Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária são locais onde os problemas

⁹⁴ Anexo 12 g) quadro 19 e 20, gráfico 29 e 30.

⁹⁵ Projeto TEIP, p.28, 31

sociais, económicos e culturais se concentram e de que a escola, assumindo o seu papel de promotora da igualdade social face à educação e no âmbito da sua autonomia, deve optar por estratégias de ensino e aprendizagem integradoras da pluralidade de saberes dos alunos e, simultaneamente, que impulsionem o desenvolvimento de competências necessárias à sua convivência em comunidade, transformando a educação numa experiência social.

No que concerne ao estudo, 84% dos alunos responderam que não estudam todos os dias Geografia, e 16% que estudam, por um período de 30 minutos⁹⁶.

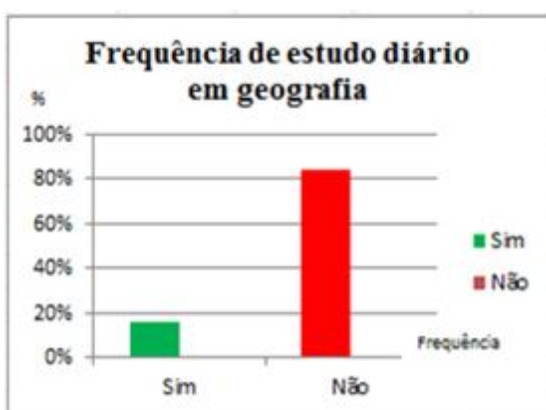


Gráfico 33 Frequência de estudo diário em Geografia
Fonte: Produção Própria



Gráfico 34 Tempo de estudo disponibilizado por aluno
Fonte: Produção Própria

Nos dias de hoje, muitos problemas de aprendizagem que são identificados têm a ver com a ausência de estudo e com a não existência ou uso apropriado de estratégias de estudo, e ainda pela falta de hábitos de estudo dos alunos, que seriam favoráveis à sua aprendizagem. O estudo muitas vezes é negligenciado pelos alunos, levando a não cumprir com as tarefas que lhes são propostas, alegando: “Não sei fazer” ou “ Não faço, porque não sei!”. Muitas vezes, iniciam um trabalho/proposta, fazem-no partindo já do pressuposto de que não vão conseguir, sentindo-se à partida derrotados (Menezes, 2012).

O local de estudo é quase na totalidade (84%) em casa e no quarto (35 alunos)⁹⁷ e 14 alunos não responderam. O fato de ser em casa e no quarto, caso não haja supervisão do encarregado de educação podemos deduzir que são ambientes que não promovem a concentração e estímulo à aprendizagem.

⁹⁶ Anexo 12 h) quadro 21, gráfico 31 e 32.

⁹⁷ Anexo 12 h) quadro 21, gráfico 33 e 34.



Gráfico 35 Estudo em casa
Fonte: Produção Própria



Gráfico 36 Local de estudo
Fonte: Produção Própria

Em relação ao acompanhamento nos estudos, 55% disseram que são apoiados no estudo e 45% indicou que não⁹⁸. Esta situação pode-se compreender pela falta de competências académicas dos pais ou então pela falta de acompanhamento na vida escolar do educando.

Os alunos que são acompanhados mencionaram que têm a ajuda dos irmãos (9), dos pais (6), da mãe (6) e do centro de estudos (6)⁹⁹, este acompanhamento poder-se-á justificar pelo facto de os irmãos estarem num nível de escolaridade mais avançado e por isso mais capacitados para darem respostas a determinadas dúvidas científicas. Os irmãos justificam-se porque são mais capacitados para darem respostas a determinadas dúvidas científicas, as mães porque são tutoras em maior tempo do dia dos filhos e o centro de estudos, pela dificuldade de dar assistência no estudo.



Gráfico 37 Acompanhamento no estudo
Fonte: Produção Própria

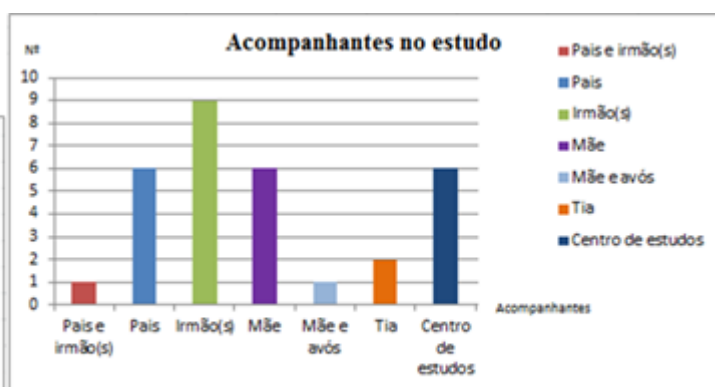


Gráfico 38 Acompanhantes no estudo
Fonte: Produção Própria

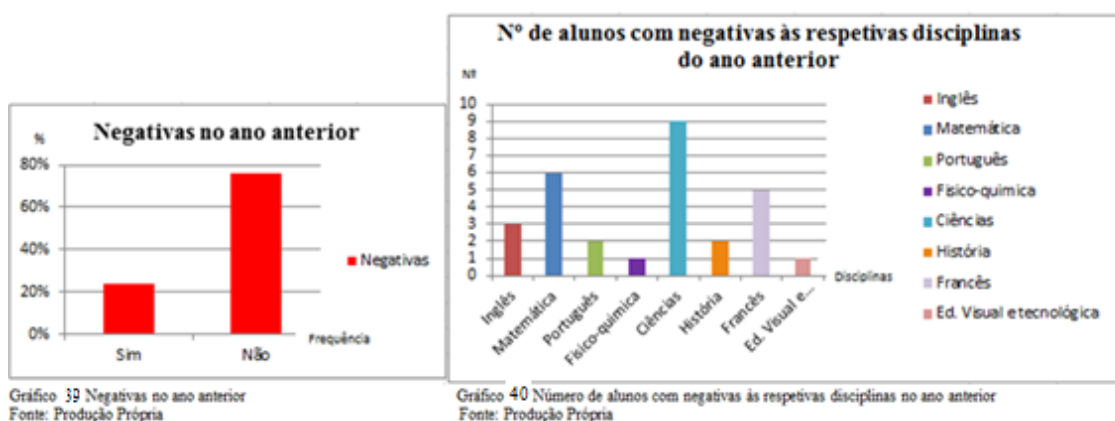
A articulação entre a escola e a família, promove uma melhoria nos resultados dos alunos, por isso, o acompanhamento e a valorização da escola e da sua frequência, demonstra interesse pelas atividades lá realizadas, ajuda o aluno a organizar o espaço e

⁹⁸ Anexo 12 h) quadro 22, gráfico 35.

⁹⁹ Anexo 12 h) quadro 22, gráfico 36.

o tempo de estudo, elogia os pequenos/grandes sucessos obtidos, e não deixa criar desânimo perante as dificuldades (Armanda Zenhas, 2008).

Em relação às negativas no ano anterior, 76% disseram que não tiveram e 24% disseram que tiveram negativas; as disciplinas de Ciências, Matemática, Francês e Inglês¹⁰⁰. Estes resultados seguem a tendência demonstrada ao longo dos anos pelos estudos estatísticos e nos exames nacionais, onde a disciplina de Matemática é uma das disciplinas em que os alunos evidenciam mais dificuldades.

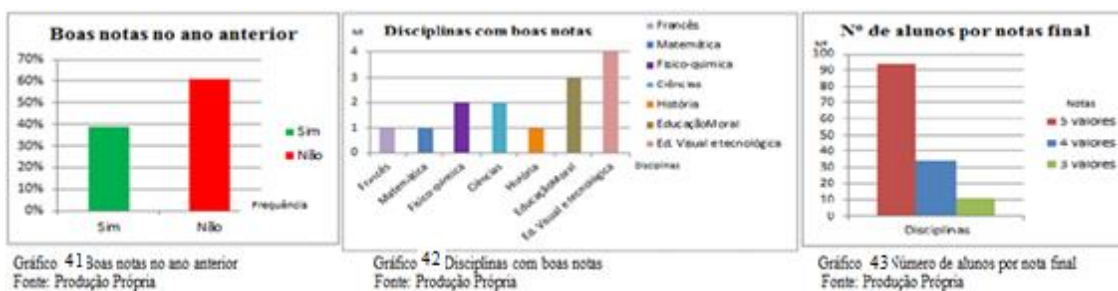


Estes alunos subvalorizam o “EU” e sobrevalorizam as capacidades e o poder dos “OUTROS”. Usam como referência as situações de insucesso e acreditam que a situação não vai mudar; têm medo do insucesso, de voltar a falhar e optam frequentemente por não agir; exageram a dificuldade da situação e analisam sobretudo as consequências do insucesso, aumentando, desta forma, o poder dos outros e diminuindo o seu próprio poder e importância (Menezes, 2012).

Em relação às boas notas, 61% assumiram não ter boas notas e 31% reclamam ter boas notas às disciplinas de Físico-Química, Ciências, Educação Moral e Educação Visual e Tecnológica. No que concerne às notas 94 alunos tiveram 5 valores, 34 alunos tiveram 4 valores e 11 alunos teve 3 valores às respectivas disciplinas. Estes alunos de alguma forma consideram a nota 3 valores, como boa nota, o que pode indicar uma postura mediana satisfatória no seu percurso escolar¹⁰¹.

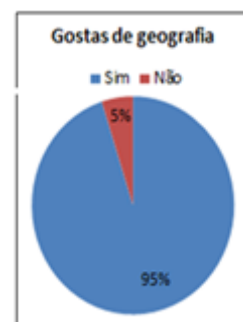
¹⁰⁰ Anexo 12 h) quadro 23, gráfico 37 e 38.

¹⁰¹ Anexo 12 h) quadro 24 e 25, gráfico 39 e 40.



Em resposta à questão se gostam de Geografia, 95% dos alunos disseram que sim e 5% que não¹⁰².

A sustentar esta ideia surgem outras investigações, como por exemplo a de Zonta & Ferreira (2006, p. 617), onde defendem que “a tarefa do educador, não é apenas ser professor, é a de formar seres humanos felizes e equilibrados. Existem uma grande multiplicidade de variáveis que contribuem



para o gosto pela disciplina sem ser os por si só os conteúdos, como por exemplo, atividades, recursos, experiências educativas, ...”

No que reporta ao porquê de gostar de Geografia, os indicadores com maior concordância são: *conheço melhor o espaço físico e natural (34%) e descubro temas de interesse atual (28%)*. Estas escolhas prendem-se muito com o caráter utilitário do conteúdo que o aluno percebe para a sua vida. Os indicadores que têm menor concordância na apreciação de Geografia são: *valorizo o que acontece a nível local, regional e no mundo (15%) e descubro temas de interesse atual (23%)*¹⁰³. A justificativa pode ter a ver com a falta de identidade e de pertença quer nacional quer como indivíduo do mundo. Muitas vezes a falta de interesse no estudo de certas temáticas prende-se com esta falta de identidade com acontecimentos passados e presentes.

¹⁰² Anexo 12 h) quadro 26, gráfico 42.

¹⁰³ Anexo 12 h) quadro 27, gráfico 43.

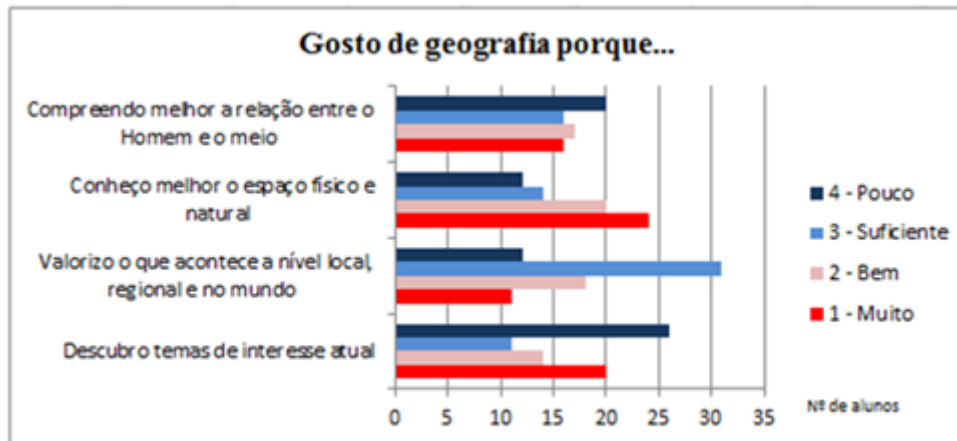


Gráfico 45 Gosto de Geografia porque...
Fonte: Produção Própria

No que reporta ao porquê de não gostar de Geografia, os indicadores com maior concordância são: *não gosto de analisar e construir gráficos (36%) e mapas (36%) e os temas são muito abstractos e pouco úteis (36%)*¹⁰⁴. De acordo com os inquéritos, a Geografia é entendida por estes alunos apenas para a aquisição de conhecimentos, não lhe reconhecendo qualquer contributo, a não apreciação da análise e construção de gráficos e mapas pode estar relacionada com as dificuldades identificadas na disciplina de Matemática.

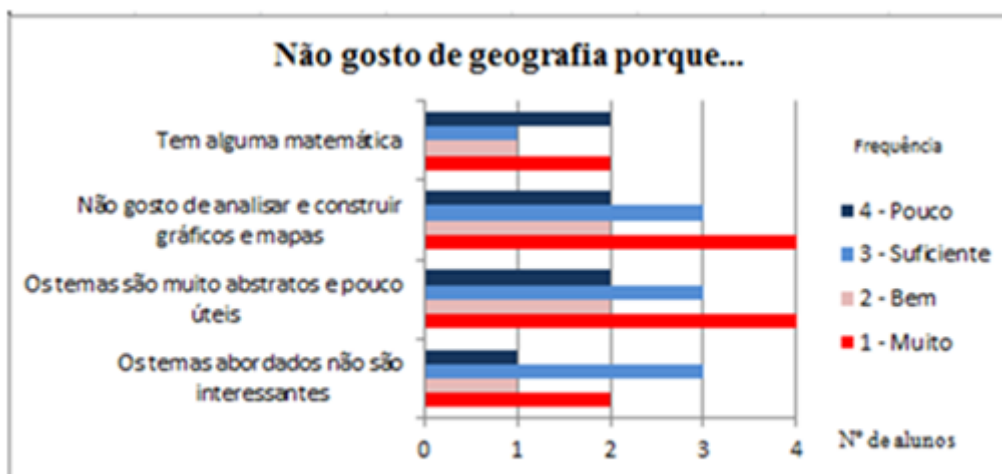


Gráfico 46 Não gosto de Geografia porque...
Fonte: Produção Própria

¹⁰⁴ Anexo 12 h) quadro 28, gráfico 44.

Os temas mais apelativos para os alunos em Geografia são: *o relevo (20%), o clima e estados de tempo (19%), as cidades (16%) e a população (15%)*. Os menos apelativos são: *os rios (11%), o ambiente e recursos naturais (11%), a vegetação (4%) e a agricultura e pescas (4%)*¹⁰⁵. A escolha das mais apelativas pelos alunos pode estar de certa forma ligada às temáticas mais presentes lecionadas, e as menos apelativas às temáticas ainda desconhecidas ou encaradas como menos úteis.

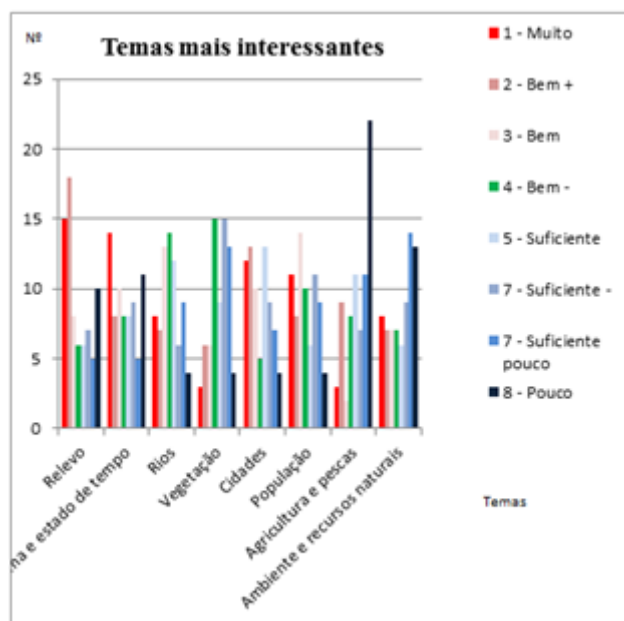


Gráfico 47 Temas com mais interesse em Geografia
Fonte: Produção Própria

As atividades/ experiências educativas que os alunos respondentes afirmam ser mais desenvolvidas nas aulas de Geografia são: *análise e construção de mapas (83%), o professor expor a matéria (80%), realização de trabalhos com objetivos específicos (77%), realização de resumos (76%), análise e construção de gráficos (77%), interpretação de mapas, imagens, fotografias, etc. (76%), resolução de situações problemas (68%), discussão de assuntos nas aulas (64%), uso de tecnologia nos trabalhos (58%), saídas de campo (54%), anotação das ideias dos alunos no quadro (51%), visualização e comentários de filmes/documentários (50%)*.

Os resultados obtidos refletem que, as metodologias utilizadas em sala de aula estão longe de favorecer o desenvolvimento de práticas que não se circunscrevam ao método expositivo - *o professor expor a matéria*. O outro resultado com maior valor percentual é “*a análise e construção de mapas*” tem a ver com a importância da

¹⁰⁵ Anexo 12 h) quadro 29, gráfico 45.

percepção do espaço para a disciplina e também com a identificação de dificuldades nesta tarefa. Em relação à Geografia, é imperioso que a expressão gráfica, no geral, e a “competência espacial” (Alexandre & Diogo, 1993), em particular. No caso da Geografia, Daveau & Galego (cit. Dias, 1995) salientam que se por um lado, é verdade que o uso dos mapas no ensino da Geografia conheceu um forte incremento, nos últimos anos, por outro, não é menos verdade que essa evolução não foi acompanhada por uma desejável reflexão metodológica sobre o tipo de mapas mais adaptado a cada grau etário, nem sobre o uso mais proveitoso de uma ilustração abundante, mas muitas vezes, sem rigor e coerente. Além dos problemas subjacentes à construção dos mapas, há a tendência de considerar que a capacidade de construir e interpretar mapas seja inata (Alexandre & Diogo, 1993).

A *realização de resumos* outra atividade com grande percentagem é, em parte, justificada como sendo uma técnica de sistematização dos conteúdos abordados. O resumo consiste numa informação simplificada de um texto ou na expressão das suas ideias principais de forma concisa. Soares (2001), citada por Rodrigues (2004, p. 23), refere que o resumo é a “*contração de um texto, mantendo a ordem de sequência das suas ideias e o sistema de enunciação, reformulando o discurso e salvaguardando uma rigorosa objetividade*”. Assim, o saber resumir é uma técnica bastante útil em situações de estudo, pois é essencial para o estudante desenvolver a capacidade de captar a informação relevante.

A atividade *uso de tecnologia nos trabalhos no espaço educativo* em pleno século XXI assume plenamente o referencial teórico do construtivismo. Urge uma mudança de estilo, uma intervenção nos processos de ensino que criem condições favoráveis à interação, ao desenvolvimento de aprendizagens ativas e autónomas e que desafiem o aluno na exploração e descoberta do conhecimento. Neste contexto, o ambiente escolar e atuação dos professores reverte-se de grande importância, devendo cada docente estabelecer com os seus alunos relações mais ou menos facilitadoras das aprendizagens, utilizando métodos e ferramentas como a utilização das TIC em sala de aula, que os possa motivar e manter o mais tempo possível concentrados, atentos e participativos. (Menezes, 2012). A questão motivacional talvez esclareça a razão de alguns estudantes gostarem e aproveitarem a vida escolar, revelando comportamentos adequados, alcançando novas capacidades e desenvolvendo todo o seu potencial, talvez o recurso ao uso das TIC na sala de aula, podem demonstrar mais motivação e interesse nas atividades e não, muitas vezes, fazendo as atividades por obrigação, ou de forma

pouco responsável e, em alguns casos, desprezando uma grande parte da vida escolar (Garrido, 1990; Lens, 1994). De todas estas atitudes promotoras da motivação, sobretudo o recurso à utilização das TIC em sala de aula, pensamos em realçar: a sua autenticidade, o reforço da confiança e de auto estima dos alunos. (Menezes, 2012).

Os alunos, “nativos digitais”, respiram tecnologia e habitualmente dominam as ferramentas (Prensky, 2001, 2006), em consequência nas escolas substituem-se os velhos quadros negros por novos recursos tecnológicos.

(...) “*função da escola será, cada vez mais, a de ensinar a pensar criticamente. Para isso é preciso dominar mais metodologias e linguagens, inclusive a linguagem electrónica.* (Gadotti, 2000, p.5)

Outra atividade desenvolvida com alguma frequência nas aulas de Geografia são as “*saídas de estudo*”, que ao contrário do que se pensa, não perdem o seu valor por ser uma atividade fora da sala de aula, pelo contrário, nela os alunos para além de desenvolver competências, manifestam atitudes e valores, que se pretendem que sejam positivos, para com os colegas e professores. As saídas de estudo mostram, muitas vezes, a utilidade do saber científico através de uma aprendizagem significativa. Dando o conhecimento científico através do exemplo do quotidiano torna a aprendizagem mais próxima e acessível. Nas saídas, os discentes estão em contato com o que estão a estudar e uma imagem vale mais que mil palavras.

Uma outra atividade também muito usada nas aulas de Geografia é a *visualização e comentários de filmes/documentários*. A informação é recebida por todos e de forma mais completa através dos canais auditivos, verbal e visual. Os filmes e documentários diz-nos que a aprendizagem requer uma grande atividade cognitiva nestes canais, uma vez que perante uma situação de aprendizagem estamos expostos, simultaneamente, a palavras, a imagens e a sons. Por isso, os alunos se sentem tão despertados para este tipo de recurso e reterem mais informação que qualquer outro tipo de recurso.

As menos desenvolvidas nas aulas são: *convidados nas aulas (78%), construção de dossiers temáticos (77%), debate à volta da mesa (75%)¹⁰⁶, participação em conferências (69%), realização de trabalhos com vários professores de várias disciplinas (60%), uso da internet em visitas de estudo virtuais (58%), elaboração de um portfólio (59%) e a realização de trabalhos individuais de pesquisa (53%)*.

¹⁰⁶ Anexo 12 h) quadro 30, gráfico 46.

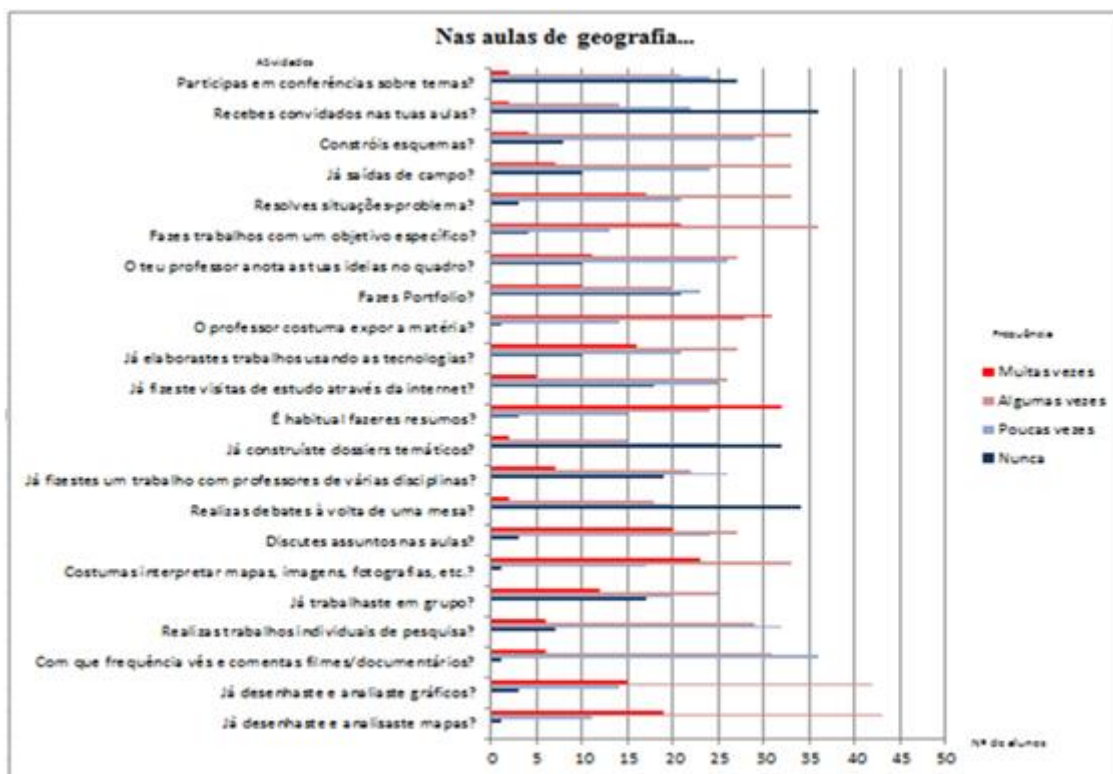


Gráfico 48 Atividades/ experiências educativas nas aulas de Geografia

Fonte: Produção Própria

Penso que atividades menos desenvolvidas não se realizam com tanta frequência devido á dificuldade de gestão de tempo e de espaço de todos os intervenientes e também à disponibilidade económica da escola para atividades.

No que respeita às tecnologias, todos os alunos evidenciaram que nas suas aulas a tecnologia era usada. Apontando com maior recurso ao PowerPoint e a Internet e com menor recurso foi apontada a Webquest e o Prezi ¹⁰⁷.

“O computador é essencialmente um instrumento que cria novas possibilidades de trabalho e novas responsabilidades ao professor (...) a necessidade de actualização e formação permanente do professor (...) que passa a ter que assumir um processo de aprendizagem contínua. (...) Tal como os alunos, têm de estar sempre a aprender. (...) Nas atividades educacionalmente mais promissoras é toda a relação professor/aluno que é afectada pela presença do computador (...) o professor passa a ter de fazer não só um esforço permanente de aprendizagem, mas de aprendizagem com o aluno. Professor e aluno passam a ser companheiros, ainda que com funções e bases de experiência diferentes.” (Ponte, 1990, p. 106-107)

¹⁰⁷ Anexo 12 h) quadro 31, gráfico 47.

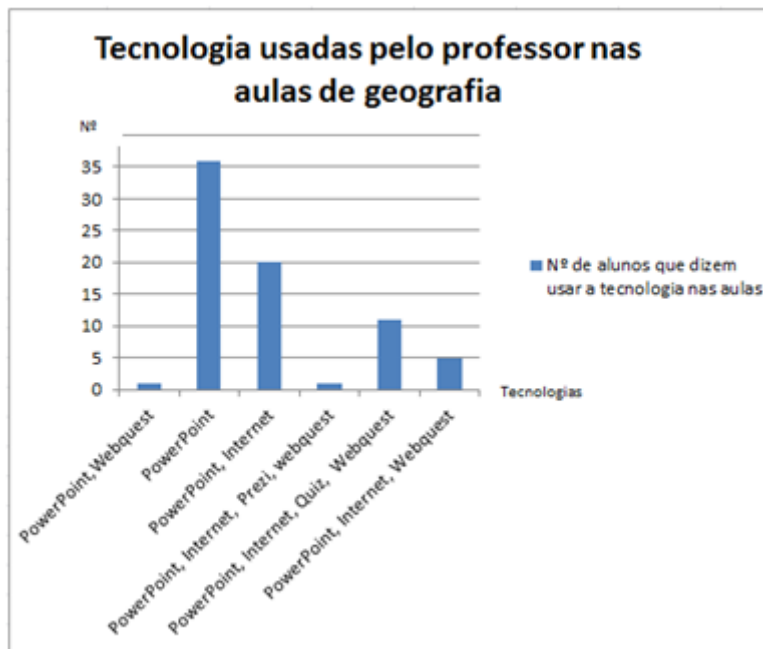


Gráfico 49 Tecnologias usadas pelo professor nas aulas de Geografia
Fonte: Produção Própria

O PowerPoint não simplifica, não codifica, não objetiva o conhecimento. Antes, passa a fazer parte de uma abordagem com múltiplos níveis, com uma forte complexidade organizacional. Contudo, a insuficiência no acesso a equipamentos e infra-estruturas nas escolas, a desatualização das tecnologias existentes e a falta de equipamentos de apoio (impressoras, videoprojectores e quadros interactivos), tende a ser assinalados como constituindo uma das principais barreiras à plena integração das TIC nos vários contextos escolares.

No que se refere à internet, esta torna-se numa solução imediata, sempre que se pretende dar uma resposta mais eficaz (através de imagens e vídeos) a questões que os alunos abordam nas aulas. Os alunos sabem interpretar as fontes disponíveis na internet, para a construção do seu conhecimento.

Os alunos demonstraram maior objetividade na seleção das ideias e na aplicação da nova informação que lhes foi fornecida. Com isto podemos dizer que a internet é detentora de um vasto e diversificado recurso pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem (Gonçalves, 2003).

A utilização das TIC em sala de aula contribui para melhorar significativamente os índices de motivação, de concentração, de empenho e se é facilitador na aquisição de novos conhecimentos e competências nos alunos, assim como uma influência positiva no relacionamento entre aluno e professor (Menezes, 2012).

Conclusões do estudo

Em jeito de conclusão, as retenções tanto em História como em Geografia são as mesmas referidas. Le Galle (s.d. ,p. 12) refere que *“aos 10 anos em cada 6 crianças, uma tem já dois ou mais de atraso.” e que “a amplitude das taxas de insucesso revela desde já a necessidade de tecermos algumas considerações acerca dos respetivos valores”*.

Em relação ao local de estudo os valores também são muito idênticos, variando insignificativamente. Quanto ao acompanhamento do estudo este acontece da mesma forma em ambas as disciplinas, no entanto, em Geografia os alunos acusaram necessidade de maior acompanhamento por parte dos irmãos, pais e centros de estudos. As negativas são mais denunciadas na parte de História do que em Geografia.

No que se confina às boas notas estas são em maior número em Geografia do que em História, mas as diferenças são suaves. Podemos ainda realçar que em Geografia foram apontadas mais notas com valores medianos.

Aos alunos que não gostam de Geografia e de História deve-se ao fato de considerarem disciplinas muito teóricas, abstratas e sem interesse. Os alunos também consideraram as aulas de Geografia mais práticas e as de História mais teóricas.

Não obstante, evidenciamos alguns dados que provam uma alteração nas metodologias, tendo em conta o contexto específico onde se encontra a escola (Escola TEIP), nomeadamente no que se refere ao plano de ação traçado pelo Agrupamento, onde aponta a *“Falta de qualidade do sucesso” e “Défice de competências pessoais e sociais”*.

Segundo Cohen e Manion (1991, p.192) e citado por (Bell, 1993,p.21) *“...os resultados subsequentes, possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.”*

Neste ponto no relatório TEIP (Agrupamento de Escolas D. Manuel de Faria e Sousa, 2011) é apontada a necessidade de *“criar situações práticas reais e desenvolvendo atitudes (...) com incidência em intervenções educativas diferenciadas. Para tal, é forçoso começar a trabalhar por projetos que galvanizem grupos de trabalho que, por sua vez, buscam instrumentos de intervenção motivadores”*.

Após análise, e tendo em consideração as percentagens mais elevadas das opções *“muitas vezes” e “algumas vezes”*, consideramos que as metodologias utilizadas em História são caraterizadoras de um tipo de aula onde predomina realização de

representações teatrais nas aulas, realização de debates à volta da mesa, discussão de assuntos nas aulas, construção de dicionários de conceitos/glossário, construção de *dossiers* temáticos, desenhar e analisar mapas e receber convidados nas aulas e em Geografia do tipo de aula onde predomina a análise e construção de mapas, o professor expor a matéria, realização de trabalhos com objetivos específicos, realização de resumos, análise e construção de gráficos, interpretação de mapas, imagens, fotografias, etc., resolução de situações problemas, discussão de assuntos nas aulas, uso de tecnologia nos trabalhos, saídas de campo, anotação das ideias dos alunos no quadro, visualização e comentários de filmes/documentários.

Sobre o modo como decorre a aula, o estudo não nos permite tirar conclusões, contudo, podemos afirmar que há lugar para uma grande diversidade de experiências educativas, estas referidas pelos sujeitos respondentes muito de acordo com as temáticas lecionadas aquando o questionário e que tem como missão a motivação dos alunos e a diferenciação pedagógica. Certamente, por esta variedade de recurso utilizados os resultados quer em História quer em Geografia são muito satisfatórios

Estas conclusões seguem a tendência evidenciada por Moreira (2001, p. 35) onde conclui no seu estudo que *“as práticas docentes mais correntes baseiam-se na transmissão, do modo mais fácil e rápido, de abundante informação aos alunos.”*

Determinadas formas/ atividades de abordagem dos temas podem à partida condenar ou não a ideias dos alunos de gostarem ou não das temáticas e atribuírem-lhe determinada importância e atenção. Todavia, cabe ao professor na sua planificação ser o mais coerente e criativo na seleção de experiências educativas de forma a cativar os seus alunos para gosto pela maioria das temáticas.

A tecnologia mais usada nas aulas em ambas as áreas foi o PowerPoint, por isso, os professores, é de extrema importância a sua formação nesta área pois, *“as formas como utilizamos as tecnologias na escola devem sofrer uma alteração, ou seja, o papel tradicional da tecnologia como professor deve dar lugar à tecnologia como parceiro no processo educativo”* (Jonassen, 2007, p. 20).

“Uma escola que não recorra, ou melhor, que não integre os novos meios informáticos, corre o risco de se tornar obsoleta” (Paiva, 2002, p.7).

“A fiabilidade dos dados é de 25% a 30% devido à fraca representatividade da amostra” (Fortin, 1999, p. 255).

Perante os indicadores com as percentagens de “nunca” e “poucas vezes” (aplicação da metodologia), nomeadamente o professor expor a matéria, fazer resumos e

interpretar imagens e fotografias, em História e em Geografia ter convidados nas aulas, construção de *dossiers* temáticos, debate à volta da mesa, participação em conferências, realização de trabalhos com vários professores de várias disciplinas, uso da internet em visitas de estudo virtuais, elaboração de um portfólio e a realização de trabalhos individuais de pesquisa; por forma a elevar o contributo da disciplina de História e de Geografia na promoção do sucesso educativo.

Bassey (1981, p. 86), citado por (Bell, 1993,p. 24):

“Se os estudos de caso forem realizados sistematicamente e criticamente, se visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através da publicação das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente, podem ser consideradas formas válidas de pesquisa educacional”

4.4. Desenvolvimento profissional docente: reflexão, auto e heteroavaliação, investigação

“A reflexão é um processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas in loco” (Zeichner, 1993, p.20)

Durante muito tempo predominou o processo de ensino aprendizagem na intrusão – modelo comunicacional unidirecional. Neste modelo, o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem e detentor do conhecimento e da experiência enquanto o aluno é um mero reprodutor desse conhecimento, consistindo o objeto de ensino num conjunto de matérias detalhadamente organizado (Correia & Dias, 1998).

Esta mudança de registo epistemológico é convenientemente explanada por Barbosa (1997), quando refere que a nova perspetiva de relacionamento entre a prática e teoria coloca novos desafios ao professor. No quadro da nova estância paradigmática o professor é chamado a ser autor das estratégias que deve seguir na prática, especialmente, quando essa prática envolve situações de incerteza quanto a pessoas e ambientes.

É neste contexto, de mudança paradigmática, que podemos situar a emergência do professor como prático reflexivo.

“O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Além disso, acrescenta que na preceptiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber deve ser também retirado da experiência dos outros “ mesmo de outros professores”. (Zeichner, 1993, p.16)

Os professores não são apenas conhecedores da sua área científica, mas têm também uma forma de conhecimento pedagógica que eles adquirem durante a experiência e através da reflexão sobre a experiência (Shulman, 1991).

Segundo Schön (1992, p.83), “*o processo de reflexão-na-ação, não exige palavras, “pode ser desenvolvido numa série de “momentos” subtilmente combinados numa habilidosa prática de ensino”*. Além disso, continua Schön (1992, p.83), “*é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação*”, o que exige o uso das palavras.

Neste caso, após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu na eventual adoção de outros sentidos. Este ato pode ser solidário ou, preferencialmente, um ato de partilha. Do mesmo modo, o professor pode refletir de uma forma perspectiva (reflexão para a ação), baseado na sua própria teoria prática (onde se incluem saberes de práticas rotineiras e inovadoras, e da reflexão sobre essas mesmas práticas).

O ciclo da reflexão – ação permite-nos compreender melhor a relação entre a ação e a teoria prática, bem como a sua interação com a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão para a ação, a que aludem vários autores (Schön, 1987; Zeichner, 1993). Nesta perspectiva, podemos dizer que os práticos reflexivos examinam continuamente as consequências esperadas e inesperadas da sua ação diária (Altrichter *et al.*, 1993).

Zeichner (1993, p.18) define três atitudes necessárias para a ação reflexiva:” *a) abertura de espírito; b) responsabilidade; c) sinceridade. Quando à abertura de espírito, refere-se ao desejo ativo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força*”.

A responsabilidade implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada ação que, como opina Zeichner (1993), implica que cada um reflecta sobre pelo menos três tipos de consequências do seu ensino: consequências intelectuais, sociais e políticas. Finalmente, no que respeita à sinceridade, à abertura de espírito à responsabilidade, estas devem ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem.

No desenrolar da profissão, somos muitas vezes dominados por dúvidas, por inseguranças, principalmente quando tomamos consciência que as situações se resolvem repetindo outros modelos ou soluções, ditadas por outros ou por outras situações

(Couceiro, 1998). Stenhouse (1975, p.136) “*referia que a situação prática onde a ação se desenrola é única*”.

Para que o professor possa assumir o papel de solucionador os seus próprios problemas da ação concreta (através de um trabalho conjunto com os colegas, conforme preconiza o paradigma do professor reflexivo) é necessário que o professor assuma um processo de reflexão crítica sobre a sua prática docente. Também Zeichner (1993, p.21) alude ao fato de “*os professores acumularem não só saber na ação (através das suas rotinas) mas também criarem saber, que resulta de pensarem no seu ensino quotidiano*”.

“A necessidade de autoavaliação não pode ser vista como algo que só faz sentido para os maus professores ou para os professores principiantes e estagiários, pois os professores experientes têm muito a aprender com o ato reflexivo. A autoavaliação pode ajudar os professores com mais dificuldades a melhorar ou um bom professor a tornar-se um excelente professor. A avaliação formativa é um útil processo que faculta dados aos professores para eles tomarem decisões sobre como melhorar as suas técnicas, estilos e estratégias de ensino.” (Barber, 1990, p.216)

Na opinião de Garcia (1992, p. 61), “*falar de ensino reflexivo e de professores reflexivos leva-nos a pensar que*”, apesar de existir certas atitudes e predisposições pessoais nos professores, “*há todo um conjunto de destrezas: empíricas, analíticas, avaliativas, estratégicas, práticas e de comunicação; que os professores devem dominar para concretizar este modelo de ensino*”. As aptidões referidas dizem mais respeito a habilidades cognitivas e metacognitivas do que a destrezas de conduta.

“Para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipa entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas.” (Garcia, 1992,p.64)

Como refere Gimeno (1992)¹⁰⁸, a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente.

A formação é um elemento de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, mas contribui também para uma valorização do capital humano na instituição escolar, devendo por isso sair do interesse mostrado por um grupo de professores, tendo em atenção a articulação com o projeto educativo da escola. A formação contínua de professores deve estar ao serviço da formação reflexiva de professores e do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Em consequência, deve centrar-se no território de ação do professor e deve ter por objeto o ato profissional, nas suas diferentes lógicas:

¹⁰⁸ Citado por Garcia (1992, p.54)

lógica do saber disciplinar, lógica do aluno, lógica do desenvolvimento pessoal, social e profissional do professor e lógica institucional (Charlier, 1996).

O desenvolvimento profissional resulta da constante interação e interdependência de três fatores: ação, investigação e formação. Nesta perspectiva, a formação do professor assume-se como processo (capacitando-o para a investigação e para a ação) e como produto (a que poderemos chamar autoformação – teoria prática-resultante da investigação - ação).

Falar sobre o desenvolvimento profissional docente, nesta fase de experimentação inicial é uma tarefa um pouco duvidosa. Porém, a única referência de que podemos falar tem a ver com as nossas vivências no âmbito educativo que nos fazem desenvolver quer a nível pessoal quer profissional.

O desenvolvimento profissional docente não acontece isolado, a par decorre toda uma estruturação pessoal com um cariz evolutivo, no campo intelectual, cultural, cívico e social e sob influência de todos os intervenientes no decorrer deste percurso. Desde o professor no seu papel de aluno, passando pelo de professor estagiário, até se tornar o professor profissionalizado e experiente; todo este caminho é feito de construções de saberes e de aprendizagens numa perspectiva evolutiva.

Durante o tempo em que fomos professores estagiários, investigámos, analisámos, refletimos e decidimos sobre práticas, materiais, recursos, estratégias, metodologias com a intenção de atingir uma postura o mais próximo quanto possível de professor ideal. Contudo, à medida que vamos construindo o nosso percurso de professor, vamos tendo a noção que faríamos sempre melhor no dia seguinte. Desta forma, à medida que vamos questionando as nossas opções nas nossas avaliações vamos tendo consciência que se trata de um processo formativo evolutivo e com o objetivo de um ensino mais eficaz, *“os professores que refletem na, sobre e acerca da ação empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do seu ensino”*. (Day, 2001, pp. 47-48).

“A prática pedagógica permite ao professor aprender um conjunto de experiências e de forma indireta e inconsciente muni-lo de capacidades para enfrentar as mais variadas experiências em contexto profissional. Todavia, na prática pedagógica é de ignorar o papel da emoção na reflexão no ensino, sobre e acerca do ensino e da aprendizagem significa não conseguir avaliar o seu potencial para afetar, positiva ou negativamente, a qualidade das experiências dos professores e dos alunos na sala de aula.” (Day 2001, p. 64)

Para o estagiário este momento reflexivo é um indicador essencial para definir posturas e comportamentos mais adequados na prática futura e o ter consciência que vai ser indispensável ao longo de todo o seu percurso como professor.

As reflexões eram realizadas em grupo no encontro após a leção da aula, as reuniões eram feitas em grupo e eram apontados os pontos fortes e fracos da aula, por parte do professor cooperante, tendo em conta as seguintes dimensões: Planificação/conceção/ preparação¹⁰⁹; realização/operacionalização¹¹⁰ e avaliação/ reorientação¹¹¹ (tabela de análise fornecida pela Universidade Portucalense)¹¹².

Durante a prática pedagógica em História todas as opções foram ponderadas, refletidas e deliberadas em conformidade com uma ação esperada (planeada), construindo um produto final que correspondeu aos objetivos traçados e permitindo um crescimento pessoal e profissional acima das expectativas. Foi um crescimento que aconteceu em ambos os sentidos (professor-aluno; aluno-professor). A complementaridade da componente científica e didática proporcionada pela Universidade muniu-nos de ferramentas para a operacionalização das experiências educativas por nós protagonizadas no processo de ensino e aprendizagem. É claro que falamos de um caminho de formação constante pessoal e profissional. Um estagiário é um diamante em bruto, que pretende ser polido sempre que é preciso para continuar e brilhar. A procura da perfeição, de uma melhor prestação é o mote da ação de um professor, por isso, na sua carreira profissional que se inicia neste período de aprendizagem tendo como referência todos os mestres que nos ensinam, o passo seguinte é definir o registo com que mais nos identificamos e procurar em cada dia um contributo melhor. As atas demonstram a consciência e a humildade esforçada do trabalho desenvolvido e também a reflexão de um trabalho que transmite a sensação de inacabado e de que eramos capazes de hoje fazer melhor! O contributo das reuniões tanto formais, quer informais, como todas as atividades, deram-nos um enquadramento mais familiar da instituição escola. Esta sensação de identidade do professor estagiário para com a escola foi sentida por parte dos alunos, no acompanhamento e participação na atividades fora da escola e na sua interação nos espaços externos à sala de aula.

¹⁰⁹ Domínio de conhecimentos teóricos, conteúdos, metodologias e materiais diversificados e adequados aos objetivos; organização na ações de ensino de forma coerente e didática; diferenciação de atividades e nas formas de comunicação de acordo com as necessidades individuais dos alunos.

¹¹⁰ Contextualização das aprendizagens, domínio de conteúdos e conceitos; domínio de estratégias, metodologias e técnicas; desenvolvimento cognitivo progressivo partilha de objetivos de aprendizagem; gestão de atividades; comunicação adequada; diversificação de tarefas e diferenciação pedagógica.

¹¹¹ Registo avaliativo do desempenho dos alunos; *feedback* construtivo às ações desenvolvidas e reorientação das atividades.

¹¹² Adaptado de Reis (2011) e Roldão (2011)

Ao longo da prática pedagógica registamos lacunas na componente científica e pedagógica e tivemos consciência de melhoramentos que temos de ter em conta na construção de atividades; na postura adequada de líder de um grupo que tem como missão - ensinar; na deliberação de estratégias eficazes, diferenciadas e facilitadoras de uma aprendizagem dinamizada e motivadora e uma gestão de recursos e do espaço de forma a contornar condicionalismos e a ser o mais adequado e potencializador da exposição de determinadas temáticas. Desta forma a linguagem corporal impera e a circulação (aproximar e afastar) entre os alunos, o contacto visual, o trabalhar os recursos permite uma relação de maior contiguidade, de controlo de comportamentos, operação de trabalhos, manuseamento de recursos e é esta articulação e sinergia que origina o domínio na íntegra da aula, proporcionando firmeza e uma boa fluidez da aula. Todos nós comunicamos de várias formas, muitas vezes a linguagem não verbal é mais integradora e motivadoras na transmissão dos mais variados assuntos; por isso, usámos diversos recursos numa só aula.

O professor cooperante foi fundamental neste percurso, no aconselhamento das mais variáveis prestações, na elaboração e aprovação de todos os instrumentos usados nas aulas lecionadas. Foi desde sempre prioridade do grupo de estágio ter uma postura digna da profissão e defende-la de forma ativa com o nosso tributo. A cooperação dos orientadores na definição de horários, turmas e na proposta de temas, tendo em conta a distância da escola (Felgueiras) foi facilitadora de uma participação frequente e acima do número de horas exigido no plano de estágio da Universidade Portucalense¹¹³ e prazerosa em termos de conjuntura de trabalho. O respeito por opiniões e procedimentos já definidos estiveram sempre presentes no grupo de estágio, as novidades propostas eram conversadas e chegadas a acordo, nunca deliberadas por uma só parte.

“É evidente que agir como um profissional não envolve apenas uma reflexão na e sobre a ação, mas também acerca da ação. Este tipo de reflexão representa uma postura mais ampla e crítica que envolve a investigação sobre questões de natureza moral, ética, política e instrumental” (Day, 2001, p. 57).

No caso concreto da Geografia todo o processo educativo foi sempre modesto, atento e primoroso numa melhoria constante.

Foi um constante turbilhão de observações registos mentais, reflexões, análises críticas e dúvidas em todas as decisões que tínhamos de ir tomando. O fato de dominar conteúdos deixa-nos mais sensíveis para identificarmos outras variáveis importantes

¹¹³ A ver no cronograma da planificação das atividades no capítulo 2.

para a atuação do professor estagiário na sua missão. Assim a avaliação das atividades da prática pedagógica em Geografia não pode ser separada da capacidade de todos os intervenientes do processo de estágio e também das atitudes e comportamentos por todos demonstrados no tempo de operacionalizar a ação educativa. Difícil é avaliar posturas que não são quantificáveis, mas são o motor do sucesso de qualquer tarefa operada possível de avaliar. Em todos os momentos da aprendizagem desenvolvida linearmente com os alunos, é o aplicar de estratégias, metodologias e a partilha de conhecimentos numa lógica de aprendizagem coerente, diversificada, diferenciada e adequada aos objetivos, com vista a uma avaliação de conhecimentos por etapas (exposição teórica – conversação, atividades, situação problema). Neste sentido, as tarefas didáticas projetadas tem como objetivo a eficaz e significativa aprendizagem, através de recursos e materiais escolhidos com critério adequados à melhor exploração da temática. Como afirma Martins (2011, p. 127), *“é importante que o professor seja o orientador dentro da sala de aula, lançando desafios de modo a que os alunos construam o seu próprio conhecimento, utilizando recursos fornecidos pelo professor”*.

Nunca nos esquecemos dos contributos que a linguagem não-verbal tem no ensino e na aprendizagem, pelo que procuramos completar a comunicação dos recursos e materiais com a nossa exposição de conteúdos e com uma postura adequada. Piéron & Sarmiento (1996) salienta a linguagem como processo de adquirir conhecimento, e por isso o diálogo é fulcral nas práticas pedagógicas. Paivio e Csapo (1973) defendem, a conjugação dos códigos da linguagem verbal e não-verbal contribuem para que os alunos relembrem futuramente os conteúdos lecionados.

A relação de empatia entre professor estagiário e a turma (8º A) contribuiu para o sucesso das ações bem como os resultados inerentes às mesmas; tanto no que refere à disciplina como nas atividades participadas.

Não podemos deixar de referir o apoio do professor cooperante, em todas as decisões, na disponibilidade que sempre demonstrou ter e na recomendação das opções metodológicas, estratégias e didáticas a tomar.

Toda a vivência no espaço e com a comunidade escolar foi prazerosa, entusiasta e motivadora para a perspectiva de um professor aprendiz. Todos passaram a fazer parte da construção do nosso “EU”, com o nosso contributo e certamente o nosso “EU” deixou marcar em todos os “EUS” com que contactamos e trabalhamos... a melhor obra do Homem é a sua existência.

Conclusões

A prática pedagógica é uma etapa fulcral para a prática profissional, pois permite-nos desenvolver e construir competências para a prática profissional. Foi uma experiência enriquecedora, quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional. Esta etapa foi fundamental, para podermos colocar na prática todos os conhecimentos teóricos que fomos adquirindo ao longo do percurso académico. Também nos permite o contacto com a realidade profissional, com todos os nossos receios e incertezas.

No papel de professor aprendiz tivemos que lidar com todos os obstáculos e limitações inerentes ao trabalho, enquanto paralelamente tentamos motivar os alunos para a aprendizagem através de inovação, criatividade. Um professor criador é um professor com sucesso no processo ensino e aprendizagem.

A metodologia aplicada foi a aprendizagem apoiada em trabalho de pares (ficha de trabalho), mas não só nesta perspetiva “horizontal”, mas também “vertical” no apoio direto e adequado a cada aluno. Desta forma promovemos uma pedagogia diferenciada, promovendo uma aprendizagem mais justa e um desenvolvimento pessoal metacognitivo apropriado. A estratégia baseada na diversidade de materiais que apelam aos vários sentidos, são a justificação de uma aprendizagem mais bem-sucedida e são o mote para a reflexão da nossa prática docente.

Foi também nosso propósito neste relatório, dar a conhecer um pouco das metodologias utilizadas em sala de aula, por parte de professores de História e de Geografia. Aprofundar as metodologias mais utilizadas em sala de aula, é também conhecer e reconhecer as práticas em sala de aula.

Em relação ao nosso estudo sobre as metodologias mais utilizadas em sala de aula, concluímos que na diversidade de metodologias existem ainda algumas que na opinião de alguns alunos não reúnem preferência por parte de alguns professores, tendo por base o resultado dos questionários. Insistem, ainda, em metodologias que pouco dinamizam o processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente as de carácter expositivo, o que associado a uma disciplina como a de História e de Geografia, onde os conteúdos são muito teóricos (mais para a primeira), se torna pouco produtivo. Cabe a nós, futuros professores, entender o aluno como um objeto a formar, no respeito pelos seus valores, dotando-o com recurso a uma diversidade sustentada de metodologias que sejam estruturantes de conhecimento.

Tal como Delors (2005), sublinhamos a importância atual das aprendizagens com vista à formação do ser individual e social de cada aluno, as quais só se alcançam

por meio da intercomunicação/inter-relação, pela partilha do conhecimento e das vivências que cada um veicula.

A prática pedagógica permite-nos enquanto professores/alunos, aplicar conhecimentos teorizados na Universidade, numa formação ainda presente e refletir sobre as nossas experiências enquanto profissional aprendiz idealizador desta missão que é ensinar.

É o iniciar entusiasta de um percurso cheio de boas intenções e vontade de trabalhar, no sentido de contribuir para a evolução do ensino, sem descorar os nossos valores pessoais, e com respeito pela condição do outro, com abertura de espírito, reflexividade e cooperação com toda a comunidade educativa.

Um professor nunca deixa de aprender e todos os dias tem de se recriar, investir na sua formação, de se adaptar. O que pretendemos é nos reinventarmos todos os dias, afastando assim a acomodação que tanto incomoda. Tal como Hargreaves (2003, p. 23) repetimos: *“mais do que quaisquer outros profissionais, espera-se que os professores construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades que permitem a inovação, a flexibilidade e o empenhamento na mudança”*.

Ser professor, não é uma profissão, mas sim uma missão...e só assim se pode perceber a nossa insistência em seguir esta carreira num contexto socioeconómico tão difícil como os dias de hoje!