

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário realizado sob a orientação científica de Professora Doutora Raquel Pereira Henriques, co-orientação da Professora Doutora Maria José Roxo, Dr.^a Paula Sim-Sim Santos e Dr.^a Paula Mesquita Costa.

Para a minha avó Maria da Luz Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais, Boaventura Carvalho e Lúcia Carvalho pelo apoio e afeto incondicionais.

Uma palavra de profundo agradecimento às minhas orientadoras Professora Doutora Raquel Pereira Henriques e Professora Doutora Maria José Roxo pelas generosas e profícuas observações, comentários e conselhos.

Às orientadoras cooperantes do estágio, Dr.^a Paula Costa e Dr.^a Paula Sim-Sim Santos, pelos bons ensinamentos e abundantes conselhos.

Pelo espírito de camaradagem e entreatada genuína, uma palavra de agradecimento aos meus companheiros de estágio Afonso Pires e Nuno Rodrigues.

Ao meu irmão José Carvalho e aos meus amigos Tiago Jerónimo e Joana Matias, que comigo partilham os momentos singelos da vida, o meu muito obrigado.

**O FUNCIONALISMO E O SOCIOCONSTRUTIVISMO NO ENSINO DA
HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA: DOIS MODELOS EM ANÁLISE**

**FUNCTIONALISM AND SOCIO-CONSTRUCTIVISM APPLIED TO THE
TEACHING OF HISTORY AND GEOGRAPHY: AN ANALYSIS OF TWO
CONCEPTS**

JOAQUIM AGOSTINHO TEIXEIRA FREIRE DE CARVALHO

Resumo

O presente relatório pretende descrever a Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e incide sobre as atividades levadas a cabo com turmas do 3.º Ciclo e do Secundário da Escola Básica e Secundária Ibn Mucana durante o ano letivo 2012/2013.

É inegável a interferência das teorias pedagógicas na atividade docente. Esta atividade desenvolve-se sempre em consequência da necessidade de promover ou melhorar todo o processo de aquisição de conhecimentos. Tentar-se-á neste relatório explorar e comparar duas das teorias existentes – O funcionalismo e o socioconstrutivismo. Ambas propõem um conjunto de metodologias e estratégias pedagógicas que tentaremos explicar. A exploração teórica é acompanhada de um estudo empírico realizado junto de duas turmas do ensino secundário. Com os resultados do estudo pretende-se perscrutar, entre outros, o significado da escola para os alunos, as estratégias que promovem a motivação nos alunos, os efeitos da aplicação de estratégias expositivas e cooperativas e a posição dos professores face a estas duas conceções educativas.

Demonstrar-se-á que ambas as teorias contêm aspectos que promovem o sucesso escolar e que, em momento algum, se anulam completamente.

PALAVRAS-CHAVE: Funcionalismo, Socioconstrutivismo, Escola Tradicional, Escola Moderna, Teorias pedagógicas, Aprendizagem cooperativa.

Abstract

The following report aims to describe the Supervised Teaching Practice developed in the realm of the MA in Teaching of History and Geography in Middle School and Upper School, focusing on the activities developed with middle school and upper school classes, in Ibn Mucana High school during the school year of 2012/2013.

The influence of pedagogical theories in teaching is clearly undeniable and the work developed is always the direct result of the need to improve or ameliorate the entire learning process. This report, will try to explore and compare two of the existing theories – Functionalism and socio-constructivism. Both theories propose a set of methodological procedures and pedagogical practices that we will try to expound. The theoretical description is accompanied by an empirical study conducted with two upper school classes. With the results gathered we aim to discuss, among other things, the meaning of school to students, the strategies which most motivate them, the outcome of explanatory and cooperative strategies and how teachers face these two concepts of teaching.

We will show that both theories have elements that promote students' success and one doesn't necessarily do away with the other.

KEY-WORDS: Functionalism, Socio-constructivism, Traditional School, Modern School Movement, Pedagogical theories, Cooperative learning.

Índice

Resumo.....	Erro! Marcador não definido.
Abstract	ii
Índice.....	iii
Lista de Abreviaturas	v
Lista de Figuras	vi
Introdução.....	1
Organização do relatório	2
1. O Funcionalismo e o Socioconstrutivismo: enquadramento teórico	4
1.1 O Funcionalismo	8
1.1.1 História e evolução	8
1.1.2 O Funcionalismo e a sociedade: o papel da educação	11
1.1.3 O Funcionalismo: pedagogia e metodologias	17
1.2 Teorias Sociocognitivas: O Socioconstrutivismo.....	21
1.2.1 História e evolução	21
1.2.2 O Socioconstrutivismo: metodologias e pedagogia.....	23
1.2.3 Socioconstrutivismo: aprendizagem cooperativa	30
2. O Funcionalismo e o Socioconstrutivismo: uma análise comparada	35
3. O ensino em Portugal: políticas educativas globais	41
4. Prática de Ensino Supervisionada	44
4.1 Atividades curriculares desenvolvidas	46
4.2 Prática de Ensino Supervisionada em História	47
4.2.1 PES em História: análise reflexiva	50
4.3 Prática de Ensino Supervisionada em Geografia	54
4.3.1 PES em Geografia: análise reflexiva	57
4.4 Atividades de Complemento Curricular	61
5. Descrição do estudo empírico.....	63
5.1 Amostra de estudo	63
5.2 Instrumento utilizados para a recolha de dados	65
5.3 Análise e discussão dos resultados	68
Considerações Finais	76
Referências Bibliográficas	I
ANEXOS.....	Erro! Marcador não definido.
Anexo 1 – <i>Questionário Pré</i> : aplicado na primeira aula a ambas as turmas. Erro! Marcador não definido.	

Anexo 2A – *Questionário Pós*: aplicado na última aula à turma do 11º D. **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 2B – *Questionário Pós*: aplicado na última aula à turma do 12º C/D. **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 3 – Plano de aula: “A revolução americana, uma revolução fundadora”. **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 4 – PowerPoint de uma aula expositiva; aula de História à turma do 11º D. **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 5 – Ficha de trabalho aplicada à turma do 11º D. **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 6 – PowerPoint com as correções da ficha de trabalho aplicada à turma do 11º D. **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 7 – Plano de aula: “A revolução francesa - paradigma das revoluções liberais.”.. **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 8 – Plano de aulas cooperativas em História. **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 9 – Guiões de trabalho de grupo do 11º D. **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 10 – Grelha de observação individual – exemplo da turma do 11º D. **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 11 – Questionário de autoavaliação aplicado às turmas do 11º D e 12º C/D. **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 12 – Tabela de observação do professor sobre os comportamentos/atitudes dos alunos – Um exemplar. **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 13 – Quadro de observação/notas do professor. **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 14 – Quizz aplicado ao 11º D. **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 15 – Plano de aula do 9º C – Um exemplar. **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 16 – Teste de avaliação aplicado em Geografia à turma do 9º B. **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 17 – Plano de aula: “A circulação da informação.” **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 18 – Guião de trabalho a pares “*Inside Undercover North Korea*” **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 19A – Guiões de trabalho de Grupo do 12º C/D: primeiro exemplar **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 19B – Guiões de trabalho de Grupo do 12º C/D: segundo exemplar **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 20 – Questionário aplicado aos professores **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 21 – Tabela de critérios de avaliação do grupo. **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 22 – Gráficos de comparação entre o questionário de autoavaliação dos alunos e as observações do professor. **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 23 – Tabelas das respostas codificadas do *Questionário Pós* **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 24 – Gráficos relativos aos resultados do questionário aplicado aos professores. . **Erro! Marcador não definido.**

Anexo 25 – Prática de complemento curricular.....**Erro! Marcador não definido.**

Lista de Abreviaturas

BM – Banco Mundial

FMI – International Monetary Found (Fundo Monetário Internacional)

OCDE – Organisation for Economic Co-operation and Development (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico)

ONU – Organização das Nações Unidas ou United Nations (UN)

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ZDR – Zona de Desenvolvimento Real

Lista de Figuras

Figura 1 – Nível de escolaridade dos pais dos alunos da turma do 11.º D	63
Figura 2 – Nível de escolaridade dos pais dos alunos da turma do 12.º C/D.....	64
Figura 3 – Gráficos relativos à importância da escola para os alunos. a) Dados referentes aos alunos do 11º D; b) Dados referentes aos alunos do 12º C/D.	69
Figura 4 – Gráficos relativos à opção dos alunos face à afirmação: “as aulas são mais interessantes quando...” a) Dados referentes aos alunos do 11º D; b) Dados referentes aos alunos do 12º C/D.....	70
Figura 5 – Gráficos relativos à opção dos alunos do 11º D face à afirmação: “prefiro trabalhar individualmente/grupo ou em pares”	71
Figura 6 – Gráficos relativos à opção dos alunos do 12º C/D face à afirmação “prefiro trabalhar individualmente/grupo ou em pares”	71
Figura 7 – Gráficos relativos à opção dos alunos do face à afirmação: “Durante as aulas tendo a interessar-me mais quando as aulas são expositivas” a) Dados referentes aos alunos do 11º D b) Dados referentes aos alunos do 12º C/D.	72

Introdução

“Eis a obra da educação, e apercebemo-nos de toda a sua grandeza. Ela não se limita a desenvolver o organismo individual no sentido marcado pela sua natureza, a tornar aparentes as potencialidades escondidas que só pedem para ser reveladas. Ela cria no homem um novo ser”.

Émile Durkheim *in* Educação e Sociologia

A dissertação que agora se apresenta resulta do exercício da prática de ensino supervisionada (PES), integrado na componente não letiva do Mestrado de Ensino da História e da Geografia no 3ºCiclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que teve lugar no ano letivo de 2012/2013. A prática decorreu na Escola Básica e Secundária Ibn Mucana, pertencente ao Agrupamento de Escolas Ibn Mucana, situado em Alcabideche, Cascais.

O trabalho desenvolvido ao longo da PES realizou-se em dois momentos distintos: um primeiro momento, desde o início de outubro até ao final de fevereiro, dedicado à disciplina de História, sob a orientação da Professora Paula Sim-Sim Santos; e um segundo momento, com início em março até ao final de maio, dedicado à disciplina da Geografia, sob a orientação da Professora Maria Paula Mesquita Costa.

Este relatório é o reflexo do interesse pessoal por questões contemporâneas relacionadas com a motivação dos alunos para a aprendizagem, bem como com as estratégias educativas em História e em Geografia que possam concorrer para o aumento dos indicadores motivacionais ou a mitigação do desinteresse e absentismo escolar. Nesse sentido, será feita uma análise comparada entre as duas teorias pedagógicas propostas em título. Essa análise fundamenta-se em postulados teóricos de vários autores e servirá de base de sustentação da discussão de resultados. Resultados esses que são produto de um trabalho levado a cabo junto de quatro turmas: duas do ensino básico e uma duas do ensino secundário, tudo em contexto da Prática de Ensino Supervisionada. Sendo que para efeitos de estudo empírico, o trabalho incidirá sobre duas turmas, ambas do ensino secundário.

Será feita uma abordagem teórica que terá como suporte os estudos de âmbito sociológico aplicados à educação – os métodos expositivos e o seu substrato teórico funcionalista, assim como e por comparação, os métodos de cariz cooperativo mais

recentes e que emanam de teorias socioconstrutivistas referenciadas e associadas à “educação progressista”, à “Escola Nova” ou ainda à “Escola Moderna”.

Para finalizar, será apresentado um estudo empírico sobre a aplicação de estratégias expositivas e cooperativas e os seus efeitos ao nível motivacional dos alunos. Serão apresentados e discutidos os resultados e apresentadas as devidas conclusões.

Existe todo um conjunto de questões a que o presente trabalho procurará responder, ou que poderão contribuir para uma maior clarificação e melhor compreensão de quais os agentes/fatores de âmbito pedagógico e como estes atuam no espoletar da motivação, assim como demonstrar a forma como se desenrola o processo de ensino-aprendizagem aquando da aplicação de diferentes estratégias. Para tal tentaremos responder às seguintes questões: *O que significa, atualmente, a Escola para os alunos? O que representa aprender História e Geografia para os alunos?*

De entre as estratégias expositivas e cooperativas, quais atuam na motivação dos alunos na aprendizagem de História e de Geografia? Que estratégias de aprendizagem predominam entre os professores? Qual a opinião dos alunos relativamente ao papel do professor e das estratégias adotadas?

Para além destas questões, importa referir que o principal objetivo deste estudo, passa pela análise comparada das duas teorias hegemónicas no campo da pedagogia, perceber qual o papel atual de ambas na atuação pedagógica do professor e que aspetos serão suscetíveis de uma análise crítica.

Com o levantar destas perguntas e numa tentativa de lhes dar réplica, pretende-se que outras mais possam surgir com a leitura deste trabalho.

Organização do relatório

O relatório está dividido em três partes. Na primeira faz-se uma breve incursão pelas duas grandes famílias das teorias pedagógicas contemporâneas – O Funcionalismo e o Socioconstrutivismo – onde se explana a origem e evolução de ambas, as concretizações de cada uma delas num plano metodológico e didático, assim como se definem alguns conceitos-chave. Na segunda parte é realizada uma análise crítica comparada das duas conceções pedagógicas e na terceira, descreve-se um conjunto de metodologias experimentadas aquando da Prática de Ensino Supervisionada, assim

como a análise crítica dos resultados. O relatório termina com um conjunto de considerações finais.

1. O Funcionalismo e o Sociostrutivismo: enquadramento teórico

A necessidade de fazer perdurar conhecimentos de forma permanente nas gerações vindouras, sempre foi característica vincada de culturas e sociedades que se destacaram e subsistiram no tempo e no espaço, assim como no horizonte da memória, fazendo hoje parte integral da historiografia contemporânea. Ou seja, *grosso modo*, todas as grandes civilizações se esforçaram por criar e manter um “sistema educativo” que, em último caso, serviria para garantir a sua própria sobrevivência.

O filósofo e psicólogo francês Jean Claude Filloux, que dedicou grande parte da sua vida académica ao estudo e análise dos comportamentos da sociedade e o papel da educação, sobre isto escreve:

Cada sociedade, considerada num momento determinado do seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos. Cada sociedade fixa um certo ideal do homem, do que ele deve ser, do ponto de vista intelectual, físico e moral, sendo esse ideal o próprio pólo que norteia a educação. A sociedade só pode viver se existir entre os seus membros uma suficiente homogeneidade. A educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando, antecipadamente, na alma da criança as alianças fundamentais exigidas pela vida coletiva. (Filloux, 2010: 15)

Essa transmissão assegurava, entre outras variáveis, a própria sobrevivência de um determinado povo e da sua cultura. Promovia a coesão pela adesão, identificação e glorificação dos valores do passado que essa história comum lhes proporcionava. Assegurava, na sua generalidade, a manutenção do *status quo* ou da ordem social vigente legitimada por esse mesmo passado. Vedar o conhecimento e a instrução à maioria e assegurá-lo a uma minoria era, portanto, uma forma eficaz de sustentar sociedades que se organizavam segundo o princípio da desigualdade (Durkheim, 2007: 49-50).

Volvidas as revoluções liberais e propagados os ventos de mudança daí emanados, o ensino vai sofrendo significativas alterações, se não mesmo revoluções, na sua forma e conteúdos. Essas alterações derivam sempre das próprias dinâmicas internas das sociedades e das esferas de poder que se vão revezando umas às outras. Essas mudanças de poder de um grupo social para o outro, desembocam normalmente numa perturbação do poder “conservado”, dando origem à mudança e normalmente assentam

Capítulo 1. O Funcionalismo e o Sociostrutivismo: enquadramento teórico

em perspetivas ideológicas mais ou menos declaradas. Mais recentemente, e relativamente ao ensino português, a rutura política e social decorrente do 25 de abril de 1974 e a posterior adesão de Portugal à então C.E.E. em 1986, alteraram profundamente as estruturas “tradicionalis” do sistema de ensino nacional¹.

Debruçar-nos-emos mais sobre estas alterações no ponto três do presente relatório.

Na atualidade, a necessidade de transmitir os saberes e conhecimentos milenares às gerações seguintes permanece². Muito embora, com as devidas diferenças nas intenções e objetivos finais. Esses objetivos passam no presente pela formação integral do indivíduo, formação para a cidadania tendo em consideração o contexto democrático que assiste a realidade portuguesa. À educação exige-se que cumpra hoje outras funções que não somente o de instruir e “ditar” os conhecimentos, da educação espera-se que seja capaz de formar cidadãos críticos e ativos na construção da mudança e do progresso humano. No fundo, as mudanças constantes nas tecnologias e nas formas de organização, requerem novas estratégias de aprendizagem. Essa mudança é impulsionada pela alteração interna das três estruturas mais relevantes que compõem o universo educativo, professores, alunos e pais. Enguita explica essa mudança com especial argúcia:

(...) O público da escola é comparativamente mais diverso, porque a sociedade é mais diversa e porque os grupos que a constituem acedem por mais tempo à instituição, porque grupos distintos nascem em meios e condições diferentes e porque o processo de mudança agudiza essas diferenças. O aluno depara-se com o que para uns é demasiado, para outros é insuficiente. Uns não compreendem o sentido do seu trabalho e algumas famílias não dão à escola o apoio individual e coletivo necessário, enquanto para outros se diria que tudo lhes parece pouco, que nunca estão satisfeitos, que não valorizam e inclusivamente menosprezam o seu trabalho. Pode dizer-se que as mudanças sociais, não só não acontecem de um dia para o outro, como também não acontecem simultaneamente em todos os países, regiões e grupos sociais (2007: 37)

¹ Não se pretende incorrer numa injusta generalização do sistema educativo português pré 25 de abril como sendo todo ele “retrógrado” e estático. Importa fazer uma merecida referência à ação de Veiga Simão, às tentativas de mudança impostas no sistema educativo português, na década de 60, e à proposta de reforma do sistema educativo apresentada para discussão pública em 1971: “*O Projeto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*”. Esta “reforma democratizante” tornou-se lei em 1973. Para uma melhor compreensão da História e evolução do Ensino Nacional consultar: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223465326H7aDW8sd7Bn98GQ5.pdf> [Acedido a 18 de Setembro de 2013].

² Atente-se o capítulo 1.1.2., onde Durkheim reforça a ideia de que as sociedades sempre tiveram necessidade de fazer perdurar os saberes e conhecimentos dos mais velhos nas gerações seguintes.

É levando em consideração estes factos que muitos autores e investigadores dedicaram grande parte da sua vida académica a pensar e a repensar a educação, de que forma esta pode contribuir para a edificação de uma melhor sociedade. São abundantes os estudos sobre os problemas da educação existentes e quais as melhores estratégias e metodologias para combater ou reduzir esses mesmos problemas ou entraves no processo de ensino-aprendizagem.

É preciso reconhecer também que é difícil definir com clareza e de forma sucinta alguns conceitos no campo das teorias educativas. Verifica-se com regularidade uma falta de consenso entre os vários autores, que não raras vezes contribuem com definições complexas, ou com o uso de terminologias vagas e algo abstratas: as definições para ensino, educação, pedagogia, metodologia, estratégia abundam em grande número. Desta feita, não se vai aqui refletir sobre esta problemática, mas apenas referir brevemente a evolução de duas teorias – o funcionalismo e o sociostrutivismo e as suas implicações na sala de aula, colocadas em prática, aquando da realização da Prática de Ensino Supervisionada.

A temática proposta: “O Funcionalismo e o Sociostrutivismo no ensino da História e da Geografia: dois modelos em análise” pode parecer ousada e/ou objeto de estudo para níveis académicos avançados, devido à magnitude de abrangência e ao manancial de obras dedicadas ao seu estudo. Não obstante, a sua pertinência é por demais a justificativa para esta opção, visto que os métodos e estratégias usados em sala parecem emanar diretamente destas duas concepções. Os resultados aqui apresentados são reflexo das experiências levadas a cabo pelo autor em sala de aula. Pretende-se sim levantar algumas questões relacionadas com a aplicabilidade ou não de estratégias concretas, tendo em conta os resultados finais dos alunos, assim como de observações no decorrer das aulas.

O primeiro intento foi o de estudar e analisar o uso de estratégias cooperativas por oposição às estratégias de índole mais expositiva. Perceber as vantagens e fraquezas de ambas e, quando (em que situações), podem ou devem ser aplicadas umas em detrimento de outras.

Existem inúmeros trabalhos, de variadíssimos autores, sobre estas temáticas, porém, Durkheim para o funcionalismo e Vygostky para o sociostrutivismo, serão os autores de referência para este enquadramento teórico. Tal não invalidou a leitura e análise de outros autores que, embora contendo traços de originalidade, na sua essência

recorrem aos escritos e postulados destes pensadores para a construção do seu pensamento.

À parte do conteúdo curricular de cada disciplina, que não será objeto de muita análise, tentar-se-á, sempre que possível, colocar o enfoque nas tendências pedagógicas que à semelhança dos currículos, sempre levantaram discussões onde o centro de todo o processo ensino-aprendizagem se encontrava em destaque.

Não existe forma de se discutir minuciosamente cada uma delas aqui (quer as disciplinas de História e de Geografia, quer as próprias teorias funcionalista e socioconstrutivista), isso seria dissertar sobre todo o processo que é educar. Teria implicações de âmbito epistemológico que se quer a todo custo evitar. Perante este pressuposto, mesmo sem detalhar cada opção, tentar-se-á traçar a história e evolução, os protagonistas, os principais conceitos e metodologias primeiro do funcionalismo, depois do socioconstrutivismo.

Yves Bertrand, na sua obra *Teorias Contemporâneas da Educação*³, põe a claro uma longa e descritiva lista das principais teorias contemporâneas. O autor esforça-se por resumir estas teorias de acordo com os seus elementos estruturantes, autores, fontes e a sua terminologia. Agrupa os principais autores e as suas principais ideias em correntes educativas. Segundo este, as teorias da educação são todas aquelas que comportam, na sua essência, “toda e qualquer reflexão sobre a educação que inclua uma análise dos problemas e das propostas de mudança” (Bertrand, 2001: 9). Desta feita divide as principais teorias em Espiritualistas, Personalistas, Psicocognitivas, Tecnológicas, Sociocognitivas, Sociais e Funcionalistas⁴ (Idem, 2001: 18-19)

O especial enfoque recairá nas teorias Sociocognitivas e Funcionalistas. Estas serão o principal substrato para o enquadramento teórico do estudo aqui apresentado. Esta escolha prende-se com os principais objetivos deste estudo, assim como a necessidade de levar em consideração a realidade educativa nacional. Ou seja, não seria profícuo levar a cabo um estudo onde se verificam pressupostos teóricos que assentam em concepções teológicas (teorias espiritualistas), que de todo não se coadunam com os atuais currículos nacionais de ensino de feição laica. Refletir sobre concepções, cuja ênfase educativo incide exclusivamente no aluno (teorias personalistas), não nos parece conveniente para os objetivos propostos, isto porque nem o socioconstrutivismo levado ao extremo admite como viável a possibilidade de todo o processo educativo se

³ BERTRAND, Yves (2001).

⁴ Também conhecidas, segundo o autor, por *teorias académicas*.

desenvolver a partir do aluno. Assim, para evitar o enviesamento dos objetivos propostos, passar-se-á de seguida à análise da origem, evolução e implicações das duas grandes teorias pedagógicas contemporâneas.

1.1 O Funcionalismo

1.1.1 História e evolução

Foi na conturbada França dos finais do século XIX, que Durkheim postulou alguns dos seus principais eixos de orientação para o estudo e compreensão da sociedade como um todo, assim como na compreensão das suas partes. Não só a sociedade vivia tempos agitados com a afirmação da jovem República francesa, também na economia, a expansão e gradual consagração do capitalismo industrial por oposição e choque com a difusão de ideias socialistas e marxistas que advogam a tomada de consciência das classes operárias, adivinhavam tempos de mudança nas estruturas sociais (Filloux, 2010: 12).

Durkheim percebe que, para uma melhor compreensão dos fenómenos sociais, se deve introduzir uma variável nova: “A tomada de consciência sociológica na representação que a sociedade tem de si mesma” (Idem). E essa tomada de consciência só poderia ser alcançada pelo ensino/educação.

As grandes questões à época eram, no fundo, as que também se colocavam a outras ciências de âmbito humano: deve-se privilegiar o bem do indivíduo ou o bem da sociedade? Deve-se ser “individualista”, como o queriam os liberais e os economistas, ou “socialista”, no sentido em que o entendiam Proudhon e Marx? Depois de alguns anos dedicados ao ensino da filosofia, Durkheim é nomeado, em 1887, professor da Faculdade de Letras de Bourdeaux e, em 1902, assume a cátedra na Sorbonne de “Ciência da Educação e Sociologia”, cargo que ocupou até 1917, data da sua morte.

Ao nível institucional é, portanto, perceptível a profunda ligação entre a constituição de uma ciência da educação e a sua ligação ao ideal *durkheimiano* da sociologia. O “pai” da sociologia francesa será, assim, o primeiro sociólogo da educação, à época em que o ministério da educação francês lança as bases de uma escola laica, obrigatória e igualitária (Filloux, 2010: 13).

Segundo o próprio Durkheim, que fora influenciado pelo positivismo de Comte e pelas teorias evolucionistas na Biologia, e nas palavras de Filloux, para compreender a

Capítulo 1. O Funcionalismo e o Sociostrutivismo: enquadramento teórico

sociedade, deve estabelecer-se a analogia desta com um organismo vivo, constituído de órgãos que assumem funções específicas, assim:

Compreender um facto social consiste, em primeiro lugar, em identificar suas causas e os fins para que serve. A originalidade de Durkheim vem do facto de que ele direccionou a análise estruturo-funcionalista para duas vias paralelas. A primeira identifica o grupo (ou a sociedade), assim constituído de órgãos, com uma totalidade sistémica: irá falar-se de um sistema social ou de subsistemas que respondem a necessidades sociais (Filloux, 2010: 13).

Numa segunda observação, Durkheim afirma a necessidade de analisar a sociedade no seu substrato social, ou seja, na sua materialidade. Segundo o autor a sociedade materializa-se em instituições, representações coletivas. Ora, sendo a escola uma dessas representações, torna-se indispensável, para qualquer estudo de cariz sociológico, observar a sociedade pelo prisma educativo. Durkheim funda, desta forma, a Sociologia da Educação.

As sociedades humanas são semelhantes. Essas sociedades procuram manter o seu equilíbrio e coesão por meio das instituições e das interações sociais.

Esta forma de conceber a sociedade e a escola como uma espécie de “pêndulo” entre o indivíduo e as suas realizações na sociedade, obteve grande aceitação a partir dos meados do século XX, sobretudo nos Estados Unidos da América.

A explosão científica e as transformações económico-sociais, ocorridas durante toda a centúria de oitocentos, obrigaram a uma especificidade dos saberes e das profissões. O manancial de informação perturbou os esquemas interpretativos da realidade e o rápido progresso do conhecimento em diferentes áreas do saber, tornaram cada vez mais difícil obter uma visão de conjunto (Bertrand, 2001: 199-200).

Nesse sentido, durante todo o século XIX até inícios do século XX, com as tentativas de democratização das sociedades e da educação, as cúpulas de decisão e de poder, impelidas pelo surto tecnológico, fizeram passar para segundo plano a cultura clássica, dando lugar a uma constante promoção das áreas do *tecno-saber*, assim como da promoção da consciência crítica e interventiva dos alunos.

O século XX termina com um conjunto de reflexões atentas sobre esta problemática. Sociólogos como Edgar Morin ou Jean Houssaye levantam questões pertinentes sobre o futuro da educação e a forma como se tem conduzido a transmissão de saberes. Bertrand, parafraseando Kimbal e Orril, afirma:

Capítulo 1. O Funcionalismo e o Sociostrutivismo: enquadramento teórico

Aproveitando o impulso, organizam-se debates sobre os efeitos nocivos da democratização da educação, a ambivalência das reformas escolares, o empobrecimento da formação dos melhores, a falta de liderança na sociedade, a desorganização, a paralisia até, do sistema escolar e, por último, uma crescente preocupação quanto aos fundamentos esquecidos da educação (Bertrand, 2001: 201).

Perante este facto, assiste-se, durante alguns períodos do século XX, a um gradual regresso à educação clássica, ou seja, um ensino menos compartimentado, mais geral e assente na premissa: “educação de qualidade” (Idem: 202).

Segundo Bertrand, o desejo de um regresso a uma educação funcionalista é um reflexo e uma tendência constante nas diferentes sociedades num determinado período da sua história. Em regra, esse regresso assenta na escolha da excelência e qualidade em detrimento da democratização do ensino (Idem: 203).

Maurice Lebel afirma mesmo:

Abstenhamo-nos de tornar a instrução mais avançada acessível a todos sem distinção; Tornemo-la, isso sim, acessível àqueles que são capazes dela, isto é, àqueles que querem, às pessoas dotadas e voluntárias. São só estes que podem dedicar-se ao estudo das Humanidades e à pesquisa. A democratização do ensino deve contribuir para o desabrochar de uma poderosa aristocracia intelectual e moral, sem a qual não há nem elites nem democracia (Lebel, 1966 *apud* Bertrand, 2001: 201-202).

Na nossa opinião, estas afirmações devem ser interpretadas à luz da época que as viu nascer. A atmosfera político-económica de então, era bastante *sui generis*. A propósito disto é bom lembrar que se atravessavam as penosas décadas em que se verificava uma escalada do armamentismo, o clima de guerra fria propiciou e legitimou o regresso a esquemas de ensino mais tradicionais na ânsia de busca a respostas científicas e tecnológicas no imediato. A visão funcionalista e a promessa de melhorias na qualidade e excelência no ensino concorrem para uma gradual implementação de uma escola tradicionalista e conservadora nos EUA. A taxonomia de Bloom, obra muito difundida nas décadas de 50 e 60 nos EUA, é um exemplo muito claro de um modelo onde os objetivos educacionais a atingir pelos alunos respeitam uma estrutura rígida e organização hierárquica.

Capítulo 1. O Funcionalismo e o Sociostrutivismo: enquadramento teórico

As teorias funcionalistas incluem uma segunda tendência menos tradicionalista, mas igualmente conservadora – nesta variante mais orientada para os conhecimentos contemporâneos: a *formação geral* é conceito chave. Os defensores advogam a necessidade de refletir e encontrar respostas aos problemas atuais, assim como admitem a compatibilidade entre saber tradicional e formação especializada (Bertrand, 2001: 203).

Percebe-se que o modelo funcionalista não abdica de exigir uma cultura de base para o ensino. Culpabilizam a especialização e a conseqüente atomização dos saberes, como responsáveis pelo agravamento das diferenças culturais entre classes sociais; “Especializações precoces (...) são avenidas sem horizonte” (Adler, M., 1983 *apud* Bertrand, 2001:206).

Numa apreciação menos contida aos conteúdos de base da educação, Durkheim adverte para o papel agregador da educação num estado, facto que se evidenciou no crescente controlo e direção do Estado na educação em França e na Europa (Durkheim, 2007:101).

Esta observação reveste-se de inúmeras evidências históricas⁵, de facto os estados esforçam-se, regra geral, por assegurar uma parte significativa no controlo das instituições de ensino, sejam escolas ou universidades. Isto garante ao poder político capacidade de participar nas tomadas de decisão, sobretudo no respeitante aos conteúdos e à forma de executar o processo educativo.

1.1.2 O Funcionalismo e a sociedade: o papel da educação

Veremos de seguida como o funcionalismo interpreta a sociedade à luz da própria educação e vice-versa. Ou seja, para o funcionalismo a sociedade é um grande conjunto de valores, saberes e padrões que se aperfeiçoam e consolidam ao longo de gerações. As sociedades “socorrem-se” da escola (sistema educativo) para transmitir esses valores, saberes e padrões à geração seguinte e assim sucessivamente. A escola é a garante social que perpetua a identidade de uma determinada sociedade:

⁵ É inegável o papel da educação no processo agregador da sociedade e no fomento de causas. A título de exemplo basta visitar os processos revolucionários pós Revolução Francesa e os surtos nacionalistas ocorridos pela Europa e Américas. Ou no papel doutrinário conferido à escola no seio da ex. União Soviética.

Capítulo 1. O Funcionalismo e o Sociostrutivismo: enquadramento teórico

A sociedade só pode subsistir se existir entre os seus membros uma homogeneidade suficiente; a educação perpetua e reforça esta homogeneidade fixando com antecedência na alma da criança as similitudes essenciais que a vida coletiva exige (Durkheim, 2007: 52).

Através da educação o ser individual transforma-se em “ser social”. Trata-se, no entanto, de uma homogeneidade relativa – nas sociedades caracterizadas pela divisão do trabalho social, quanto mais as profissões são diferentes e solitárias, mais vincada se torna a heterogeneidade. Chega-se, portanto, à seguinte fórmula:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que requerem dela, tanto a sociedade política em seu conjunto, quanto o meio especial ao qual ela é mais particularmente destinada (Ibidem: 53).

Conclui-se, pela definição do próprio Durkheim, que a educação consiste numa socialização metódica da jovem geração. O sociólogo entende o ser humano como a junção de duas realidades; a individual e a social. Apesar de abstratas, estas realidades são distintas: a primeira diz respeito aos acontecimentos pessoais e aos estados mentais associados à nossa própria existência e à noção dessa nossa individualidade, ao passo que a segunda realidade é apreendida ao longo da nossa vida. Trata-se de um sistema de ideias que emanam da sociabilização de cada ser individual: hábitos, crenças, tradições, práticas morais e valores (Ibidem: 53). É na escola, ou seja, no ensino institucionalizado e formal, que se molda e se desenvolve esta segunda parte de cada ser.

Conclui-se, portanto, que para os funcionalistas, as aptidões sociais de todo o género são demasiado complexas para se transmitirem pela via da hereditariedade. Elas são obra e responsabilidade da educação.

Assim como a educação responde, ou deve responder, a necessidades sociais, a construção do conhecimento, desta feita, é coletiva e com a participação efetiva de todos os segmentos, pois educação e construção de conhecimento são processos sociais e, portanto, de interação entre sujeitos. É na escola que se perpetuam às sucessivas gerações os valores, padrões, tradições e regras. Por isso, para os discípulos de Durkheim, a escola assume o foco central numa sociedade. Sem esta não seria possível assegurar a coesão social, a ordem e a sua manutenção:

Capítulo 1. O Funcionalismo e o Sociostrutivismo: enquadramento teórico

Todo o sistema de representação que mantém em nós a ideia e o sentimento da regra, da disciplina (...) é a sociedade que o instituiu nas nossas consciências (...) é um dos traços distintivos da fisionomia humana e que está tanto mais desenvolvido quanto nós mais plenamente homens somos (Durkheim, 2007: 58).

A propósito da escola clássica e dos seus defensores, Bertrand escreve: “os docentes inquietam-se com o facto de que passam mais tempo a impor disciplina do que a fazer aquilo para que são pagos, isto é, ensinar. (...) Desperdiçam a sua energia a dar uma educação corretora em vez de se dedicarem a um ensino de alto nível” (Bertrand, 2001: 218).

Não é de estranhar, portanto, que esta corrente se materialize na pedagogia educacional com características muito próprias. Denota-se uma apetência para os conteúdos mais clássicos, considerados mais estruturantes na formação dos alunos, e a disciplina como fator essencial para a transmissão desses saberes. De acordo com Domenach (1989 *apud* Bertrand, 2001:209), esta pedagogia funcionalista “ (...) vai do simples ao concreto pela via da progressão racional”. Deve fazer uma apologia da memorização, assim como respeita uma hierarquia de valores.

O objetivo, segundo o mesmo autor, deve ser o da apreensão pelo aluno de determinado conteúdo pela exposição da retórica do mestre: “A matéria é apresentada ao estudante por uma ordem lógica mais que por uma que tenha em conta o interesse e o envolvimento do estudante” (Domenach *apud* Bertrand, 2001: 209).

Verifica-se que o funcionalismo e a sua escola de cariz mais clássico convergem para uma pedagogia que encerra em si princípios, objetivos e uma metodologia. Uma pedagogia assente no valor da “matéria” transmitida aos alunos, nos valores que emanam das culturas clássicas, que cristalizados ao longo dos séculos, permanecem válidos e objeto de assimilação pelo estudante. O professor será, segundo o funcionalismo, um perito e um modelo a adotar. O professor é quem *transporta* um conteúdo e ajuda o estudante a absorvê-lo. Segundo Bertrand, este professor parece preocupar-se mais com os conteúdos, do que com a forma de os transmitir: “(...) formado mais no «o que ensinar» do que no «como» (...) (Bertrand, 2001: 209), ou ainda: “O estudante é, simultaneamente, um recetáculo a encher e um molde a formar. A formação intelectual passa primeiro que o crescimento emotivo e a crítica social” (Ibidem).

Capítulo 1. O Funcionalismo e o Sociostrutivismo: enquadramento teórico

Esta vertente de índole mais clássica, preconiza uma metodologia que se caracteriza pelo enfoque dado ao papel do professor, estratégias que passam pelo uso da retórica do professor (aula expositiva), da explicação do mestre e do recetáculo em que o aluno se transforma por via da memorização.

Esta forma de conceber a educação, parte de uma premissa funcionalista importante – a ideia de que a escolarização das crianças é apenas parte de toda a educação.

Esta, a educação, é um processo a longo prazo, desempenhando a escola o papel de veículo de transmissão de conhecimentos gerais e com objetivos iguais para todos. Só assim, segundo estes autores, pela uniformização de objetivos se pode garantir a inexistência de qualquer tipo de discriminação.

É uma educação que, ao contrário da educação especializada, deve preparar para tudo, para tal admite cinco princípios fundamentais que, no fluir do tempo, adquiriram o estatuto de corrente: a formação geral, a formação fundamental, a formação liberal, a formação do espírito crítico e a escola de excelência.

Por formação geral, entende-se uma clara oposição à especialização do ensino, sobretudo em níveis precoces, Pontalis afirma: “aquilo a que, para os nossos saberes e competências, se chama especialização torna-se, quando se trata de cultura, fragmentação, multiplicidade, dispersão” (Pontalis, 1985 *apud* Bertrand, 2001: 212).

Segundo estes especialistas, a *formação geral* deve apostar sobretudo na filosofia, ética, literatura e lógica. Não ignora e chega mesmo a incluir nos programas aulas de ciências sociais, de ciências e um conjunto selecionado de aulas de humanidades – entendendo-se por humanidades aulas de teatro, música, poesia e línguas.

Relativamente à *formação fundamental*, entende-se e diferencia-se da *formação geral*, por uma “apropriação pelos estudantes dos fundamentos ideológicos, históricos e metodológicos de uma disciplina” (Bertrand, 2001: 213).

Gohier resume de forma exemplar o princípio da *formação fundamental*:

Esta formação preocupa-se com o rigor do pensamento, o sentido crítico, o método de trabalho, a consciência histórica; visa o domínio dos princípios, do método próprio às disciplinas, dos conceitos básicos e das leis que permitem entender o essencial de um saber e situá-lo numa cultura (Gohier, 1990b *apud* Bertrand, 2001: 214).

Capítulo 1. O Funcionalismo e o Sociostrutivismo: enquadramento teórico

A *formação liberal* é uma corrente anglo-saxónica aglutinadora de várias tendências e fruto de uma longa evolução histórica⁶. Distingue-se das anteriores (formação geral e formação fundamental), por admitir uma maior multidisciplinaridade não se remetendo excessivamente à cultura clássica. Esta tendência é muito criticada pelos puristas da escola clássica, Allan Bloom, por exemplo, acusa esta tendência de ser “demasiado superficial” e “demasiado especializada” (Bertrand, 2001: 215).

No fundo, esta espécie de ramificação no seio do funcionalismo é um reflexo social e político da afirmação burguesa no século XIX e da crescente importância da economia no seio de uma nação. A educação estava agora mais virada para as crescentes necessidades decorrentes das transformações que operavam no mercado de trabalho. Exigia-se uma educação que conferisse um maior grau de especialização e diversificação na formação dos alunos.

Com a *formação do espírito crítico* é possível verificar uma preocupação dos funcionalistas relativamente aos efeitos negativos da simples memorização. Alguns funcionalistas, adeptos da escola clássica, advertem para a necessidade de estruturar a educação clássica do século XXI para uma educação que forme os estudantes para o pensamento crítico. Segundo Scriven e Paul, as principais características do pensamento crítico devem ser: “a humildade, a coragem, a responsabilidade, a disciplina, a empatia, a curiosidade, a perseverança, a integridade e a independência de espírito” (Scriven e Paul, 1993 *apud* Bertrand, 2001: 217).

Segundo os mesmos investigadores, o pensamento crítico deve assentar em sete grandes competências intelectuais, sendo elas a do *reconhecimento, a compreensão, a aplicação, a análise, a síntese, a avaliação e a criação* (Ibidem).

Por último, no que concerne à *escola de excelência*, os funcionalistas defendem uma escola que se supere a si mesma, da mesma forma que o estudante o deve fazer. Advertem para a urgência de uma reforma na educação, reforma que deve passar pela excelência individual, institucional e comunitária. Advogam, entre outros, a necessidade de elevar a exigência das instituições escolares, a uniformização das normas, a busca do rigor e da ordem e uma insistência no trabalho no sentido de uma busca constante da excelência e de valores (Bertrand, 2001: 217).

Em suma, os defensores da escola tradicional identificada com a teoria funcionalista “não aceitam que se menospreze a cultura, a excelência e o mérito pela via

⁶ Segundo Bertrand, 2001, desde os inícios do século XIX que se fala em formação liberal.

do «falacioso» pretexto da igualdade social. Recusam que as escolas se deixem levar por pedagogias «suaves» baseadas na liberdade do estudante. Os discentes estão lá para aprender, não para gerir a sua liberdade como muito bem lhes aprouver” (Bertrand, 2001: 223).

Perante esta constatação, é difícil não identificar uma aparente contradição ou paradoxo; desejam a transmissão do conhecimento a todos sem distinção, uma transmissão homogeneizada, mas recusam o igualitarismo na educação.

Estes princípios da escola tradicional ou clássica permitem uma aproximação ao funcionalismo de Émile Durkheim em *Educação e Sociologia* (Durkheim, 2007), na medida em que este também considerava o aluno uma “tábua rasa”, não admitindo, portanto, a possibilidade de este agir e ser interveniente na sua própria educação. A criança estaria “naturalmente” em estado de passividade. Outro princípio que permite uma grande aproximação entre a escola tradicional e o funcionalismo de Durkheim é a autoridade conferida ao professor, também segundo este autor, a autoridade do professor é o eixo da pedagogia no processo ensino-aprendizagem. De acordo com este, o professor está em representação da sociedade e, enquanto tal, tem o legítimo direito de se assegurar que os valores morais e intelectuais exigidos pela sociedade são transmitidos. O professor exerce o seu poder como um delegado da sociedade.

Para além destes e de outros aspetos relacionados com a educação e a visão funcionalista que dela se tem, resta sublinhar a ideia geral de Durkheim sobre o papel da educação na sociedade. Para este sociólogo, a educação deve ser “una”, ou seja, a educação deve ter como principal função a de reproduzir no indivíduo valores próprios da sociedade da qual faz parte.

Durkheim faz uma análise da relação entre a educação e o Estado; ao Estado cabe a responsabilidade de estabelecer e, quando necessário, reformular as normas da moral social. Ao Estado cabe ainda a função de assegurar que essas normas são veiculadas pela escola e cumpridas pelos indivíduos que, em última instância e apesar de detentores de interesses e aspirações pessoais, devem submeter os seus desejos e motivações individuais aos interesses coletivos.

A propósito dos valores e da moral, Durkheim reclama a impossibilidade de desligar os ensinamentos éticos e morais da religião do ensino laico. “Se nos contentarmos em expurgar a moralidade de todos os conteúdos religiosos, mutilámo-la”. “Porque a religião exprime, à sua maneira, numa linguagem simbólica, coisas verdadeiras. Estas verdades não se devem deixar perder, com os símbolos que se

eliminaram: é necessário recuperá-las, projetando-as no plano do pensamento laico” (Durkheim, 2007: 25-26).

De acordo com esta concepção, a educação deve trabalhar no sentido de transportar para o estudante, para além de conhecimentos académicos, preceitos e normas morais, ou seja, valores. Esses valores devem apresentar versões atualizadas de acordo com o próprio desenvolvimento da sociedade, contudo isso não significa, de modo algum, que a essa atualização preceda ou suceda uma revolução.

Perante esta análise, podemos concluir que na perspetiva funcionalista *Durkheimiana*, a *função* da escola é a de assegurar a possibilidade do estado (sociedade) exercer o controlo de pensamento e das ações praticadas pelo indivíduo. Não obstante, não se quer com isto insinuar que a este pensamento subjaz uma completa e acabada teoria do controlo das massas pela escola. A ideia de controlo veiculada pelos funcionalistas remete, na nossa opinião, para questões relacionadas com a ordem social e o garante do correto funcionamento das instituições que compõem a sociedade. Isto porque, no funcionalismo, princípios como o da “consciência crítica” e “racionalismo” são empregues com bastante frequência.

1.1.3 O Funcionalismo: pedagogia e metodologias

Como já se verificou, ainda que de forma incipiente, as correntes de âmbito funcionalista acarretam consigo todo um conjunto de princípios que incidem sobretudo no teor do ensino, ou seja, nos conteúdos. Os teóricos deste modelo insistem essencialmente na necessidade de criar ou alterar os programas existentes de acordo com as temáticas (por eles consideradas) mais proveitosas e profícuas nos sistemas de ensino.

Esses conteúdos, como já pudemos verificar passam, sobretudo, por “matérias” vincadamente mais clássicas; aprendizagens gerais e que contenham direta ou indiretamente a inculcação de valores, não devemos, contudo, proceder a uma generalização grosseira que oblitere as preocupações inerentes ao desenvolvimento do espírito crítico, advogadas por correntes ligadas ao funcionalismo.

Pode-se, nesta fase de desenvolvimento da análise teórica, estabelecer um paralelo de similitude com o ensino tradicional e/ou clássico. Ou seja, é correto pelas

obras e autores já enumerados e citados, perceber que existe uma relação íntima estabelecida entre escola funcionalista e escola tradicional.

De facto, na escola tradicional surge uma preocupação em transmitir aos jovens a experiência ancestral e isso conduz a uma metodologia que passa por estratégias essencialmente expositivas, ou seja, situações onde o professor é entendido como o mestre a ser ouvido e onde todas as ações estão centradas nele como agente de transmissão.

Não obstante, o termo “tradicional” pode levantar algumas ambiguidades e dificuldades aquando de uma tentativa de explicação ou da sua compreensão e, neste sentido, Louis Not explica que este termo pode efetivamente ter três significados. Quando referente ao processo, significa transmissão de conhecimentos, é uma transmissão ativa no sentido professor-aluno. Se porventura se refere ao conteúdo, aborda temáticas relacionadas com a tradição cultural clássica, ou seja, obras, conteúdos, tratados ou saberes que pelo interesse que despertaram ao longo de gerações, adquirem legitimidade pela sua antiguidade na pedagogia e “tradição”. São conteúdos que fazem parte de um património cultural de um povo ou cultura. Se se refere à origem, significa o uso e recurso a métodos antigos por oposição aos que resultam da inovação e modernidade (Not, 1988: 23). Levar-se-á em consideração todas estas terminologias e considerar-se-á “tradicional” tudo o que se relaciona com o seu processo, conteúdo ou origem que seja condizente com a definição de Louis Not, fazendo-se as devidas ressalvas para todas aquelas situações e/ou metodologias decorrentes da própria evolução tecnológica.

A pedagogia adotada pela escola tradicional assenta na retórica como o principal meio de incutir os saberes ao educando. Podemos falar numa metodologia geral que estabelece a aula-exposição como o centro de todo o processo educativo.

Not fala no “primado do objeto transmitido”. Ele divide as estratégias metodológicas tradicionais em atuações ativas, onde o professor transmite o saber mas de forma pouco sistematizada, e em ações modeladoras dos conteúdos da tradição, onde os conhecimentos são transmitidos por modelos (Not, 1988: 15).

Com esses modelos, também referidos por Durkheim (2007), é pretendido que o aluno consiga reproduzir ativamente os conteúdos de aprendizagem exigidos. Encarando-se assim o aluno como um “recetáculo”, com o funcionalismo nasce a ideia do princípio da transmissão. Ou seja, o papel do professor é “transmitir” ao aluno os saberes. Estes, como corrobora Durkheim são “tábuas rasas” que vão sendo preenchidas

pela educação (Durkheim, 2007). Not afirma mesmo: "O que há de mais evidente, com efeito, do que a necessidade de formar um ser quando ele está inacabado, e de lhe transmitir aquilo que se possui e de que ele está desprovido?" (Not,1988:17). Pela afirmação depreende-se que o papel do aluno é o de escutar atentamente a exposição e executar de seguida, ou seja, reproduzir o que assimilou pela exposição.

Efetivamente, aquando do processo de transmissão são bem evidentes dois pressupostos: o primeiro é o de que "se pode a partir do exterior, exercer sobre alguém uma modelação da sua inteligência ou do seu saber" e o segundo "que tem como possível a transmissão do saber daquele que sabe para aquele que o ignora" (Not, 1991:14). Apesar destas considerações aparentemente taxativas, o autor reconhece a existência de fenómenos exteriores de ordem sociocultural suscetíveis de exercerem influência no processo de transmissão.

Através desta ideia de transmissão de conteúdos, pode-se deduzir uma relação vertical entre o professor que tudo sabe e o aluno que tudo ignora.

Depreende-se que o processo de aprendizagem é facilitado caso o aluno não esteja em contacto direto com o objeto de estudo. Privilegiando-se o contacto, esse sim direto, com o discurso do professor ou com os livros. Esta metodologia geral subentende uma filosofia de "rentabilidade de tempo". É muito mais rápido ser o professor a resumir o essencial dos conteúdos dos manuais e a transmiti-los aos alunos, que ao invés disso seja o aluno a procurar e a construir o seu próprio saber.

Já Jan Amos Komenský, conhecido por Comenius, preconizava no século XVII na sua *Didáctica Magna*, que o essencial na pedagogia é facultar aos alunos somente o indispensável para a sua compreensão, de acordo com a sua faixa etária: "é essencial: não dar aos alunos nenhuns outros livros, além dos da sua classe" (Comenius, 1976:226) e atesta que o saber emana somente da boca do mestre: "a boca do professor é a fonte de onde para eles correm os arrosios do saber" (idem: 282). Para o aluno está confinado o papel de recetáculo: "todas as vezes que notam que esta fonte se abre, se habituem a colocar logo debaixo dela o vaso da atenção, para que nada passe sem entrar no vaso" (ibidem).

Não obstante, Comenius alerta para a necessidade de despertar o aluno para a curiosidade, só desta forma se pode, segundo ele, "talhar" o aluno para a aprendizagem. Comenius enfatiza a necessidade de um método didático que estimule os alunos para a aprendizagem. Caso contrário todas as tentativas de educação seriam inúteis ou então de difícil execução (idem: 287).

É neste contexto que entra o papel do professor, o papel de saber preparar o seu estudante, saber atraí-lo pelo jargão educativo contemporâneo: o papel da motivação.

Apesar de ter representado uma autêntica revolução no seu tempo, Comenius e a maioria dos seus postulados carecem de validade na atualidade. Em boa verdade, a metodologia didática deste pensador assentava no seu caráter utilitarista e, por tais motivos, a didática de Comenius, fruto da época, acaba por atribuir ao conhecimento transmitido uma função apenas para fins profissionais futuros, ao invés de uma formação integral e crítica dos educandos.

Por fim, e ainda no que concerne a Comenius e à sua *Didática Magna*, importa realçar dois aspetos importantes da sua obra para este estudo: por um lado ele pensa e estabelece conceitos pedagógicos inovadores e pertinentes para uma reestruturação da escola – confere-lhe a necessidade de se superar no seu aparente caráter monótono e fatigante, assim como os seus métodos de ensino que levavam os alunos ao aborrecimento; por outro lado, propõe conteúdos com uma linguagem mais acessível e uma metodologia própria de uma didática para ser aplicada pelos professores no exercício da sua atividade que, no seu entender, devem ser profissionais preparados para esta formação, pessoas escolhidas, notáveis pela sua capacidade – a quem deve ser entregue a responsabilidade desta formação em direção à humanização do homem⁷ (idem: 288).

No funcionalismo e no seu caráter mais clássico e tradicional o professor assume a exclusividade das iniciativas. Assume a função magistral, todo um conjunto de deveres e poderes assistem aquele que tudo sabe perante aquele que nada sabe e nada pode. Como já referido anteriormente, o aluno perante esta filosofia educativa é olhado como uma tábua rasa, uma folha em branco a ser preenchida por memórias e definição de conceitos pela memorização e originando, conseqüentemente, a sua reprodução. A educação, nesta perspetiva, nasce da comunicação de conteúdos pela via da exposição.

As estratégias pedagógicas de uma formação funcionalista incluem sobretudo exercícios de leitura e escrita. O professor explica o que deve ser feito. Os alunos efetuam um grande número de análises de textos (Bertrand, 2001: 220). A criança é assim orientada na sua instrução por um mestre que, por via da exposição, do ditado, dos exercícios e da memorização de conceitos, lhe inculca o saber.

⁷Para um conhecimento da vida e obra de Comenius, recomenda-se a consulta do seguinte endereço eletrónico: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/comeniuse.PDF> [acedido em 20 de agosto de 2013].

Em suma, a teoria funcionalista aplicada à educação, assenta em três grandes eixos orientadores: i) a escola é o reflexo da sociedade, quer na sua organização quer nos valores, e o papel do professor, enquanto representante da mesma, é o de assegurar que esses conhecimentos e valores são transmitidos às gerações mais novas; ii) os saberes clássicos, legitimados pelo tempo, devem ser o cerne dos conteúdos lecionados; iii) as metodologias adotadas devem ser sempre as que partem do pressuposto que o mestre é o detentor de todo o saber, estando reservado ao aluno o papel de “recetáculo” de conteúdos: desta forma temos aulas expositivas em que o aluno, por via da memorização, reproduz o exigido pelo seu mestre.

1.2 Teorias Sociocognitivas: O Sociostrutivismo

1.2.1 História e evolução

As teorias sociocognitivas evoluíram sobretudo a partir de meados do século XIX. Muitos pedagogos e teóricos da educação, inspirados nos trabalhos de John Dewey (1857-1952), elaboraram teorias onde a ênfase era colocada na dimensão social da formação escolar. Segundo estas novas teorias, a escola devia proporcionar aos alunos situações de aprendizagem fundamentadas na experiência e permitir o trabalho em grupos aos alunos (Bertrand, 2001: 117).

De acordo com Joyce e Weil “estas práticas tinham sido concebidas para favorecer uma melhoria da democracia, pois, efetivamente, colocam a tónica na interação social e na democracia das interações na turma (Joyce e Weil, 1996 *apud* Bertrand, 2001: 118).

Também os trabalhos de Albert Bandura e as suas reflexões sobre a aprendizagem social, contribuíram significativamente para a divulgação das teorias que proclamam um papel decisivo do meio natural no processo de aprendizagem. Não se podem aqui analisar todos os princípios da teoria sociocognitiva de Bandura – seria muito extensivo e não corresponderia aos objetivos deste trabalho. É, no entanto, importante referir alguns conceitos trazidos pelo autor para o mundo das ciências da educação, conceitos como a influência mútua, a representação simbólica, a perceção da sua eficácia. A autorregulação e a modelização representaram um marco revolucionário na forma de empreender o processo de ensino-aprendizagem (Grusec, 1992).

É, porém, nos trabalhos desenvolvidos por Lev Vygotsky, que se centrará a análise. De entre as várias tendências e variantes no campo das teorias sociocognitivas, a teoria socioconstrutivista de Vygotsky pelos seus conceitos inovadores é, na nossa opinião, a que reúne as melhores condições para dar resposta a uma boa parte das grandes interrogações educativas contemporâneas.

De facto, o movimento pedagógico que ganha espaço nos meados do século XX, surge sobretudo como reação à escola oitocentista, que se afigurava essencialmente como escola reflexo da sociedade industrial, uma sociedade capitalista e centrada na formação individual (Gellner, 1993).

É neste contexto que merece relevo abordar os impactos da “Escola Progressista”⁸. Pode-se, de alguma forma, atribuir a génese desta *escola* a John Dewey – personagem controversa, radical para uns, visionário para outros – que coloca toda a tónica da sua teoria curricular na existência da própria democracia. Ou seja, para Dewey a democracia seria o próprio método educativo, não é uma referência imediata a um sistema de governo, mas antes um modo de vida, a uma forma de relação entre as pessoas e ao modo como se organizam para chegar a consensos – ou as verdades coletivas (Paraskeva e Santomé, 2005: 34-35). Só através de um ambiente democrático onde o princípio da liberdade impere, se pode chegar a consensos coletivos. Essa liberdade, que Dewey tanto enfatiza, não pode ser confundida com a indisciplina. Segundo o autor, a disciplina e as regras podem ser alcançadas pela via da negociação e dos consensos. No fundo, Dewey pretende recriar na escola um ambiente de sociedade plena, uma espécie de “simulacro” da vida real (idem: 37 - 39).

Para além das questões ligadas à democracia em sala de aula, Dewey aproxima-se de Vygotsky ao defender a perspetiva do “aprender fazendo”, sublinhando que “aprender” no verdadeiro sentido da palavra não significa aprender coisas, mas antes aprender o significado das coisas. Tal requer o uso de sinais e uma linguagem complexa, tal como Vygotsky tinha enunciado, e o recurso à experiência e ao pragmatismo (Ibidem).

Dewey também defende a escola como local de continuidade do quotidiano, uma escola onde a aprendizagem parte da experiência de cada sujeito. A educação é, portanto, uma expansão das experiências de vida e, nesse sentido, a escola deve criar

⁸ *Association for the Advance of Progressive Education*, mais tarde *Progressive Education Association*: associação educativa que se propunha refundar as bases metodológicas e processuais do sistema educativo. Os alicerces desta pedagogia estão nos escritos do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey. Vide: Graham, P (1967).

condições para que o próprio indivíduo participe na construção do seu próprio saber. A escola deveria ser um prolongamento da vida social de cada um e como tal o currículo educativo deveria ser construído com base nas ocupações sociais de cada indivíduo. Só assim se construiria a ponte necessária entre quotidiano e meio escolar: “uma educação que não tem lugar através de formas de vida, formas que vale a pena viver para seu próprio bem, é sempre uma pobre substituta para a realidade genuína, e tende a atafulhar-se e a enfraquecer” (Paraskeva e Santomé 2005: 22-23).

Neste aspeto em concreto, na perceção do papel essencial da escola dentro da sociedade, Dewey entra em sintonia com Durkheim, pese muito embora Dewey achar que a escola é mais que um meio de perpetuar os saberes dos velhos aos mais novos, ou seja, de adequação dos alunos à realidade. A escola deve ser agente transformador dentro da própria sociedade e não meio de “preservação” e manutenção do estado das coisas assim como também o professor deve ser continuamente reflexivo sobre a sua prática pedagógica.

Dewey passou da teoria à prática, conseguindo levar a cabo a criação de uma escola experimental⁹ onde, apesar da massificação pelo sistema educativo norte-americano dos exames e testes de avaliação, consegue implementar uma escola baseada no seu ideal curricular.

À semelhança do funcionalismo, é possível constatar uma significativa variedade de conceções teórico-metodológicas dentro da mesma teoria. Não obstante, apesar das diferenças, a tónica comum parece ser a preocupação em deslocar o centro da ação educativa do professor para o aluno.

1.2.2 O Sociostrutivismo: metodologias e pedagogia

O ponto de partida das teorias sociocognitivas, conjunto de qual faz parte a tese do sociostrutivismo, situa-se na tomada de consciência, por parte dos docentes, da necessidade de ter em conta as condições culturais e sociais da aprendizagem.

É dado especial ênfase ao modo como se processa a inteligência cerebral e qual o papel do professor – mediador em todo o processo de desenvolvimento que conduz à

⁹ Escola Laboratório em Chicago fundada em 1896. Para mais informações consultar: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/dewey/lab_school/lab_school.htm [acedido em 20 de julho de 2013].

aquisição e consolidação de conhecimentos. Esta teoria rapidamente se converteu num conjunto de métodos que passam a incidir sobretudo na responsabilização do aluno e na participação ativa do mesmo no processo de ensino-aprendizagem.

A natureza social da aprendizagem será, doravante, a tónica transversal a este modelo de ensino-aprendizagem. Em segundo lugar, há um maior interesse pelas influências do ambiente (ambiente cultural, classes sociais, cultura regional, cultura popular) na aprendizagem. O socioconstrutivismo, na sua essência, coloca a si mesmo a pergunta de qual o papel dos alunos na construção do seu próprio saber. Futuramente, as noções de cultura e contexto têm um lugar preponderante nas reflexões sobre educação.

A propósito das teorias sociocognitivas, Bertrand afirma que “a própria natureza das aprendizagens é fundamentalmente sociocultural e há que ter em conta os laços entre a aprendizagem e a vida” (Bertrand, 2001: 117). O socioconstrutivismo incide, portanto, na problemática “aprendizagem em situação” (idem).

Com o socioconstrutivismo o paradigma altera-se. A dinâmica pedagógica centra-se agora na criança por oposição aos métodos pedagógicos que apostavam na quantidade dos destinatários e na centralidade do professor em todo o processo. A um método essencialmente expositivo, o socioconstrutivismo responde com metodologia mais ativa onde o aluno é interveniente no trabalho educativo. A lógica parte da necessidade de promover e cultivar a autonomia nos alunos, assim como prepará-los para uma intervenção cívica mais ativa e participativa (Alves, 2010: 167).

Dewey reclama um novo espaço para a criança, olhada agora como um ser individual em detrimento da massificação despersonalizada:

Não podemos ultrapassar a conceção platónica de que o indivíduo é feliz e a sociedade bem organizada quando cada qual se dedica às atividades para as quais está preparado pelo seu natural, nem a sua ideia de que a primordial tarefa da educação é descobrir esta aptidão no seu possuidor e exercitá-la para ser utilizada eficazmente. Mas o progresso dos conhecimentos fez-nos ver a superficialidade da ideia platónica de acumular os indivíduos e as suas aptidões naturais em poucas classes bem determinadas; aquele progresso ensinou-nos que as aptidões originárias são indefinidamente numerosas e variáveis. E a consequência deste facto é reconhecer-se que, à proporção que a sociedade se torna democrática, a verdadeira organização social está na utilização daquelas qualidades peculiares e variáveis do indivíduo e não na sua estratificação em classes (Dewey, 1936: 122 *apud* Alves, 2010: 167).

Capítulo 1. O Funcionalismo e o Socioconstrutivismo: enquadramento teórico

Como é possível verificar, autores como Dewey¹⁰, elaboram toda uma pedagogia extremamente crítica do lado clássico e tradicional da educação. Para esta nova pedagogia, o essencial da educação é despertar no indivíduo os estímulos necessários para que cada um seja capaz de desenvolver as suas próprias aptidões. A uma educação essencialmente determinista, como refere Dewey¹¹, a nova pedagogia responde com um projeto emancipatório individual, pelo coletivo proporcionado pela educação. Para além disso, as estratégias pedagógicas passam pela experiência. O processo que leva à aquisição de conteúdos, segundo os socioconstrutivistas, passa essencialmente pela descoberta semiautónoma ou autónoma dos próprios alunos:

(...) Na escola do futuro existiria uma identificação absoluta entre o facto a ser aprendido ou a ação a ser praticada e o ator que nela se encontrava implicado. A educação seria aí uma reconstrução contínua da experiência, a vida mesma, e já não como anteriormente uma preparação para a vida (Ó, 2003: 144, apud Alves, 2010: 168).

Nestas palavras de Ramos do Ó¹² podemos constatar um encontro claro com o que defendem Vygotsky e Dewey. Também Dewey afirma: “*a educação (...) é um processo por meio do qual se vive e não uma preparação para a vida futura e as escolas devem representar a vida presente*” (Dewey, 1929 apud Paraskeva e Santomé, 2005: 23).

É talvez sobre este princípio, descoberta semiautónoma ou autónoma pela experiência *in loco* que assenta toda a novidade Sócio-histórica¹³ do linguista russo Vygotsky. Efetivamente as suas experiências permitiram-lhe chegar a conclusões que revolucionaram o mundo da psicologia educacional.

¹⁰ Importa fazer referência a William Heard Kilpatrick, sucessor de John Dewey. Kilpatrick foi figura de grande destaque na *educação progressista* nos inícios do século XX. Vide Kilpatrick (1918) e para uma biografia e obra consultar: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kilpatricke.PDF> [acedido em 22 de julho de 2013].

¹¹ Apesar de Dewey nunca ter deixado de lecionar filosofia, o seu maior contributo foi para o campo das ciências da educação. O seu legado é considerável: *A escola e a Sociedade* (1899), *Como pensamos* (1910), *Democracia e Educação* (1916) e *Experiência e Educação* (1938). Para mais informação da vida e obra vide: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweeye.PDF> [acedido em 20 de julho de 2013]

¹² Jorge Ramos do Ó, atualmente professor associado da Universidade de Lisboa com vários trabalhos publicados na área da História da Educação.

¹³ A designação de teoria “Sócio-histórica” é utilizada por alguns autores para designar no concreto a teoria de Vygotsky. Não obstante, os seus contributos no âmbito da Psicologia do desenvolvimento vão ao encontro dos princípios do socioconstrutivismo (Fontes e Freixo, 2004).

Capítulo 1. O Funcionalismo e o Sociostrutivismo: enquadramento teórico

Embora contemporâneo de Watson e Pavlov, Vygotsky não evidencia qualquer influência destes na sua obra. O mesmo se passa com Piaget, pois embora tenha tido contacto com os seus primeiros trabalhos, o russo opta por seguir uma orientação diferente. Aliás, chega mesmo a criticar Piaget por não dar a devida atenção aos impactos do meio social no processo de aprendizagem. Vygotsky toma assim a dianteira nos estudos sociocognitivos e apesar da sua importância, só muito depois da sua morte é que a sua teoria veria a luz do dia no mundo ocidental (Bertrand, 2001, 12).

O forte isolamento da União Soviética, atrasou em muito a divulgação dos seus trabalhos. Só com a publicação da sua obra *Pensamento e Linguagem*, em 1962, é que as suas ideias se começaram a conhecer na Europa e nos Estados Unidos. Investigadores contemporâneos como Johnson & Johnson utilizaram as *teorias vygostkyanas* para sustentar investigações na área da Aprendizagem Cooperativa (Fontes e Freixo, 2004: 15).

A diversidade cultural, que caracteriza e imprime uma multiculturalidade nas sociedades atuais, e a insistência de Vygotsky no importante papel da cultura na aprendizagem, assim como nas interações entre as pessoas, reavivaram o interesse pelas suas reflexões e resultados.

O modo como Vygotsky explica a abordagem sociocultural em relação à mente pode resumir-se em três aspetos gerais: i) a confiança que depositava na análise genética (evolutiva); ii) o pressuposto de que as funções mentais superiores do homem têm origem na sua atividade social; iii) a ideia de que os instrumentos e sinais utilizados como mediadores dos processos humanos, psicológicos e sociais, são a chave para a sua compreensão (Moll, 2002).

Vygotsky opõe-se à perspectiva dualista, vigente à época, onde o indivíduo é estudado e analisado separadamente do meio social. Propõe, em alternativa, que o indivíduo e o social sejam concebidos como elementos mutuamente constitutivos de um único sistema interativo. Assim como se apercebe que o desenvolvimento cognitivo não é mais do que o resultado de uma aquisição cultural.

A teoria de Vygotsky resulta não só das suas influências da área da psicologia e da área da sociologia mas, também, do materialismo dialético e do marxismo. Exemplo disso é o conceito de *mediador* ou a natureza histórica dos processos superiores de desenvolvimento que foram retirados de reflexões de Hegel, Marx e Engels (Fontes e Freixo, 2004: 15).

Capítulo 1. O Funcionalismo e o Socioconstrutivismo: enquadramento teórico

No que concerne aos processos superiores de desenvolvimento como a memória lógica, a atenção voluntária ou o pensamento, Vygotsky considera que estes não se desenvolvem nos indivíduos de forma isolada, mas antes em coletivo. São processos mentais culturais ou sociais, em vez de biológicos. Deve-se, portanto, olhar para a escola como um contexto social mediador muito importante, onde as salas de aula representam organizações sociais (Idem: 17).

Vygotsky propõe um conceito inovador para se perceber de que forma se processa essa mediação cultural no processo de aprendizagem. Ao passo que a maioria de outros psicólogos e cientistas da educação se preocupavam apenas com a análise do desenvolvimento cognitivo real dos alunos, Vygotsky foi mais longe e estudou as funções em desenvolvimento, ou seja, o nível de desenvolvimento potencial. Nesse sentido introduz o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Por outras palavras, o autor propôs que se estudasse não só o que a criança sabia na realidade, os processos que a levaram a atingir essa maturação cognitiva (zona de desenvolvimento real – ZDR) mas, também, que se estude e analise o processo de maturação potencial existente na criança. Para Vygotsky, o nível da ZDR avalia o desenvolvimento passado e consolidado, averigua o que a criança consegue fazer sozinha, de forma autónoma, ao passo que a ZDP avalia o potencial de desenvolvimento, ou o estado dos processos em maturação. É, portanto, aquilo que a criança consegue fazer de forma semiautónoma, ou seja, mediada pelo professor ou um dos seus pares mais capazes (Kilcher e Berthoud-Papandropoulou, 1996: 173).

Tanto a lei geral do desenvolvimento cultural e do desenvolvimento da inteligência de Piaget¹⁴ como a ZDP de Vygotsky, que são a parte mais relevante da consubstanciação das suas teorias, revelam o papel construtivo que Piaget e Vygotsky atribuem à interação social no desenvolvimento intelectual da criança.

Com efeito, no que diz respeito ao desenvolvimento macro genético, todas as funções psicológicas superiores manifestam-se primeiramente em relacionamentos interpessoais e apenas mais tarde são interiorizadas e tornam-se parte da sua ZDR.

No que diz respeito ao “aqui e agora” de um micro desenvolvimento, as melhorias verificadas na interação da criança com um adulto, revelam a sua capacidade para ir além daquilo que pode fazer sozinha. Isto é, na ausência da ajuda de um adulto.

¹⁴ Ver Piaget (1986) *O nascimento da inteligência da Criança* – capítulo I a VI, referentes aos seis estádios de desenvolvimento cognitivo da criança.

Capítulo 1. O Funcionalismo e o Socioconstrutivismo: enquadramento teórico

Aquilo em que consiste a ajuda de um adulto permanece, no entanto, por determinar. Para Vygotsky envolve colocar as questões apropriadas à criança, não fornecer apenas respostas. De um ponto de vista prático, a ZDP permite-nos medir a competência ou as competências de um indivíduo. Vygotsky criticou os métodos usados para testar estes mesmos níveis de competência, pois esses testes determinam o nível de desenvolvimento da criança tendo por base a performance aquando da resolução de problemas sem qualquer ajuda.

O conceito de ZDP leva Vygotsky à distinção entre as atividades autónomas dos sujeitos e o potencial para desenvolver as suas capacidades. Assim, chama a nossa atenção para as dificuldades enfrentadas por psicólogos quando tentam avaliar um comportamento. Devem basear as suas avaliações na atividade autónoma dos sujeitos, correndo o risco de subestimar as suas competências ou, pelo contrário, basear-se no seu potencial de desenvolvimento em contextos interativos? Para ilustrar este ponto de vista, Vygotsky nota que duas crianças de sete anos com comportamento autónomo equivalente podem diferir nas suas capacidades de desenvolvimento potenciais, isto é, na sua performance quando ajudadas por um adulto. Consequentemente, é apoloquista da utilidade da ZDP aquando de uma avaliação psicológica.

Conquanto Piaget e Vygotsky partilhem a mesma aversão por métodos de teste, embora por diferentes razões, defendem visões diferentes no que diz respeito à função da linguagem – e interação social em geral – no desenvolvimento cognitivo (Kilcher e Berthoud-Papandropoulou, 1996: 174). O sujeito de Vygotsky é um sujeito que só se constitui na interação, ao passo que o sujeito em Piaget forma-se na ação.

Os seus pontos de vista teóricos são divergentes na medida em que se baseiam em postulados epistemológicos diferentes, no que diz respeito a todo o processo pelo qual os indivíduos adquirem conhecimento. Como referem Fontes e Freixo (2004), para Vygotsky a aprendizagem precede o desenvolvimento, ao passo que para Piaget o desenvolvimento precede a aprendizagem e os seus estádios são invariáveis. De facto, toda a teoria de Piaget se pode resumir, de uma forma simplista e quiçá grosseira, na observação de que qualquer aprendizagem exige um certo grau de maturidade de determinadas funções por parte de quem a vai adquirir. Ou seja, não se pode ensinar uma criança de um ano a ler, ou a uma criança de dois anos a escrever. A educação torna-se assim numa espécie de megaestrutura que assenta na maturação. Segundo Vygotsky, existe de facto um nível mínimo, não obstante esse mínimo não se esgote na eventual imaturidade intelectual da criança. Ou seja, não existem limites definidos em

termos de maturidade para a aprendizagem de uma criança. Esse limite, a existir, prende-se mais com funções motoras e físicas, do que propriamente com funções cognitivas.

Embora Piaget nunca tenha negado a importância do social e do cultural no processo de aprendizagem, apenas os valoriza no seu aspeto psicossocial, ao passo que Vygotsky, que lhes reserva uma dedicação extrema, enfatiza a importância do contexto socio-cultural no significado atribuído às atividades do indivíduo. Ou seja, o contexto social onde decorre a aprendizagem contribui para a definição dos significados que a criança adquire e concorre para a definição de determinados conceitos. Para Vygotsky a aprendizagem não é individualista, é antes social e, ao mesmo tempo, facilitadora da aprendizagem dos outros. Nesse sentido, a aprendizagem move todo um conjunto de processos que só têm lugar quando os alunos estão em permanente contacto com o professor ou com outros colegas (Fontes e Freixo, 2004: 15).

Para Piaget, o desenvolvimento parte do individual para o coletivo, o sujeito vai agindo sobre o mundo. Ao invés Vygotsky defende que o sujeito nasce no social, numa determinada cultura e no seu desenvolvimento, apropria-se dessa cultura ao ponto da sua própria individualidade se afirmar no coletivo.

Contudo, acreditamos que existe uma área na qual a oposição entre as duas teorias se mostra mais débil e com mais pontos de encontro, admitindo mesmo uma possibilidade de reconciliação: a aquisição da linguagem (Kilcher e Berthoud-Papandropoulou, 1996: 174). Ambos, Piaget e Vygotsky, concluem que a aquisição da linguagem é um passo determinante no processo de desenvolvimento da criança. É a partir da linguagem (e do seu progressivo desenvolvimento) que a criança consegue ordenar as suas ideias e conceitos, para posteriormente os reproduzir de forma autónoma.

Em bom rigor, a grande diferença entre os dois autores reside num único ponto: Piaget presume que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos totalmente separados e que a instrução não é mais do que a introdução de formas de pensamento de adultos em crianças. Esta assimila-os gradualmente, embora com permanente luta com as suas próprias formas de pensamento. Para Vygotsky, estudar o desenvolvimento separadamente da aprendizagem impede a análise, por ele comprovada, da interação entre os dois fenómenos (desenvolvimento e aprendizagem) que conduz a importantes transformações na mente da criança, sobretudo na aquisição de conceitos não

espontâneos, ou seja, conceitos científicos – conceitos adquiridos na escola (Vygotsky, 1987: 100).

Considerando de novo a ZDP, o papel do professor deverá ser o de assistir o aluno, proporcionando-lhe apoio e recursos de modo a que este possa levar a cabo um conjunto de operações elevadas que não conseguiria alcançar sozinho. Não se trata de instrução propriamente dita, mas sim de assistência contínua levando em consideração o conceito de interação social que conduz às aprendizagens. Todos estes conceitos e conceptualizações desembocam numa nova metodologia – os trabalhos desenvolvidos em grupo, por via da *Aprendizagem Cooperativa*.

1.2.3 Socioconstrutivismo: aprendizagem cooperativa

Antes de se abordar o tema da aprendizagem cooperativa, convém referir alguns aspetos relacionados com o desenvolvimento cognitivo, nomeadamente a aquisição de conceitos pelo desenvolvimento de processos mentais elevados.

Como já foi referido ao longo deste capítulo, Vygotsky acreditava que a aprendizagem gerava processos internos de desenvolvimento que apenas se originavam quando a criança estava exposta ao contacto com os outros, em cooperação com os seus colegas. Porém, este dedica especial atenção à compreensão de quais os mecanismos mentais que operam aquando da aquisição de conceitos mais abstratos, ou seja, que apresentam maior grau de dificuldade. Para Vygotsky a aquisição destes saberes é fruto de uma mediação por *ferramentas psicológicas*, como a linguagem e o meio (Fontes e Freixo, 2004: 21).

De facto, para este autor, a linguagem é a ferramenta mais importante. Esta desempenha o papel de *mediadora* entre a criança e o meio. Atua, numa primeira fase, como uma forma de comunicação entre a criança e o seu meio envolvente e, posteriormente, como forma de organização do seu pensamento (*idem*).

Na aquisição, desenvolvimento e formação de conceitos, Vygotsky distingue os *conceitos espontâneos* de *conceitos científicos*. Por conceitos espontâneos deve entender-se todos aqueles conceitos apreendidos pela criança em resultado da sua vivência quotidiana, pela sua experiência pessoal e através dos seus próprios recursos e esforços. Estes conceitos dispensam a escola para a sua formulação. No que concerne aos conceitos científicos, estes resultam da interação de ideias das crianças acerca da realidade e das ideias transmitidas pelos adultos, neste caso o professor.

É precisamente sobre este último tipo de conceitos que Vygotsky vai mais longe que Piaget, na medida em que o último defende que a criança, ao formar um conceito espontâneo, o *marca* com as características da sua própria personalidade, ignorando a existência deste processo também na formação de conceitos mais elaborados – conceitos científicos. Ora, Piaget não consegue ver “a interação entre os dois tipos de conceitos e os elos que os unem num sistema total de conceitos, durante o desenvolvimento intelectual da criança” (Vygotsky, 1987: 73). Assim sendo Vygotsky introduz uma nova premissa: as experiências e saberes adquiridos pela via do social e do cultural (quotidiano) repercutem-se na formulação de conceitos espontâneos e também nos não espontâneos. A formulação de conceitos mais complexos e abstratos (não espontâneos) têm como base cognitiva os conceitos mais simples e concretos (espontâneos). É, portanto, mais fácil adquirir e compreender conceitos mais abstratos a partir de conceitos mais simples.

Assim sendo, convém no decurso de qualquer tentativa de proporcionar a alunos a aquisição de conceitos não espontâneos, levar em consideração todas as experiências do quotidiano que o aluno “transporta” consigo para a sala de aula. A propósito dessa necessidade, e a título de exemplo, Barca afirma que “sentimentos de pertença e identidade social (local, regional, nacional e outras) constroem-se naturalmente no decurso das diversas vivências quotidianas. Para tal concorrem o meio familiar e cultural, os média, a escola. Mas é sobretudo na escola que a identidade social é aprofundada e (re)orientada através da apropriação que cada um faz da aprendizagem sistemática (...)” (Barca, 2007: 116).

Desta feita, e de acordo com Vygotsky e os defensores da “aprendizagem situada”¹⁵, torna-se infrutífero o ensino direto de conceitos: “ (...) a experiência prática mostra (...) que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo” (Vygotsky, 1987:72). Recomendam antes a aprendizagem de um problema pela via da realização de pequenas tarefas que conduzam à formação do conceito, ou seja, a

¹⁵ Barca, 2001: 15 – Neste artigo Isabel Barca faz inúmeras referências a autores contemporâneos como Ashby, Lee & Dickinson, Barton, Levstik que se debruçam sobre a “Aprendizagem situada”, assim como a projetos (ex. CHATA: *Concepts of History and Teaching Approaches*) que visam estudar a influência do meio social na construção de conceitos na disciplina de História nas crianças em idade escolar.

formulação e compreensão de conceitos pela via da descoberta, onde o meio é quem dita as tarefas e proporciona os estímulos necessários que conduzam ao raciocínio e ao desenvolvimento de competências. Em suma, é necessário *a priori* que os conceitos façam sentido para quem os vai aprender.

As práticas pedagógicas verticais (professor-alunos) têm encontrado dificuldade em responder à diversidade das necessidades dos alunos, estão demasiado centradas no professor, sendo dirigidas ao grupo/turma como um todo e como tal dirigidas ao idealizado aluno médio, ignorando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. Segundo Leitão (2000, p.2), os maiores problemas das práticas tradicionais são:

1. Práticas dirigidas a toda a turma;
2. Pouca diferenciação;
3. Pouco feedback corretivo e avaliativo;
4. Aprendizagem e ensino cooperativo reduzido ao mínimo;
5. Ensino predominantemente expositivo e centrado no manual escolar.

As escolas continuam a encontrar dificuldades em se adaptar às necessidades específicas e individuais dos alunos. Tal facto deve-se, no nosso entender, às rápidas mudanças que ocorrem no seio da própria sociedade, assim como no seio das escolas. As intermitentes políticas educativas e reformas lançam a dúvida e a incerteza quanto ao rumo a seguir. No plano metodológico, tudo leva a crer que os professores optam por estratégias que oferecem algumas garantias motivacionais para assim ultrapassar o sentimento patente de desmotivação por parte dos alunos. Os instrumentos utilizados aquando da realização de aulas cooperativas podem ser uma dessas estratégias¹⁶.

Porém, os objetivos da aprendizagem não se podem esgotar na aquisição de conteúdos académicos. A aprendizagem cooperativa é, de acordo com as teses defendidas pelo socioconstrutivismo, o melhor meio para “despertar” o lado social da aprendizagem. Como já foi referido, a interação social desperta um conjunto de processos internos que operam apenas quando os alunos estão em interação com os colegas ou com o professor.

“A aprendizagem é um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento” (Vygotsky, 1987, p.69). Assim, a aprendizagem precede o desenvolvimento,

¹⁶ Consultar ponto 5.3. “Análise e discussão dos resultados”.

convertendo-se, naturalmente, um processo no outro; a aprendizagem deixa de ser um ato individual, para ser social e facilitadora da aprendizagem dos outros. A abordagem construtivista *vygotskyana* reconhece o papel ativo do aluno na construção do próprio saber mediado pelo professor ou por colegas, na busca do saber pela experiência.

A investigação realizada na área da Aprendizagem Cooperativa concluiu que trabalhar cooperativamente se traduz por melhores resultados acadêmicos, aumento da autoestima, reforço das relações de amizade e entreajuda e maior aceitação da diferença e do outro (Johnson & Johnson, 1999; Slavin, 1990). Slavin (1990) analisando as características da Aprendizagem Cooperativa, refere três pontos decisivos:

- 1) Os alunos trabalham em grupo de forma a dominarem e controlarem os materiais e aprendizagens escolares;
- 2) Os grupos devem ser heterogêneos, integrando alunos com capacidades distintas no que concerne às competências cognitivas e os estilos de aprendizagem [diferentes ritmos de aprendizagem] e no que respeita ao sexo, raça e outras características;
- 3) Os processos de recompensa devem estar centrados no grupo, não no aluno individual.

Para Johnson e Johnson (1999 *apud* Fontes e Freixo, 2004: 28-29), cooperar significa trabalhar em grupo para alcançar determinados objetivos, procurando resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo. Segundo este autor, para que um grupo desenvolva um trabalho cooperativo é imprescindível que se tenha em conta as seguintes características específicas:

- a) Uma interdependência positiva (não podemos ter sucesso sem os outros);
- b) Uma interação estimulante frente a frente permitindo o desenvolvimento da autoestima, usando e desenvolvendo competências sociais;
- c) Um compromisso individual e uma responsabilidade pessoal, claramente assumidos, para se conseguir atingir os objetivos do grupo;
- d) Um desenvolvimento das competências interpessoais e de pequeno grupo, mais relevantes;
- e) Uma avaliação frequente e regular do funcionamento do grupo com o objetivo de melhorar a eficácia do mesmo.

Capítulo 1. O Funcionalismo e o Sociostrutivismo: enquadramento teórico

Mais recentemente, Pujolás (2001 *apud* Fontes e Freixo, 2004: 30-35) lança o convite à reflexão sobre as principais diferenças entre o trabalho de grupo cooperativo e o trabalho de grupo tradicional. Sublinha a importância do compromisso individual dos alunos que, desta forma, desenvolvem um conjunto de competências sociais. Na opinião deste autor, um dos aspetos mais importantes da Aprendizagem Cooperativa passa pela aceitação, por parte de todos os elementos do grupo, de que só podem atingir os seus próprios objetivos se os restantes membros atingirem os deles, verificando-se assim uma interdependência positiva.

A Aprendizagem Cooperativa permite que os elementos dos grupos cooperativos tenham consciência de um destino comum (navegam no mesmo barco) – que todos trabalhem para o sucesso do grupo, que todos se esforcem para obter os melhores resultados – os teus esforços beneficiam-me e os meus esforços beneficiam-te –, que reconheçam que o desempenho de cada um depende do desempenho de todos (a união faz a força), e ainda que juntos podem mais facilmente alcançar aquilo a que se propõem. Um dos principais objetivos da Aprendizagem Cooperativa é permitir que cada elemento do grupo se transforme num indivíduo que conheça os seus direitos e as suas responsabilidades (Fontes e Freixo, 2004: 27).

O compromisso individual nesta metodologia permite assegurar que todos os elementos do grupo saiam mais fortes deste trabalho, tanto do ponto de vista das competências académicas como das competências sociais, para que, futuramente, possam realizar, sozinhos, tarefas semelhantes às que realizaram de uma forma cooperativa. Para se conseguir que cada aluno seja responsável pela sua parte do trabalho do grupo, torna-se necessário que o professor avalie o esforço de cada aluno na realização do trabalho do grupo e que proporcione um feedback individual e coletivo.

Segundo Leitão “a aprendizagem cooperativa pressupõe uma mudança importante no papel do professor, nomeadamente no que respeita à interação com os alunos no contexto da sala de aula e no que respeita à interação com os colegas no contexto geral da escola e no contexto específico da sala de aula” (Leitão, 2000: 8).

2. O Funcionalismo e o Sociostrutivismo: uma análise comparada

Muito mais haveria a dizer sobre estas duas grandes concepções educativas, pois o seu espectro abrange uma miríade bastante complexa de “subdivisões” teóricas e inúmeras derivações e variantes do amplo corpo teórico de ambas. Algumas dessas subdivisões, merecerão um aprofundamento, num possível trabalho posterior.

O principal objetivo deste estudo não é o de encontrar soluções definitivas para a educação. Isso seria considerar a educação como processo estático e conceito estanque. A educação sofre transformações com a evolução da própria sociedade que a produz, é minada por questões de âmbito económico, político-ideológico, valores e crenças. A nossa proposta é, talvez de forma ingénua, encontrar pontos de encontro que permitam superar as aparentes contradições entre os dois lados.

Apesar da dificuldade intrínseca do problema, seja por se tratar de chegar a uma síntese, com toda a subjetividade que isso acarreta, quer por se labutar com numerosos e diversificados pontos de vista, muitas vezes contraditórios dentro da mesma corrente teórica, faz-se aqui um esforço no sentido da formulação de uma proposta superadora da aparente oposição em causa, mais à guisa de um contributo ou clarificação e de compromisso entre ambas.

Através de uma abordagem teórico-reflexiva, muito embora limitada e sucinta, e de uma análise de resultados que provém de uma experiência empírica com alunos, intentamos levar a cabo uma nova construção, eliminando o que opõe aquelas duas posições, e conservando o que de cada uma consideramos mais adequado.

Podemos constatar que o funcionalismo se pode associar de alguma forma à educação tradicional, sem que com esta associação se pretenda atribuir alguma espécie de carácter mais retrógrado ou antiquado no pior sentido da palavra. Além disso, queremos aqui demarcarmo-nos de qualquer matiz mais pejorativa que possa advir da nossa opção pela utilização da expressão em causa. Até porque ao longo do tempo e no decorrer da evolução da educação, a sua história está marcada por constantes processos evolutivos. O que pode ser encarado atualmente como tradicional, foi em determinado período uma inovação.

Relativamente às metodologias, em traços gerais, verificou-se que a ação educativa se centra no professor, isto por se considerar o aluno como ser “inacabado”.

Capítulo 2. O Funcionalismo e o Socioconstrutivismo: uma análise comparada

A face educativa da escola tradicional exerce uma força do exterior para o interior, ou seja, pela imaturidade e incapacidade de decisão que decorrem da imaturidade da criança, os conhecimentos são-lhe impostos. O estímulo para essa aprendizagem – memorização – são as recompensas e o *modus operandi* é a aula expositiva que assenta nas capacidades e competências de oralidade do professor.

De seguida, constata-se que o socioconstrutivismo diverge do funcionalismo, sobretudo ao nível das metodologias. Nesta segunda fórmula, o agente educativo partilha um conjunto de responsabilidades com o aprendente aquando do próprio processo de ensino-aprendizagem. A ação educativa centra-se mais no aluno que no professor.

Conceitos como “aprendizagem situada”, “pesquisa autónoma e semiautónoma”, “aprender fazendo” e “aprendizagem cooperativa” atuam ativamente em contexto de sala de aula.

Na escola tradicional, onde o «triângulo didático»¹⁷ constituído pelo professor, aluno e os saberes, as relações entre as diferentes partes relacionam-se numa dinâmica essencialmente vertical. O professor, centro do saber, veicula os saberes pela exposição dos mesmos ao aluno identificado como os objetos que vai receber, acomodar e reproduzir. Ao passo que no socioconstrutivismo a relação entre as partes desse triângulo didático alteram-se. A relação entre professor e aluno atua numa direção horizontal, onde os saberes assumem o papel de objeto a ser descoberto em constante parceria e essa descoberta deve ser mediada pelo professor.

Importa, contudo, fazer a devida observação que os defensores desta “escola moderna” ou “educação nova” fazem apelos constantes ao progresso metodológico na educação. Fica-se, por vezes, com a impressão de que para evoluir é preciso substituir, em vez de reformar o que já existe. Fica a ideia de que para que essa evolução aconteça, basta fazer o oposto da educação tradicional. Na verdade, acredita-se que, mediante um exame crítico com elevado grau de profundidade teórica e com exemplos concretos que partam de verdadeiras experiências educativas, é possível aliar métodos ditos tradicionais com métodos progressistas assim como proceder, sempre que se justifique, a uma otimização e potenciação dos recursos e métodos já existentes, que foram objeto

¹⁷ Triângulo Didático, conforme proposto por Brousseau em: *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, Recherche en didactique des mathématiques*. Disponível em português: BROUSSEAU, G. (1996), «Fundamentos e Métodos da Didática da Matemática», BRUN, Jean (org.), *Didática das Matemáticas*, 51-53, Lisboa: Instituto Piaget BROUSSEAU, G. (1996)

Capítulo 2. O Funcionalismo e o Socioconstrutivismo: uma análise comparada

de aplicação e consolidação. Esta tentativa de união afigura-se mais justa e equilibrada face ao problema.

A escola tradicional é, muitas vezes, acusada de ser puramente livresca e de privilegiar a memorização em detrimento da inteligência pela busca do conhecimento.

Por regra, a escola socioconstrutivista assenta num ensino que parte de uma liberdade de trabalho que implica o trabalho coletivo (aprendizagem cooperativa). Neste sentido, opõe-se ao caráter disciplinador e silencioso, mais ou menos vincado, da escola tradicional. Nesta, evita-se a coeducação, pratica-se uma educação assente no essencial e no indivíduo, ao passo que, no outro extremo, incentiva-se o trabalho cooperativo e a participação.

A uma aula silenciosa, rigorosa na disciplina, contrapõe-se uma aula agitada, dinâmica e coletivamente construtiva.

Posto isto, importa para o nosso propósito académico, adiantar que se pretende efetuar uma análise objetiva e livre de preconceitos. Podemos avançar com a ideia que apenas nas posições mais extremadas num e noutro sentido as premissas são inconciliáveis. Contudo, as metodologias da escola funcionalista e da escola socioconstrutivista, quando analisadas com um verdadeiro espírito crítico – num espírito de análise livre de preconceitos e na busca de respostas que possam, de facto, contribuir para uma significativa melhoria do processo ensino-aprendizagem –, encontramos verdades incontestáveis numa e noutra posição. Essas verdades, que podem aparentar um aparente antagonismo incoadunável, aproximam-se e fazem parte da raiz quer de uma e quer da outra posição, ou quanto muito, são compatíveis e podem ser usadas em simultâneo.

Há, de facto, no substrato da pedagogia funcionalista fundamentos incontestáveis que até mesmo os socioconstrutivistas defendem, com ou sem consciência disso mesmo. A título de exemplo, podemos pegar na importância que Vygotsky concede à linguagem, o seu papel determinante no desenvolvimento. Ora, o funcionalista Durkheim a propósito da linguagem escreve: “ Ao aprender uma língua, aprendemos todo um sistema de ideias, distintas e classificadas, e herdamos todo um trabalho de onde saíram essas classificações que resumem séculos de experiências. Mas há mais: sem a linguagem, não teríamos, por assim dizer, ideias gerais; pois é a palavra que fixando-as, dá aos conceitos uma consistência suficiente para que possam ser manuseados comodamente pelo espírito. Foi pois a linguagem que nos permitiu

elevarmo-nos acima da mera sensação; e não é necessário demonstrar que a linguagem é, em primeiro lugar, uma coisa social” (Durkheim, 2007: 58).

Esta afirmação do sociólogo francês, deixa antever um possível encontro entre as duas teorias educativas, nem que seja na sua origem, no seu jaez.

Perante tal, e na difícil tarefa de analisar comparativamente as duas perspetivas, importa referir que é um facto notório que, ao longo do século XX, várias foram as tentativas de dotar o ensino de um carácter mais “experimental”, em prejuízo da sua componente mais memorística, mais passiva, mais ajustada na centralidade do professor e da sua inquestionável autoridade. Estas tentativas tornaram o ensino, ele mesmo, objeto de sucessivas experiências, como se de um tubo de ensaio ou incubadora se tratasse. As novas correntes, que engrossam as fileiras do sociostrutivismo, visam dotar o aluno e o professor de novas funções. Destas novas funções, resultou uma relação pedagógica de duplo sentido, obliterando o sentido unidirecional da escola funcionalista. Ora, em boa análise das críticas funcionalistas a este modelo, constata-se que, por vezes, se caiu no extremo de secundarizar o papel do professor. Este, segundo os funcionalistas, tornou-se quase “dispensável”.

É evidente que estas implicações educativas extremadas, ora de excessos tradicionais de carácter quase escolástico, ora em pedagogias da libertação, tornam difícil o equilíbrio de papéis, assim como a sua própria definição. Esta definição, na nossa opinião, é deveras importante para uma saudável relação educativa.

A “Escola Moderna” esforça-se por colocar ênfase, ao jeito de justificação, em determinados aspetos que vão ao encontro e defesa do desenvolvimento do espírito crítico, do fomento intelectual e da criatividade. No fundo, no já mencionado “aprender fazendo” e “tentativa e erro”, no direto confronto com “situações-problema” que despertam a motivação e obrigam a uma boa utilização das aprendizagens assimiladas.

Esta crescente aposta na autonomização dos educandos, cria um enfoque no ponto de chegada – as competências. Acontece que o ponto de partida – a assimilação de informação, a sua seleção, compreensão e memorização – parecem carecer de mais atenção por parte dos sociostrutivistas.

Para se compreender melhor lançamos as seguintes questões: como podem os alunos levar a cabo uma descoberta e aquisição de saberes de forma autónoma? Como pode o professor desempenhar o papel de mediador de conhecimentos sem autoridade e poder de decisão irrevogável? Como podem os alunos descrever fenómenos complexos e até mesmo alguns conceitos nas disciplinas de Geografia e de História sem recorrer à

memória? O socioconstrutivismo afirma que o aluno deve ser educado num clima de cooperação e partilha de conhecimentos, mas como se pode acreditar, se atentarmos à realidade competitiva em que o mercado de trabalho se transformou, ser possível formar, no mesmo sistema educativo, alunos para a realidade da competitividade laboral num espírito pleno de cooperação solidária e democrática? Não obstante, acreditamos que esta ideia reflete um voto de intenções, uma espécie de idealismo puro.

Com certeza que encontraríamos respostas no complexo dicionário socioconstrutivista, para estas e outras questões. No entanto, acreditamos que essas respostas se fundamentariam e se restringiriam ao campo teórico e não tanto à complexa realidade das salas de aula nacionais¹⁸.

Por essa razão, achamos que a simbiose entre as duas teorias, não só é possível, como aconselhável. Se não vejamos: o professor, pela sua própria condição académica, será sempre visto pelos alunos como alguém que detém mais conhecimentos, o professor representa o conhecimento. Esse papel incute no aluno a sensação de confiança, segurança e algum temor primário e intuitivo. O professor é, por natureza, um sujeito a quem a sociedade investiu de poder. Os alunos sentem isso também de forma natural. É inegável que, *a priori*, exista na sala de aula uma diferenciação entre alunos e professor, essa diferenciação assenta na lógica de quem tem poder perante os restantes, a quem o poder foi vedado. É esse poder, entre outros, que permite ao professor desenhar a condução da aula no sentido dos objetivos pedagógicos. Admite-se contudo, que essa necessidade de dirigir a aula é inversamente proporcional ao aumento da maturidade e da faixa etária presente na aula.

Essa investidura de poder convém, na nossa opinião, que seja mantida mas de uma forma cuidada e moderada. Este poder é o mecanismo que permite ao professor manter um ambiente fértil para o desenrolar das experiências educativas. Ora, o exercício de autoridade – que se demarca claramente do autoritarismo – pode ser exercido sem se esquivar a uma relação de maior proximidade entre o professor e o

¹⁸ Não esquecemos o caso singular da Escola da Ponte, único no panorama do sistema de Ensino Público nacional, onde é contemplado no Projeto Educativo, ponto III, que: “Todo o conhecimento verdadeiramente significativo é autoconhecimento, pelo que se impõe que seja construído pela própria pessoa a partir da experiência. A aprendizagem é um processo social em que os alunos, heurísticamente, constroem significados a partir da experiência”, “valorizar-se-ão as aprendizagens significativas numa perspectiva interdisciplinar e holística do conhecimento, estimulando-se permanentemente a perceção, a caracterização e a solução de problemas, de modo a que o aluno trabalhe conceitos de uma forma consistente e continuada, reelaborando-os em estruturas cognitivas cada vez mais complexas. Para mais informações consultar: <http://www.escoladaponte.pt/educativo.pdf> [acedido a 21 de Setembro de 2013].

aluno. Acreditamos que a convivência e informalidade possam conviver lado a lado e em harmonia com a autoridade.

Ao procurar-se com este estudo mostrar pontos divergentes entre os dois tipos de educação, procura-se em simultâneo encontrar pontos de ligação. É da nossa mais profunda convicção, como se demonstrará pela experiência empírica da Prática de Ensino Supervisionada, que uma não substitui a outra. Estudos há, contudo, que apontam no sentido inverso: os professores de História atualmente “optam por adotar concepções vagas, generalistas e ambíguas em detrimento de posturas mais operativas” (Magalhães, 2001 *apud* Barca 2001: 20).

Admitimos que a existir um fosso entre as duas concepções da educação, só pode ter sido cavado por posições extremadas. Se amputarmos esses extremismos, é possível vislumbrar opções que se complementam ao invés de se anularem, posições que quando convergidas podem aprimorar e dotar a ação educativa de melhores ferramentas. Essas ferramentas podem convocar para a sala de aula o que de melhor têm e o que de melhor representam – diversidade e a divícia pedagógica.

Conquanto é da nossa firmeza que a realidade descrita por Magalhães (op. cit) não é representativa do panorama geral. Os professores, embora podendo não assumir o pleno uso de uma ou outra metodologia, podem pautar a sua ação pelo relativismo dos modelos, optar, quer no discurso, quer na prática, por princípios fundamentais do funcionalismo e do socioconstrutivismo. Estas evidências, corroboradas pela leitura e análise dos questionários aplicados a uma amostra de professores, comprovam que, pese embora alguma falta de noção sobre a teoria funcionalista e socioconstrutivista, os professores utilizam estratégias e metodologias de uma forma grosso-modo alternada. Esta prática reveste-se de intentos (mais ou menos declarados) de promover a motivação dos alunos e mitigar o seu insucesso escolar.¹⁹

¹⁹ Ver ponto 5.3 – Análise e Discussão dos resultados.

3. O ensino em Portugal: políticas educativas globais

Abordar qualquer temática de âmbito educativo e negligenciar o impacto das políticas educativas que emanam dos centros de poder político e de decisão é pouco recomendável, mesmo para uma proposta deste género, que procura no seu essencial desenvolver uma análise comparada de âmbito essencialmente metodológico, entre duas correntes a partir de experiências educativas.

Apesar da ênfase do trabalho se colocar nos eventuais impactos educativos decorrentes da aplicação de metodologias de cariz expositivo ou cooperativo, não é despiciendo fazer uma pequena abordagem ao processo evolutivo das políticas educativas em Portugal. Essa abordagem não seguirá a lógica da *resenha* da história das políticas educativas em Portugal, será antes pela via da consumada globalização, processo esse que atinge também o universo educativo.

Nesse sentido, importa referir que existe atualmente, por si só demasiado evidente, uma relação profunda entre as instituições internacionais e os seus paradigmas constitutivos, e as conseqüentes repercussões nas políticas e conceções de educação nacionais, sustentando-se a tese num nexó causal entre estas duas dimensões, em que a primeira se afirma e legitima internamente, a partir do argumento do “recurso ao estrangeiro”.

Num livro de 2003 “*Globalização e Educação, Políticas Educacionais e Novos Métodos de Governação*”, António Teodoro²⁰ esboça de forma lúcida e sublime quais as novas formas de regulação transnacional das políticas educativas.

As novas instituições internacionais, surgidas dos escombros do conflito mundial (ONU, UNESCO, BM, FMI, OCDE), contribuíram para uma internacionalização da problemática educacional, ajudando a promover as teorias de modernização (nas quais se inserem as teorias do capital humano e da planificação educacional), tornando-se os países periféricos e semiperiféricos cada vez mais dependentes da legitimação e da assistência técnica destas organizações internacionais. Por isso, toda e qualquer abordagem de teor educativo sobre um passado recente, terá sempre que ver com interesses e dependências externas no que concerne aos conteúdos bem como aos *estilos* nas reformas educativas.

O paradigma da Educação Comparada²¹ assentou em quatro premissas fundamentais: i) a asserção de que o desenvolvimento da educação acarretaria inexoravelmente o progresso

²⁰ Teodoro, A. (2003).

económico; ii) um positivismo que atribui à Educação Comparada o papel de estabelecer leis gerais sobre o funcionamento dos sistemas educativos; iii) uma abordagem baseada no Estado-nação privilegiando-se uma comparação das diferenças e semelhanças numa dimensão inter-nacional e, por último, iv) a utilização de um método comparativo supostamente objetivo e quantitativo, mas que não interroga a qualidade dos dados e a sua espessura teórica.

O recurso ao *estrangeiro* funciona, prioritariamente, como um elemento de legitimação de opções assumidas no plano nacional, e muito pouco como um esforço sério de um conhecimento contextualizado de outras experiências e de outras realidades (Teodoro, 2003: 32); traduzindo-se a sua ação numa normalização das políticas educativas, no estabelecimento de uma agenda e na fixação de um mandato. Neste contexto, a posição de Portugal enquanto país semiperiférico afirma-se como um *case study* das variações de paradigmas.

De acordo com o autor numa primeira fase, entre o fim da 2ª Guerra Mundial e Abril de 1974, o sistema educativo nacional vai ser influenciado pela OCDE, que assumiu um papel fundamental na formação do *corpus* teórico subjacente ao sector industrialista e desenvolvimentista (o chamado ocedeísmo). A preocupação com a qualificação da mão-de-obra disponível conduziu a pressões para um aumento da oferta escolar; acreditando-se que a educação arrastaria o desenvolvimento económico.

O 25 de Abril de 1974 alterou profundamente a correlação de forças nas realidades sociológicas internas, numa orientação antimonopolista e democratizante. A OCDE é percecionada como uma organização por excelência dos países capitalistas desenvolvidos, pelo que será a UNESCO que produzirá o trabalho mais significativo de legitimação da ação governativa nesse período de 1974-1975 (Idem: 42).

Com a «normalização democrática», num contexto marcado pela aposta na integração europeia e numa modernização assente na necessidade de financiamento externo, o BM substitui a UNESCO, já que se encontrava “nas condições ideais para responder às necessidades do Governo Português, pois, diferentemente da OCDE ou de outra organização internacional, associava *consultoria* com *ajuda*, sob a forma de empréstimos financeiros” (Ibidem: 47). De um ponto de vista ideológico, o BM inseria-se nas tradições funcionalistas do capital humano, identificando a educação como uma alavanca do desenvolvimento económico.

²¹ Ramo das Ciências da Educação, que regista o seu apogeu no pós 2ª Guerra Mundial.

No início da década de oitenta do séc. XX, verifica-se o regresso da OCDE ao primeiro plano da definição da agenda política educativa nacional. Na análise que os peritos desta organização efetuam, destaca-se a crítica à negligência atribuída à formação técnica e profissional da juventude e à prioridade conferida ao acesso aos institutos politécnicos.

A tónica é colocada nos ensinos profissional e técnico-profissional, no chamado *novo vocacionalismo* de cunho *fordista*, assente na tentativa de eliminação da discrepância entre os empregos potenciais que permaneciam vagos e a ausência de mão-de-obra especializada. A *reforma educacional* constitui-se como a pedra de toque da *reforma estrutural* tida como necessária à qualificação dos recursos humanos no contexto da integração europeia.

A velha conceção do professor como funcionário ou técnico tende a desaparecer, criando uma crise de identidade e um profundo mal-estar na classe docente. Espera-se que o Professor assuma uma miríade de funções e, ao mesmo tempo, assista à degradação das suas condições de trabalho. O novo paradigma utopista avançado por Teodoro, encara o professor simultaneamente como militante de justiça social – a capacidade de ler o mundo na convicção de que todos podem aprender – e como pesquisador da sala de aula – que significa o abandono da conceção do professor como um mero tradutor de conhecimentos, mas aberto à investigação, à incorporação de novos saberes e à capacidade de estabelecer diferentes estratégias de diferenciação pedagógica.

Perante estas evidências torna-se clara a necessidade de, cada vez mais, levar a cabo uma profunda reflexão sobre a lógica das políticas educativas e da sua relação com as ciências da educação (Teodoro, 2003: 43).

É também de realçar a análise da instituição escolar, e da educação em geral, no seu sentido duplo, como simultaneamente um produto e um motor de transformação social; e da sua inevitável interconexão com o desenvolvimento produtivo e social.

Se a escola é, como refere Durkheim, reflexo de uma sociedade, será pois, cada vez mais, reflexo de uma sociedade global.

4. Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada constitui-se como a fase final do Mestrado. É objetivo principal a observação de aulas de mestrandos em vias de profissionalização. Pretende-se com esta observação aferir as competências e domínios científicos dos futuros professores, conferir as aptidões metodológicas e didáticas nas respetivas áreas disciplinares. Este trabalho contou com a colaboração contínua dos orientadores cooperantes da escola, assim como dos respetivos docentes das cadeiras de didática da Faculdade.

O primeiro encontro com as orientadoras cooperantes ocorreu a 10 setembro de 2012 pelas 9 horas, na biblioteca da referida escola. A reunião serviu essencialmente para os estagiários conhecerem as orientadoras cooperantes, e vice-versa, assim como para delinear estratégias e definir as principais linhas orientadoras para o correto funcionamento do estágio.

Durante a reunião, ficou acordado que iria iniciar a PES na disciplina de História, enquanto os colegas Afonso Pires e Nuno Rodrigues²² iriam iniciar a sua PES na disciplina de Geografia, efetuando-se uma troca de áreas disciplinares no segundo semestre. Ficou estabelecida uma calendarização para reuniões semanais do núcleo de estágio (a realização de Reuniões de Departamento, Conselhos de Turma e outros assuntos relevantes, aconteciam semanalmente, na 4ª feira à tarde, após calendarização prévia), definiram-se os temas a lecionar para o primeiro semestre e estabeleceu-se uma data para o início das aulas assistidas. Os estagiários, como regulamentado, teriam a obrigação de, no mínimo, assistir a 20 tempos (45 minutos) e lecionar outros 20 tempos para cada disciplina.

Em História, foi-me atribuída, pela orientadora cooperante desta disciplina, uma turma do secundário (11.º D). Ficou planeado, que numa primeira fase, iria assistir às aulas (20 tempos de 45 minutos) e numa segunda fase iria lecionar o Módulo 5 - “*O Liberalismo – Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX*” do programa de História A do 11º ano.

Importa referir que, numa fase avançada da minha PES, a orientadora cooperante achou pertinente observar-me num outro contexto para além do secundário. Desta feita, solicitou-me que lecionasse cinco tempos do Tema J – “*Da grande depressão à 2.ª*”

²²Afonso Pires e Nuno Rodrigues, na qualidade de colegas de estágio, eram frequentadores do mesmo mestrado tendo ficado comigo, na Escola Básica e Secundária Ibn Mucana, a realizar a sua PES.

Guerra Mundial”, do programa de História do 9º ano, a uma turma do terceiro ciclo (9.º C). A razão dessa solicitação prendeu-se com a necessidade, evidenciada pela orientadora, de obter mais elementos diferenciadores para uma melhor e mais precisa avaliação do meu desempenho na prática letiva. Acedi prontamente a esta solicitação, que se revelou uma mais-valia para a minha aprendizagem enquanto docente estagiário.

A PES na disciplina de História iniciou-se dia 08 de outubro de 2012, com a observação das aulas do 11.ºD, tendo numa fase posterior, assistido simultaneamente às aulas do 11.ºD, 9.º B e 9.º C. No total observei vinte tempos no 11.ºD e cinco tempos no 9.ºB e 9.ºC. Esta discrepância entre aulas observadas num e noutra nível, deve-se ao facto de, inicialmente, estar acordado entre as partes envolvidas, apenas lecionar aulas à turma D do 11º ano, situação esta que acabou por não se concretizar.

Após o período de observação das aulas, lecionei vinte e um tempos no 11.ºD e, posteriormente, cinco tempos no 9.ºC.

No que concerne à PES na disciplina de Geografia, a iniciar somente no segundo semestre, a orientadora cooperante atribuiu-me duas turmas de diferentes níveis: terceiro ciclo (9.º B) e secundário (12.ºD). Não obstante a consciência da possibilidade de eventuais atrasos e alterações, devido ao horizonte temporal significativo, ficou definido que iria lecionar à turma do terceiro ciclo, o Tema 2 – “*Ambiente e Sociedade*” do programa de Geografia do 9º ano, e à turma do secundário, iria lecionar o Tema 3 – “*Um Mundo Fragmentado*” do programa de Geografia C do 12º ano. Nesta última turma importa referir que para além do capítulo 3.1.4 – *A circulação da informação* e o capítulo 3.2 – *Os espaços motores de fluxos mundiais*, devido ao elevado número de aulas lecionadas (21 tempos de 45 minutos) e à abrangência temática do trabalho cooperativo proposto a esta turma, acabei por também lecionar o capítulo 4.1. – *Um mundo Superpovoado?* e o capítulo 4.2. – *Um Acesso desigual ao desenvolvimento?*

A PES em Geografia teve início no dia 08 de março de 2013. No total observei doze tempos no 12.ºC/D (duas turmas fundidas) e dez tempos no 9.ºB. Sendo que lecionei vinte e um tempos ao 12.ºC/D e quinze tempos ao 9.ºB.

É frequente, em determinadas atividades profissionais, repetirem-se constantemente os mesmos erros. Uma vez porque se desconhece a sua existência, outras porque simplesmente e de forma consciente se ignora essa existência. Ora, a observação da prática letiva existe precisamente para esse fim, não tanto para avaliar mas, sobretudo, para alertar os futuros profissionais de erros ou más práticas didático-

metodológicas. Em suma, contribuir para a identificação e correção de práticas de transmissão de conteúdos menos corretas.

Todos os aspetos a melhorar eram fruto de reflexão após a aula. Esta reflexão, individual e conjunta, constituiu sempre a base para o devido reajustamento e melhoria da planificação das aulas seguintes.

Todos os planos de aula e as respetivas estratégias foram elaborados de acordo com as temáticas propostas para o presente estudo. Não obstante, essa elaboração é também fruto da opinião das orientadoras cooperantes, tendo procedido, sempre que achei pertinente, às alterações propostas pelas mesmas.

As metodologias gerais aplicadas foram as de carácter mais expositivo, alternadas com as de carácter mais cooperativo. No final de cada bloco de aulas, fossem expositivas ou cooperativas, procedi sempre à avaliação. Apliquei, por um lado, fichas de trabalho e testes e, por outro, acompanhei e avaliei os trabalhos de grupo. Reservei sempre um conjunto de aulas para a apresentação e avaliação dos trabalhos. O número dessas aulas variou sempre, de acordo com o número total de grupos existente em cada turma.

As avaliações atribuídas às fichas, testes ou trabalhos, eram sempre realizadas em colaboração com as respetivas orientadoras cooperantes, tendo sempre em consideração as suas opiniões e recomendações.

4.1 Atividades curriculares desenvolvidas

Aquando do início da PES (tanto na disciplina de História como na disciplina de Geografia) as primeiras aulas a que assisti serviram, essencialmente, para recolher das orientadoras cooperantes informações e características importantes sobre o funcionamento das turmas, assim como as suas principais dinâmicas grupais e intergrupais. Para tal, achei pertinente, munir-me de um caderno onde registava aspetos marcantes da turma e dos alunos, como a assiduidade, fatores de distração e potenciais fenómenos que gerassem condutas de indisciplina no seio da turma. Foi importante, na medida em que também serviu para o registo das estratégias adotadas pelas orientadoras cooperantes perante diferentes cenários.

Nesse sentido procurar-se-á, de seguida, fazer uma análise de como decorreu toda a atividade de docência supervisionada. Para tal, usar-se-á a constante autoanálise, fruto da reflexão após cada aula mas, sobretudo, dos ensinamentos dos orientadores cooperantes e dos orientadores de faculdade. Esses constantes conselhos e sugestões,

eram devidamente anotados no meu caderno de notas. Caderno, cujo conteúdo, se veio a revelar de fulcral valor.

Todas as aulas exigiram uma planificação prévia e conjunta com as respetivas orientadoras cooperantes, seguidas de pequenas reuniões onde se procuravam apurar falhas e lacunas de âmbito metodológico, assim como reforçar comportamentos e estratégias positivas que concorressem para um melhor e mais eficiente processo de aquisição de conteúdos pelos alunos.

As estratégias usadas em sala de aula foram, sempre que possível, ao encontro da temática em foque para o meu relatório final: “O funcionalismo e o Socioconstrutivismo no ensino da História e da Geografia.” Desta feita, tentei aplicar metodologias balanceadas entre aulas mais expositivas e outras mais focadas no trabalho cooperativo, metodologias essas que se traduziram em diferentes estratégias que descreverei de seguida.

No final de cada conjunto de aulas reservei sempre momentos de avaliação, concretizados em testes e fichas de trabalho, ou na utilização de guiões de trabalho de grupo, apresentação e avaliação desses mesmos trabalhos de grupo. Saliento que o número de aulas reservadas para o trabalho em sala e apresentação dos trabalhos variou sempre, consoante o progresso dos grupos ou a quantidade de grupos a apresentar.

Antes de iniciar a prática letiva em cada turma, apliquei sempre um questionário²³ para recolher, grosso-modo, a opinião dos alunos relativamente ao que os motiva para aprender História ou Geografia. No final, apliquei também um outro questionário, sobre as estratégias de que mais tinham gostado ou que estratégias tinham contribuído para uma melhor compreensão dos conteúdos lecionados²⁴. Procurei também, neste último questionário, obter uma avaliação dos alunos sobre a minha prática letiva.

4.2 Prática de Ensino Supervisionada em História

A PES na disciplina de História iniciou-se com a turma do 11.º ano e com a leção do Módulo 5 - “*O Liberalismo – Ideologia e Revolução*, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX” do programa de História A do 11º ano. Prepararei as aulas de

²³ Ver anexo 1: *Questionário Pré*: aplicado na primeira aula a ambas as turmas.

²⁴ Ver anexo 2A: *Questionário Pós*: aplicado na última aula à turma do 11ºD e 2B: *Questionário Pós*: aplicado na última aula à turma do 12º C/D.

forma a aplicar, numa primeira fase, estratégias de cariz mais expositivo e centradas no professor e, numa fase posterior, estratégias de cariz mais cooperativo.

Tendo em consideração esta premissa, optei por seguir a divisão proposta pelo manual para este módulo:

- Unidade 1 – *A Revolução americana, uma revolução fundadora;*
- Unidade 2 – *A Revolução francesa – paradigma das revoluções liberais.*²⁵

A metodologia inerente a esta divisão (à parte as razões históricas que sustentam esta distinção) resulta do facto de ter considerado ser adequada à aplicação de estratégias expositivas para a primeira unidade e cooperativas para a segunda unidade.

Na elaboração do primeiro plano de aula²⁶, pretendia sobretudo fazer uma introdução ao tema que se iria desenvolver nas nove aulas seguintes. Neste plano de aula valorizei, essencialmente, a leitura e análise de fontes históricas, como documentos escritos e um vídeo. Elaborei um PowerPoint que serviu de “fio condutor” da aula, nos slides coloquei o essencial dos conteúdos, os principais conceitos e, sobretudo, documentos iconográficos²⁷ a serem alvo de análise conjunta. A dinâmica da aula pretendida com este plano foi a da exposição dos conteúdos aos alunos e o diálogo com os mesmos, naquilo que usualmente se denomina “pergunta-resposta”. As aulas que se seguiram foram similares nas estratégias aplicadas, ou seja, aulas com um pendor mais centrado no professor, alternado com leitura e análise de fontes históricas (essencialmente documentos) e colocação de perguntas aos alunos.

De forma a concluir o conjunto de aulas expositivas (ao todo oito tempos), elaborei uma ficha de trabalho²⁸, que apliquei de forma a aferir o nível de conteúdos apreendidos pelos alunos. Os resultados foram bastante satisfatórios, tendo sido feita a correção da ficha na aula²⁹, em conjunto com os alunos.

Para a segunda unidade, onde a tónica dos conteúdos assentava essencialmente na Revolução Francesa, elaborei um conjunto de estratégias de índole cooperativo. As duas primeiras aulas foram de introdução ao tema, sendo que preparei uma aula para fazer uma abordagem generalista, onde dei especial enfoque aos antecedentes da

²⁵ Ver manual escolar adotado pela escola – Couto, Célia Pinto do e Rosas, M^a Antónia Monterroso (2009), *O Tempo da História 11.º*, Porto, Porto editora.

²⁶ Ver anexo 3: Plano de aula: “A revolução americana, uma revolução fundadora”.

²⁷ Ver anexo 4: PowerPoint de uma aula expositiva; aula de História à turma do 11º D.

²⁸ Ver anexo 5: Ficha de trabalho aplicada à turma do 11º D.

²⁹ Ver anexo 6: PowerPoint com as correções da ficha de trabalho aplicada à turma do 11ºD.

revolução francesa³⁰. As oito aulas que se seguiram foram inteiramente dedicadas ao desenvolvimento de trabalhos em grupo³¹. As três últimas aulas foram dedicadas à avaliação das apresentações e à realização de um jogo didático. Optou-se por dividir a turma em cinco grupos de quatro e cinco elementos, que iriam trabalhar cada uma das diferentes fases da revolução francesa e, posteriormente, apresentar o trabalho à turma. Cada grupo tinha um guião específico para o tema³², onde constavam, para além de orientações gerais, os objetivos a desenvolver e os recursos a explorar. Após a divisão de tarefas dentro do grupo, de acordo com as instruções, os diferentes grupos trabalhavam em sala de aula com computadores portáteis (com acesso à Internet) e com o manual da disciplina.

A minha função foi a de esclarecer dúvidas que iam surgindo e de supervisionar o empenho e desempenho, não só de cada grupo mas, também, de cada elemento dentro do próprio grupo. Para tal, usei grelhas de observação para cada grupo e grelhas de observação individual³³.

Nas primeiras aulas de trabalho cooperativo, os alunos apresentaram muitas dúvidas e dificuldade em organizar a informação. Neste sentido, a execução desta estratégia revelou exigir uma boa capacidade de resposta e de gestão por parte do professor às constantes solicitações. De referir que a ajuda da orientadora cooperante foi crucial para a constituição de grupos bastante heterogéneos, na composição interna, e ao mesmo tempo bastante homogéneos, no ritmo de trabalho quando comparados.

No decorrer destas aulas tentei, sempre que possível, levar a cabo um papel de mediador e de orientador. Fiz por inculcar autonomia e liberdade na elaboração do trabalho, desde que atingissem os objetivos propostos no guião. Encorajei todos os grupos a trabalharem em casa e a agendarem reuniões na biblioteca, para levarem a cabo trabalho conjunto. Foi possível ainda o contacto permanente comigo, uma vez que disponibilizei o meu endereço eletrónico para esclarecimento de dúvidas e outros assuntos relacionados com o trabalho.

No final de cada aula cooperativa, os alunos eram convidados a preencher um breve questionário de autoavaliação³⁴ acerca do seu comportamento e empenho dentro do grupo.

³⁰ Ver anexo 7: PowerPoint com as correções da ficha de trabalho aplicada à turma do 11ºD.

³¹ Ver anexo 8: Plano de aulas cooperativas em História.

³² Ver anexo 9: Guiões de trabalho de grupo do 11º D.

³³ Ver anexo 10: Grelhas de observação individuais.

³⁴ Ver anexo 11: Questionário de autoavaliação dos alunos aplicado às turmas do 11º D e 12º C/D.

No término das aulas dedicadas ao trabalho de grupo, reservei um bloco de 90 minutos para a apresentação e avaliação dos vários trabalhos. À exceção de um grupo, que excedeu em demasia o tempo estipulado para a apresentação, todos os grupos atingiram de forma muito satisfatória os objetivos propostos.

4.2.1 PES em História: análise reflexiva

A minha primeira aula supervisionada, na disciplina de História, aconteceu no dia 10 de dezembro de 2012, na turma do 11.ºD, e a última aula supervisionada ocorreu no dia 31 de janeiro de 2013, na turma do 9º C. Na fase final do estágio na disciplina de História, lecionei às duas turmas em simultâneo.

Ao longo das primeiras aulas, e após as primeiras reuniões e análises reflexivas, percebi que revelava algumas lacunas no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Nomeadamente, o facto solicitar pouco os alunos à participação, “centrar” demasiado a aula e a ação desta na figura do professor, não explorar convenientemente os documentos, ou seja, não explorava todas as potencialidades dos documentos e depois de lançar uma pergunta a determinado aluno, não dava tempo para que este pudesse chegar sozinho à resposta.

Como aspetos positivos, revelava uma atitude confiante e calma na sala de aula – aspeto salientado pela orientadora cooperante – a empatia estabelecida com a turma, a boa preparação científica, a facilidade e clareza com que esclarecia dúvidas, a boa articulação e relação entre diferentes períodos históricos, os exemplos da atualidade utilizados e a cultura geral que em muito enriquecia a aula.

Para além dos questionários individuais, aplicados pré e pós aulas, em cada turma, socorri-me sempre de um conjunto de grelhas de observação individuais e de grupo, para as respetivas atividades³⁵. Essas grelhas de observação do grupo permitiam avaliar e registar os comportamentos e atitudes de cada elemento dentro do grupo e, posteriormente, confrontar esses dados com os resultados da autoavaliação que cada elemento fazia no final da aula³⁶.

A utilização de grelhas, considerando a extrema importância da avaliação, foi feita com o intuito de conferir maior objetividade e justiça aquando da atribuição das classificações.

³⁵ Ver anexo 12: Tabela de observação do professor sobre os comportamentos/atitudes dos alunos.

³⁶ Ver anexo 11: Questionário de autoavaliação aplicado às turmas do 11º D e 12º C/D.

Na ficha de trabalho aplicada à turma do 11.ºD³⁷, os resultados foram bastante satisfatórios. Um aspeto que considero importante e de alguma forma inovador, em relação à minha anterior prática letiva, foi a da correção da ficha em aula, em conjunto com os alunos³⁸. Os alunos iam contribuindo para a resposta final de cada pergunta, pelo que todos participaram no processo de aprendizagem.

Nos trabalhos de grupo, todos os alunos tinham acesso, desde o primeiro momento, aos elementos de avaliação. O guião dispunha de uma grelha de avaliação contendo todos os pontos suscetíveis de avaliação. Preocupei-me em, não só avaliar o grupo como um todo, mas em reservar uma percentagem da avaliação (30 %) para o desempenho individual. Desta forma, daria resposta a uma preocupação constante dos alunos aquando da avaliação em trabalhos de grupo – a da avaliação por igual a elementos que tiveram empenho e desempenho diferente. Daí a minha opção em usar as grelhas de observação individual, sobretudo aquando da realização dos trabalhos em sala de aula.

No que diz respeito às grelhas de observação, reconheço a dificuldade que é observar e tomar pequenas notas apreciativas, em relação ao desempenho dos alunos e, ao mesmo tempo, conduzir a aula de acordo com o plano. Ou seja, por vezes é inviável tentar avaliar continuamente o aluno, sem cair no erro de descurar o mais importante – a aprendizagem do aluno e dar resposta às constantes solicitações/dúvidas que surgem na aula. Nesse sentido utilizei um quadro de observação onde registava a evolução do grupo e onde anotava alguns aspetos de teor mais “generalista” acerca dos diferentes elementos³⁹. Este quadro revelou-se bastante útil, na medida em que facultava mais liberdade nas apreciações, não me limitando a critérios específicos. A articulação da informação das diferentes fontes contribui para um maior rigor e objetividade na avaliação. É, no entanto, importante referir que as grelhas de observação e avaliação com os diferentes parâmetros são, não só, de extrema utilidade, como imprescindíveis para uma correta, clara e justa avaliação dos alunos. São ainda um recurso muito importante para o professor em caso de dúvidas por parte de alunos que possam, eventualmente, não concordar ou não compreender a classificação atribuída.

Voltando às aulas e à forma de lecionar, houve aspetos referidos, por parte dos orientadores, que tentei corrigir e mecanismos pedagógicos que tentei transportar para

³⁷ Ver anexo 5: Ficha de trabalho aplicada à turma do 11º D.

³⁸ Ver anexo 6: PowerPoint com as correções da ficha de trabalho aplicada à turma do 11ºD.

³⁹ Ver anexo 13: Quadro de observação/notas do professor.

as aulas seguintes. Relativamente à utilização de excertos de documentários ou de pequenos vídeos, ao invés de os utilizar no último momento da aula, passei a utilizar esses recursos noutros momentos, sobretudo no início como fator motivacional. Esta opção revelou-se mais profícua, sobretudo na turma do 3.º Ciclo, onde por vezes os índices de motivação dos alunos eram visivelmente mais reduzidos.

Um outro aspeto pedagógico que tentei corrigir ao longo das aulas, relaciona-se com a necessidade de uma maior solicitação a alunos que não participam por iniciativa própria.

A conselho das orientadoras (cooperante e da faculdade), solicitava cada vez mais os alunos menos participativos, ajudava-os a alcançar a resposta, fornecia-lhes “dicas” e pistas para que sozinhos, e mediados por mim, conseguissem elaborar uma resposta às diferentes questões. Gradualmente esta estratégia revelou ser bastante positiva, na medida em que é gratificante verificar que há alunos que, apesar da postura “passiva”, com uma pequena ajuda e alguma paciência conseguem efetivamente contribuir de forma muito satisfatória para o seu processo de aprendizagem e dos seus pares.

Nas aulas mais expositivas passei, também por recomendação, a explorar mais os documentos, sobretudo os iconográficos. Concluí que as imagens, por vezes, são mais elucidativas que muitos documentos escritos, ou que se complementam harmoniosamente.

Nas aulas cooperativas, as maiores dificuldades que encontrei foram, entre outras, as de lidar com a logística inerente aos trabalhos de grupo – perde-se algum tempo em tarefas simples como requisitar e ir com os alunos buscar os computadores portáteis –, ajudar na organização dos respetivos grupos na sala, controlar o barulho que gradualmente se instala, gerir as constantes solicitações e esclarecimento de dúvidas que tendem a aumentar à medida que se aproxima o prazo de entrega.

Não obstante estas e outras preocupações, o trabalho cooperativo exige ao professor um constante acompanhamento do grupo, exige eficácia na resolução de conflitos que minam constantemente o interior dos grupos, e exige uma disponibilidade extra, fora da sala de aula, para o acompanhamento do evoluir dos trabalhos. O professor tem que assumir o papel de mediador e orientador, em simultâneo.

No final, todos os grupos entregaram os trabalhos nos prazos estipulados, sendo que assisti a todas as apresentações e, em conjunto com a orientadora cooperante,

atribuímos classificações aos trabalhos. É de registar a boa prestação de todos os grupos, havendo mesmo trabalhos de muito boa qualidade e com bastante originalidade.

Na última aula, elaborei um “Quiz”⁴⁰. Dividi a turma novamente em cinco grupos, sendo que cada grupo teria um elemento de cada grupo anterior. Desta forma, tentei que cada aluno pudesse contribuir com a parte dos conteúdos que tinha trabalhado para o sucesso do grupo. As perguntas do “Quiz” eram sobre a revolução francesa e sobre as suas diferentes fases. Foi uma atividade bastante dinâmica, que despertou um espírito de competição saudável e a interajuda nos grupos. Os alunos apresentaram, no decorrer da aula, bons índices gerais de motivação.

Tanto nas aulas expositivas como nas cooperativas, houve necessidade de acompanhar com maior acuidade e proximidade possível, os alunos sinalizados como tendo mais dificuldades e menor aproveitamento à disciplina.

Nas cinco aulas que lecionei à turma do 9.º ano optei, devido ao número reduzido de aulas, por aplicar estratégias essencialmente expositivas, sendo que dei primazia à análise de documentos escritos e vídeos⁴¹.

Um aspeto importante, identificado pela orientadora cooperante, foi a empatia que se gerou entre alunos e professor, quer no 11.ºD, quer no 9.ºC, que contribuiu bastante para uma atmosfera de confiança e tranquilidade, propícia à formação de uma relação pedagógica saudável.

A preparação das aulas exigiu sempre o recurso a diversos manuais e sítios na Web: aquando da preparação das aulas expositivas e na construção dos guiões, senti necessidade de recolher informação bastante diversificada. Esta necessidade prende-se com a importância de fornecer ao aluno informação proveniente de fontes seguras, fidedignas e ricas em conteúdo. A título de exemplo, importa referir que todos os guiões continham indicação de *recursos web* disponíveis para consulta e nas aulas, com frequência, exploraram-se sites interativos.

Para além dos guiões usados nas aulas cooperativas, houve lugar nas aulas expositivas à utilização de *Powerpoint's*, fichas de trabalho, vídeos e jogos didáticos, não só para enriquecer as aulas mas, também, para motivar os alunos e facilitar o processo ensino-aprendizagem.

Este conjunto de recursos e instrumentos visaram, essencialmente, desenvolver a capacidade de autonomia e de espírito crítico dos alunos, bem como as competências de

⁴⁰ Ver anexo 14: Quiz aplicado ao 11º D. espaçamento

⁴¹ Ver anexo 15: Plano de aula do 9º C.

aquisição, aplicação e relacionamento dos conteúdos. Ao utilizar diferentes recursos, procurei motivar os alunos e facilitar todo o processo de aprendizagem.

No decorrer da PES em História verificou-se uma evolução. O crescente bom relacionamento com a turma e o contínuo desiderato de melhorar quaisquer lacunas que impedissem o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, propiciou um momento de crescimento. A constante tentativa de aperfeiçoamento das estratégias e metodologias propostas que, em último caso, pretendiam uma constante melhoria no processo de ensino-aprendizagem, constituíram aspetos bastante gratificantes.

Na aplicação das estratégias expositivas e cooperativas em sala de aula e na análise dos questionários, foi possível observar alguns aspetos importantes, que importa referir o quanto antes:

- 1) Os alunos com melhor aproveitamento à disciplina de História, na sua generalidade, “desconfiam” do trabalho cooperativo. Essa desconfiança tem lugar porque acreditam que o trabalho cooperativo os obriga a trabalhar em benefício dos outros elementos do grupo;
- 2) Por outro lado, os alunos com aproveitamento médio ou medíocre, na sua generalidade, são bastante recetivos ao trabalho cooperativo. Admitem por sua vez que este tipo de trabalho os “motiva” mais que as aulas expositivas e igualmente admitem que aprendem mais com estas experiências educativas;
- 3) Uma boa parte dos alunos admite que gosta do trabalho cooperativo porque “alivia a pressão” o facto de ter a responsabilidade partilhada de elaborar um trabalho;

4.3 Prática de Ensino Supervisionada em Geografia

Tal como na PES da disciplina de História, na PES da disciplina de Geografia optei por dividir a minha prática letiva em dois momentos: um primeiro momento dedicado a aulas expositivas e um segundo momento dedicado a aulas cooperativas.

Importa referir, contudo, que na PES da disciplina de Geografia tentei corrigir aspetos que me pareceram menos positivos aquando da realização da PES na disciplina de História. Nesse sentido, a minha metodologia geral de divisão de estratégias por

blocos ficou mais flexível. Optei, portanto, por intercalar mais regularmente aulas expositivas com aulas cooperativas, assim como incluir estratégias de ambas na mesma aula. Exemplo claro disso, foram as aulas lecionadas ao 12.º ano.

Esta mudança de estratégia é fruto de algumas conclusões aferidas no término da PES em História, conclusões essas que se prendem com a aplicabilidade e resultados das metodologias expositivas e cooperativas em regimes diferenciados⁴².

As aulas supervisionadas em Geografia iniciaram-se no 9.º ano, sendo que a dinâmica destas aulas, que ao todo perfizeram nove tempos, baseou-se essencialmente no diálogo direto e na observação e análise de peças cartográficas e gráficos. Usei sempre grelhas de avaliação individual e, no final, com o consentimento da orientadora, elaborei e apliquei um teste de avaliação⁴³.

A construção dos planos das aulas expositivas para o 9.º ano, assentou na necessidade de transmitir um vasto conjunto de conceitos aos alunos. Visto tratar-se de uma turma do 3.º Ciclo, onde os níveis de distração eram um fator de destaque, optei – dadas as características específicas da turma – por incluir um conjunto significativo de pequenos vídeos, ilustrativos dos fenómenos que se iam abordando e que serviam de pequena “pausa motivacional” entre conceitos.

De facto, numa turma com elevados índices de distração, a utilização de pequenos vídeos revela-se determinante para manter a motivação em níveis propícios à aquisição de conteúdos.

A par do teste de avaliação, os alunos fizeram um trabalho de grupo, orientados por um guião por mim elaborado. A turma foi dividida em sete grupos de trabalho, compostos por quatro elementos, onde cada grupo ficou responsável por trabalhar um problema ambiental específico. Esta atividade incluiu-se no segundo momento da minha divisão metodológica, ou seja, aulas cooperativas, que ao todo perfizeram seis tempos. Gostaria de acrescentar que os resultados obtidos na realização do trabalho de grupo, apesar de satisfatórios, ficaram aquém das minhas expectativas. A razão, segundo a orientadora cooperante, prende-se sobretudo com o facto de serem alunos com poucos hábitos de trabalho em grupo e com elevados índices de irresponsabilidade no cumprimento de prazos, para além de ser uma turma grande, o que dificulta a aplicação deste tipo de metodologias.

⁴² Recorde-se que a principal metodologia utilizada na PES de História passou pela “divisão” das aulas supervisionadas em dois blocos: um bloco de aulas marcadamente expositivas (funcionalistas) e outro bloco com aulas essencialmente de carácter cooperativo (socioconstrutivistas).

⁴³ Ver anexo 16: Teste de avaliação aplicado em Geografia à turma do 9º B.

Para exemplificar o trabalho cooperativo desenvolvido na PES da disciplina de Geografia, selecionei um plano de aula aplicado no 12.º C/D⁴⁴. Na elaboração desse plano tentei aplicar estratégias expositivas e, ao mesmo tempo, estratégias cooperativas. Nesse sentido, a aula começou com uma breve introdução ao tema, seguindo-se a exibição de um documentário sobre a Coreia do Norte e a Coreia do Sul⁴⁵. Após a visualização do documentário, foi distribuído um guião⁴⁶, com um conjunto de questões orientadoras, a que os alunos responderam a pares. O final da aula ficou reservado para um pequeno debate sobre alguns aspetos que o documentário abordava.

A escolha do documentário prendeu-se com o facto de a problemática que envolve o regime norte-coreano ser uma temática em destaque, no momento, e relacionar-se com o capítulo 3.1.4. – *A circulação da Informação* do Tema 3 do Programa de Geografia C do 12º ano.

Aprendi que a Geografia se ensina, sempre que possível, por comparação com exemplos da atualidade. Transportar os conteúdos de Geografia para a realidade do momento foi sempre a premissa que norteou toda a minha atividade letiva nesta área disciplinar. Nesse sentido, veio a propósito abordar o assunto de forma mais elevada e aprofundada com alunos que, à partida, já reúnem requisitos mínimos para acompanhar e até fomentar um debate de ideias, que levem a conclusões coincidentes com os objetivos estabelecidos no programa de Geografia C do 12º ano.

Para além deste exemplo, muito concreto, da aplicação de estratégias diversificadas (expositivas e cooperativas) numa só aula, acrescento que esta turma também trabalhou em grupos. Fizeram, à semelhança das outras turmas, um trabalho orientado por um guião, específico para cada grupo. Neste caso, a turma foi dividida em oito grupos, à escolha dos alunos (proposta da orientadora por considerar a turma bastante autónoma). Cada grupo, mediante o número de elementos, escolheria um conjunto de países para investigar e trabalhar as diferentes taxas e índices. O objetivo final era “traçar” um retrato económico e social dos países eleitos, a partir de diversos indicadores/taxas referenciados no guião⁴⁷. Os resultados foram muito bons, tendo superado as minhas expetativas.

No decorrer destas aulas tentei, sempre que possível, levar a cabo o papel de mediador e de orientador, fiz por incutir autonomia e liberdade na elaboração do

⁴⁴ Ver anexo 17: Plano de aula: “A circulação da informação”, aplicado à turma do 12. C/D.

⁴⁵ Documentário: *Inside Undercover North Korea*, National Geographic Chanel, 47 min.

⁴⁶ Ver anexo 18: Guião de trabalho a pares “*Inside Undercover North Korea*”

⁴⁷ Ver anexo 19A e 19B: Guiões de trabalho de Grupo do 12º C/D.

trabalho – desde que atingissem os objetivos propostos no guião. De igual modo, concedi à turma três aulas (blocos de 90 minutos) para trabalharem em grupo. Ao todo, utilizei doze tempos de trabalho cooperativo: incluindo as apresentações, a densidade e profundidade dos trabalhos demorou mais que o esperado.

À semelhança do 11.º ano em História, esta turma manteve um contacto regular comigo via correio eletrónico.

4.3.1 PES em Geografia: análise reflexiva

A minha primeira aula supervisionada, na disciplina de Geografia, aconteceu a 8 de março de 2013, na turma do 9.ºB, e a última aula supervisionada ocorreu no dia 6 de junho de 2013, na turma do 12.ºC/D. Na fase final do estágio na disciplina de Geografia, lecionei a duas turmas em simultâneo – 9.ºB e 12.ºC/D.

Num total lecionei quinze tempos à turma do 9.º ano e vinte e dois tempos à turma do 12.º ano. A metodologia que desenvolvi para a disciplina de Geografia em muito se assemelhou à da disciplina de História. A única variável é que procurei aplicar estratégias expositivas e cooperativas, em simultâneo, na mesma aula.

Assim sendo, na turma do 9.º ano lecionei o Capítulo 2.1 – “*Ambiente e desenvolvimento sustentável*” inserido no Tema 2 – “*Ambiente e Sociedade*” do programa de Geografia do 9º ano⁴⁸ onde, por meio de *PowerPoint's*, tentei ao longo de dez aulas, transmitir aos alunos os principais conceitos relacionados com as principais formas de agressão ambiental devido à ação antrópica e quais as formas de mitigar essa agressão ao meio ambiente.

As restantes cinco aulas ficaram reservadas para a elaboração de um trabalho de grupo sobre os principais problemas ambientais. No final das aulas elaborei, em conjunto com a orientadora cooperante, um teste de avaliação⁴⁹ de conhecimentos e procedemos, em conjunto, à avaliação dos trabalhos de grupo.

Relativamente ao 9.º ano, importa referir que se trata de uma turma com características muito próprias. Segundo a orientadora cooperante, que é em simultâneo a sua diretora de turma, estes alunos têm muitos pontos fracos, nomeadamente: serem

⁴⁸ Ver manual escolar adotado pela escola – Amado, E., Baptista, J. A., Baptista, J. C. (2012). *Geo Diversidade 9.º ano*. (6.ª Edição). Lisboa: Didáctica Editora.

⁴⁹ Ver anexo 16: Teste de avaliação aplicado em Geografia à turma do 9º B.

distraídos e conversadores, terem dificuldades em cumprir as regras de funcionamento da sala de aula; dificuldades em realizar as tarefas pedidas nos prazos estipulados; revelarem pouco interesse em superar as dificuldades existentes; manifestarem falta de empenho; revelarem falta de atenção e concentração; serem desorganizados e pouco autónomos; revelarem desmotivação, dificuldades na expressão oral e escrita, e dificuldades na aplicação de conhecimentos.

Como esperado, tanto as aulas mais expositivas como as aulas de trabalho cooperativo, revelaram-se um desafio no campo da disciplina, tendo sido obrigado a advertir, diversas vezes, alguns alunos que manifestavam comportamentos desajustados e incorretos.

Para cativar a atenção e despertar a curiosidade, utilizei em todas as aulas pequenos vídeos e *sites* interativos⁵⁰. Evitei longos períodos de exposição dos conteúdos, solicitando constantemente aos alunos a sua participação. Desta forma, consegui combater e minorar os índices de distração e desmotivação.

Utilizei frequentemente peças cartográficas e, relativamente aos *sites* interativos servi-me, sobretudo, daqueles em que era possível visualizar planisférios. Utilizei ainda o *GoogleEarth* para, por exemplo, mostrar como eram visíveis as “manchas” da desertificação pelo mundo.

Havia, desde o início, uma intenção clara em desenvolver trabalhos de grupo com esta turma, embora a orientadora tenha alertado para a falta de métodos de trabalho e de estudo e a falta de sentido de responsabilidade, por parte da maioria dos alunos.

Concluiu-se, perante isto, que a desmotivação face ao processo ensino-aprendizagem era algo que deveria ser trabalhado e quiçá explorado metodologicamente. Não obstante as dificuldades que se avizinhavam, resolveu-se levar a cabo a metodologia de trabalho cooperativo com esta turma.

⁵⁰ Exemplos de alguns vídeos explorados em sala de aula:

<http://www.youtube.com/watch?v=20EpKPbsZ0k> [vídeo explicativo da formação do Universo];
<http://www.youtube.com/watch?v=ZLHyWo7Tmu4> [vídeo explicativo da formação de vida na terra];
<http://www.youtube.com/watch?v=h1IU9NEcJyg> [vídeo sobre a desflorestação na Amazónia];
<http://www.youtube.com/watch?v=JOF5BYJTgh0> [vídeo sobre as mares negras];
http://www.youtube.com/watch?v=fSDZ47wIQ_c [vídeo sobre a desertificação].

Exemplos de alguns sítios na internet explorados em sala de aula:

<http://www.ecoplanet.pt/> [site de uma empresa especializada em fabricar e comercializar “tecnologia verde”]; <http://www.wwf.pt/> [World Wildlife Fund Portugal].

Devido ao tamanho da turma (28 alunos), alguns grupos trabalharam na biblioteca da escola e outros na sala de aula. Conteí com o apoio da orientadora cooperante que acompanhava os grupos fora da sala de aula. Para o trabalho cooperativo com esta turma reservei cinco tempos. É importante referir que, por sugestão da orientadora, efetuei algumas alterações aos guiões iniciais, isto por se verificar que o grau de exigência não era compatível com as capacidades reveladas até então pelos alunos.

Não é despiciendo dar destaque à reação geral da turma face ao trabalho cooperativo. A turma, na generalidade, não encarou com a devida seriedade o trabalho proposto. Ao contrário de outras turmas (11.º D na disciplina de História e 12.º C/D na disciplina de Geografia C), nenhum grupo me contactou via correio eletrónico a fim de procurar ajuda ou conselhos⁵¹. Posto isto, apenas foi possível prestar todo o apoio possível em sala de aula. Ao contrário de outras turmas, que trabalhavam fora da sala de aula de forma autónoma, nesta turma era visível que o trabalho apenas se desenvolvia na sala, e sob muita insistência do professor estagiário.

Apesar de todas estas dificuldades, apenas um grupo não cumpriu com o prazo estabelecido, tendo sido penalizado. Todos os grupos foram capazes de elaborar uma apresentação à turma sobre o tema proposto, assim como elaborar uma parte escrita mais desenvolvida.

Dos sete grupos, apenas um não atingiu os objetivos, tendo tido classificação de insuficiente.

No final das aulas, como já referido, elaborou-se e aplicou-se um teste de avaliação⁵² contendo todos os conteúdos lecionados ao longo das aulas expositivas e cooperativas. Com as devidas correções e reajustes da orientadora cooperante, os resultados foram satisfatórios, havendo apenas duas classificações negativas.

Relativamente ao 12.º ano, como já referido, lecionei conteúdos do Tema 3 – *Um Mundo Fragmentado*, nomeadamente a última parte do Capítulo 3.1.4. – *A circulação da informação* o Capítulo 3.2. – *Os espaços motores de fluxos mundiais*, o capítulo 4.1. – *Um mundo Superpovoado?* e o capítulo 4.2. – *Um Acesso desigual ao desenvolvimento?* do programa de Geografia C do 12º ano⁵³.

⁵¹ No início dos trabalhos era disponibilizado a todos os elementos de cada grupo o endereço eletrónico do professor estagiário.

⁵² Ver anexo 16: Teste de avaliação aplicado em Geografia à turma do 9º B.

⁵³ Ver manual escolar adotado pela escola – Domingos, Cristina & Lemos, Jorge & Canavilhas, Telma (2012) *Geografia C 12.º ano*, Lisboa, Plátano Editora. 6.ª Edição.

Nesta turma, como mencionado, optou-se por uma maior flexibilidade na intenção inicial de “dividir” as aulas em blocos expositivos e blocos cooperativos. Aplicaram-se, várias vezes, estratégias expositivas e cooperativas na mesma aula e os resultados foram excelentes.

Decidiu-se, naquelas aulas que seriam mais expositivas, apresentar à turma pequenos vídeos e/ou documentários, e de seguida era feito um convite os alunos para preencherem um guião de exploração que continha questões que suscitavam a reflexão e apelavam ao espírito crítico sobre as variadas temáticas. Tudo isto com o intuito de promover aulas-debate. As aulas expositivas seguiram esta tónica.

Para além disso, efetuou-se trabalho cooperativo com esta turma. Mais uma vez, e à semelhança de outras turmas, foram construídos oito guiões de trabalho para cada grupo. Desta feita, cada grupo teria que recolher um vasto número de dados e informações sobre um conjunto de países, relacioná-los e estabelecer padrões e conclusões relativamente aos indicadores económico-sociais⁵⁴.

Esta turma apresentou, na sua generalidade, bons índices de motivação, os alunos revelaram-se empenhados e responsáveis. Não admira, portanto, que o resultado final tenha sido muito bom e excelente, nalguns casos.

Todos os grupos, sem exceção, entregaram e apresentaram os trabalhos nos prazos estabelecidos, tendo-se verificado nas aulas cooperativas um bom ambiente de trabalho e de partilha de conhecimentos.

Foram utilizadas sempre grelhas de observação individuais e de grupo. Como já fora referido anteriormente, verificou-se que é difícil fazer um acompanhamento por escrito de todos os momentos da aula e dos seus intervenientes.

No que às aulas diz respeito, e à forma de as lecionar, corrigi alguns aspetos que foram alvo de apreciação menos positiva, tal como a “densidade” de informação que por vezes utilizava, o não definir conceitos no início da aula, tendência para aulas muito centradas na figura do professor, o discurso pouco “acessível” a alguns alunos e utilizar exemplos pouco específicos e concretos.

Para tal, passaram a utilizar-se mais esquemas e mapas, em substituição do texto; no início de temáticas novas era distribuído aos alunos um glossário com os principais conceitos, era levado a cabo uma maior solicitação aos alunos a participarem

⁵⁴ Ver anexo 19: Guiões de trabalho de Grupo do 12º C/D.

e colocavam-se perguntas diretas a alunos menos participativos, o discurso sofreu uma tentativa de simplificação e os exemplos tenderam mais para o concreto e real.

À semelhança dos trabalhos desenvolvidos aquando da PES em História, o ambiente sereno e de relativa tranquilidade que se foi edificando, contribuiu para uma boa atmosfera em sala de aula. A relação pedagógica partiu do pressuposto de que disciplina e confiança entre professor e aluno podem conviver harmoniosamente.

4.4 Atividades de Complemento Curricular

Fazendo uma retrospectiva, apraz-me constatar que, durante este estágio, participei ativamente em diversas atividades que estão inerentes à própria dinâmica do funcionamento das escolas. A participação nas reuniões de Conselho de Turma do 9.º C, no primeiro período, no Conselho de Turma do 9.ºB, no segundo período, e na reunião de Grupo Disciplinar de História, em muito contribuiu para a consciencialização da existência de algumas práticas não letivas, que concorrem para o aperfeiçoamento da atividade docente e para um melhor funcionamento da escola e de todas as suas valências, assim como para o aproximar de todos os agentes da comunidade educativa: alunos, professores e pais.

Para além disto, o núcleo de estágio concebeu e levou a cabo de forma autónoma três iniciativas, que em muito enriqueceram o plano de atividades da escola. Assim, no âmbito das comemorações da semana do patrono, propus aos colegas estagiários e às orientadoras cooperantes, uma iniciativa para incluir no plano de atividades a desenvolver pelo grupo disciplinar de História. Na reunião de Grupo Disciplinar (21 de novembro de 2012) propus a realização de uma “oficina de arqueologia experimental” e uma conferência com o professor doutor José D’Encarnação⁵⁵. A última acabaria por ser levada a cabo por um outro orador, desta feita a professora doutora Ana Firmino⁵⁶, e incluída no plano de atividades do grupo disciplinar de Geografia.

O grupo de estágio realizou ainda uma outra atividade, inserida também no plano de atividades do grupo disciplinar de Geografia: uma outra conferência, desta

⁵⁵ Antigo professor catedrático da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Especialista em Antiguidade Clássica e Epigrafista de renome internacional. Atualmente reside em Cascais e é uma referência da História e Arqueologia local.

⁵⁶ Atualmente professora catedrática na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Especialista em questões relacionadas com a globalização, ambiente e sustentabilidade e dinâmicas rurais.

feita com a presença da eurodeputada Dr.^a Edite Estrela. Estas duas conferências foram incluídas naquilo que passamos a designar de “Ciclo de Conferências de Geografia”.

As atividades citadas serão, em devido anexo, descritas em pormenor.⁵⁷

⁵⁷ Ver anexo 25: Atividades de Complemento Curricular.

5. Descrição do estudo empírico

Os dados e ilações finais deste capítulo são o resultado de um estudo empírico no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em História e Geografia. Proceder-se-á à descrição da amostra do estudo, de que forma foram constituídos os grupos de trabalho, que instrumentos se utilizaram na recolha de dados, assim como proceder-se-á à leitura e interpretação desses mesmos dados.

5.1 Amostra de estudo

Das quatro turmas atribuídas para a PES, duas em História (9.º C e 11.º D) e duas em Geografia (9.º B e 12.º C/D), foram seleccionadas as duas turmas do secundário para a recolha de dados e a realização do estudo.

Relativamente ao 11.º ano, a turma era construída por dezoito alunos, doze do sexo feminino e seis do sexo masculino com idades compreendidas entre os quinze e dezassete anos, sendo que a média e moda de idades se encontravam nos dezasseis anos de idade. Relativamente à escolaridade dos pais (fig. 1), verifica-se que não há uma percentagem significativa de indivíduos detentores de grau académico superior. No total não perfazem mais do que 20%. Ao passo que, os pais com habilitações que se compreendem entre o 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, totalizam mais de 30%.

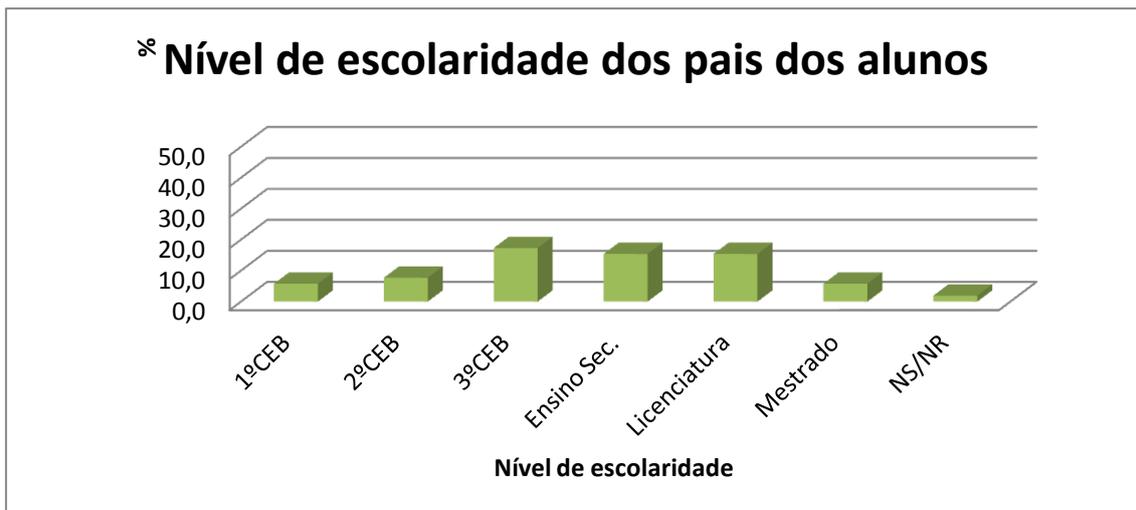


Figura 1 – Nível de escolaridade dos pais dos alunos da turma do 11.º D

Fonte: *Questionário Pré* aplicado aos alunos.

No que ao 12.º ano concerne, esta turma resultou da junção de duas turmas, o 12.º C do curso de Economia e o 12.º D do curso de Humanidades. Era uma turma

constituída por doze alunos do 12.º D e dezasseis alunos provenientes do 12.º C. No total perfazia uma turma de vinte e oito alunos, dezanove do sexo feminino e nove do sexo masculino. As idades compreendidas entre os dezasseis e os vinte anos, sendo que a média de idades e a moda se encontrava nos dezassete anos de idade.

Relativamente à escolaridade dos pais (fig. 2), destaca-se o facto de mais de metade dos pais possuir o ensino secundário completo (mais de 50%), ao passo que 20 % tem o 3.º Ciclo completo. Outro aspeto que merece destaque é o conjunto dos pais com curso superior (licenciatura e mestrado), que alcança quase os 20%.

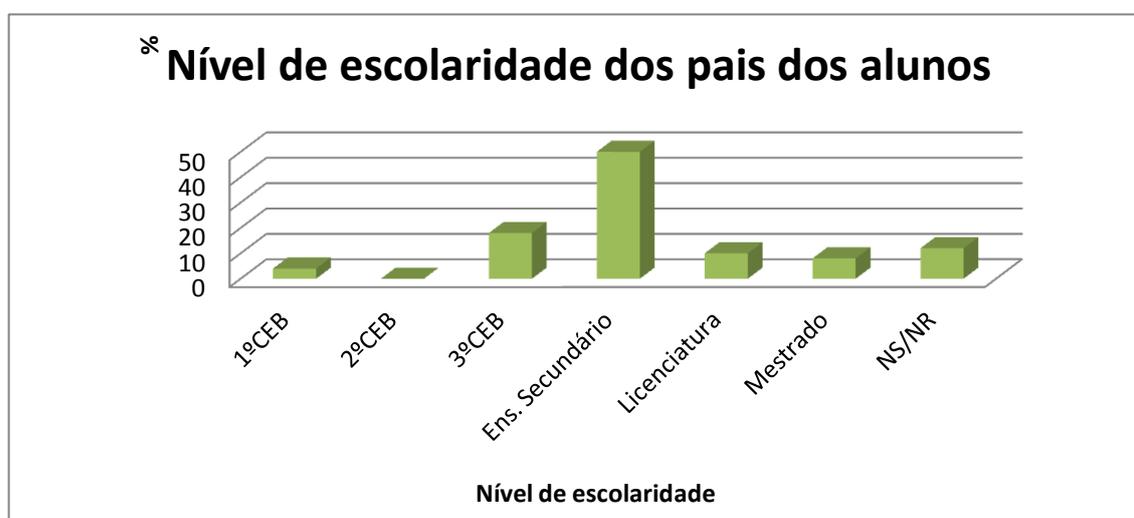


Figura 2 – Nível de escolaridade dos pais dos alunos da turma do 12.º C/D

Fonte: *Questionário Pré* aplicado aos alunos.

Com esta recolha de dados pretendeu-se conhecer o nível cultural das famílias nucleares (pai e mãe) destes alunos, de modo a ser possível inferir sobre o tipo de apoios que estas famílias possam prestar aos seus educandos.

Pelas percentagens significativamente elevadas, relativamente ao nível de escolaridade dos pais, sobretudo no 12.º ano, foi possível concluir que, *a priori*, grande parte destes alunos da amostra tem condições para receber apoio científico ou pedagógico em casa.

No caso do 11.º ano, conclui-se que, muito embora se possa verificar apoio em casa, a distribuição muito mais homogênea, não permite uma inferência mais absoluta.

Caraterizando as turmas relativamente ao seu desempenho escolar e comportamento em sala de aula, importa referir que o 11.º ano, não obstante os elevados índices gerais de desinteresse e abstenção na participação, apresentava-se como uma

turma serena e cumpridora das tarefas propostas. Nas classificações do ano transato (10.º ano) apenas um aluno tinha reprovado à disciplina com nove valores sendo que a média das classificações tinha sido de 13,57 valores.

Quanto ao 12.º ano, esta apresentava índices de motivação díspares, ou seja, no seu seio, a turma apresentava alunos muito motivados, outros em que o desinteresse e desmotivação eram bastante acentuados. Ao nível do comportamento era uma turma barulhenta mas cumpridora das tarefas propostas. Na classificação do ano transato, apenas um aluno tinha reprovado à disciplina com 8 valores, a média das classificações tinha sido de 12,6 valores.

5.2 Instrumento utilizados para a recolha de dados

Num estudo desta natureza, tornou-se indispensável a construção de materiais específicos que permitissem uma observação rigorosa para o aferimento de dados precisos e conclusivos.

Para tal foi construído um questionário inicial – «*Questionário Pré*» – a aplicar no início dos trabalhos, um questionário final – «*Questionário Pós*» – e um conjunto de grelhas de observação individual e coletivas.

Estes dois questionários serviram para recolher informação suscetível de ser transformada em dados quantitativos.

O *Questionário Pré*⁵⁸ apresentava ao aluno um conjunto de afirmações onde o este deveria preencher com um “X” na caixa que melhor correspondia à sua opinião, numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Este questionário foi elaborado de acordo com a escala de Likert, esta usa-se para registar o grau de concordância ou discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor (Tuckman, 2000: 280). Apresentava-se estruturado em 6 temas: Tema 1: “Para mim a escola significa”; Tema 2: “Relacionamento com os professores”; Tema 3: “Motivação para aprender História/Geografia”; Tema 4: “História/Geografia é uma disciplina...”; Tema 5: “Durante as aulas de História/Geografia...” e Tema 6: “Metodologias de ensino em História/Geografia”. O questionário terminava com um convite ao aluno para, em breves palavras, escrever

⁵⁸ Ver anexo 1: *Questionário Pré*: aplicado na primeira aula a ambas as turmas.

sobre o que o motiva ou motivaria para aprender História ou Geografia consoante a disciplina à qual se aplicava o questionário.

O *Questionário Pós*⁵⁹ foi aplicado às duas turmas no término da experiência. Era constituído inteiramente por respostas *não estruturadas*, ou seja por questões de final aberto. Sendo elas: 1 – “ Refere o que mais gostas num trabalho de grupo”; 2 – “ Indica as principais dificuldades que tens aquando da realização de um trabalho de grupo”; 3 – Na tua opinião, os trabalhos de grupo contribuem para uma boa aquisição de conhecimentos? Justifica a tua resposta.” Esta última pergunta foi colocada de forma diferente para as duas turmas: se na turma do 11º Ano, se solicitava ao aluno “Dá a opinião sobre o teu grupo de trabalho cooperativo”, para a turma do 12º Ano exigiu-se uma opinião mais fundamentada dos alunos sobre o impacto dos trabalhos de grupo na aquisição de conhecimentos.

Estes dois questionários possibilitariam recolher informações sobre as expectativas dos alunos em relação às disciplinas de História e de Geografia, quais as estratégias e métodos que mais os motivam para a aprendizagem e, sobretudo, perceber quais as maiores dificuldades que encontram aquando da realização dos trabalhos de grupo e se consideravam os trabalhos de grupo vantajosos para a aprendizagem.

Estas questões permitem que o sujeito dê a sua própria resposta e como refere Tuckman, este tipo de resposta “é uma forma em que o único controlo exercido pelo investigador se manifesta apenas através do tipo de questões que formula e do tempo que disponibiliza (...) ao permitir liberdade de resposta ao sujeito, podemos ter a garantia de que ele nos dará as suas próprias respostas, e não quererá simplesmente estar de acordo connosco (...)” (Tuckman, 2000: 312).

Apesar das vantagens deste tipo de resposta, este questionário obrigou a uma simplificação dos resultados de forma a garantir uma leitura possível e objectiva. Nesse sentido, antes de se contarem os sujeitos, codificaram-se as respostas. Esse processo de codificação é de extrema importância, dado que a natureza do tipo de pergunta, propicia uma grande variedade nas respostas obtidas. Urge, portanto, “ (...) levar a cabo uma redução dos dados a tal ponto que as semelhanças e as diferenças possam ser classificados em tabelas (...)” (Tuckman, 2000: 354).

⁵⁹ Ver anexo 2A: *Questionário Pós*: aplicado na última aula à turma do 11ºD e Anexo 2B: *Questionário Pós*: aplicado na última aula à turma do 12º C/D.

Para além destes dois questionários, era distribuído aos alunos no final de cada aula cooperativa um questionário de autoavaliação⁶⁰. Este questionário era preenchido individualmente no final de cada aula. Pretendeu-se com a aplicação deste questionário que os alunos refletissem sobre os seus comportamentos e atitudes dentro do grupo de trabalho, na medida em que o questionário lhes apresentava as atitudes esperadas para uma melhoria do seu desempenho, tais como: *Fomentei a discussão, Respeitei a opinião dos outros, Partilhei o material com os meus colegas de grupo, Motivei os meus colegas para a concretização das tarefas, Pedi ajuda aos colegas/professor quando necessitei.*

Para completar o estudo e por se achar pertinente, foram aplicados questionários aos professores, estes eram constituídos por respostas semiabertas e abertas.⁶¹

Por último as Grelhas de observação individual e coletivas eram constituídas por:

- Grelha de observação do professor⁶²;

Esta grelha serviu essencialmente para o professor retirar apontamentos gerais sobre o comportamento e dinâmica de cada grupo. Estes registos foram úteis, de aula para aula, na medida em que se ia registando o progresso coletivo e permitia assim acompanhar e prestar mais auxílio a grupos que apresentassem mais dificuldades. Estas grelhas são um instrumento de “monotorização” e auxiliam a memória do professor relativamente ao *status* do grupo.

- Tabela de observação do professor sobre os comportamentos/atitudes dos alunos⁶³;

Esta tabela revelou-se de extrema utilidade, para o estudo em causa, visto que se articulava com o questionário de autoavaliação dos alunos. Aqui, o professor registava o progresso dos alunos de acordo com os mesmos parâmetros que estes usaram no seu questionário: *Fomenta a discussão, Respeita a opinião dos outros, Partilhou o material com os meus colegas de grupo, Partilha os conhecimentos com os colegas de grupo, Motiva os colegas para a concretização das tarefas, Pede ajuda, Revela atitudes democráticas e de cidadania.* Ou seja, o professor avaliou o progresso individual no grupo, da primeira para a última aula, em confrontação com o registo dos próprios

⁶⁰ Ver anexo 11: Questionário de autoavaliação aplicado às turmas do 11º D e 12º C/D.

⁶¹ Ver anexo 20: Questionário aplicado aos professores.

⁶² Ver anexo 13: Quadro de observação/notas do professor.

⁶³ Ver anexo 12: Tabela de observação do professor sobre os comportamentos/atitudes dos alunos.

alunos. Esta confrontação permite verificar o nível autorreflexivo e de autocrítica a que cada aluno é capaz de se submeter.

- Grelha de observação individual⁶⁴;

Trata-se de uma grelha comum e muito utilizada por professores. Pretendeu-se com esta grelha controlar aspetos individuais de cada aluno, nomeadamente a assiduidade e a pontualidade, se leva para a aula o material necessário (manual e caderno diário), o domínio de conteúdos, o grau de participação e o comportamento. É um registo importante aquando de uma avaliação que se pretende contínua.

- Tabela dos critérios de avaliação do grupo⁶⁵.

Esta grelha continha todos os parâmetros suscetíveis de avaliação relativamente ao trabalho de grupo. A cada parâmetro correspondia uma determinada percentagem sobre o total. A avaliação estava dividida em três grupos: o primeiro grupo continha um conjunto de parâmetros que avaliavam a qualidade de todo o trabalho coletivo, aquando da apresentação à turma, segundo a *Articulação entre os vários elementos do grupo, Cumprimento do tempo estipulado para a apresentação (15min) e Adequação dos diapositivos utilizados*. Este grupo representava 40% do total da grelha de avaliação.

O segundo conjunto de parâmetros estava reservado para uma avaliação individual, pois apesar de ser um trabalho cooperativo, considerou-se importante discriminar positivamente os alunos que mostrassem um melhor *Domínio dos conceitos teóricos, Rigor e clareza do discurso e Lógica na exposição de ideias sem recurso aos diapositivos*. Este grupo representava 30% do total da grelha de avaliação.

Os restantes 30% avaliavam a *Adequação aos objetivos, a Sequência lógica na exposição de ideias e rigor científico e a Profundidade e abrangência do conteúdo*. Isto relativamente ao trabalho escrito apresentado pelos grupos.

5.3 Análise e discussão dos resultados

Em consequência da aplicação dos vários questionários aos alunos e professores, foi possível chegar-se a algumas conclusões que importa analisar para o enriquecimento

⁶⁴ Ver anexo 10: Grelha de observação individual.

⁶⁵ Ver anexo 21: Tabela de critérios de avaliação do grupo.

do presente estudo. Para uma melhor leitura dessas ilações, procedeu-se à construção de gráficos que permitissem uma melhor compreensão dos resultados obtidos.

Nesse sentido, e face à significativa quantidade de dados, apenas serão objeto de especial atenção as percentagens que concorram para um alargamento e aprofundamento da discussão e promovam observações pertinentes, assim como sejam suscetíveis de contribuir para o capítulo das conclusões.

O *Questionário Pré*⁶⁶, constituído por 32 afirmações, serviu essencialmente para perceber a visão e opinião dos alunos face à escola, professores, as metodologias utilizadas em sala de aula e as suas motivações para a aprendizagem.

Relativamente à importância e papel da escola, importa sublinhar que uma parte significativa dos alunos das duas turmas intervencionadas concorda que *a escola é um espaço que é decisivo para o seu futuro profissional*, como se pode verificar a partir da figura 3. No caso da turma do 12º ano, a totalidade dos alunos concorda ou concorda totalmente com a afirmação.

Ainda dentro da temática do significado atribuído à escola, importa ainda referir que 46% dos alunos do 11º D e 48% no caso da turma do 12º C/D, concorda que *a escola é um espaço que serve para se formarem enquanto cidadãos*. Uma outra percentagem digna de registo é a de 31% e 56% nas turmas do 11º D e 12º C/D referindo-se à escola como local onde se sentem satisfeitos⁶⁷.

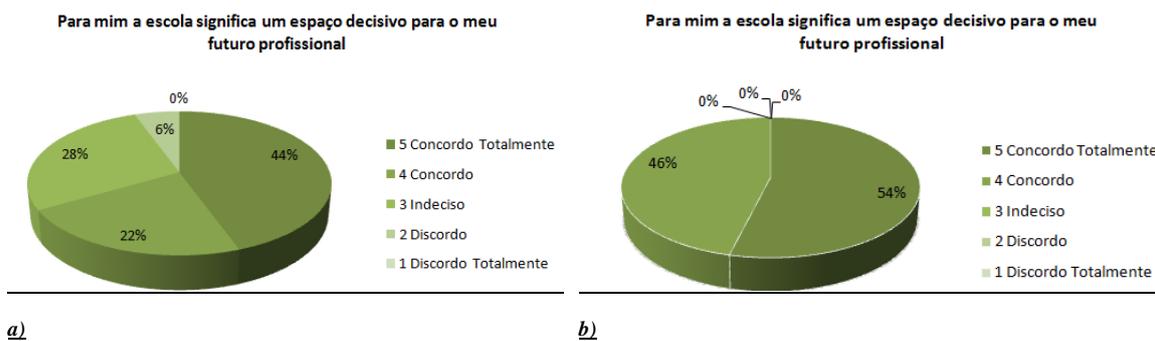


Figura 3 – Gráficos relativos à importância da escola para os alunos. a) Dados referentes aos alunos do 11º D; b) Dados referentes aos alunos do 12º C/D. Fonte: *Questionário Pré* aplicado aos alunos

No que concerne às metodologias utilizadas em sala de aula, os alunos de ambas as turmas, na sua maioria, afirmam que estas interferem diretamente no seu grau de

⁶⁶ Ver anexo 1: *Questionário Pré*: aplicado na primeira aula a ambas as turmas.
⁶⁷ Ver anexo 22: Gráficos de comparação entre o questionário de autoavaliação dos alunos e as observações do professor.

motivação. Mais de metade dos alunos de ambas as turmas (55% para o 11º D e 54% para o 12º C/D) concordam totalmente com o facto do “interesse das aulas depender das metodologias utilizadas pelo professor”.

Sendo que a maioria prefere aulas onde haja lugar ao visionamento de documentários e filmes, debates e utilização de recursos eletrónicos em detrimento da leitura e análise de textos (fig. 4).

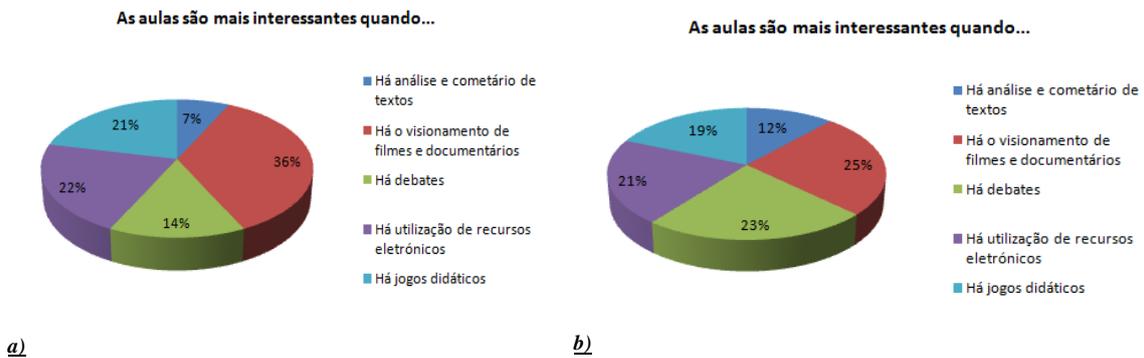


Figura 4 – Gráficos relativos à opção dos alunos face à afirmação. a) Dados referentes aos alunos do 11º D; b) Dados referentes aos alunos do 12º C/D. Fonte: *Questionário Pré* aplicado aos alunos

Quanto à afirmação “Gosto de trabalhar individualmente” ou “Gosto de trabalhar em grupo ou em pares”, é curioso constatar que as opiniões divergem na comparação das duas turmas. Se no 11º D quase metade da turma (28% concorda e 33% concorda em absoluto) prefere trabalhar individualmente (fig. 5), já no 12º C/D mais de metade da turma (19% concorda e 39% concorda em absoluto) dizem preferir os trabalhos de pares ou em grupo (fig. 6). As razões que justificam esta divergência, crê-se estarem alicerçadas nos próprios hábitos de trabalho incutidos pelo respetivo professor da disciplina. Ou seja, as opiniões surgem de acordo com as experiências positivas ou negativas dos trabalhos de grupo levados a cabo em experiências anteriores. Poderão ser também consequência direta do desconhecimento de algumas das vantagens do trabalho cooperativo, assim como, ser fruto do elevado nível de competitividade existente na turma. Este facto pode impossibilitar a recriação de um clima de partilha e de consensos. Uma outra explicação pode estar diretamente relacionada com o aproveitamento escolar dos alunos. Ou seja, através da experiência diária com as várias turmas e num contacto direto com alunos, ora em contextos formais, ora em contextos mais informais foi possível constatar que os alunos que tradicionalmente obtêm um melhor aproveitamento escolar preferem e optam, quando

podem, por trabalhar individualmente, assim como tendem a gostar mais da aula tradicional expositiva.

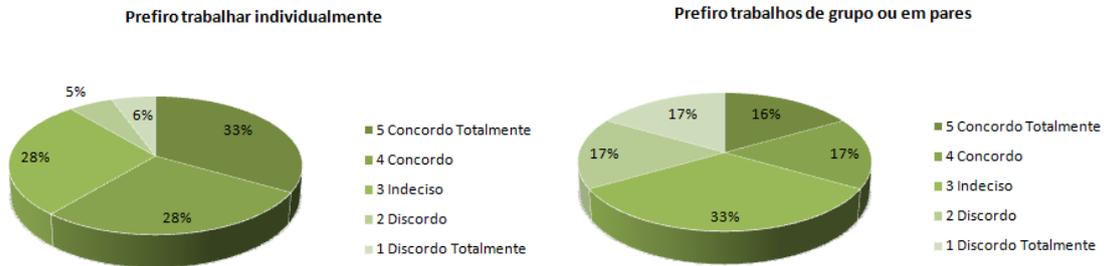


Figura 5 – Gráficos relativos à opção dos alunos do 11º D face à afirmação. Fonte: *Questionário Pré* aplicado aos alunos

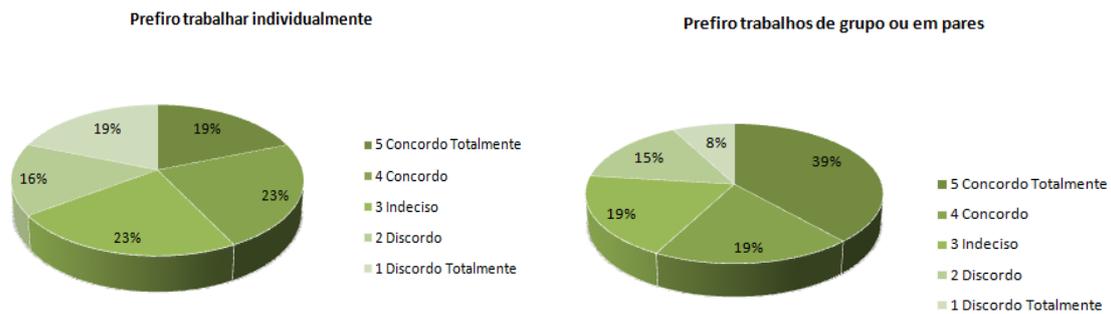


Figura 6 – Gráficos relativos à opção dos alunos do 12º C/D face à afirmação. Fonte: *Questionário Pré* aplicado aos alunos

Esta última afirmação carece de um estudo mais aprofundado que analise a relação existente entre *aproveitamento escolar* obtido pelos alunos e a sua preferência pelas diferentes metodologias (expositiva ou cooperativa). Contudo, os gráficos da figura 5 parecem comprovar a tendência já enunciada, tendo em conta que, relativamente à turma do 11º ano, estamos perante um conjunto de alunos que evidencia um aproveitamento bastante satisfatório na disciplina. Ao passo que no 12º C/D uma larga maioria prefere trabalhar em pares ou grupos (fig. 6). Relativamente ao interesse que as aulas expositivas ou cooperativas possam despertar nos alunos (fig. 7), no 11º D a tendência é no sentido da indecisão, com 44% da turma a não conseguir decidir se as aulas expositivas lhes despertam mais interesse ou não. Ao passo que a turma do 12º

C/D, na sua larga maioria (perto de 70%) admite que as aulas expositivas não lhes despertam interesse.

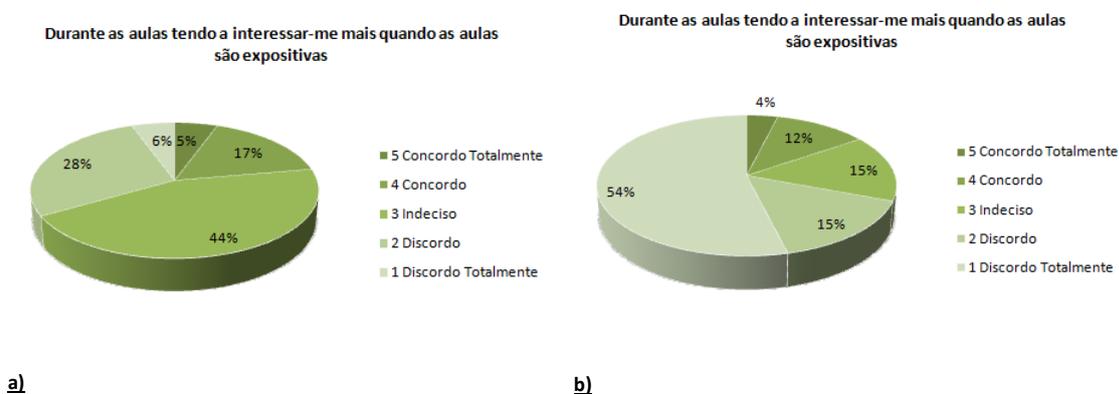


Figura 7 – Gráficos relativos à opção dos alunos do face à afirmação a) Dados referentes aos alunos do 11º D b) Dados referentes aos alunos do 12º C/D. Fonte: *Questionário Pré* aplicado aos alunos

Face a estes resultados, convém sublinhar uma questão já anteriormente levantada: estarão os alunos preparados para trabalhar em grupo, colaborar, cooperar e, ao mesmo tempo, fomentar um ambiente democrático de partilha de conhecimentos e diálogo para os consensos? Esta questão só faz sentido se se admitir que a escola, generalizando conscientemente todas as instituições, constrói todo um currículo escolar assente na necessidade final de proceder à avaliação e ordenação dos alunos em função dos resultados⁶⁸. Ora, por outras palavras: como se pode promover a cooperação se durante o processo o aluno se confronta com etapas que remetem para o esforço individual e, em última análise, para a competitividade? Não estará, nesta sintomática, o funcionalismo melhor “adaptado” e em sintonia com a realidade social?

Relativamente aos questionários de autoavaliação aplicados aos alunos no final de cada aula de trabalho de grupo⁶⁹, e numa tentativa de apurar a capacidade de autocrítica de cada aluno, tornou-se necessário efetuar uma comparação das respostas fornecidas, com as observações do professor de acordo com as grelhas de observação de grupo⁷⁰. Dos 6 itens que compunham o questionário e as grelhas de observação foi

⁶⁸ Admite-se que com esta afirmação se incorre numa generalização para a qual seria sensato fazer as devidas ressalvas. Contudo, parece-nos inegável a validade e a veracidade do argumento, pelo menos no que concerne ao modelo de avaliação vigente e devidamente consagrado como atesta o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho e pelo Despacho normativo n.º 14/2011 do Decreto-Lei N.º 222 — 18 de Novembro de 2011.

⁶⁹ Ver anexo 11: Questionário de autoavaliação aplicado às turmas do 11º D e 12º C/D.

⁷⁰ Ver anexo 12: Tabela de observação do professor sobre os comportamentos/atitudes dos alunos.

selecionado o “Respeitei a opinião dos outros” para uma análise mais cuidada⁷¹, uma vez que convém relacionar este item com os dados do *Questionário Pós*, nomeadamente as respostas à questão 2: *Indica as principais dificuldades que encontraste*. A esta questão tanto os alunos do 11º D como os do 12º C/D indicaram que *chegar a consensos no grupo* foi a principal dificuldade⁷². Relativamente à primeira questão: *Refere os aspetos que mais gostaste*, os alunos do 11º D parecem divididos entre a) *De apresentar o trabalho*, b) *De aprender conteúdos de forma diferente/ de forma autónoma* e c) *Da condução das aulas pelo professor/Dinâmica das aulas*. Ao passo que os alunos do 12º C/D valorizaram, na sua maioria, *o trabalho de equipa/cooperação/entre-ajuda com os meus colegas*. Por último, importa referir que os alunos do 12º C/D consideram os trabalhos de grupo importantes *porque promovem a autonomia na pesquisa*. Convém realçar que dentro do trabalho cooperativo, existiam tarefas individuais que promoviam a pesquisa de forma coletiva mas também individual.

Estabelecendo uma relação entre as respostas acima mencionadas, entre os questionários de autoavaliação e as grelhas de observação do professor, pode-se concluir o seguinte:

i. Trabalhar em grupo *per si* desperta os índices motivacionais. Ou seja, os mesmos alunos que indicam que é difícil chegar a consensos são, em muitos casos, os mesmos que indicam “*gostei porque houve espírito de equipa e de cooperação*”;

ii. *O processo de pesquisa/organização da informação* aparece como a segunda maior dificuldade apontada pelos alunos de ambas as turmas e ao mesmo tempo como aspeto importante que é trabalhado aquando da realização de trabalho cooperativo. Este facto pode ser, por um lado, consequência da pouca utilização desta metodologia em sala de aula pelo docente. Por outro é interessante verificar que os alunos reconhecem a importância que é trabalhar e explorar a pesquisa de forma autónoma.

iii. Os alunos do 12º C/D apontam a promoção da autonomia na pesquisa como a principal vantagem dos trabalhos de grupo. Levando em linha de consideração que a maioria destes alunos pretende ingressar no Ensino Superior, pode-se afirmar que se está perante uma consciencialização da turma da importância futura que esta capacidade terá, aquando da frequência de um curso superior;

⁷¹ Recorde-se o ponto 5.2. Instrumento utilizados para a recolha de dados.

⁷² Ver anexo 23: Tabela das respostas codificadas do Questionário Pós.

iv. As observações do professor, genericamente, vão ao encontro das autoavaliações dos alunos. Não obstante, estes tendem a sobrevalorizar as suas atitudes no sentido positivo⁷³. As discrepâncias verificadas, sobretudo no 11º D, entre as observações do professor relativamente aos elementos do grupo e aos registos de cada um, podem ser consequência do receio que os alunos manifestam aquando do preenchimento de questionários desta natureza, sobretudo ao nível da avaliação;

v. Da primeira para a última aula, as atitudes de partilha e cooperação no seio do grupo tendem a aumentar, ao passo que a necessidade de mediação por parte do professor tende a diminuir, promovendo-se desta forma a autonomia.

vi. No que concerne aos resultados dos questionários aplicados aos professores, importa referir que a amostra dos professores constitui-se por docentes da Escola Básica e Secundária Ibn Mucana (5 questionários validados), docentes da Escola Secundária Dom Pedro V (5 questionários validados) e Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Patrício Prazeres (10 questionários validados)⁷⁴.

A maioria dos docentes pertence aos grupos de recrutamento 400 (História) e Geografia (420) – no total 7 de Geografia e 6 de História. Os restantes pertencem ao grupo 200 (Português e Estudos Sociais/História), 300 (Português), 410 (Filosofia), 500 (Matemática), 510 (Física e Química) e 550 (Informática).

Relativamente aos resultados obtidos⁷⁵, existem algumas considerações que importa tecer para o enriquecimento do presente estudo.

Um resultado que surpreende é o facto de metade dos indivíduos considerar as aulas expositivas facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem (Anexo 24, fig. 7), ao mesmo tempo que discorda da motivação que este tipo de aulas possa despertar nos alunos (Anexo 24, fig. 8). Esta postura só se compreende ao admitir-se a possibilidade dos professores associarem “a economia de tempo” que as aulas expositivas promovem, com a facilitação do processo ensino-aprendizagem (Anexo 24, figs. 7 e 9).

Por outro lado reconhecem que as aulas expositivas podem ser prejudiciais para alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e admitem que serão vantajosas para os alunos com melhor aproveitamento (Anexo 24, figs. 10 e 11), ao passo que consideram as aulas cooperativas indicadas, sobretudo, para alunos com pior aproveitamento escolar

⁷³ Ver anexo 22: Estes gráficos resultam das observações do professor para os mesmos itens que constavam no questionário de autoavaliação dos alunos.

⁷⁴ Ver anexo 20: Questionário aplicado aos professores.

⁷⁵ Ver anexo 24: Gráficos relativos aos resultados do questionário aplicado aos professores.

(Anexo 24, fig. 12). Para mitigar esta situação, a solução apontada ou adotada pelos professores parece ser a da “alternância” entre estratégias expositivas e cooperativas na mesma aula (Anexo 24, fig. 13). O facto de os professores considerarem as estratégias cooperativas muito dispendiosas a nível de tempo, pode ser a razão que explica a opção expositiva em detrimento da cooperativa (Anexo 24, fig. 14).

Ao considerar esta amostra um reflexo das metodologias adotadas pela classe docente, é possível constatar que os professores, na sua generalidade, têm noção das vantagens e desvantagens de uma e outra metodologia, pese embora associem as aulas expositivas com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem pela economia de tempo que estas promovem. Esta associação parece-nos enviesada e pode ser reflexo da falta de hábito no recurso a metodologias cooperativas em sala de aula. A extensão de alguns programas disciplinares como o de História, pode seduzir o docente a adotar estratégias essencialmente expositivas para prover a eventual escassez de tempo.

Uma outra relação passível de ser retirada é a de que os professores da presente amostra tentam conciliar estratégias expositivas com as cooperativas na mesma aula. Muito embora a nossa opinião seja a de que a prática corrente consiste na promoção de aulas essencialmente expositivas em alternância com aulas essencialmente cooperativas – as comumente apelidadas de “aulas de trabalhos de grupo”.

Considerações Finais

O estudo que aqui se deu a conhecer assume-se como obra inacabada. Para se conhecer o caminho e o futuro da educação e quais as pedagogias que melhor podem abrir esse caminho, era necessário ter-se chegado ao fim da linha, ao fim desse caminho. Só assim se conheceria o verdadeiro sentido desta realidade. A única audácia que nos é permitida é a de constatar factos presentes e possíveis tendências futuras pelo estudo desse mesmo passado educativo.

Para se compreender o fenómeno educativo, é indispensável compreender as respetivas épocas. É imprescindível situar os agentes numa determinada filosofia e mentalidade com toda a complexidade que isso acarreta. A educação e, no concreto, as teorias pedagógicas, devem ser relacionadas e ligadas às suas próprias origens. Desta forma, pode-se facilmente concluir que o caminho percorrido pelas diferentes formas de conceber a educação foi sempre no sentido da mudança. Ou seja, compreender-se-á facilmente que o desejo de avanço, de progresso e de modernidade constituiu o dínamo gerador de sinergias que permitiram a “rutura” de paradigmas educativos nos diferentes momentos históricos.

Esse caminho reveste-se, contudo, de opções pedagógicas divergentes. As formas de conceber o papel da escola e da educação culminam em teorias que, não raras vezes, se opõem e esgrimem argumentos num digladiar que cavou um “fosso educativo”. Funcionalistas e Socioconstrutivistas coabitam pela necessidade de partilha do mesmo espaço onde decorre a ação – a escola. Uns propõem preparar o aluno para a realidade, outros apontam preparar o aluno para intervir e mudar essa realidade. Se, por isso, os primeiros são acusados de “retrógrados” e de olharem para o aluno como um recetáculo, os últimos são acusados de aventureiros, experimentalistas puros e insensatos por não preparem o aluno para o “encaixe” na sociedade.

Seria tentador fazer coro por um dos lados e acrescentar ou atestar argumentos de uma das posições em detrimento da outra. Contudo, e contrariando a tese de Robespierre, foi possível manter uma postura de imparcialidade ao mesmo tempo que ativa. É perfeitamente exequível construir uma pedagogia reconciliadora e de compromisso entre as duas posições. Aliás, é da nossa convicção que esta postura seja, no presente momento, uma prática recorrente em muitos meios e nos agentes educativos.

Para levar à prática esta premissa não é, de todo, necessário construir uma nova teoria agregadora que procure incluir e explicar todos os fenômenos educativos e pedagógicos. Seria temerário mas híbrido, como aliás o são, todas as teorias que tentam em tamanha proeza.

Como demonstra a experiência empírica descrita e analisada no presente estudo, os alunos continuam a olhar para a escola como uma instituição importante na construção do seu futuro profissional. É um princípio que deve encorajar a prossecução do trabalho de um professor. No entanto, verifica-se que a motivação dos alunos depende em larga medida da ação dos professores, assim como dos conteúdos – ou melhor: da forma de expor os conteúdos. Desta feita, foi possível constatar que os alunos apreciam o recurso a metodologias diversificadas e, sobretudo, a utilização em sala de aula de estratégias dinâmicas e ativas. Estas concorrem para o despertar da motivação dos aprendentes. Uma ressalva seja feita para um conjunto de alunos, com características mais ou menos definidas, que muito embora afirme que as metodologias ativas promovem a motivação para aprender, prefere trabalhar individualmente e, eventualmente, em detrimento dos trabalhos de grupo ou atividades cooperativas.

Este último grupo de alunos, muito provavelmente, e a julgar pela opinião dos professores da amostra, corresponde grosso modo aos alunos que melhor aproveitamento escolar obtêm. O receio da “partilha” de conhecimento, a necessidade de chegar a consensos respeitando a opinião dos outros e o ímpeto de competição podem ser as causas desta renúncia às atividades de índole cooperativa. Acreditamos que estas crenças podem e devem ser desconstruídas pelo esclarecimento dos benefícios do trabalho cooperativo aos alunos, assim como pela adoção, por parte do professor, de uma postura de simbiose funcionalista e cooperativa nas suas abordagens às diferentes turmas, que lhe permita ir ao encontro das necessidades individuais, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem existentes na turma. Recorde-se o exemplo do plano de aula aplicado ao 12º C/D⁷⁶ e do respetivo guião⁷⁷, cuja execução se encontra explicada no ponto 4.3- *Prática de Ensino Supervisionada em Geografia* do presente relatório.

A filosofia empregue, aquando da condução desta aula-tipo, foi a de levar o aluno a contactar com estratégias expositivas intercaladas com atividades cooperativas e

⁷⁶ Ver anexo 17: Plano de aula: “A circulação da informação”, aplicado à turma do 12. C/D.

⁷⁷ Ver anexo 18: Guião de trabalho a pares “Inside Undercover North Korea”.

analisar os seus efeitos *in loco* na turma e as reações dos alunos. Primeiro é necessário dotar os alunos das ferramentas (conceitos básicos), que possam depois levá-los à compreensão de fenómenos mais complexos e à relação inter e supra conceitual, ou seja, à relação entre diferentes conceitos e, para além dos conceitos, ilações e formulações abstratas. Para se chegar a este tipo de aula, torna-se necessário que o professor reconheça e aplique as potencialidades, quer das estratégias funcionalistas quer das estratégias cooperativas. Uma vez aplicada com sucesso, esta mescla pode proporcionar ao aluno a possibilidade de se manter ativo durante o decorrer da aula ou, quanto muito, em momentos-chave⁷⁸, despertar o seu interesse e fazer com que este, o aluno, redirecione a sua atenção para a aula deixando que esta assuma o protagonismo devido.

Concluir, sempre que possível, as aulas com um momento dedicado ao debate de ideias, parece ser altamente profícuo a médio e a longo prazo para a aquisição de saberes mas, sobretudo, para a formação do espírito crítico. Pensar por si mesmo torna-se cada vez mais difícil num mundo em que os *media* fabricam e controlam os discursos. Com efeito, a escola deve assumir o lugar central e privilegiado para desenvolver nos alunos o gosto pela reflexão autónoma e exigente. Só assim a aprendizagem pode despertar a vontade de mudança no seres humano do futuro.

Este caminho educativo torna-se mais exequível se houver uma estratégia que inclua o rigor e exigência na transmissão das principais ferramentas – por via do funcionalismo para que depois, e através do socioconstrutivismo, se consiga dotar o aluno da capacidade de emancipação crítica e auto-reflexiva para agir, intervir e transformar a sociedade.

Quando se abordam temáticas e problemas de âmbito educativo, torna-se incontornável estudar a evolução da instituição escola. Nesse sentido, chega-se rapidamente à conclusão que esta é, atualmente, um sistema muito complexo quer no conteúdo, quer na forma. Pese embora, a escola permaneça igual no seu espírito, ou seja, podemos afirmar que a escola preservou, ao longo dos tempos, o espírito da preocupação em transmitir os saberes alcançados pelas gerações passadas às vindouras. O presente repto vai no sentido de que, para além da preocupação supra citada, a escola atual se erga sob o desejo de formar e dotar o aluno na mais essencial das atitudes: o desejo de continuar a aprender.

⁷⁸ É dever do professor identificar os ciclos de concentração da turma. Ou seja, a alternância nas diferentes estratégias e abordagens aos temas, pode impedir ou enfraquecer os momentos de desgaste ou de fadiga a que os alunos estão sujeitos, sobretudo quando expostos a períodos demasiado longos dedicados à execução da mesma tarefa, quer seja a ouvir o professor ou a trabalhar em grupo.

E, considerando este valor como o mais importante, torna-se estéril e dispensável construir teorias pedagógicas universais, isto porque, é da nossa convicção que existem várias formas de transmitir os saberes, assim como incutir no aluno o natural desejo de continuar a aprender. Assim sendo, torna-se necessário considerar um certo relativismo cultural que deve assistir o ser humano aquando de deliberações ou tomadas de decisão de âmbito nacional ou regional que sejam referentes às políticas educativas.

Torna-se vã a tentativa de criar uma teoria que esgote toda a história da psicologia educativa, assim como da própria realidade escolar. Esta deve ser encarada como um elemento vivo e mutável que acompanha, ou segue as transformações paralelas ocorridas na sociedade que a engloba. Em último caso, acredita-se, séria e profundamente, que a escola pode, num futuro próximo, ser o significado do próprio progresso humano, abandonando o papel de mero “reflexo” da sociedade para se tornar centelha que guie o sentido da mudança.

Referências Bibliográficas

Alves, L. (2010). República e Educação: dos princípios da escola nova ao manifesto dos pioneiros da educação. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto – História*. III Série, Vol. 11, p. 165-180. Acedido em 11-08-2013. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9011.pdf>

Amado, E., Baptista, J. A., Baptista, J. C. (2012). *Geo Diversidade 9.º ano*. (6.ª Edição). Lisboa: Didáctica Editora.

Barca, I. (2007). Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*. 7 (1), p. 115-126.

Barca, I. (2001). Construção histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto – História*. Vol. 2, p. 13-21.

Barca, I., Gago, M. (2001). Aprender a Pensar em História: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 14 (1), p. 239-26.

Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. (2ª Edição). Lisboa: Instituto Piaget.

Branco, M. L. (2011). *O Sentido da Educação Democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey*. Covilhã: LusoSofia Press.

Claval, P. (1978). *A Nova Geografia*. Coimbra: Livraria Almedina.

Comenius, J. A. (1976). *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. (2ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Couto, C., Rosas, M. A. (2009). *O Tempo da História 11.º*. Porto: Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho (2012). Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário. *Diário da República, I Série*, N.º 129 (05-07-2012), 3476-3491.

Despacho normativo n.º 14/2011 de 9 de Novembro (2011). Altera o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro. *Diário da República, II Série*, N.º 222 (18-11-2011), 45723-45728.

Dewey, J. (1936). *Democracia e Educação* (Rangel, G, Teixeira, A., Trads). São Paulo: Companhia Editora Nacional (tradução da 1ª edição inglesa: “Democracy and Education”, 1916).

Díaz-Aguardo, M. J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

Domingos, C., Lemos, J., Canavilhas, T. (2012). *Geografia C 12.º ano*. (6.ª Edição). Lisboa: Plátano Editora.

Durkheim, E. (2007). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.

Emediato, C. A. (1963). Educação e transformação social. *Análise Social*. Vol. I (jan. 1963), p.207 – 217. Acedido em 11-08-2013. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223988831F4kNP5ba1Hw59NP3.pdf>

Enguita, M. F. (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Evars, H. G. (1985). *Do Historicismo ao Funcionalismo*. Lisboa: Verbo.

Ferreira, Ana (2010). *Desafios da Aprendizagem Cooperativa no Ensino Secundário*. Lisboa. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Tese de Mestrado policopiada.

Filloux, J. C. (2010). *Émile Durkheim* (Boudet, M. L., Trads). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana (tradução do original Émile Durkheim, s/d). Acedido em 18-07-2013. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4657.pdf>

Fontes, A., Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa: uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.

Freitas, L., Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa: guias práticos*. Porto: ASA Editora.

Gellner, E. (1993). *Nações e Nacionalismo*. Lisboa: Gradiva

Gomes, C. A. (2009). Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspetivas sociológicas clássicas. *Ensaio: avaliação políticas públicas educação*. Vol. 17 (63 abr./jun), p. 235-262. Acedido em 05-08-2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n63/v17n63a04.pdf>

Graham, P. (1967). *Progressive Education: from arcady to academe*. Nova Iorque: Teachers College Press.

Grusec, J. E. (1992). The learning theory and development psychology: the legacies of Robert Sears and Albert Bandura. *Development Psychology*. Vol. 28 (5), p. 776 – 786. Acedido em 11-08-2013. Disponível em <http://www.psy.cmu.edu/~siegler/35grusec92.pdf>

Hill, M., Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Ivic, I. (2010). *Lev Semionevich Vygotsky*. (Romão, J. E., Trads). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana (tradução do original Lev Semionevich Vygotsky, s/d). Acedido em 1-07-2013. Disponível em: http://www.sema.edu.br/editor/fama/livros/historia_educacao/42_lev.pdf

Jonhson, D., Jonhson, R. (1999). *Aprender Juntos e Solos: aprendizagem cooperativo, competitivo e individualista*. Argentina: Aique Grupo Editor.

Kilcher, H. e Berthoud-Papandropoulou, I. (1996). Relationships between the clinical method and the zone of proximal development in a constructivist approach to language acquisition. In Tryphon, A., Vonèche, J. (Eds). *Piaget-Vygotsky: the social genesis of thought*. (p. 171-184). United Kindon: Psychology Press, Taylor & Francis Ltd.

Kilpatrick, T. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*. 19 (Setembro 1918) p. 319-334. Acedido em 16-08-2013. Disponível em <http://historymatters.gmu.edu/d/4954/>

Leitão, F. (2000). Aprendizagem cooperativa e inclusão. In *IX Colóquio da AFIRSE - Diversidade e diferenciação em pedagogia*, FPCE – UL, 2000. Atas do IX Colóquio da AFIRSE FPCE/UL

Milton, S., Raph, J. (1970). *A teacher's Guide to Reading Piaget*. Londres: Routledge and Keagan Paul.

Moll, L. (2002). *Vygotsky e a Educação – implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: ARTMED Editora.

Monereo, C., (Coords.) (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Porto: Asa Editores.

Not, L. (1988). *As Pedagogias do Conhecimento*. São Paulo: DIFEL.

Paraskeva, J. M., Santomé, J. T. (2005). *A Concepção Democrática da Educação*. Viseu: Pretexto Editora.

Peck, C., Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking - First Steps. *Canadian Journal of Education*. 31 (4), p. 1-24.

Piaget, J. (1986). *O Nascimento da Inteligência da Criança*. Lisboa: Dom Quixote.

Plans, P. (1969). *Didáctica da Geografia*. Porto: Livraria Civilização Editora.

Slavin, R. (1990). *Cooperative Learning: theory, research and practice*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall.

Smilkstein, R. (2006). Construtivismo. In Feinstein, S. (Coords.). *A Aprendizagem e o Cérebro*. (p.130-133). Lisboa: Instituto Piaget.

Teodoro, A., Aníbal, G. (2007). A Educação em Tempos de Globalização. Modernização e Hibridismo nas Políticas Educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*. 10, p.13-26.

Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação, Políticas Educacionais e Novos Métodos de Governação*. Porto: Afrontamento D.L.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. (4ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes Editora.

Wallerstein, I. (1990). *O Sistema Mundial Moderno*. Porto: Afrontamento D.L.

ANEXOS

Anexo 1 – *Questionário Pré*: aplicado na primeira aula a ambas as turmas.

O questionário que se segue surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em História e Geografia, do mestrado em História e Geografia no 3.º ciclo do ensino básico e secundário, e pretende identificar quais as expectativas dos alunos em relação à disciplina de História, quais as estratégias usadas em sala de aula susceptíveis de despertar e promover a motivação e a concentração nos alunos, assim como o seu grau de empenho e as consequências na aprendizagem.

Informação geral

Idade: _____

Sexo: masculino feminino

Habilitações literárias do pai: _____ Profissão do pai: _____

Habilitações literárias da mãe: _____ Profissão da mãe: _____

Avaliação no ano anterior a História: _____

Por favor, responde às seguintes afirmações colocando um X na caixa que melhor corresponde à tua opinião, numa escala que vai desde o 1 (discordo totalmente) até 5 (concordo totalmente).

Discordo
Totalmente

Concordo
Totalmente

1

2

3

4

5

Tema 1 – Para mim a escola significa:

1. ... um espaço reservado sobretudo à aquisição de conhecimentos.

1

2

3

4

5

2. ... um espaço que serve para me formar como cidadão.

1

2

3

4

5

3. ... um espaço que é decisivo para o meu futuro profissional.

1

2

3

4

5

4. ... um espaço onde eu me sinto satisfeito.

1

2

3

4

5

Tema 2 - Relacionamento com os professores

5. O professor é o principal responsável pelos resultados obtidos pelos alunos.

1 2 3 4 5

6. O meu interesse pelas aulas depende das metodologias utilizadas pelo professor.

1 2 3 4 5

7. Cabe aos professores a escolha das metodologias usadas nas suas aulas.

1 2 3 4 5

8. O professor deve adequar as metodologias usadas em sala de aula à vontade expressa pelos alunos.

1 2 3 4 5

Tema 3 – Motivação para aprender História

9. Os conteúdos leccionados em História são interessantes.

1 2 3 4 5

10. Compreendo facilmente as matérias leccionadas.

1 2 3 4 5

11. Prefiro ouvir as explicações do professor do que copiar a matéria.

1 2 3 4 5

12. Gosto das aulas em que aja debate de ideias e da matéria.

1 2 3 4 5

13. Prefiro trabalhos de grupo ou em pares.

1 2 3 4 5

14. Prefiro trabalhar individualmente.

1 2 3 4 5

15. Aprendo mais em trabalhos de grupo do que em trabalhos individuais.

1 2 3 4 5

16. Tenho melhores notas quando faço trabalhos de grupo.

1 2 3 4 5

17. Sinto que posso beneficiar se trabalhar em grupo porque há sempre colegas com melhor desempenho que eu.

1 2 3 4 5

Tema 4 - História é uma disciplina...

16. ... que me desperta interesse.

1 2 3 4 5

17. ... onde os conteúdos são de fácil compreensão.

1 2 3 4 5

18. ... importante no currículo académico.

1 2 3 4 5

19. ... importante para a minha formação pessoal.

1 2 3 4 5

Tema 5 – Durante as aulas de História...

20. Gosto de participar activamente.

1 2 3 4 5

21. ... tendo a cumprir melhor as minhas tarefas quando trabalho sozinho.

1 2 3 4 5

22. ... tendo a cumprir melhor as minhas tarefas quando trabalho a pares.

1 2 3 4 5

23. ... tendo a cumprir melhor as minhas tarefas quando trabalho em grupo.

1 2 3 4 5

24. ... tendo a interessar-me mais quando as aulas são expositivas.

1 2 3 4 5

25. ... tendo a interessar-me mais quando as aulas envolvem os alunos em actividades e tarefas diversas.

1 2 3 4 5

Tema 6 – Metodologias de ensino em História

26. As aulas são mais interessantes quando há análise e comentário de texto, gráficos e imagens.

1 2 3 4 5

27. As aulas são mais interessantes quando há visionamento de filmes e documentários.

1 2 3 4 5

28. As aulas são mais interessantes quando há debates.

1 2 3 4 5

29. As aulas são mais interessantes quando há utilização de recursos electrónicos (sítios de internet, pesquisa, etc).

1 2 3 4 5

30. As aulas são mais interessantes quando há utilização de jogos didácticos.

1 2 3 4 5

Por favor, escreve umas breves palavras sobre o que te motiva, ou achas que te motivaria mais para aprender História.

Joaquim Freire de Carvalho, professor estagiário.

Anexo 3 – Plano de aula: “A revolução americana, uma revolução fundadora”.

Módulo 5 – O Liberalismo – Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX

Unidade: 1 – A Revolução americana, uma revolução fundadora.

Ano:11.º
Turma: D

Aula nº: 1

Tempo:45+45

Sumário: A Guerra dos 7 anos e o descontentamento económico entre as colónias norte americanas e a Inglaterra. A contestação aos impostos e a declaração da independência.

Questões Orientadoras: Foi a Independência das colónias norte americanas o concretizar dos ideais iluministas.

“Ó amigos da Humanidade! Vós que ousais opor-vos não somente à tirania mas ao tirano, avancem! A opressão destrói cada recanto do Velho Mundo (...) Um só homem honesto tem mais valor para a sociedade, e aos olhos de Deus, que todos os ladrões coroados da história (...)”
Thomas Paine, *Senso Comum* (10/1/1776).

Conteúdos	Atividades	Conceitos	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • A concepção iluminista e a apologia da razão. • A guerra dos 7 anos. • O conflito económico entre as colónias e a metrópole. • A contestação aos impostos e a declaração de independência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização de um power point com o essencial da filosofia iluminista e dos seus impulsionadores • Explicação sucinta do conflito (Guerra dos 7 anos) • Power point com a explicação do conflito económico gerado pelos impostos entre as colónias dos EUA e Inglaterra. • Leitura e análise do doc. 2 p. 14 Do manual “ O tempo da História, parte 2.” • doc. 5(p. 16) e 6 (p.17) do manual “ O tempo da História, parte 2.” • Visualização de um vídeo sobre a batalha de Yorktown. (15min) • Breve resenha do conteúdos lecionados 	<ul style="list-style-type: none"> • Iluminismo • Colonialismo • Mercantilismo • Época contemporânea 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Manual • Internet • Quadro • Grelhas de observação individual

Avaliação: Formativa; Observação directa com base no diálogo e nas respostas dadas oralmente.

BIBLIOGRAFIA:

- **COUTO, Célia Pinto do, ROSAS, Maria Antónia Monterroso (2004) *O tempo da História: História A, 2ª parte, 11º Ano*, Porto, Porto Editora.**
- **HANNAH, Arendt (1971), *Sobre a revolução*. Lisboa ed., Lisboa.**
- **JACINTO, Elisabete, SEQUEIRA, Margarida, SOARES, Maria Adelaide, PINA, Maria Eduarda (2004), *Ciências Sociais e Formação Cívica – Guia de Aprendizagem unidade 1*, Plátano ed. Lisboa.**
- **MARQUES, Viriato Soromenho (2002), *A revolução federal: filosofia e debate constitucional na fundação dos E.U.A.* Colibri ed., Lisboa.**
- **RODRIGUES, Luís Nuno (2005), *A revolução Americana 1763-1787* – In: *As revoluções contemporâneas/XII Curso de Verão do IHC da UCSH-UNL*; coord., Fernando Martins e Pedro Aires Oliveira. Colibri ed., p. 29 – 47, Lisboa.**
- **TOCQUEVILLE, Alexis de (2008), *Da democracia na América*; Trad. Miguel Serras Pereira, Relógio d'Água ed. Lisboa.**
- **VICENTE, António Pedro (2005), *Revoluções atlânticas* – in: *As revoluções contemporâneas/XII Curso de Verão do IHC da UCSH-UNL*; coord., Fernando Martins e Pedro Aires Oliveira. Colibri ed., p. 7 – 27, Lisboa.**
- **WEBGRAFIA:**
- www.youtube.com
- *www.gettyimages.com *: fonte de todas as imagens utilizadas na apresentação
- historia10alfandega.blogspot.com

Anexo 4 – PowerPoint de uma aula expositiva; aula de História à turma do 11º D.

<p>CSF</p> <p>Lição n. 10/12/2012</p> <p><u>Sumário:</u></p> <p>A Guerra dos 7 anos e o descontentamento económico entre as colónias norte americanas e a Inglaterra.</p> <p>A contestação aos impostos e a declaração da independência.</p>	<p><u>O ideário Iluminista</u> <u>O “combustível” da Revolução Americana</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Século XVIII – o século das grandes mudanças.<ul style="list-style-type: none">✓ A afirmação da burguesia• Século das Luzes<ul style="list-style-type: none">✓ O Homem novo✓ Espírito de Tolerância• O século da experiência<ul style="list-style-type: none">✓ Experimentalismo✓ Desenvolvimento das ciências (Matemática, Física, Astronomia, Medicina...)• O século dos progressos do espírito humano<ul style="list-style-type: none">✓ Igualdade entre os Homens✓ Liberdade e Igualdade• A Razão como Guia<ul style="list-style-type: none">✓ Libertação das amarras da Igreja✓ A razão opõe-se ao fanatismo, ignorância e à superstição da Igreja
<p>Os Filósofos Iluministas</p>  <p>Baruch Spinoza Charles de Montesquieu Jean-Jacques Rousseau Voltaire</p> <p><u>O iluminismo propunha-se a alterar a sociedade e o poder político</u></p>	<p>A revolução americana, uma revolução fundadora.</p> 

As 13 colónias inglesas nos EUA



Doc. 1, p. 12

UNIDADE:

- Língua (inglesa)
- Religião (protestante)
- Oposição aos índios
- Oposição aos franceses (Guerra dos Sete Anos)

DIVERSIDADE:

- Norte e Centro: pesca, comércio, construção naval. Sociedade mais aberta.
- Sul: tabaco, algodão (mão-de-obra escrava). Sociedade aristocrata, tradicionalista.

Os antecedentes:

A Guerra dos 7 anos (1756 – 1763):

- Conflito que opôs a França e a Inglaterra devido, essencialmente, à exploração das colónias na América.
- Os franceses aceitaram a paz e cederam à Inglaterra o Canadá, o leste da Luisiana, e outros territórios. Os Ingleses alargam o seu domínio a leste do Rio Mississipi.



- Os ingleses proibiram os colonos de ocuparem as novas terras.
- Impuseram o sistema de exclusivo comercial
- Taxas sobre o açúcar (melaço), chá, vidro, papel, Chumbo e decreto de um imposto de selo.

Teoria mercantilista levada ao extremo – o exclusivo comercial

Contestação à metrópole / conflito económico

- Desejo de expansão para o território índio sobretudo as colónias do Sul;
- Sobrecarga fiscal;
- Falta de liberdade comercial (teoria do exclusivo colonial);
- Ausência de representatividade no Parlamento britânico.



Etapas do processo de independência (conflito político)

- 1765 – Congresso de Nova Iorque (contra a imposição de leis – “Sem representação não há imposição”)
- 1773 – *Boston Tea Party* (revolta dos colonos contra o imposto sobre o chá)

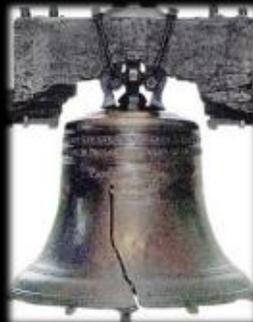


1774 – Primeiro Congresso de Filadélfia

"Não hesitarei um segundo em reunir mil homens para ir em libertar Boston e pagar-lhes-ei do meu bolso"
George Washington



- > Criam-se comitês de correspondência;
- > Reuniram-se armas;
- > Treinaram-se milícias



Apregoarei liberdade na terra a todos os seus moradores LEV. XXV X
por ordem da assembleia da província de Pensilvânia pela Casa do Estado em Filadélfia
1753

1775 – Envio de tropas inglesas contra os colonos



Batalha de Lexington, Abril de 1775.
Ataque da população/exército continental a uma coluna Inglesa. Rei Jorge III declara os americanos rebeldes e envia tropas para controlar a insurreição.

4/7/1776 – Segundo Congresso de Filadélfia:

Jornais e Panfletos legitimavam a insubordinação,
(doc. 5, p. 16)



Thomas Paine

Aprovação da Declaração de Independência dos Estados Unidos da América (doc. 6, p.17)

Thomas Jefferson

Pela Primeira vez na História os ideais iluministas de igualdade entre os homens e da soberania popular eram aplicados na libertação de um povo do jugo opressor.

A Guerra pela independência

George Washington foi escolhido para comandante-chefe dos exércitos americanos (exército continental).

Viria a ser o primeiro presidente da República dos Estados Unidos da América em 1789, dando o seu nome à capital



Depois de um início difícil à frente das tropas revolucionárias e de pesadas derrotas, a sua persistência e carisma irão leva-lo a consideráveis sucessos militares, condição que motivou a ajuda francesa no conflito.

A reviravolta na Guerra



Fonte: www.maps.google.com



Fonte: *Liberty! The American Revolution*

- **1778** – Apoio da França à causa da independência, estabelecendo-se uma *pequena aliança oficial*, comprometendo-se a ajudar com homens, dinheiro, armas e barcos.
- **1781** – Derrota inglesa em Yorktown
<http://www.youtube.com/watch?v=UQ09ySdQ5Qs>
- **1783** – Tratado de Versalhes (Inglaterra reconhece a independência)

Nascimento de uma Nação: primeira aplicação prática das ideias iluministas

- **1787** - Constituição dos Estados Unidos da América



Artigo I – Secção I – Todos os poderes legislativos concedidos pela presente lei serão confiados ao Congresso dos Estados Unidos, que será composto de um Senado e de uma Câmara dos Representantes (...).

Artigo II – Secção I – O poder executivo é conferido a um Presidente dos Estados Unidos da América. Ele ficará em funções durante um período de quatro anos, e será eleito ao mesmo tempo que o Vice - Presidente, escolhido pelo mesmo período de tempo. (...)

Artigo III – Secção I – O poder judicial dos EUA será confiado a um Tribunal Supremo e aos tribunais inferiores que o Congresso julgue necessário criar e estabelecer.

Constituição dos EUA, 1787

Qual o modelo político a adoptar?

República Federal:

O Estado Central poderoso que trata da Defesa e das Relações Internacionais.

República Federal (governo dos vários Estados – Estados federados – sob um governo nacional ou federal).

No que respeita à sua organização, a Constituição prevê a separação de poderes e o seu equilíbrio através de uma fiscalização mútua.

- **Separação de poderes**, consagrando diferentes órgãos para o desempenho das funções legislativas (Congresso), executivas (presidente da República) e judiciais (Tribunal Supremo, tribunais inferiores).
- **Soberania popular**, exercida pelo povo dos Estados Unidos através do sufrágio directo e indirecto na escolha dos órgãos do governo.
- **Defesa dos direitos dos cidadãos** (salvaguarda das liberdades individuais e da igualdade de raças e sexos).

O Congresso

O Poder Legislativo:



O Capitólio



Votava as Leis e o orçamento e formado por duas Câmaras:

A dos Representantes:

Composta pelos Deputados em nº proporcional à percentagem da população.

e

O Senado:

Composto por dois representantes de cada Estado

O Presidente

Poder executivo



Abraham Lincoln



Theodore Roosevelt



Woodrow Wilson



Franklin Roosevelt



Dwight Eisenhower



John Fitzgerald Kennedy



Barack Obama

Aplica as leis, comanda o exército e escolhe o governo. Eleito por 4 anos. Nomeia os juizes do supremo tribunal com a aprovação do Senado

Os Tribunais Poder Judicial



Tribunal Supremo:

reunia 9 membros inamovíveis nomeados pelo Presidente e regulava os conflitos entre os Estados, superintendendo no poder judicial perante outros tribunais menores.

Conclusão

Com a nação americana nasce o primeiro país descolonizado no mundo e a 1ª República Democrática que fundamenta no voto dos cidadãos a escolha dos organismos de soberania: o Congresso e o Presidente da República.

FRISO CRONOLÓGICO



BIBLIOGRAFIA

- COUTO, Célia Pinto de, ROSAS, Maria Antónia Monterroso (2004) *O tempo de História: História A, 2ª parte, 11ª Ano*, Porto, Porto Editora.
- HANNAH, Arendt (1971). *Sobre a revolução*. Lisboa ed., Lisboa.
- JACINTO, Elisabete, SEQUEIRA, Margarida, SOARES, Maria Adelaide, PINA, Maria Eduarda (2004). *Ciências Sociais e Formação Cívica - Guia de Aprendizagem unidade 1*, Plátano ed. Lisboa.
- MARQUES, Viriato Soromenho (2002). *A revolução federal: filosofia e debate constitucional na fundação dos E.U.A.* Colibri ed., Lisboa.
- RODRIGUES, Luis Nuno (2005). *A revolução Americana 1763-1787 - In: As revoluções contemporâneas/XII Curso de Verão do IHC da UCH-UNI; coord., Fernando Martins e Pedro Aires Oliveira. Colibri ed., p.29 - 47, Lisboa.*
- TOCQUEVILLE, Alexis de (2000). *Da democracia na América; Trad. Miguel Serras Pereira, Relógio d'Água ed. Lisboa.*
- VICENTE, António Pedro (2005). *Revoluções atlânticas - In: As revoluções contemporâneas/XII Curso de Verão do IHC da UCH-UNI; coord., Fernando Martins e Pedro Aires Oliveira. Colibri ed., p.7 - 27, Lisboa.*

Fontes Audiovisuais:

Liberty! The American Revolution (1997). Tv-mini série, PSB Home video.

WEBGRAFIA:

- www.youth1hs.com
- www.gettyimages.com. *, fonte de todas as imagens que não mencionam a fonte utilizadas na apresentação
- historia1daiberdade.blogspot.com

Anexo 5 – Ficha de trabalho aplicada à turma do 11º D.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA	
  GOVERNO DE PORTUGAL <small>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</small>	
 HISTÓRIA 11º ANO LECTIVO 2012/13	NOME: _____ TURMA _____ nº _____ DATA: ____/____/2012
FICHA DE TRABALHO	

Vitoriosa na Guerra dos Sete Anos, a Inglaterra entendeu que as suas colónias da América do Norte deveriam pagar o esforço feito para as proteger da França. Onerou-as com impostos, conduta que os americanos reprovaram de imediato. Uma série de mal-entendidos e uma grande falta de tacto do Governo de Londres levaram as colónias a clamarem pela independência, encetando [levando a cabo] uma guerra de libertação da metrópole. Com a ajuda militar francesa, conseguiram os seus intentos. A jovem nação, que proclamou a independência em 1776, sob a égide das Luzes, seria reconhecida pela Inglaterra em 1783. Pela Constituição de 1787, tomou a forma de uma república federal - a República dos Estados Unidos da América -, que foi o primeiro Estado descolonizado do mundo.

Adaptado do manual de História A – Porto editora (2009)

De acordo com o que aprendeste nas aulas, responde às seguintes questões:

- 1- Identifica o movimento cultural e ideológico que influenciou decisivamente a Independência da América do Norte.
- 2- Mostra como a Guerra dos Sete Anos veio agudizar a relação entre ingleses e colonos.
- 3- Menciona outras razões que demonstram o descontentamento das colónias em relação à metrópole.

DOC. 1 – Chá ou Liberdade – Tea Party.

“Na noite passada três carregamentos de chá da China foram lançados ao mar (...). A destruição do chá foi tão audaciosa que não hesito em considerá-la como uma página épica da nossa história (...). A questão é saber se a destruição era necessária. Creio que o era. Havia que tomar uma opção: Desembarcá-lo ou destruí-lo. Deixar desembarcá-lo seria submettermo-nos às imposições do Parlamento inglês (...). Seria submettermo-nos às imposições do Parlamento inglês (...). Seria submettermo-nos à opressão, à miséria e à servidão.

John Adams, *Carta de 17 de Dezembro de 1773*

- 4- Explica de que forma os colonos reagiram à imposição de taxas e impostos por parte dos ingleses.

5- Refere como responderam os ingleses ao *Tea Party*.

DOC.2 – Declaração da Independência dos Estados Unidos da América.

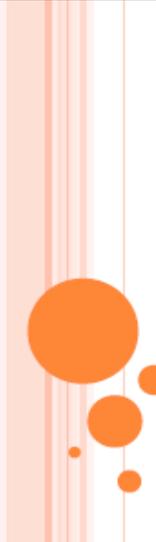
“Consideramos estas verdades como evidentes por si mesmas, que todos os homens são criados iguais, dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes estão a vida, a liberdade e a procura da felicidade. Que a fim de assegurar esses direitos, governos são instituídos entre os homens, derivando seus justos poderes do consentimento dos governados; que, sempre que qualquer forma de governo se torne destrutiva de tais fins, cabe ao povo o direito de alterá-la ou aboli-la e instituir novo governo, baseando-o em tais princípios e organizando-lhe os poderes pela forma que lhe pareça mais conveniente para realizar-lhe a segurança e a felicidade. Na realidade, a prudência recomenda que não se mudem os governos instituídos há muito tempo por motivos leves e passageiros; e, assim sendo, toda experiência tem mostrado que os homens estão mais dispostos a sofrer, enquanto os males são suportáveis, do que a se desagrar, abolindo as formas a que se acostumaram. Mas quando uma longa série de abusos e usurpações, perseguindo invariavelmente o mesmo objecto, indica o desígnio de reduzi-los ao despotismo absoluto, assistem-lhes o direito, bem como o dever, de abolir tais governos e instituir novos Guardiães para sua futura segurança. Tal tem sido o sofrimento paciente destas colónias e tal agora a necessidade que as força a alterar os sistemas anteriores de governo. A história do actual Rei da Grã-Bretanha compõe-se de repetidas injúrias e usurpações, tendo todos por objectivo directo o estabelecimento da tirania absoluta sobre estes Estados. Para prová-lo, permitam-nos submeter os factos a um mundo cândido.”

Excerto da Declaração do Congresso de Filadélfia, 4 de Julho de 1776

- 6- Relaciona os fundamentos apresentados pelos colonos para a separação das colónias da Inglaterra com os princípios difundidos pelo Iluminismo.
- 7- Identifica os poderes do sistema política dos EUA e a quem foram entregues.
- 8- Explica o que entendes por Constituição e Representatividade Parlamentar.
- 9- Demonstra a importância da Revolução Americana para os fenómenos revolucionários que se seguiram um pouco por todo o mundo.

Bom trabalho,
O prof. Joaquim Carvalho

Anexo 6 – PowerPoint com as correções da ficha de trabalho aplicada à turma do 11ºD.

 <p>FICHA DE TRABALHO Proposta de correcção</p>	<p>IDENTIFICA O MOVIMENTO CULTURAL E IDEOLÓGICO QUE INFLUENCIOU DECISIVAMENTE A INDEPENDÊNCIA DA AMÉRICA DO NORTE.</p> <ul style="list-style-type: none">○ Iluminismo
<p>MOSTRA COMO A GUERRA DOS SETE ANOS VEIO AGUDIZAR A RELAÇÃO ENTRE INGLESES E COLONOS.</p> <ul style="list-style-type: none">○ Em consequência da referida guerra, a Inglaterra e o parlamento, por terem defendido os colonos e os seus interesses, sentiram-se no direito de aplicar sobre as colónias: Taxas aduaneiras (chá, melão, papel, vidro e chumbo); imposto de selo;○ Reserva criada para os índios a oeste dos Apalaches.○ Descontentamento dos colonos e expectativas goradas.	<p>MENCIONA OUTRAS RAZÕES QUE DEMONSTRAM O DESCONTENTAMENTO DAS COLÓNIAS EM RELAÇÃO À METRÓPOLE.</p> <ul style="list-style-type: none">○ Congresso de Nova Iorque (1765) – “ Sem representação não há imposição” (delegados de 9 colónias)○ A não representatividade no Parlamento.

MOSTRA COMO OS COLONOS REAGIRAM À IMPOSIÇÃO DE TAXAS E IMPOSTOS POR PARTE DOS INGLESES.

- Boicote às mercadorias inglesas nos principais portos.
(Contestação do “exclusivo comercial”)
- Boston tea party”
(Um grupo de jovens disfarçados de índios, lançou ao mar uma carga de chá)

REFIRA COMO RESPONDERAM OS INGLESES AO *TEA PARTY*.

- O rei Jorge III ordenou o encerramento do porto de Boston e a ocupação da cidade por regimentos ingleses, exigindo uma pesada indemnização).

COLONOS PARA A SEPARAÇÃO DAS COLONIAS DA INGLATERRA COM OS PRINCÍPIOS DIFUNDIDOS PELO ILUMINISMO.

- O colonos norte americanos inspiraram-se nos princípios difundidos pelo Iluminismo:
 1. **Igualdade de direitos**
 2. **O princípio da representatividade/abuso das monarquias**
 3. **Direito à felicidade e auto determinação**
 4. **Tolerância e solidariedade.**Para fundamentar a intenção de proclamar a independência/separação com a coroa Britânica.

IDENTIFICA OS PODERES DO SISTEMA POLÍTICA DOS EUA E A QUEM FORAM ENTREGUES.

- **Legislativo** (Congresso, composto por duas câmaras) Representantes e Senado, elabora e aprova as leis.
- **Executivo** – Presidente e vice presidente – 4 anos
Forma o governo e controla a política externa (declara a guerra ou decreta a paz, p. ex)
- **Judicial** – Supremo tribunal (9 membros inamovíveis nomeados pelo presidente com aprovação do Senado) e respectivos tribunais menores.
- Princípio da separação dos poderes.

EXPLICA O QUE ENTENDES POR CONSTITUIÇÃO E REPRESENTATIVIDADE PARLAMENTAR.

CONSTITUIÇÃO:

- Diploma elaborado pelos deputados da Nação/Constitucionalistas ou legisladores

Que define as regras da vida política:

- ✓ Estabelece os direitos, as liberdades e as garantias dos cidadãos;
- ✓ Consagra a soberania nacional;
- ✓ Determina a forma de governo e de distribuição dos poderes.

É a base de onde emanam todos os direitos e deveres dos cidadãos e das instituições

REPRESENTATIVIDADE PARLAMENTAR:

- é quando os interesses e vontades dos cidadãos se fazem representar no parlamento sob a forma de partidos políticos ou organizações de pessoas colectivas ou singulares.
- Esta vontade é expressa pelo voto.
- Soberania popular.

DEMONSTRA A IMPORTÂNCIA DA REVOLUÇÃO AMERICANA PARA OS FENÓMENOS REVOLUCIONÁRIOS QUE SE SEGUIRAM UM POUCO POR TODO O MUNDO

- A revolução americana pelo seu sucesso, serviu de inspiração a todo um conjunto de revoluções liberais, ou seja inspiradas pelo iluminismo, que se verificaram durante o final do séc. XVIII e inícios do séc. XIX um pouco por todo o mundo, com destaque para a revolução francesa (1789) e um vasto conjunto de proclamações de independência na América Espanhola.
- Revolução atlântica!

Anexo 7 – Plano de aula: “A revolução francesa - paradigma das revoluções liberais.”

Módulo 5 – O Liberalismo – Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX

Unidade: 2 – A Revolução francesa - paradigma das revoluções liberais

Ano: 11.º
Turma: D

Aula nº:
4

Tempo: 45+45

Sumário: A França nas vésperas da revolução: análise da situação socioeconómica.

Questões Orientadoras: Que aspetos da sociedade francesa determinaram o curso dos acontecimentos revolucionários?

“A situação da França, antes da Revolução, era a de um Estado pobre num país rico.”

Pierre Gaxotte (da Academia Francesa), *La Révolution Française*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 1957, pp. 31-54.

Conteúdos	Atividades	Conceitos	Recursos
<ul style="list-style-type: none">• O anacronismo da sociedade francesa.• A crise financeira e económica do estado francês.• As tentativas de resolução da crise e o papel do monarca Luís XVI.• A convocação dos Estados Gerais e a elaboração do caderno de queixas.	<ul style="list-style-type: none">• Breve introdução ao tema;• Leitura da linha conceptual do manual, pág. 29.• Observação e análise da caricatura do manual, pág. 30.• Leitura e análise do doc. 1 – B do manual, pág. 31• Leitura e análise do doc. 2 – A;B e C do manual, pág. 32• Resposta às questões do manual, pág. 32• Leitura e análise do doc. 3 – A e B do manual, pág. 33	<ul style="list-style-type: none">• Antigo Regime;• Anacronismo Social;• Época Contemporânea;• Revolução	<ul style="list-style-type: none">• Computador• Manual• Internet• Quadro• Grelhas de observação individual

	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e análise do doc. 4 – A do manual, pág. 34 • Observação de um esquema concetual das causas da revolução francesa. • Principais conclusões e resumo da aula. 		
--	---	--	--

Avaliação: Formativa; Observação directa com base no diálogo e nas respostas dadas oralmente.

BIBLIOGRAFIA:

- **COUTO, Célia Pinto do, ROSAS, Maria Antónia Monterroso (2004) *O tempo da História: História A, 2ª parte, 11º Ano, Porto, Porto Editora.***
- **HANNAH, Arendt (1971), *Sobre a revolução.* Lisboa ed., Lisboa.**
- **JACINTO, Elisabete, SEQUEIRA, Margarida, SOARES, Maria Adelaide, PINA, Maria Eduarda (2004), *Ciências Sociais e Formação Cívica – Guia de Aprendizagem unidade 1,* Plátano ed. Lisboa.**
- **VICENTE, António Pedro (2005), *Revoluções atlânticas – in: As revoluções contemporâneas/XII Curso de Verão do IHC da UCSH-UNL; coord., Fernando Martins e Pedro Aires Oliveira. Colibri ed., p. 7 – 27, Lisboa.***
- **GUÉRIN, Daniel (1977), *A luta de classes em França na Primeira República, 1793-1795: (Bourgeois er Brás nus); Trad. António Vasconcelos. A Regra do Jogo ed., Lisboa.***
- **MANFRED, Albert (1990), *Rousseau, Mirabeau, Robespierre: três figuras da Revolução francesa.* Avante ed., Lisboa.**
- **MATHIEZ, Albert (1957), *História da Revolução Francesa; Trad. Alexandre Babo; Introdução de Óscar Lopes. Imprensa Social, Porto.***
- **SABOUL, Albert (1979), *A Revolução francesa; Trad. Maria Antonieta Soares de Azevedo. Livros Horizonte ed., Lisboa.***

WEBGRAFIA

- Documentário do canal História sobre a revolução francesa: <http://www.youtube.com/watch?v=j--WjKAti0M&feature=related>
- “A tale of two cities” (1980) de Jim Goddard, adaptação do romance de Charles Dickens.
- [*www.gettyimages.com](http://www.gettyimages.com) *: fonte de todas as imagens utilizadas na apresentação
- historia10alfandega.blogspot.com

Anexo 8 – Plano de aulas cooperativas em História.

Módulo 5 – O Liberalismo – Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX

Unidade: 2 – A Revolução francesa - paradigma das revoluções liberais

Ano: 11.º
Turma: D

Aula n.º:
4;5;6;7

Tempo:
90+90+90+90

Planificação de aula para 8 tempos de 45m

Sumário: Trabalho de grupo: “A revolução francesa”

Objetivos Gerais: Pretende-se que cada grupo investigue de forma autónoma uma fase concreta do processo revolucionário ocorrido em França e elabore um trabalho final com a caracterização do mesmo, definindo conceitos específicos e seja capaz de expor o resultado final à turma. Todos os grupos terão como suporte à elaboração do trabalho um guião de orientação geral onde vêm enunciados os objetivos a alcançar.

O professor terá um papel de mediador e prestará apoio sempre que solicitado ou quando achar que o grupo precisa de uma orientação mais precisa.

Conteúdos	Atividades	Conceitos	Recursos
<ul style="list-style-type: none">• A abertura dos Estados Gerais e as reivindicações do Terceiro Estado;• Relacionar as consequências dos Estados Gerais com a formação da Assembleia Nacional Constituinte;• A obra da Assembleia Nacional Constituinte: a abolição dos direitos feudais, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a Constituição	<ul style="list-style-type: none">• A turma é dividida em 4 grupos de trabalho, juntamente com um guião deverão trabalhar ao longo das sessões os seguintes temas:	<ul style="list-style-type: none">• Época Contemporânea;• Revolução;• Antigo Regime;• Défice Crónico das Finanças;• Cidadão;• Monarquia Constitucional;	<ul style="list-style-type: none">• Computadores por grupo;• Manual;• Documentários;• Quadro;• Biblioteca da Escola;• Grelhas de

<p>Civil do Clero e a reorganização administrativa do Clero.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Constituição de 1791 e caracterização da monarquia constitucional; • O papel do monarca Luís XVI em todo o processo revolucionário; • A luta pelo poder entre as diferentes facções: Girondinos e Montanhese; • A ação dos <i>Sans-Culottes</i> no rumo da revolução; • As medidas do Governo revolucionário e o Terror nos diferentes campos da sociedade francesa; • Relação entre <i>o 9 do Termidor</i> e a ação radical desenvolvida pelo jacobinismo; • A relação entre o surgimento do Diretório com a fase do Terror; • A nova distribuição do poder e dos poderes decorrentes da Constituição do Ano III; • O fim do Diretório e imergir do Consulado de Napoleão Bonaparte; • A obra e significado do período do Império. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo 1 – “Dos estados gerais à Assembleia Nacional Constituinte” • Grupo 2 - “Da monarquia constitucional à convenção” • Grupo 3 - “Da Convenção ao Diretório” • Grupo 4 - “Do Diretório ao Consulado” 	<ul style="list-style-type: none"> • Soberania Nacional; • Sufrágio censitário; • Soberania Nacional; • Sistema Representativo; • Estado laico; • República; • Descristianização; • Sufrágio Censitário Indireto; • Golpe de Estado; • Império. • Cidadão ativo; • Cidadão passivo; 	<p>observação individual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grelhas de observação de grupo.
<p>Avaliação: Formativa; Observação direta com base no diálogo; Grelhas de observação individual e de grupo; Grelhas de autoavaliação e grelhas de avaliação do trabalho final (ver em anexo)</p>			

BIBLIOGRAFIA:

- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003), *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed.). Almedina, Coimbra.
- BARCA, Isabel; Gago, Marília (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade, *Revista Portuguesa de Educação* 2001, 14(1), pp. 239-26. Universidade do Minho, Braga.
- BARCA, Isabel, Marcos de consciência histórica de jovens portugueses in currículo sem fronteiras, v. 7, n.º 1, p. 115-126, Jan./Jun. 2007 – Universidade do Minho. Braga.
- COUTO, Célia Pinto do, ROSAS, Maria Antónia Monterroso (2004) *O tempo da História: História A, 2ª parte, 11º Ano*, Porto, Porto Editora.
- DÍAZ-AGUARDO, Maria José (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*, Porto Ed. , Porto.
- EVARS, Hans Gerhard (1985). *Do historicismo ao funcionalismo*. Ana Margarida Carvalho (tradução). Verbo ed., Lisboa.
- FERREIRA, Ana (2010). *Desafios da aprendizagem cooperativa no ensino secundário*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Tese de Mestrado, policopiada.
- FREITAS, Luísa Varela de,; Freitas, Cândido Varela de (2002). *Aprendizagem Cooperativa: guias práticos*, ASA ed. , Porto.
- FONTES, Alice.; Freixo, Ondina (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Livros Horizonte, Lisboa.
- HANNAH, Arendt (1971), *Sobre a revolução*. Lisboa ed., Lisboa.
- JACINTO, Elisabete, SEQUEIRA, Margarida, SOARES, Maria Adelaide, PINA, Maria Eduarda (2004), *Ciências Sociais e Formação Cívica – Guia de Aprendizagem unidade 1*, Plátano ed. Lisboa.
- VICENTE, António Pedro (2005), *Revoluções atlânticas* – in: *As revoluções contemporâneas/XII Curso de verão do IHC da UCSH-UNL*; coord., Fernando Martins e Pedro Aires Oliveira. Colibri ed., p. 7 – 27, Lisboa.

- GUÉRIN, Daniel (1977), *A luta de classes em França na Primeira República, 1793-1795: (Bourgeois er Brás nus)*; Trad. António Vasconcelos. A Regra do Jogo ed., Lisboa.
- MANFRED, Albert (1990), *Rosseau, Mirabeau, Robespierre: três figuras da Revolução francesa*. Avante ed., Lisboa.
- MATHIEZ, Albert (1957), *História da Revolução Francesa*; Trad. Alexandre Babo; Introdução de Óscar Lopes. Imprensa Social, Porto.
- SABOUL, Albert (1979), *A Revolução francesa*; Trad. Maria Antonieta Soares de Azevedo. Livros Horizonte ed., Lisboa.

WEBGRAFIA

- Documentário do canal História: <http://www.youtube.com/watch?v=j--WjKAti0M&feature=related>, acesso a 1 de dezembro de 2012
- Documentário sobre a Revolução Francesa: <http://www.youtube.com/watch?v=xpiAQRqVZtQ> , acesso a 1 de dezembro de 2012
- Documentário da BBC: “Robespierre and the Terror”.
- Blogs de História, acesso a 1 de dezembro de 2012
<http://historia11alfandega.blogspot.pt/>
<http://sitiisdahistoria11.blogspot.pt/>
<http://revolucaoemfranca.blogspot.pt/>
- Sítio na internet de História Contemporânea: http://www.geocities.ws/prof_adhemar/sintesehcontXVIII.1a.html, acesso a 3 de janeiro de 2013

FILMES:

- *A tale of two cities* (1980), filme adaptado do romance de Charles Dickens de Jim Goddard.
- *Danton* (1983), filme de Andrzej Wajda.

Anexo 9 – Guiões de trabalho de grupo do 11º D.



Antes de iniciarem o trabalho, deverão eleger dentro do grupo os seguintes cargos:

Porta-voz*: Responsável pela comunicação entre o grupo e o professor.

Coordenador: Responsável pela organização do material e principal redator do trabalho.

Guardião do tempo: Responsável pela elaboração de um cronograma, deve alertar o grupo para os prazos estabelecidos e é o responsável pela marcação de reuniões de grupo.

Secretário (s): Responsável(is) pela recolha e tratamento da informação pesquisada.

** nos grupos de 4 elementos, o porta-voz dá apoio ao(s) secretário(s), no caso dos grupos com 5 elementos dá apoio ao coordenador.*

Atenção: Apesar das funções atribuídas aos elementos do grupo, é bom recordar que todos são responsáveis pelo trabalho desenvolvido. Assim sendo, todos devem colaborar de forma empenhada e harmoniosa para o sucesso do grupo, independentemente do cargo atribuído.

1. Algumas regras

- ✓ **Regra de ouro:** um trabalho de grupo não pode ser uma manta de retalhos, onde cada parte é feita por um aluno, que depois se juntam sem um fio condutor. Esta é a forma errada de construir um trabalho de grupo. O trabalho de grupo pode ser um quebra-cabeças, se não for montado coletivamente por todos os elementos do grupo, para isso é preciso uma boa organização, bom senso e muito trabalho.

- ✓ **Equipa:** Um grupo é sempre fonte de novas aprendizagens, com ele pode-se partilhar ideias, conhecer e respeitar diferentes opiniões, desenvolver

potencialidades e trabalhar e procurar soluções em conjunto. Aprende-se também a negociar e a ser diplomático. Tudo isto ajuda à preparação para a vida profissional.

- ✓ **Planeamento:** Cada aluno deve expor o que sabe sobre o tema do trabalho. Deve eleger-se um redator que pode começar por listar no papel todos os pontos possíveis de serem abordados. Nesta fase toma-se nota de todas as sugestões dos elementos do grupo. De seguida, faz-se uma seleção daqueles que realmente interessarão tratar.

- ✓ **Dividir tarefas:** Depois de dividir a pesquisa, cada aluno deve escolher o subtema que mais gosta de desenvolver dentro do próprio tema (as fontes de pesquisa e a bibliografia serão facultadas pelo professor).

- ✓ **Cronograma:** Para que o trabalho se desenvolva de forma harmoniosa, é importante respeitarem e cumprirem o cronograma elaborado pelo relógio. Aconselha-se a elaboração de um cronograma com a definição das datas: dos encontros, das entregas dos textos de pesquisa, da elaboração do trabalho e da entrega do trabalho final. O cumprimento dos prazos é imprescindível, já que um trabalho entregue fora de prazo estipulado acarreta sempre penalizações.

- ✓ **Reuniões:** Podem ser realizadas na biblioteca da escola, na sala de aula, na casa de algum elemento do grupo, ou até na internet. Não esquecer de levar o material pesquisado e solicitado para o encontro. Numa agenda deve-se tomar nota do que foi discutido em cada reunião, para ser lido no final da reunião e todos ficarem esclarecidos sobre o que se fez e o que há para fazer.

Adaptado do site: http://www.webciencia.com/06_estudar.htm, acedido em 24 de Novembro de 2012

2. **Tema a desenvolver**

- “Dos estados gerais à Assembleia Nacional Constituinte”

3. **Objetivos**

- Fazer uma breve contextualização de França nas vésperas da Revolução;
- Enunciar as várias tentativas de resolução da crise pelo rei Luís XVI;

- Apresentar o resultado da convocação dos Estados Gerais e a formação de uma Assembleia Nacional Constituinte;
- Elaborar uma cronologia comparativa da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, (desde a de 1789 até à atualidade).

4. Recursos

- Manual de História (pág. 30 a 44);
- Biblioteca da Escola;
- Bibliotecas municipais;
- Sítios na internet recomendados:

Documentário sobre a Revolução Francesa:
<http://www.youtube.com/watch?v=xpiAQRqVZtQ>

Blogs de História:

<http://historia11alfandega.blogspot.pt/>

<http://sitiisdahistoria11.blogspot.pt/>

<http://revolucaoemfranca.blogspot.pt/>

Documentário da BBC: “Robespierre and the Terror”.

(solicitar ao professor)

Dicionário on line Priberam:

<http://www.priberam.pt/dlpo/>

Durante a elaboração do trabalho deverás ter a preocupação de definir os seguintes conceitos:

- ✓ Antigo Regime;
- ✓ Défice crónico das finanças;
- ✓ Cidadão.

5. Período de elaboração do trabalho.

- O trabalho será realizado durante 4 aulas de 90 minutos (algumas das aulas poderão decorrer na sala de computadores da escola).
- De acordo com a divisão de tarefas, cada elemento deverá trabalhar individualmente ou em grupo fora do período de aulas.
- A apresentação do resultado final terá lugar dia 16 de janeiro de 2013.

6. Apresentação do trabalho

- A apresentação deverá ter no máximo 20 minutos.
- Todos os elementos do grupo devem participar e apresentar uma parte do trabalho.
- A apresentação deve ser criativa e estar apoiada em suportes visuais.
- O texto da apresentação, sempre que possível, deve vir acompanhado de imagens ilustrativas.
- No final da apresentação deverá constar uma listagem das fontes de pesquisa seguindo as normas em anexo.

7. Avaliação

- Este trabalho de grupo substituirá um “mini teste” da disciplina de História.
- A informação recolhida deverá ser tratada. Os trabalhos que apresentem plágios serão anulados.
- A avaliação do trabalho terá os seguintes critérios:

Avaliação do Trabalho de Grupo		Avaliação Individual		
Critérios de Classificação	Articulação entre os vários elementos do grupo	30%	Domínio dos conceitos teóricos	20%
	Adequação dos diapositivos utilizados	15%	Rigor e clareza do discurso	10%
	Cumprimento do tempo estipulado para a apresentação (20min)	15%	Lógica na exposição de ideias sem recurso aos diapositivos	10%
	TOTAL	60%	TOTAL	40%

BOM TRABALHO!

O professor Joaquim Carvalho

Anexo 1 – Normas para apresentação de texto e da Bibliografia:

NORMAS DE APRESENTAÇÃO DE TEXTO

FORMATAÇÃO GERAL

Tipo: MS Word

Limite de páginas do artigo (incluindo anexos) - 15

1. Margens

margem superior – 3cm

margem inferior – 3cm

margem direita – 2,5cm

margem esquerda – 2,5cm

2. Letra

Tipo – Times New Roman

Tamanho – 12

3. Parágrafo

Parágrafo - 1,5; justificado

4. Espaçamento

Espaçamento entre linhas – 1,5 linhas

Em caso de citação - espaçamento simples, Times New Roman, tamanho 10, adentado

5. Paginação

Número de página – inferior à direita

6. Cabeçalho e rodapé

Nota de rodapé – Times New Roman, tamanho 8

ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO

1. Títulos

2. TÍTULO (Maiúsculas, Negrito, centrado)

Autor(es) do artigo, Instituição

ex: José Pinto, Universidade do Minho

- **Sub título** – Negrito, parágrafo

ex. **Enquadramento Teórico**

- Sub-sub-título – Sem negrito, parágrafo

ex. O conceito de evidência

- *Sub-sub-sub título* – Sem negrito, itálico, parágrafo

ex. *Estudos em Portugal*

2. Quadros, gráficos, imagens

- As legendas devem aparecer após gráficos, imagens, quadros,...

Exemplo:

Quadro X. Identificação do quadro

3. Referências bibliográficas (APA STYLE)

Livro de um autor:

Jones, T. (1940). *My life on the road*. New York: Doubleday.

Livro de dois ou mais autores:

Williams, A. & Wilson, J. (1962). *New ways with chicken*. New York: Harcourt.

Livro de autor como editor:

Bloom, H. (Ed.). (1988). *James Joyce's Dubliners*. New York: Chelsea House.

Artigo de revista:

Jones, W. (1970). A thesis on Research. *Journal of Research*, 76 (1), 10-15.

Capítulo de livro:

Jones, W. (1970). Working on research. In P. Lee & B. Bain (Eds.), *Educational Research* (pp.105-140). Londres: Sage.

Documentos na internet:

Bryant, P. (1999). *Biodiversity and Conservation*. Acesso a 1 de outubro, 2009, através <http://darwin.bio.uci.edu/~sustain/bio65/Titlepage.htm>

Anexo 10 – Grelha de observação individual – exemplo da turma do 11º D.

Grelha de Observação Individual

História A | 11º Ano | Turma D | 2012/2013

Data: ____/____/____		Sumário:				
Aula n.º ____						
Alunos	Assiduidade/ Pontualidade	Material	Domínio de conteúdos	Participação	Comportamento	Observações
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
Apreciação global:						

Anexo 11 – Questionário de autoavaliação aplicado às turmas do 11º D e 12º C/D.

TRABALHO DE GRUPO - Questionário de autoavaliação dos alunos.

Nome: _____

Grupo: _____

Assinala com X a opção que consideras ter correspondido ao teu comportamento/atitudes perante o trabalho desenvolvido no grupo.

	Fomentei a Discussão	Respeitei a opinião dos outros	Partilhei o material com os meus colegas de grupo	Partilhei os meus conhecimentos com os colegas de grupo	Motivei os meus colegas para a concretização das tarefas	Pedi ajuda aos colegas/professor quando necessitei
Nunca						
Algumas vezes						
Muitas vezes						

Fontes e Freixo, 2004 (Adaptado)

Anexo 12 – Tabela de observação do professor sobre os comportamentos/attitudes dos alunos – Um exemplar.

TRABALHO DE GRUPO – Tabela de observação do professor sobre os comportamentos/attitudes dos alunos. | Grupo 1

	Fomenta a discussão		Respeita a opinião dos outros		Partilhou o material com os colegas de grupo		Partilhou os conhecimentos com os colegas de grupo		Motiva os colegas		Pede ajuda		Revela atitudes democráticas e de cidadania	
	α	Ω	α	Ω	α	Ω	α	Ω	α	Ω	α	Ω	α	Ω
Aluno 1	α	Ω	α	Ω	α	Ω	α	Ω	α	Ω	α	Ω	α	Ω
Aluno 2	α	Ω	α	Ω	α	Ω	α	Ω	α	Ω	α	Ω	α	Ω
Aluno 3	α	Ω	α	Ω	α	Ω	α	Ω	α	Ω	α	Ω	α	Ω
Aluno 4	α	Ω	α	Ω	α	Ω	α	Ω	α	Ω	α	Ω	α	Ω

Legenda:

α : Primeira aula; Ω : Última aula; **N**: nunca; **AV**: Algumas Vezes; **MV**: Muitas Vezes

Fontes e Freixo, 2004 (Adaptado)

Anexo 13 – Quadro de observação/notas do professor.

TRABALHO DE GRUPO - Quadro de Observação/Notas do professor.

	AULA N.º____ ____/____/____	AULA N.º____ ____/____/____	AULA N.º____ ____/____/____	AULA N.º____ ____/____/____
Grupo 1				
Grupo 2				
Grupo 3				
Grupo 4				

Anexo 14 – Quiz aplicado ao 11º D.

Index =>

A REVOLUÇÃO FRANCESA

Quiz

[Show all questions](#)

<= | 6 / 30 | =>

A obra do Consulado pautou-se pela:

- A. Estabilidade Social, centralização administrativa e judicial e regresso da Monarquia.
- B. Instabilidade social e lutas internas pelo poder
- C. Descentralização Administrativa e reforma económica.
- D. Centralização administrativa e judicial, pela recuperação financeira e pela reconciliação nacional

Index =>

Anexo 15 – Plano de aula do 9º C – Um exemplar.

TEMA J – Da grande depressão à 2.ª Guerra Mundial.

Capítulo: J2 – Regimes ditatoriais na Europa

Ano: 9º
Turma: B

Aula nº: 3

Tempo: 45+45

Sumário: O regime fascista em Itália e a ascensão de Mussolini ao poder. As características do fascismo italiano

Questões Orientadoras:

1. Que medidas foram propostas pelo Partido Nacional Fascista?
2. Como é que Mussolini assumiu o poder?
3. Como se caracteriza o Fascismo italiano?

Avaliação: Formativa; Observação directa com base no diálogo e nas respostas dadas oralmente.

Conteúdos	Atividades	Conceitos	Recursos
<ul style="list-style-type: none">• A conjuntura política, económica e social da Europa pós I GM e crash 1929;<ul style="list-style-type: none">- O caso de Itália - O surto grevista, crise financeira e económica e a inoperância política.• A ascensão do PNF de Mussolini ao poder;<ul style="list-style-type: none">- A propaganda, os comícios e a	<ul style="list-style-type: none">• Leitura e registo no caderno de um PPT;• Leitura e análise do doc. 3 do manual, pág. 101;• Observação do doc.2 do manual, pág. 101;• Observação e análise conjunta de um vídeo onde Mussolini discursa: http://www.youtube.com/watch?v=OOv-Ncs7vQk	<ul style="list-style-type: none">• Fascismo;• Ditadura;• Nacionalismo;• Corporativismo;	<ul style="list-style-type: none">• Computador• Manual• Quadro• Grelhas de observação individuais.

<p>repressão do PNF;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caraterísticas do fascismo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação e análise conjunta de um vídeo da Marcha sobre Roma: http://www.youtube.com/watch?v=1LejXc9ft7Y • Leitura e análise da pág. 102 do manual e dos doc. 2, 3, 4, 5, e 6. • Observação e análise conjunta de um vídeo sobre as “batalhas do trigo” http://www.youtube.com/watch?v=hul_AaP3Vkg 		
--	--	--	--

BIBLIOGRAFIA:

BARREIRA, Aníbal e MOREIRA, Mendes (2009) *Sinais da História 9*, Lisboa: ASA editora.

RÉMOND, René (1994) *Introdução à História do Nosso Tempo: do antigo regime aos nossos dias*, Cap. IV., Gradiva Publicações, Lisboa.

Anexo 16 – Teste de avaliação aplicado em Geografia à turma do 9º B.

	AGRUPAMENTO ESCOLAS IBN MUCANA ANO LECTIVO 2012/2013 TESTE DE AVALIAÇÃO DE GEOGRAFIA	
NOME _____ Nº _____		PROFESSOR _____
TURMA ____ 9º ANO	DATA: _____	ENC. EDUCAÇÃO
AVALIAÇÃO _____		

ATMOSFERA

1. A atmosfera tem aproximadamente 1000 km de espessura e divide-se em cinco camadas.

1.1. **Enumera** as principais funções da atmosfera.

1.2. **Faz corresponder** o nome das camadas da atmosfera à letra correspondente da Figura 1.

- a) Estratosfera Letra ____
- b) Troposfera Letra ____
- c) Termosfera Letra ____

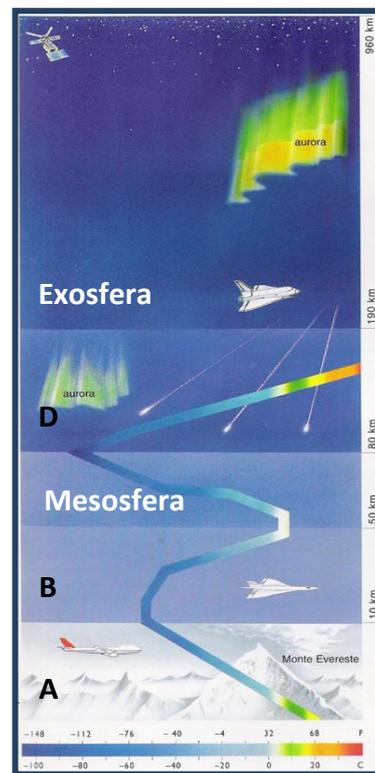


Figura 1

EFEITO DE ESTUFA

2. O Efeito de Estufa [Figura 2] resulta da presença da atmosfera, sem este efeito a temperatura seria muito mais baixa. O desequilíbrio atual acontece devido ao aumento dos Gases do Efeito de Estufa (GEE).

2.1. **Sublinha** a opção que completa corretamente cada uma das seguintes frases.

2.1.1. As atividades humanas responsáveis pelo aumento da concentração dos GEE na atmosfera são...

- a) Indústria, circulação automóvel e agricultura.



Figura 2

- b) Indústria, circulação pedestre e extração mineira.
- c) Artesanato, circulação pedestre e agricultura.
- d) Artesanato, circulação automóvel e extração mineira.

2.1.2. As principais consequências do aumento da concentração dos GEE são...

- a) Aumento das calotes polares e dos glaciares de montanha, a diminuição do nível médio das águas do mar, as Alterações Climáticas – Aquecimento Global, ganho de biodiversidade marinha, aumento das áreas agrícolas e propagação de doenças tropicais para regiões mais a sul.
- b) O derreter das calotes polares e dos glaciares de montanha, o aumento do nível médio das águas do mar, as Alterações Climáticas – Aquecimento Global, perda de biodiversidade marinha, diminuição das áreas agrícolas e propagação de doenças tropicais para regiões mais a norte.
- c) Diminuição das calotes polares e dos glaciares de montanha, e do nível médio das águas do mar, as Alterações Climáticas – Aquecimento Global, ganho de biodiversidade marinha, aumento das áreas agrícolas e propagação de doenças tropicais para regiões mais a norte.
- d) Aumento das calotes polares e dos glaciares de montanha, a diminuição do nível médio das águas do mar, as Alterações Climáticas – Arrefecimento Global, perda de biodiversidade marinha, diminuição das áreas agrícolas e propagação de doenças tropicais para regiões mais a sul.

2.1.3. As principais medidas e soluções para diminuir a concentração dos GEE são...

- a) Fomentar o consumo e diminuir a eficiência energética, utilizar fontes de energia não renováveis e mais poluentes e assinar o protocolo de Quioto.
- b) Combater o desperdício e melhorar a eficiência energética, utilizar fontes de energia não renováveis e mais poluentes e não assinar o protocolo de Quioto.
- c) Combater o desperdício e melhorar a eficiência energética, utilizar fontes de energia alternativas e menos poluentes e assinar o protocolo de Quioto.
- d) Fomentar o consumo e diminuir a eficiência energética, utilizar fontes de energia alternativas e menos poluentes e não assinar o protocolo de Quioto.

2.2. Com o Protocolo de Quioto [Figura 3] os países desenvolvidos têm a obrigação de reduzir a emissão de GEE em, pelo menos, 5,2% em relação aos níveis de 1990 no período entre 2008 e 2012. Este protocolo estimula os países signatários a cooperarem entre si, pois a redução das emissões deverá acontecer em várias atividades económicas. **Nomeia três** exemplos de ações que podem ser adotadas pelos países.

Figura 3



CAMADA DO OZONO

3. A camada do ozono é fundamental para a vida no planeta. Sobre a Antártica esta camada sofreu uma diminuição tão significativa que se formou um buraco que está a aumentar gradualmente. Atualmente no pólo norte uma situação semelhante acontece [Figura 4]

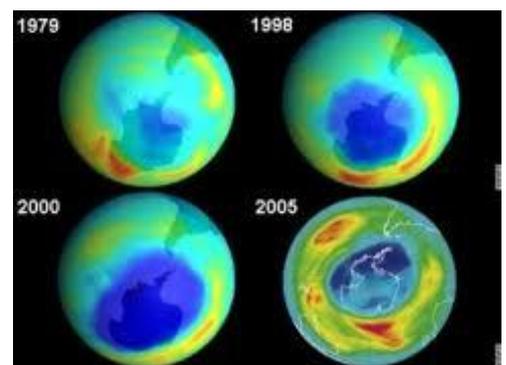


Figura 4

- 3.1. **Assinala** um **V** nas afirmações e Verdadeiras e um **F** nas afirmações Falsas.
- a) A camada de ozono existe na termosfera, com uma maior concentração entre 16 a 30 km de altitude, que nos proporciona a cor azul do céu. _____
 - b) O ozono (O₃) é uma molécula constituída por três átomos de oxigénio, que tem a particularidade de absorver a radiação ultravioleta (UV) proveniente do Sol. _____
 - c) Os principais responsáveis pela diminuição da espessura da camada do ozono são os CFC, Cloro e o Brómio _____
 - d) A constante destruição da camada de ozono pode levar a uma diminuição da incidência de cancro de pele, efeitos positivos sobre o sistema imunológico ao aumento da quantidade fitoplâncton marinho e, ainda, à diminuição dos níveis de ozono troposférico. _____
- 3.2. **Indica duas** medida importante para reduzir o impacto das atividades humanas na Camada do Ozono.

CHUVAS ÁCIDAS

4. As Chuvas Ácidas [Figura 5] são outro fenómeno resultante do aumento da poluição atmosférica. A chuva ácida produz-se quando o Enxofre (S), proveniente da queima dos combustíveis fósseis e o Azoto (N) presente no ar se combinam com o Oxigénio (O₂), formando assim o Dióxido de Enxofre (SO₂) e Dióxido de Azoto (NO₂).

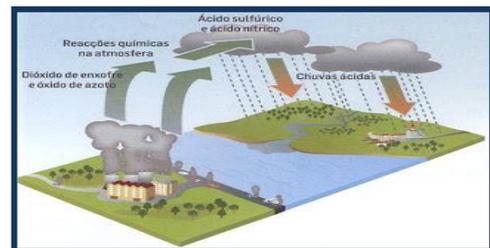


Figura 5

- 4.1. **Refere duas** consequências das chuvas ácidas nos ecossistemas.

- 4.2. **Explica** o efeito das Chuvas Ácidas sobre as águas dos rios e lagos.

- 4.3. **Enumera três** medidas para reduzir o impacto das atividades humanas na formação das Chuvas Ácidas.

ÁGUA

1. A disponibilidade de água doce é afetada pelo aumento da população mundial e pela poluição resultante da intervenção humana [Figura 6]. **Classifica** as frases que se seguem como V (Verdadeira) ou F (Falsa).



- a) O aumento dos problemas relacionados com a escassez de água é diretamente proporcional ao aumento da população mundial e respetivo aumento do consumo de água doce. _____
- b) As reservas de água doce dos países ricos estão a aumentar mas as dos países mais pobres estão a diminuir. _____
- c) Os principais agentes poluidores são os esgotos domésticos e os efluentes industriais e das explorações pecuárias. _____
- d) Os pesticidas e os fertilizantes químicos usados na agricultura infiltram-se no subsolo e contaminam as águas subterrâneas. _____
- e) A disponibilidade de água doce não é afetada pela poluição resultante das atividades humanas. _____
- f) A sobrexploração das reservas de água superficiais e subterrâneas não compromete a quantidade de água disponível no futuro. _____
- g) O ritmo de consumo de águas subterrâneas é muito mais rápido do que o da reposição natural pelo ciclo da água. _____
- h) Uma das soluções mais utilizadas para reduzir os problemas da escassez de água doce consiste na construção de barragens. _____
- i) A construção de barragens e respetivas albufeiras não tem qualquer tipo de impacto ambiental. _____

DESFLORESTAÇÃO

1. As florestas cobrem cerca de um terço da superfície terrestre [Figura 7].

Sublinha a alínea que completa corretamente cada uma das seguintes frases.

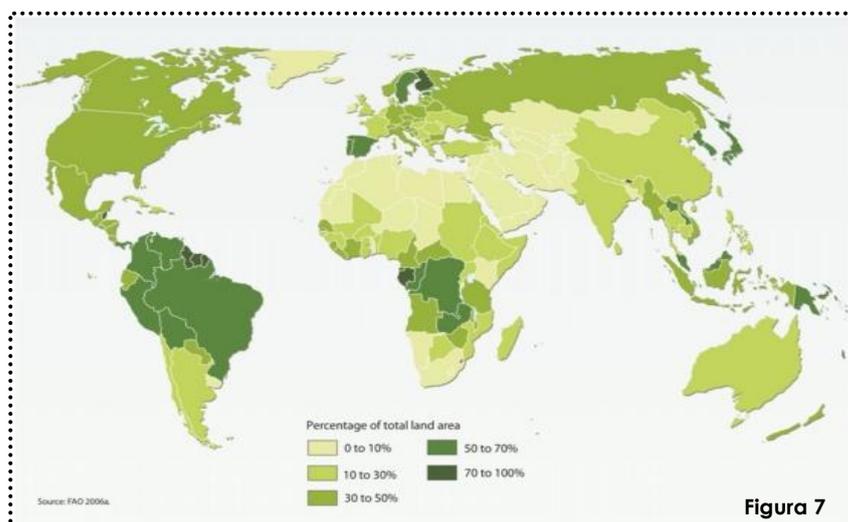


Figura 7

- 1.1. As florestas desempenham funções importantes para o equilíbrio ambiental do nosso planeta porque:
- a) produzem oxigénio e absorvem o dióxido de carbono; fixam as camadas superficiais do solo e fornecem alimento e são habitat a um elevado número de espécies.
 - b) produzem dióxido de carbono; aumentam o risco de erosão, e são habitat e fornecem alimento a um elevado número de espécies.
 - c) produzem oxigénio e absorvem o dióxido de carbono; são responsáveis pela desertificação e são o habitat de um elevado número de espécies.
- 1.2. Todos os anos são destruídos milhares de hectares de floresta devido
- a) à diminuição das áreas de cultivo e de criação de gado, à exploração da floresta para fins turísticos e consumo de lenha como fonte de energia doméstica.
 - b) ao aumento das áreas de cultivo e de criação de gado, à exploração da floresta para fins turísticos e à diminuição de extração de recursos dos subsolo.
 - c) ao aumento das áreas de cultivo e de criação de gado, à exploração da madeira para fins comerciais e consumo de lenha como fonte de energia doméstica.
- 1.3. A intensificação do processo de desflorestação conduz à degradação dos solos e à
- a) litoralização
 - b) desertificação
 - c) evaporação
2. A floresta é, para muitos países em vias de desenvolvimento, uma das suas principais fontes de rendimento. Porém, essa dádiva da Natureza, se explorada de forma irracional, pode contribuir para o empobrecimento desses países.
3. **Assinala** quatro expressões que identifiquem consequências diretas da desflorestação.

- a) Erosão dos solos
- b) Extinção de espécies vegetais
- c) Incêndios florestais
- d) Redução das reservas de água
- e) Contaminação dos solos
- f) Cancro de pele
- g) Desaparecimento de habitats
- h) Chuvas ácidas
- i) Degelo dos glaciares
- j) Aumento do dióxido de carbono
- l) Poluição das águas dos rios
- m) Desequilíbrio nos ecossistema

4. **Assinala** seis medidas que possam ser adotadas e que contribuam travar o processo de desflorestação.

- a) Incentivar a utilização de transportes públicos nas cidades
- b) Proibir a importação de animais exóticos
- c) Incentivos à agricultura biológica e ao cultivo sem químicos
- d) Aumentar o número de barragens
- e) Criar incentivos para a reciclagem de papel
- f) Controlar a importação de madeira exótica
- g) Colocar filtros de gases nas chaminés das fábricas
- h) Certificação ambiental de empresas de mobiliário
- i) Aumentar o número de áreas naturais protegidas por lei
- j) Incentivar o uso das energias renováveis, tais como a eólica e solar
- k) Repovoamento florestal de áreas ardidas

DESERTIFICAÇÃO

1. Dada a propagação do fenómeno, em 2006, a Organização das Nações Unidas proclamou o Ano Internacional dos Desertos e da Desertificação.

1.1. **Distingue** desertificação de despovoamento.

1.2. **Indica** o nome de um deserto quente e de um deserto frio.

1.3. **Observa** atentamente o mapa da Figura 1.

1.2. 1. **Assinala** com uma cruz (X) a localização das duas áreas mais suscetíveis [Figura 8] à Desertificação em Portugal Continental.

Norte	<input type="checkbox"/>
Centro	<input type="checkbox"/>
Lisboa e Vale do Tejo	<input type="checkbox"/>
Alentejo	<input type="checkbox"/>
Algarve	<input type="checkbox"/>

Carta de Suscetibilidade à Desertificação

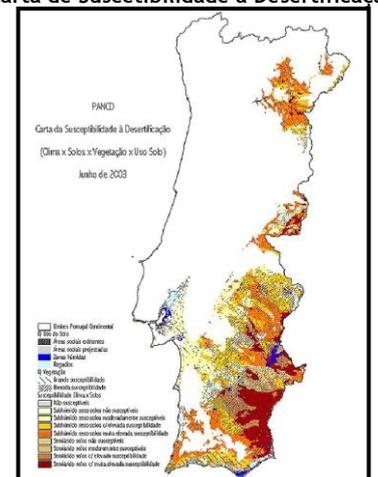


Figura 8

XLV

1.2.2. **Sublinha** a alínea que completa corretamente cada uma das seguintes frases.

- A. Os fatores físicos responsáveis por intensificar o fenómeno da desertificação são:
- a) a ocorrência de chuvadas regulares ou períodos de seca prolongados, ausência de coberto vegetal e vertentes pouco inclinados.
 - b) a ocorrência de chuvadas intensas ou períodos de seca prolongados, ausência de coberto vegetal em encostas muito inclinadas.
 - c) a ocorrência de chuvadas regulares ou ausência períodos de seca, abundância de coberto vegetal e encostas pouco inclinadas.
- B. Os fatores humanos responsáveis por intensificar o fenómeno da desertificação são:
- a) a utilização de adubos e fertilizantes químicos, sobre pastoreio, más práticas agrícolas e utilização irracional dos recursos hídricos.
 - b) a utilização de adubos e fertilizantes biológicos, incêndios, boas práticas agrícolas e utilização irracional dos recursos hídricos.
 - c) a utilização de adubos e fertilizantes químicos, sobre pastoreio, más práticas agrícolas e utilização racional dos recursos hídricos.
- C. As consequências diretas do processo de degradação dos solos são:
- a) Perda de matéria orgânica e de biodiversidade, contaminação do ar, salinização e aumento da fertilidade dos solos.
 - b) Perda de matéria inorgânica e de biodiversidade, descontaminação dos solos, dessalinização e aumento da fertilidade dos solos.
 - c) Perda de matéria orgânica e de biodiversidade, contaminação dos solos, salinização e compactação dos solos.
- 1.4. **Assinala cinco** medidas que contribuem para combater o problema da degradação dos solos.
- a) Incentivar a utilização de transportes públicos nas cidades.
 - b) Proibir a importação de animais exóticos.
 - c) Incentivos à agricultura biológica e ao cultivo sem químicos.
 - d) Aumentar o número de barragens.
 - e) Sensibilizar para a reciclagem de papel.
 - f) Adequar o tipo de cultura ao tipo de solo.
 - g) Aumentar as estações de tratamento de águas residuais.
 - h) Reduzir a utilização de máquinas pesadas em solos frágeis.
 - i) Incentivar o uso das energias renováveis, tais como a eólica e solar.
 - j) Repovoamento florestal de áreas aridas.
 - k) Controlar a importação de madeira exótica.

RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS

1. Como resultado das atividades humanas, todos os dias produzimos toneladas de resíduos (restos de comida, plástico, embrulhos, vidros, madeiras, invólucros de metal e de cartão, etc.)

1.1 Explica a importância da reciclagem destes resíduos.

1.2 . Atenta à figura 9 e explica o seu significado.



Figura 9

1.3 . De que forma estamos a contribuir para melhorar o ambiente ao adquirir um produto classificado com a categoria A.

O Professor Joaquim Carvalho

COTAÇÕES:

1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3	5	6.1	6.2	6.3	7.1	7.2	8.1	8.2	9.1	9.2	9.3	10.1	10.2	10.3	TOTAL
3	3	6	6	4	4	4	6	6	9	2	2	2	4	6	4	4	2	6	5	6	3	3	100

Anexo 17 – Plano de aula: “A circulação da informação.”

TEMA 3 – Um Mundo Fragmentado

Capítulo 3.1.4 – A circulação da informação.

Ano: 12.º
Turma: C/D

Aula nº: 2

Tempo:45+45

Sumário: Case study da Coreia do Norte – A ausência de informação e os impactos numa sociedade.

Questões Orientadoras: O que representa a privação no acesso à informação numa sociedade?

Conteúdos	Atividades	Conceitos	Recursos
<ul style="list-style-type: none">• As desigualdades no acesso à informação;• A importância no controlo de informação no campo político e geoestratégico;• O isolamento internacional - <i>Case study</i> da Coreia do Norte	<ul style="list-style-type: none">• Introdução ao tema: “A circulação da Informação” (Breve exposição dos principais conteúdos e conceitos)• Visualização de um Documentário National Geographic: “Inside Undercover in North Korea” (50 min.)• Preenchimento a pares de um guião de exploração sobre o documentário;• Sessão de debate sobre o documentário e levantamento das ideias-chave.	<ul style="list-style-type: none">• TIC;• Distância-tempo;• Infoexclusão;• Filosofia juche	<ul style="list-style-type: none">• Computador• Manual• Internet• Quadro• Grelhas de observação individual

Avaliação: Formativa; Observação direta com base no diálogo e nas respostas dadas oralmente.

BIBLIOGRAFIA:

- **DOMINGOS, Cristina, LEMOS, Jorge e CANAVILHAS, Telma (2012) *Geografia C 12.º ano*, Lisboa, Plátano editora.**
- **WEBSTER, Frank, e ROBINS, Kevin. (1986). *Information Technology—A Luddite Analysis*. Norwood, NJ: Ablex.**
- **Inside Undercover in North Korea – National Geographic (Documentário)**
- **Relatório da Tecnologia da Informação Global <http://www.weforum.org/pdf/gitr/2009/gitr09fullreport.pdf>**
- **WEBGRAFIA:**
- www.youtube.com
- [*www.gettyimages.com](http://www.gettyimages.com)

*: fonte de todas as imagens utilizadas na apresentação

Anexo 18 – Guião de trabalho a pares “*Inside Undercover North Korea*”

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA | Ano Letivo 2012/2013 | Geografia C | 12º Ano | Turma C/D



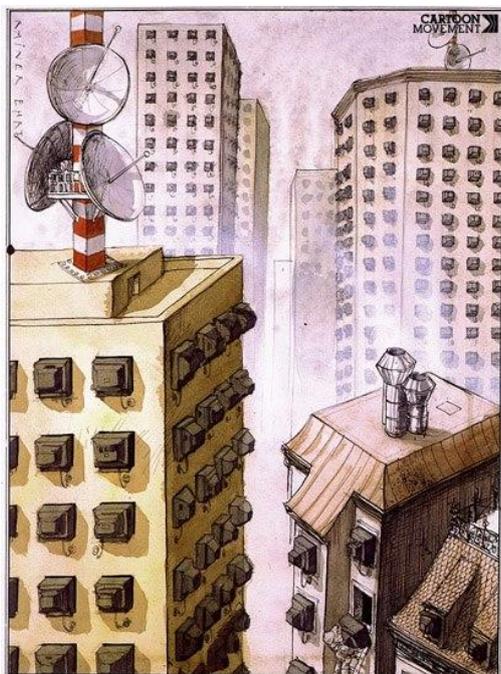
TEMA 3 – UM MUNDO FRAGMENTADO CAPÍTULO 3.1.4 – A CIRCULAÇÃO DA INFORMAÇÃO



Depois da visualização atenta do documentário “*Inside Undercover North Korea*” da National Geographic, elabora uma reflexão conjunta (a pares), onde leves em consideração as seguintes questões:

1. Que apreciação fazes do tipo de regime da Coreia do Norte?
2. Qual o impacto das TIC neste país?
3. Qual a razão do impedimento do acesso às TIC, por parte do governo, aos seus cidadãos?
4. Como avalias a credibilidades da informação fornecida por este documentário?
5. Qual a postura da comunidade internacional face a este regime?
6. Consideras existirem aspetos positivos neste tipo de regime? Quais?

a) Comenta a seguinte imagem:



Fonte: <http://www.cartoonmovement.com/>

b) Reflete, com o teu par, sobre o seguinte texto de Karl Popper.

Televisão: Um Perigo para a Democracia ?

Karl Popper, no início da década de 90, acusou a televisões de estar a destruir os regimes democráticos. Afirmando:

1. A finalidade das televisões não é a educação ou a melhoria das pessoas, mas apenas o lucro.
2. Aquilo que oferecem às pessoas não é o que é melhor para a sua educação, mas apenas aquilo que as seduz e as mantém presas aos ecrãs de televisão, fazendo desta forma subir as audiências. A receita que utilizam é sempre a mesma: sexo, violência, sensacionalismo, etc. Uma receita que cansa, por isso mesmo obriga-as a um reforço contínuo das suas doses diárias (mais sexo, mais violência, mais sensacionalismo...).
3. Com o aumento do número de canais de televisão, cresceu também o número de pessoas medíocres ou gente sem escrúpulos ligadas à produção de programas televisivos. Gente que apesar da sua enorme influência social, trabalha na mais completa impunidade e sem qualquer controlo democrático.
4. As pessoas mais vulneráveis a esta influência nefasta da televisão são as que possuem um nível de formação e maturidade insuficiente para estabelecerem uma distinção entre a ficção e a realidade.

Fonte: <http://confrontos.no.sapo.pt/index.html>

Bom Trabalho!
O professor: Joaquim Carvalho

Anexo 19A – Guiões de trabalho de Grupo do 12º C/D: dois exemplares.



- ✓ **Regra de ouro:** um trabalho de grupo não pode um aglomerado de fragmentos, onde cada parte é feita por um aluno, que depois se juntam sem um fio condutor. Esta é a forma errada de construir um trabalho de grupo. O trabalho de grupo pode ser um quebra-cabeças, se não for montado coletivamente por todos os elementos do grupo, para isso é preciso uma boa organização, bom senso e muito trabalho.
- ✓ **Equipa:** Um grupo é sempre fonte de novas aprendizagens, com ele pode-se partilhar ideias, conhecer e respeitar diferentes opiniões, desenvolver potencialidades e trabalhar e procurar soluções em conjunto. Aprende-se também a negociar e a ser diplomático. Tudo isto ajuda à preparação para a vida profissional.
- ✓ **Planeamento:** Cada aluno deve expor o que sabe sobre o tema do trabalho. Deve eleger-se um redator que pode começar por listar no papel todos os pontos possíveis de serem abordados. Nesta fase toma-se nota de todas as sugestões dos elementos do grupo. De seguida, faz-se uma seleção daqueles que realmente interessarão tratar.
- ✓ **Dividir tarefas:** Depois de dividir a pesquisa, cada aluno deve escolher o subtema que mais gosta de desenvolver dentro do próprio tema (as fontes de pesquisa e a bibliografia serão facultadas pelo professor).
- ✓ **Cronograma:** Para que o trabalho se desenvolva de forma harmoniosa, é importante respeitarem e cumprirem o cronograma elaborado pelo relógio. Aconselha-se a elaboração de um cronograma com a definição das datas: dos encontros, das entregas dos textos de

pesquisa, da elaboração do trabalho e da entrega do trabalho final. O cumprimento dos prazos é imprescindível, já que um trabalho entregue fora de prazo estipulado acarreta sempre penalizações.

- ✓ **Reuniões:** Podem ser realizadas na biblioteca da escola, na sala de aula, na casa de algum elemento do grupo, ou até na internet. Não esquecer de levar o material pesquisado e solicitado para o encontro. Numa agenda deve-se tomar nota do que foi discutido em cada reunião, para ser lido no final da reunião e todos ficarem esclarecidos sobre o que se fez e o que há para fazer.

Adaptado do site: http://www.webciencia.com/06_estudar.htm, acedido em 24 de novembro de 2012

2. Objetivos

- ✓ **Este trabalho deverá ter como principal objetivo conseguir analisar os diferentes impactos da expansão económica e do comércio internacional em diferentes países;**
- ✓ **Para isso e levando em consideração o desigual desenvolvimento dos países deverás, por meio de vários indicadores, conseguir elaborar um “retrato” dos países que te propuseste investigar;**
- ✓ **Deverás ser capaz de explicar à turma numa perspetiva holística as principais características dos estados que estás a estudar, sem esquecer portanto o contexto económico, social, religioso e/ou político da área geográfica envolvente;**
- ✓ **Nalguns casos é imperativo fazer uma retrospectiva histórica para se perceber de forma mais lúcida as dinâmicas da sociedade nos seus vários setores;**
- ✓ **No final deverás conseguir explicar quais as causas, elementos e fatores que contribuem para o desenvolvimento de um determinado país ou região.**

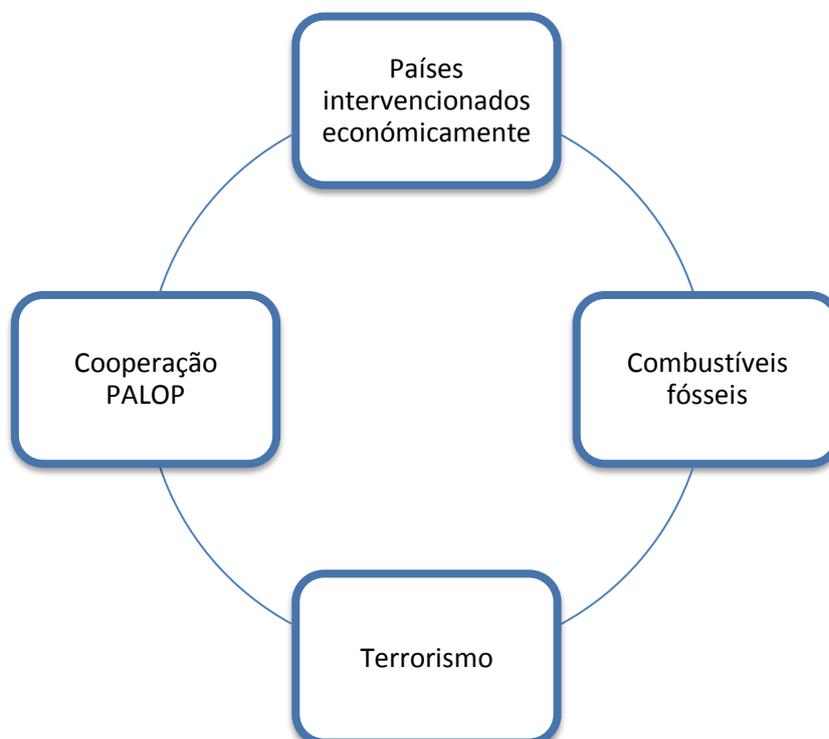
3. Países a trabalhar

- **PORTUGAL, SUÉCIA, ANGOLA E AFGANISTÃO.**

Taxas/indicadores que deves pesquisar (sempre que estejam disponíveis)

Taxa de Crescimento Natural	PIB / PIB <i>per capita</i>
Taxa de Natalidade	IDH
Taxa de Mortalidade	Orçamento/despesas na saúde
Taxa de Mortalidade Infantil	Orçamento/ despesas na educação
Índice Sintético de Fecundidade	Orçamento/despesas em armamento (defesa)
Esperança Média de Vida	Taxa de Alfabetização
% Da população com menos de 15 anos	Taxa de Alfabetização das mulheres
% Da população com mais de 65 anos	Taxa de Desemprego
% Da População Ativa	Taxa de Desemprego Feminino
% Da população Ativa por Setores	Nº calorias consumidas pessoa/dia
Principais Causas de Morte	Outras...

Durante a elaboração do trabalho deverás desenvolver estes aspectos



4. Recursos

- Manual de Geografia C (Capítulo 4)
- Biblioteca da Escola;
- Bibliotecas municipais;
- Sítios na internet que deves/podes consultar:
(Ver Anexo 1)

5. Período de elaboração do trabalho

- O trabalho será realizado durante as aulas e/ou fora delas (algumas das aulas poderão decorrer na sala de computadores da escola).
- De acordo com a divisão de tarefas, cada elemento deverá trabalhar individualmente ou em grupo fora do período de aulas.
- A apresentação do resultado final terá lugar dia 27 de maio de 2013.

6. Apresentação do trabalho

- A apresentação oral deverá ter no máximo 15 minutos.
- Todos os elementos do grupo devem participar e apresentar uma parte do trabalho.
- A apresentação deve ser criativa e estar apoiada em suportes visuais.
- O texto da apresentação, sempre que possível, deve vir acompanhado de imagens ilustrativas.
- A parte escrita tem de ser elaborada em formato Word. O trabalho não deve ultrapassar as 10 páginas (incluindo introdução, conclusão e bibliografia).
- No final da apresentação deverá constar uma listagem das fontes de pesquisa seguindo as normas em anexo. (Ver Anexo 2)

7. Avaliação

- Este trabalho de grupo será elemento de avaliação na disciplina de Geografia.
- A informação recolhida deverá ser tratada. Os trabalhos que apresentem plágios serão anulados.
- A avaliação do trabalho terá os seguintes critérios:

Avaliação da Apresentação Oral			Avaliação do Trabalho Escrito		
Avaliação do Grupo					
Cr itérios de Classificação	Articulação entre os vários elementos do grupo	20%	Cr itérios de Classificação	Adequação aos objetivos	10%
	Adequação dos diapositivos utilizados	10%		Sequência lógica na exposição de ideias e rigor científico	10%
	Cumprimento do tempo estipulado para a apresentação (15min)	10%		Profundidade e abrangência do conteúdo	10%
	TOTAL	40%		TOTAL	30%
Avaliação Individual					
Cr itérios de Classificação	Domínio dos conceitos teóricos	15%			
	Rigor e clareza do discurso	10%			
	Lógica na exposição de ideias sem recurso aos diapositivos	5%			
	TOTAL	30%			

BOM TRABALHO!

O professor Joaquim Carvalho

Anexo 1 – Sites da Internet (facultado por e-mail)

Fonte: DOMINGOS, Cristina, LEMOS, Jorge, e CANAVILHAS, Telma (2012) - Caderno de Atividades – Geografia C, Plátano Editora

Anexo 2 – Normas para apresentação de texto e da Bibliografia:

NORMAS DE APRESENTAÇÃO DE TEXTO

FORMATAÇÃO GERAL

ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO

2. Quadros, gráficos, imagens

- As legendas devem aparecer após gráficos, imagens, quadros,...

Exemplo:

Quadro X. Identificação do quadro

3. Referências bibliográficas (APA STYLE)

Livro de um autor:

Jones, T. (1940). *My life on the road*. New York: Doubleday.

Livro de dois ou mais autores:

Williams, A. & Wilson, J. (1962). *New ways with chicken*. New York: Harcourt.

Livro de autor como editor:

Bloom, H. (Ed.). (1988). *James Joyce's Dubliners*. New York: Chelsea House.

Artigo de revista:

Jones, W. (1970). A thesis on Research. *Journal of Research*, 76 (1), 10-15.

Capítulo de livro:

Jones, W. (1970). Working on research. In P. Lee & B. Bain (Eds.), *Educational Research* (pp.105-140). Londres: Sage.

Documentos na internet:

Bryant, P. (1999). *Biodiversity and Conservation*. Acesso a 1 de outubro, 2009, através <http://darwin.bio.uci.edu/~sustain/bio65/Titlpage.htm>

Anexo 19B – Guiões de trabalho de Grupo do 12º C/D: segundo exemplar

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA | Ano Letivo 2012/2013 | Geografia C | 12º Ano | Turma C/D

TEMA 4 – UM MUNDO DE CONTRASTES

CAPÍTULO 4.2 – UM ACESSO DESIGUAL AO DESENVOLVIMENTO?

- Guia de orientação para o trabalho de grupo -



1. Algumas regras

- ✓ **Regra de ouro:** um trabalho de grupo não pode um aglomerado de fragmentos, onde cada parte é feita por um aluno, que depois se juntam sem um fio condutor. Esta é a forma errada de construir um trabalho de grupo. O trabalho de grupo pode ser um quebra-cabeças, se não for montado coletivamente por todos os elementos do grupo, para isso é preciso uma boa organização, bom senso e muito trabalho.
- ✓ **Equipa:** Um grupo é sempre fonte de novas aprendizagens, com ele pode-se partilhar ideias, conhecer e respeitar diferentes opiniões, desenvolver potencialidades e trabalhar e procurar soluções em conjunto. Aprende-se também a negociar e a ser diplomático. Tudo isto ajuda à preparação para a vida profissional.
- ✓ **Planeamento:** Cada aluno deve expor o que sabe sobre o tema do trabalho. Deve eleger-se um redator que pode começar por listar no papel todos os pontos possíveis de serem abordados. Nesta fase toma-se nota de todas as sugestões dos elementos do grupo. De seguida, faz-se uma seleção daqueles que realmente interessarão tratar.
- ✓ **Dividir tarefas:** Depois de dividir a pesquisa, cada aluno deve escolher o subtema que mais gosta de desenvolver dentro do próprio tema (as fontes de pesquisa e a bibliografia serão facultadas pelo professor).
- ✓ **Cronograma:** Para que o trabalho se desenvolva de forma harmoniosa, é importante respeitarem e cumprirem o cronograma elaborado pelo relógio. Aconselha-se a elaboração de um cronograma com a definição das datas: dos encontros, das entregas dos textos de pesquisa, da elaboração do trabalho e da entrega do trabalho final. O cumprimento dos

prazos é imprescindível, já que um trabalho entregue fora de prazo estipulado acarreta sempre penalizações.

- ✓ **Reuniões:** Podem ser realizadas na biblioteca da escola, na sala de aula, na casa de algum elemento do grupo, ou até na internet. Não esquecer de levar o material pesquisado e solicitado para o encontro. Numa agenda deve-se tomar nota do que foi discutido em cada reunião, para ser lido no final da reunião e todos ficarem esclarecidos sobre o que se fez e o que há para fazer.

Adaptado do site: http://www.webciencia.com/06_estudar.htm, acedido em 24 de novembro de 2012

2. Objetivos

- ✓ **Este trabalho deverá ter como principal objetivo conseguir analisar os diferentes impactos da expansão económica e do comércio internacional em diferentes países;**
- ✓ **Para isso e levando em consideração o desigual desenvolvimento dos países devers, por meio de vários indicadores, conseguir elaborar um “retrato” dos países que te propuseste investigar;**
- ✓ **Devers ser capaz de explicar à turma numa perspectiva holística as principais características dos estados que estás a estudar, sem esquecer portanto o contexto económico, social, religioso e/ou político da área geográfica envolvente;**

Taxas/indicadores que deves pesquisar (sempre que estejam disponíveis)	
Taxa de Crescimento Natural	PIB / PIB <i>per capita</i>
Taxa de Natalidade	IDH
Taxa de Mortalidade	Orçamento/despesas na saúde
Taxa de Mortalidade Infantil	Orçamento/ despesas na educação
Índice Sintético de Fecundidade	Orçamento/despesas em armamento (defesa)
Esperança Média de Vida	Taxa de Alfabetização
% Da população com menos de 15 anos	Taxa de Alfabetização das mulheres

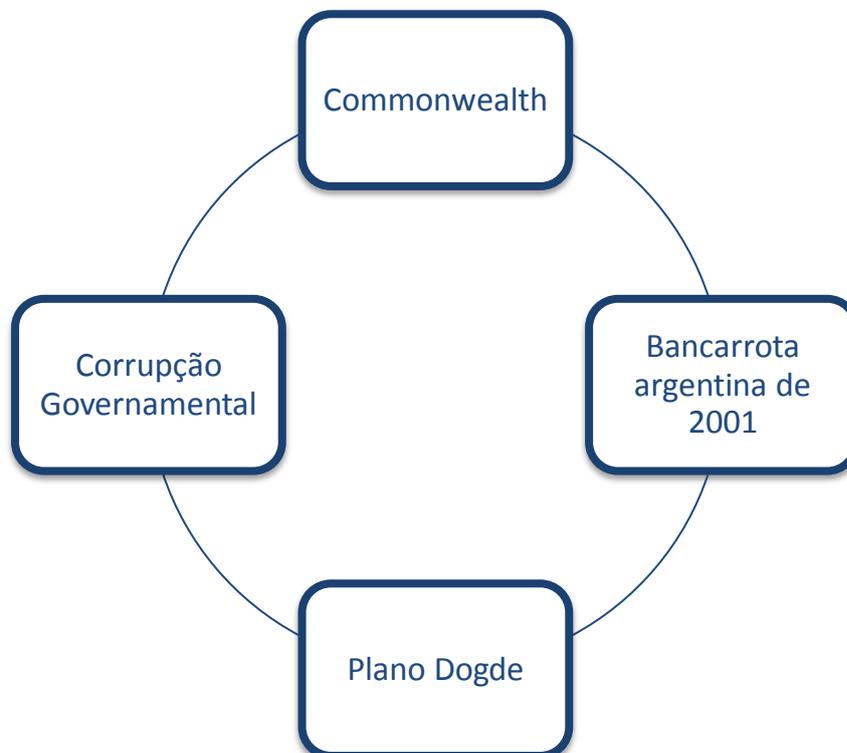
% Da população com mais de 65 anos	Taxa de Desemprego
% Da População Ativa	Taxa de Desemprego Feminino
% Da população Ativa por Setores	Nº calorias consumidas pessoa/dia
Principais Causas de Morte	Outras...

- ✓ Nalguns casos é imperativo fazer uma retrospectiva histórica para se perceber de forma mais lúcida as dinâmicas da sociedade nos seus vários setores;
- ✓ No final deverás conseguir explicar quais as causas, elementos e fatores que contribuem para o desenvolvimento de um determinado país ou região.

3. Países a trabalhar

- INGLATERRA, JAPÃO, ARGENTINA E SOMÁLIA

Durante a elaboração do trabalho deverás desenvolver estes aspectos



4. Recursos

- Manual de Geografia C (Capítulo 4)
- Biblioteca da Escola;
- Bibliotecas municipais;
- Sítios na internet que deves/podes consultar:

(Ver Anexo 1)

5. Período de elaboração do trabalho

- O trabalho será realizado durante as aulas e/ou fora delas (algumas das aulas poderão decorrer na sala de computadores da escola).
- De acordo com a divisão de tarefas, cada elemento deverá trabalhar individualmente ou em grupo fora do período de aulas.
- A apresentação do resultado final terá lugar dia 20 de maio de 2013.

20. Apresentação do trabalho

- A apresentação oral deverá ter no máximo 15 minutos.
- Todos os elementos do grupo devem participar e apresentar uma parte do trabalho.
- A apresentação deve ser criativa e estar apoiada em suportes visuais.
- O texto da apresentação, sempre que possível, deve vir acompanhado de imagens ilustrativas.
- A parte escrita tem de ser elaborada em formato Word. O trabalho não deve ultrapassar as 10 páginas (incluindo introdução, conclusão e bibliografia).
- No final da apresentação deverá constar uma listagem das fontes de pesquisa seguindo as normas em anexo. (Ver Anexo 2)

21. Avaliação

- Este trabalho de grupo será elemento de avaliação na disciplina de Geografia.

- A informação recolhida deverá ser tratada. Os trabalhos que apresentem plágios serão anulados.
- A avaliação do trabalho terá os seguintes critérios:

Avaliação da Apresentação Oral			Avaliação do Trabalho Escrito		
Avaliação do Grupo					
Critérios de Classificação	Articulação entre os vários elementos do grupo	20%	Critérios de Classificação	Adequação aos objetivos	10%
	Adequação dos diapositivos utilizados	10%		Sequência lógica na exposição de ideias e rigor científico	10%
	Cumprimento do tempo estipulado para a apresentação (15min)	10%		Profundidade e abrangência do conteúdo	10%
	TOTAL	40%		TOTAL	30%
Avaliação Individual					
Critérios de Classificação	Domínio dos conceitos teóricos	15%			
	Rigor e clareza do discurso	10%			
	Lógica na exposição de ideias sem recurso aos diapositivos	5%			
	TOTAL	30%			

BOM TRABALHO!

O professor Joaquim Carvalho

Anexo 1 – Sites da Internet (facultado por e-mail)

Fonte: DOMINGOS, Cristina, LEMOS, Jorge, e CANAVILHAS, Telma (2012) - Caderno de Atividades – Geografia C, Plátano Editora

Anexo 2 – Normas para apresentação de texto e da Bibliografia:

NORMAS DE APRESENTAÇÃO DE TEXTO

FORMATAÇÃO GERAL

ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO

2. Quadros, gráficos, imagens

- As legendas devem aparecer após gráficos, imagens, quadros,...

Exemplo:

Quadro X. Identificação do quadro

3. Referências bibliográficas (APA STYLE)

Livro de um autor:

Jones, T. (1940). *My life on the road*. New York: Doubleday.

Livro de dois ou mais autores:

Williams, A. & Wilson, J. (1962). *New ways with chicken*. New York: Harcourt.

Livro de autor como editor:

Bloom, H. (Ed.). (1988). *James Joyce's Dubliners*. New York: Chelsea House.

Artigo de revista:

Jones, W. (1970). A thesis on Research. *Journal of Research*, 76 (1), 10-15.

Capítulo de livro:

Jones, W. (1970). Working on research. In P. Lee & B. Bain (Eds.), *Educational Research* (pp.105-140). Londres: Sage.

Documentos na internet:

Bryant, P. (1999). *Biodiversity and Conservation*. Acesso a 1 de outubro, 2009, através <http://darwin.bio.uci.edu/~sustain/bio65/Titlepage.htm>

Anexo 20 – Questionário aplicado aos professores.

Questionário aos professores



O QUESTIONÁRIO QUE SE SEGUE, VISA RECOLHER OPINIÕES SOBRE AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES EM SALA DE AULA. ESSAS ESTRATÉGIAS SÃO O OBJETIVO DO MEU TRABALHO, NO QUE DIZ RESPEITO À PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADO NO ÂMBITO DO MESTRADO EM ENSINO DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO REALIZADO NA ESCOLA SECUNDÁRIA IBN MUCANA EM PARCERIA COM A FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS. O QUESTIONÁRIO É ANÓNIMO E GARANTIMOS A TOTAL CONFIDENCIALIDADE DOS DADOS FORNECIDOS.

Assinale com um X a sua resposta

• PARTE I – DADOS PESSOAIS.

Masculino___ Feminino___ Idade Compreendida: 22 – 30 ___ 31 – 40 ___ 41 – 50 ___ 51 – 60 ___ ≤60 ___ Habilitações Académicas_____ Grupo de Recrutamento____ Designação_____	Tempo de serviço_____ Indique se realizou estágio curricular em Ensino. Sim___ Não___
---	--

• PARTE II – ESTRATÉGIAS EXPOSITIVAS E COOPERATIVAS EM CONTEXTO DE SALA DE AULA.

Por favor, responde às seguintes afirmações colocando um X na caixa que melhor corresponde à tua opinião, numa escala que vai desde o 1 (discordo totalmente) até 5 (concordo totalmente).

	Discordo Totalmente					Concordo Totalmente
	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	
1- As aulas expositivas são facilitadoras do processo ensino-aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
2- As aulas expositivas motivam os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
3- As aulas expositivas permitem que o professor “economize” tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
4- As aulas expositivas podem ser prejudiciais para alunos com diferentes ritmos de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
5- As aulas expositivas são adequadas para turmas de alunos com bom aproveitamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
6- As aulas que melhor promovem o ensino-aprendizagem são as que alternam estratégias expositivas com cooperativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
7- As aulas cooperativas motivam os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
8- As aulas cooperativas têm vantagens face às aulas expositivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
9- As aulas cooperativas permitem que o professor “economize” tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
10- As aulas cooperativas são, em regra, preteridas pelos melhores alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
11- As aulas cooperativas são indicadas, sobretudo, para facilitar a aprendizagem dos alunos com pior aproveitamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
12- As aulas cooperativas promovem, entre os alunos, o espírito de entajuda e de partilha de conhecimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

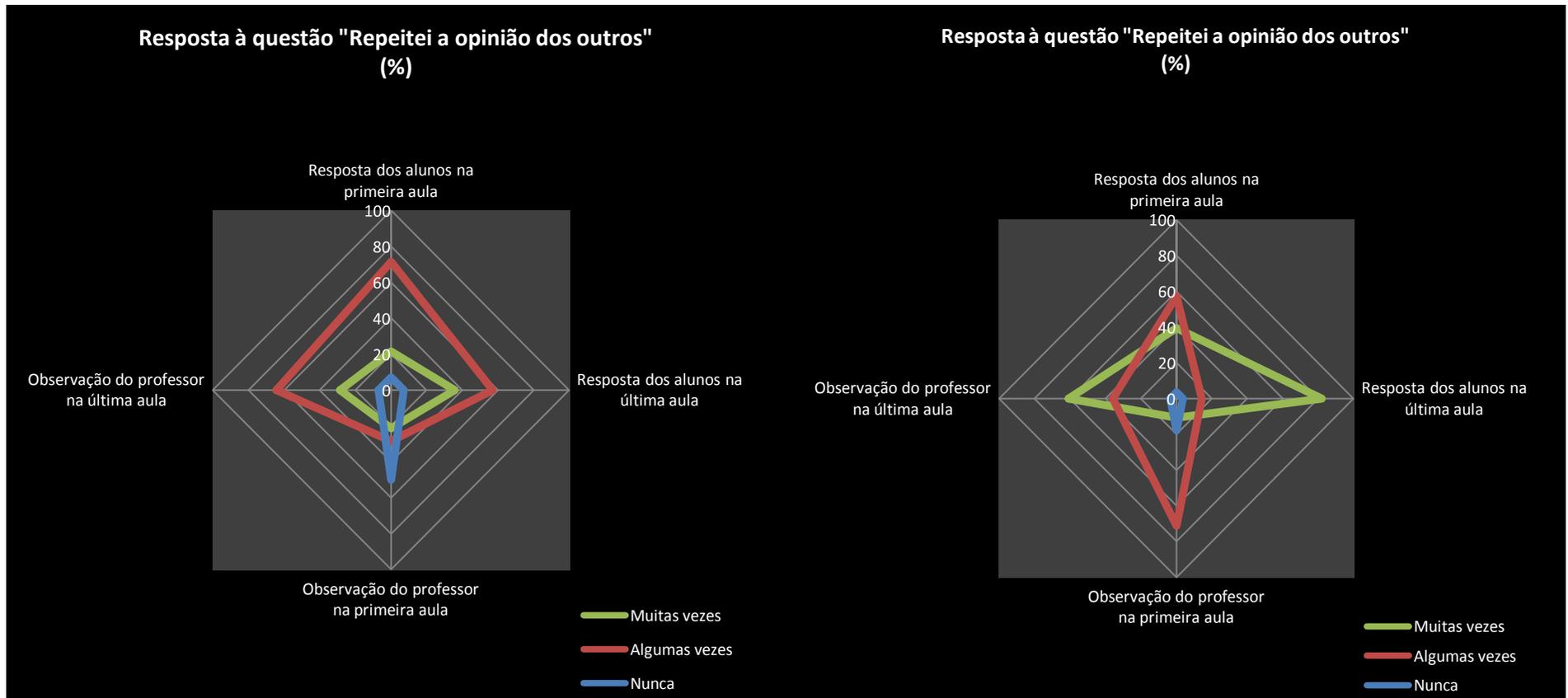
Grato pela colaboração!
Joaquim Carvalho |Lisboa, junho de 20

Anexo 21 – Tabela de critérios de avaliação do grupo.

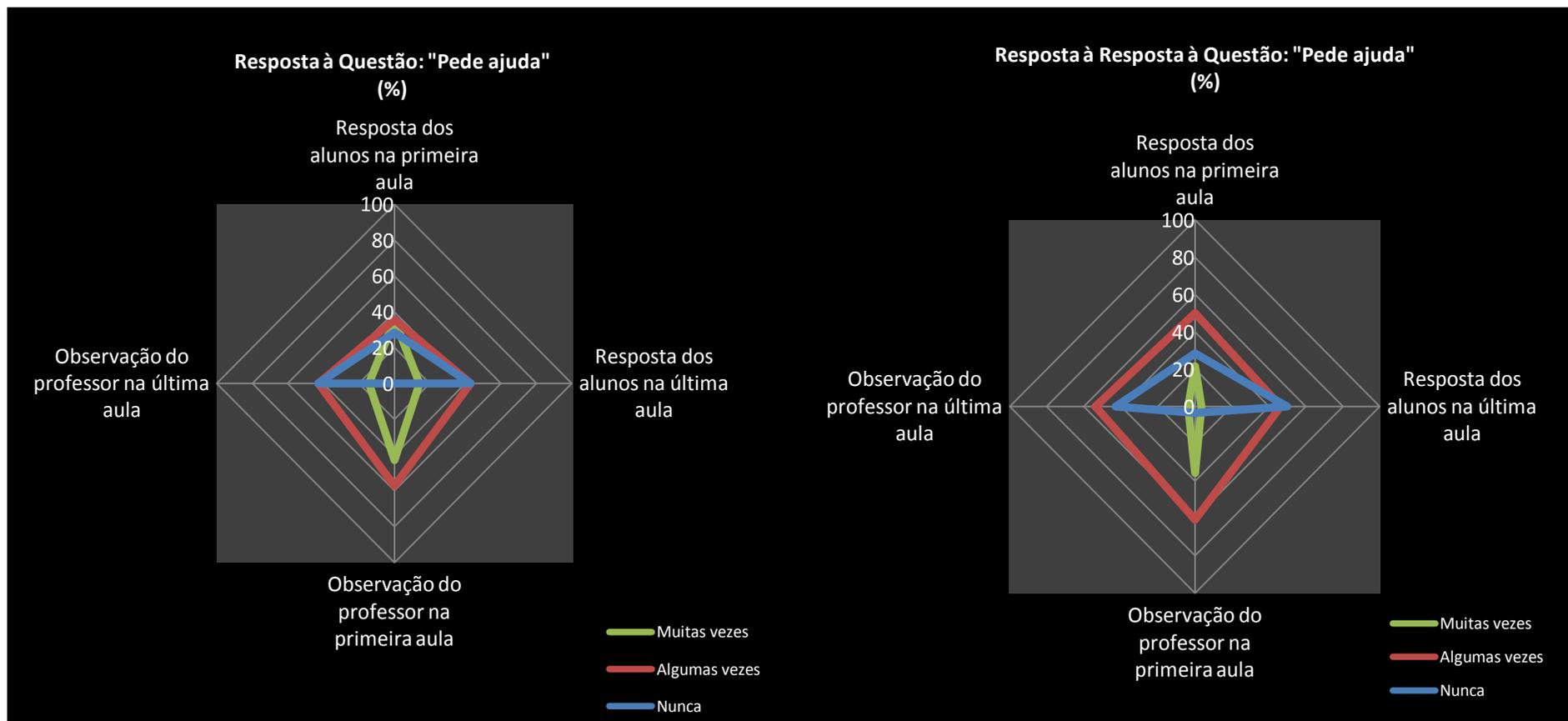
TRABALHO DE GRUPO - Tabela de Avaliação | Grupo 1

				Alunos			
Avaliação da Apresentação Oral							
Avaliação do Grupo				Classificação Atribuída			
Crítérios de Classificação	Articulação entre os vários elementos do grupo	20%					
	Adequação dos diapositivos utilizados	10%					
	Cumprimento do tempo estipulado para a apresentação (15min)	10%					
	SUB TOTAL	40%	SUB TOTAL				
Avaliação Individual				Classificação Atribuída			
Crítérios de Classificação	Domínio dos conceitos teóricos	15%					
	Rigor e clareza do discurso	10%					
	Lógica na exposição de ideias sem recurso aos diapositivos	5%					
	SUB TOTAL	30%	SUB TOTAL				
Avaliação do Trabalho Escrito				Classificação Atribuída			
Crítérios de Classificação	Adequação aos objectivos	10%					
	Sequência lógica na exposição de ideias e rigor científico	10%					
	Profundidade e abrangência do conteúdo	10%					
	SUB TOTAL	30%	SUB TOTAL				
TOTAL	100%	TOTAL					

Anexo 22 – Gráficos de comparação entre o questionário de autoavaliação dos alunos e as observações do professor.



Fonte: Questionário de autoavaliação dos alunos e Tabela de observação do professor sobre os comportamentos/atitudes dos alunos.



a) Dados relativos à turma do 11ºD

b) Dados relativos à turma do 12º C/D

Fonte: Questionário de autoavaliação dos alunos e Tabela de observação do professor sobre os comportamentos/atitudes dos alunos.

Anexo 23 – Tabelas das respostas codificadas do *Questionário Pós*

	Questão 1: Refere os aspetos que mais gostaste		N.º de referências
Respostas Codificadas	1	De Apresentar o trabalho	4
	2	De aprender conteúdos de forma diferente/ de forma autónoma	4
	3	Da condução das aulas pelo professor/Dinâmica das aulas	4
	4	Do trabalho de equipa/cooperação/entre-ajuda	3
	5	A interação entre os alunos e o professor	2
	6	Não gostei/Não gosto de trabalhar em grupo	3
	Questão 2: Indica as principais dificuldades que encontraste		N.º de referências
Respostas Codificadas	1	O processo de pesquisa/organização da informação	5
	2	A aquisição dos conteúdos pelo trabalho de grupo é mais difícil	3
	3	Chegar a consensos no grupo	7
	4	O mau relacionamento interpessoal no grupo/Organização do grupo	1
	5	Diferentes ritmos de trabalho dentro do grupo	1
	Questão 3: Dá a tua opinião sobre to teu grupo de trabalho cooperativo		N.º de referências
Respostas Codificadas	1	Gostei porque houve espírito de equipa e de cooperação	12
	2	Não gostei porque não houve espírito de equipa e cooperação	3
	3	Não gostei porque não houve organização durante o trabalho	2

Tabela 1 – Respostas codificadas da turma do 11º D relativamente ao *Questionário Pós*.

Fonte: *Questionário Pós* aplicado aos alunos da turma do 11ºD.

	Questão 1: Refere os aspetos que mais gostaste		N.º de referências
Respostas Codificadas	1	De apresentar o trabalho	2
	2	De aprender conteúdos de forma diferente/ de forma autónoma	4
	3	Da condução das aulas pelo professor/Dinâmica das aulas	3

	4	Do trabalho de equipa/cooperação/entre-ajuda com os meus colegas	11
	5	A interação entre os alunos e o professor	7
	Questão 2: Indica as principais dificuldades que encontraste		N.º de referências
Respostas Codificadas	1	O processo de pesquisa/organização da informação	7
	2	A aquisição dos conteúdos pelo trabalho de grupo é mais difícil	1
	3	Chegar a consensos no grupo	12
	4	O mau relacionamento interpessoal no grupo/Organização do grupo	2
	5	Diferentes ritmos de trabalho dentro do grupo	5
	Questão 3: Na tua opinião os trabalhos de grupo contribuem para uma boa aquisição de conhecimentos? Justifica a tua resposta.		N.º de referências
Respostas Codificadas	1	Sim, porque as aprendizagens são feitas ao nosso ritmo	3
	2	Sim, porque promove a autonomia na pesquisa	10
	3	Sim, porque motiva-me para a aprendizagem	4
	4	Sim, porque aprendo melhor com os meus colegas	4
	5	Não, porque trabalhar individualmente é melhor para a aprendizagem	2
	6	Não, porque nos trabalhos de grupo a avaliação é injusta	1

Tabela 2 – Respostas codificadas da turma do 12º C/D relativamente ao *Questionário Pós*.

Fonte: *Questionário Pós* aplicado aos alunos da turma do 12º C/D.

Anexo 24 – Gráficos relativos aos resultados do questionário aplicado aos professores.

As aulas expositivas são facilitadoras do processo ensino-aprendizagem.

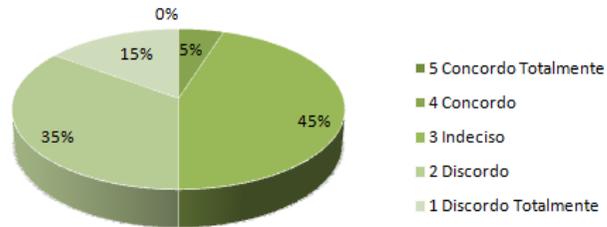


Figura 7 – Gráfico relativo à opção dos professores face à afirmação

Fonte: Questionário aplicado aos professores

As aulas expositivas motivam os alunos.

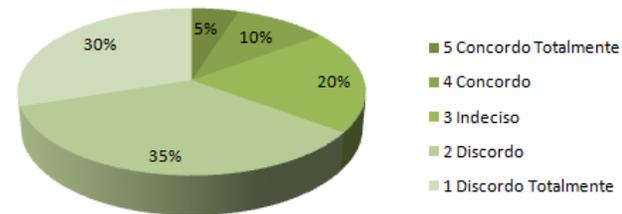


Figura 8 – Gráfico relativo à opção dos professores face à afirmação

Fonte: Questionário aplicado aos professores

As aulas expositivas permitem que o professor “economize” tempo.

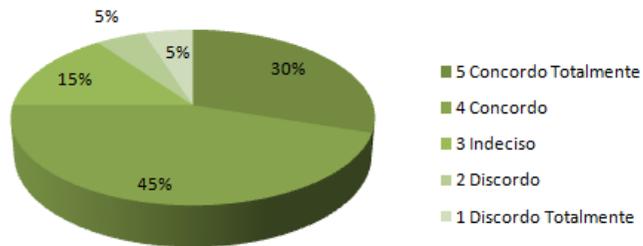


Figura 9 – Gráfico relativo à opção dos professores face à afirmação

Fonte: Questionário aplicado aos professores

As aulas expositivas podem ser prejudiciais para alunos com diferentes ritmos de aprendizagem.

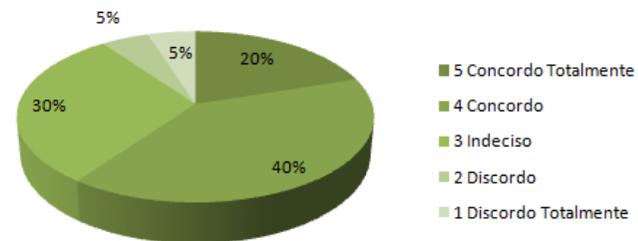


Figura 10 – Gráfico relativo à opção dos professores face à afirmação

Fonte: Questionário aplicado aos professores

As aulas expositivas são adequadas para turmas de alunos com bom aproveitamento.

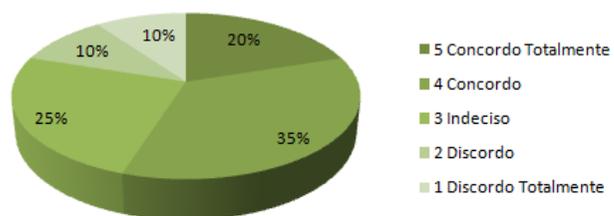


Figura 11 – Gráfico relativo à opção dos professores face à afirmação

Fonte: Questionário aplicado aos professores

As aulas cooperativas são indicadas, sobretudo, para facilitar a aprendizagem dos alunos com pior aproveitamento.

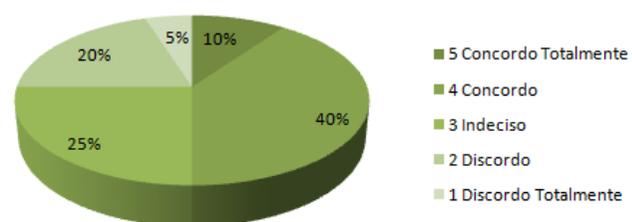


Figura 12 – Gráfico relativo à opção dos professores face à afirmação

Fonte: Questionário aplicado aos professores

As aulas que melhor promovem o ensino-aprendizagem são as que alternam estratégias expositivas com cooperativas

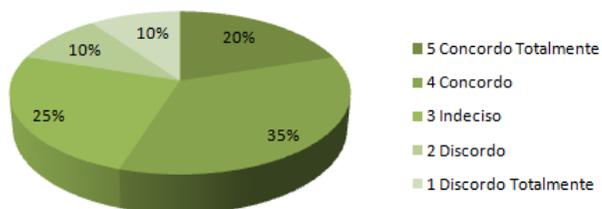


Figura 13 – Gráfico relativo à opção dos professores face à afirmação

Fonte: Questionário aplicado aos professores

As aulas cooperativas permitem que o professor “economize” tempo.

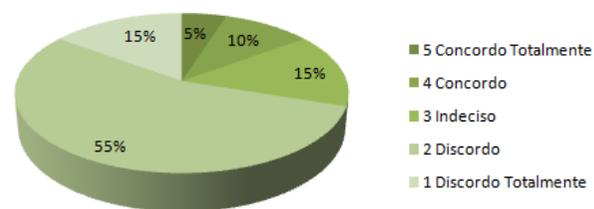


Figura 14 – Gráfico relativo à opção dos professores face à afirmação

Fonte: Questionário aplicado aos professores

Anexo 25 – Prática de complemento curricular.

a) “Oficina de Arqueologia Experimental”:

- A atividade decorreu no dia 11 de março de 2012 pelas 10.30 horas e tinha como principais objetivos: explicar e dar a conhecer o que é a arqueologia; esclarecer o que faz um arqueólogo; elucidar acerca de quais procedimentos adotados relativamente aos materiais e vestígios encontrados; e referir onde se guarda o espólio arqueológico.
- Foi divulgada pela escola com a ajuda dos professores do 2.º ciclo, com um vídeo de um trailer de um filme sobre arqueologia e com cartazes afixados na escola: “Arqueólogo por um dia”;
- Resultou de uma parceria com o CAA (Centro de Arqueologia de Almada) que disponibilizou uma equipa de arqueólogos experientes neste tipo de atividades em meios escolares e todos os materiais necessários à execução da mesma;
- A atividade era destinada a alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico. por ir ao encontro dos conteúdos letivos da disciplina de História, sobretudo do 7.º ano;
- Na véspera da atividade os estagiários abriram uma quadrícula (2x2) onde se colocaram réplicas de vestígios arqueológicos, simulando o interior de uma habitação do período do Neolítico (alguma cerâmica, restos de fauna, seixos de fogueira, pontas de seta e seixos de lareira, entre outros);
- No dia da atividade com a ajuda dos funcionários da escola e da equipa de arqueologia do CAA, montaram-se cinco espaços para a experimentação e fabrico de instrumentos de caça, olaria, pesca, artesanato e a simulação de escavação;
- Antes de “circularem” pelos diferentes espaços os 73 alunos que participaram na atividade eram expostos a uma explicação teórica sobre as vivências e rituais do quotidiano de uma comunidade deste tipo;
- A atividade prolongou-se pela tarde até sensivelmente às 15h;

- Esta atividade ficou fortemente marcada pela sua interdisciplinaridade: ajudou na consolidação de conteúdos programáticos não só da disciplina de História mas também de Português, Desenho e Artes Manuais dos alunos envolvidos;

b) Conferência: “ O mundo depois do petróleo”:

- A oradora convidada foi a Doutora Ana Firmino;
- Decorreu no dia 18 de março de 2013 com a participação de três turmas do secundário;
- Os conteúdos da conferência foram ao encontro dos programas de Geografia do secundário;
- Procurou-se elucidar os alunos dos problemas ambientais decorrentes da exploração descontrolada dos recursos naturais;
- Procurou-se alertar os alunos para a urgência de implementar e desenvolver estratégias de crescimento equilibrado e desenvolvimento sustentável (ex. permacultura);
- Foram esclarecidas dúvidas e desmistificados alguns preconceitos relacionados com o ambiente e a ecologia.

c) Conferência: “ A Europa, que futuro?”:

- A oradora convidada foi a eurodeputada Dr.^a Edite Estrela;
- Decorreu no dia 19 de março de 2013 com a participação de quatro turmas do secundário;
- Os conteúdos da conferência foram ao encontro dos programas de Geografia do secundário;
- Procurou-se alertar os alunos para os atuais desafios que a Europa e a União Europeia enfrentam e quais as respostas oferecidas pelos estados;
- Procurou-se elucidar os alunos para a urgência de uma cidadania ativa como forma de minorar alguns dos problemas sociais dentro da União;

- Foram esclarecidas dúvidas e desmistificados alguns preconceitos relacionados com a dívida, a crise internacional e da ajuda económica internacional;
- Foi possível debater assuntos concretos como a postura da Inglaterra face à U.E., entre outros.

Após este breve resumo das atividades levadas a cabo, importa sublinhar que estas só se concretizaram a custo de alguns sacrifícios de tempo, por vezes amputado à normal atividade profissional de alguns estagiários. À parte disso todas elas decorreram com uma saudável normalidade e com total empenho das partes envolvidas – alunos, professores estagiários, orientadoras cooperantes e demais intervenientes que contribuíram direta ou indiretamente para o sucesso destas atividades.