

**Educação para o Empreendedorismo: Uma prática no
ensino da História e da Geografia**

Andreia Filipa Cautela Alves

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da
História e da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e
no Ensino Secundário**

Outubro, 2014

Relatório de estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário realizado sob orientação da Professora Doutora Maria do Carmo Pereira de Campos Vieira da Silva.

Supervisão da prática de ensino da responsabilidade do Doutor Luis Miguel da Silva Inez Soares, professor na Escola Secundária 2/3 de Alvide, e da Dra. Ana Cristina Schade Vaz Agostinho Tocha, professora na Escola Secundária Quinta do Marquês.

Versão corrigida e melhorada após a sua defesa pública.

“Uma pessoa que nunca cometeu um erro nunca tentou nada de novo”

Albert Einstein

AGRADECIMENTOS

Este Relatório é o culminar de toda uma experiência que contribuiu de forma muito significativa para o meu crescimento pessoal e profissional.

Quero deixar um especial agradecimento a várias pessoas que, direta ou indiretamente, me apoiaram ao longo do estágio e na elaboração do presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada.

À professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva, por me ter orientado nesta temática, por ter acreditado em mim, tendo-me lançado o desafio de trabalhar acerca da Educação para o Empreendedorismo, o qual aceitei com grande entusiasmo. Agradeço pelo seu auxílio e excelentes conselhos.

Ao Professor Doutor Luis Miguel Soares, orientador da Escola Secundária de Alvide, pelo seu excelente auxílio, pelos seus ótimos conselhos, pela sua confiança e pelas palavras de motivação ao longo da prática letiva em Geografia, o que me fez acreditar verdadeiramente nas minhas capacidades como professora.

À professora Ana Cristina Tocha, orientadora da Escola Secundária da Quinta do Marquês pelo seu apoio, pelos seus excelentes conselhos e constantes incentivos ao longo do estágio em História. A sua confiança e motivação contribuíram imenso para a minha formação.

Aos alunos das turmas lecionadas, na Escola Secundária de Alvide e na Escola Secundária da Quinta do Marquês, pela sua colaboração nas atividades propostas e pelo carinho demonstrado. Os primeiros alunos nunca se esquecem e vão deixar muitas saudades. Votos de boa sorte e muitas felicidades nas suas vidas pessoais e profissionais.

Aos professores do Mestrado de Ensino de História e Geografia: professor Doutor Fernando Ribeiro Martins e professora Doutora Raquel Pereira Henriques, coordenadora do referido mestrado. Pelos conhecimentos transmitidos em aula, que constituíram como base para as minhas primeiras experiências como docente, pelos conselhos e apoio dados durante o estágio.

Aos meus colegas de estágio Bruno Vaz e Rodrigo Almeida-Fernandes, com os quais efetuei este percurso, pelos momentos de partilha, por todo o apoio e amizade demonstrados. A eles desejo muita sorte e felicidades a nível pessoal e profissional.

Aos meus pais Isabel Cautela e Ibrahim Muhamudo, por todo o amor e pelos grandes conselhos que me levaram a percorrer este caminho. Sem vocês nada seria o mesmo.

Aos meus familiares distantes, que estão sempre próximos no coração: Irene da Silva, Eugénia Porret, Martial Porret, Raphaël Porret e Marília Porret. Obrigada pelo amor e confiança demonstrados e pelos excelentes conselhos. Obrigada por muitas vezes me terem mostrado o caminho a percorrer.

À minha tia Alzira do Carmo Alves, pelo seu carinho, companhia e apoio.

Aos meus amigos que me apoiaram e auxiliaram em todo o percurso. Liliana Patrício, pelas nossas conversas, partilhas e pelos teus conselhos. Ana Afonso, pelas tuas contribuições como psicóloga e Alexandra Afonso por todo o carinho demonstrado. Ricardo Plácido pela tua amizade, excelentes conselhos e palavras de motivação. Vanessa Antão, pela constante presença e amizade de longos anos. A confiança demonstrada e palavras de motivação contribuíram, em muito, para o meu percurso ao longo deste ano. Obrigada pelo teu auxílio e paciência.

Ao meu pai, Amadeu do Carmo Alves, que esteja onde estiver, só lhe tenho a agradecer por olhar por mim e por me ter ajudado neste percurso académico.

Por fim, aos restantes entes-queridos que, não estando presentes fisicamente, estão sempre presentes no coração.

EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO: UMA PRÁTICA NO ENSINO DA HISTÓRIA E DA GEOGRAFIA

ANDREIA FILIPA CAUTELA ALVES

RESUMO

Este relatório reflete a experiência vivida durante a Prática de Ensino Supervisionada efetuada no âmbito do Mestrado em Ensino da História e da Geografia, no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Descreve as atividades desenvolvidas nas turmas de 2.º ano de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos (Curso de Educação e Formação) e 9.º3 da Escola Secundária 2,3 de Alvide e 8.ºD e 9.º C na Escola Secundária da Quinta do Marquês, no ano letivo de 2013/2014.

O presente relatório encontra-se estruturado em três capítulos essenciais. No primeiro são abordados os seguintes temas: i) uma breve contextualização da temática; ii) uma reflexão acerca da importância da Educação para o Empreendedorismo para as necessidades de educação e formação do mundo atual; iii) exemplos de práticas no sistema educativo português; iv) reflexão acerca dos contributos de um ambiente construtivista de aprendizagem, como uma das várias estratégias a adotar numa formação orientada para as competências-chave da Educação para o Empreendedorismo, com ênfase no trabalho cooperativo, aplicado durante as práticas letivas. Nos dois capítulos seguintes são abordadas as Práticas de Ensino Supervisionadas em Geografia e em História, respetivamente. Nestes capítulos surgem: i) um breve enquadramento e caracterização das escolas e turmas onde decorreram as práticas letivas. As referidas caracterizações foram efetuadas com base em inquéritos por questionário, aplicados aos alunos, orientados para a temática e que permitiram traçar o seu perfil académico e familiar e conhecer os seus planos de futuro profissional; ii) Descrição das práticas letivas desenvolvidas, estratégias implementadas orientadas para a Educação para o Empreendedorismo, materiais utilizados e resultados obtidos.

A Educação para o Empreendedorismo consiste na prática pedagógica central aplicada nas referidas turmas, tendo estas, pelas suas características, contribuído para o desenvolvimento das competências-chave que estão na sua base, tais como: o trabalho em equipa, o espírito crítico e de iniciativa, a resolução autónoma de problemas, a responsabilidade e a criatividade.

Palavras-chave: Ensino; História; Geografia; Educação; Empreendedorismo; Educação para o Empreendedorismo.

ABSTRACT

This report reflects the experience lived during the Supervised Teaching Practice performed under the Mestrado em Ensino da História e da Geografia, no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Describes the activities developed in the classes of 2.º ano de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos (Curso de Educação e Formação) and 9.º3 from Escola Secundária 2,3 de Alvide and also 8.ºD and 9.º C from Escola Secundária da Quinta do Marquês, during the school year 2013/2014.

This report is structured in three main chapters. In the first, the following topics are mentioned: i) a brief contextualization of the theme; i) a reflection on the importance of Education for Entrepreneurship for education and training needs of today's world; iii) examples of practices in the portuguese educational system; iv) reflection on the contributions of a constructivist learning environment, as one of several strategies to adopt a targeted training for key competences Education for Entrepreneurship, with emphasis on cooperative work, applied during the teaching practices. In the next two chapters are addressed Supervised Teaching Practice in Geography and History, respectively. In these chapters arise: i) a brief framework and characterization of schools and classes where it took the teaching practices. These characterizations were based on questionnaire surveys, applied to students, oriented to the subject and allowed to set its academic and family profile and know their future career plans. ii) Description of teaching practices developed specific strategies oriented Education for Entrepreneurship, materials used and results obtained.

The Education for Entrepreneurship consists in the central teaching practice applied in these classes. These, by their characteristics, contributed to the development of key skills that are in its base, such as: teamwork, critical thinking and initiative for an autonomous problem solving, responsibility and creativity.

Keywords: Teaching; History, Geography, Education, Entrepreneurship, Education for Entrepreneurship.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO	4
I.1 - A Educação para o Empreendedorismo e o paradigma da educação atual.....	4
I.2 – Um Projeto com origem na Comissão Europeia.....	6
I.3 - Definição e competências-chave da Educação para o Empreendedorismo	10
I.4 - A aplicação do projeto de Educação para o Empreendedorismo em Portugal	14
I.4.1 - Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo (PNEE)	14
I.4.2 - Programa Estratégico para o Empreendedorismo e Inovação (Programa Estratégico +E+I)	15
I.5 - O Ambiente Construtivista de aprendizagem na Educação para o Empreendedorismo – um meio para atingir um fim.	17
CAPÍTULO II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES) EM GEOGRAFIA	20
II. 1 – Metodologia de recolha e tratamento de dados	21
II. 2 - Enquadramento e caracterização da Escola Secundária de Alvide (ESA)	24
II. 3 - Caracterização das turmas	31
1 - Turma de 2.º ano do Curso de Educação e Formação (CEF) de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos (IOSI).....	31
2 - Turma 9.º 3.....	32
II.4 - Descrição das práticas letivas desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Geografia	34
1 - Turma de 2.º ano de Curso de Educação e Formação (CEF) – Instalação e Operação de Sistemas Informáticos (IOSI).....	35
2 - Turma 9.º 3.....	39
2.1. - Atividade sobre o papel da União Europeia (UE) na ajuda aos Países em Desenvolvimento.....	41
2.2 - Exploração de vídeo: “Obstáculos ao Desenvolvimento”	41
2.3 - Atividade <i>Vamos ser Empreendedores!</i>	42

CAPÍTULO III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM HISTÓRIA	44
III.1 – Metodologia de recolha e tratamento de dados	44
III. 2 - Enquadramento e caracterização da Escola Secundária Quinta do Marquês (ESQM)	45
III. 3 - Caracterização das turmas.....	51
1 - Turma 8º D.....	51
2 - Turma 9.º C.....	52
III.3 Descrição das práticas letivas e não letivas desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Historia.....	53
1.1 - Atividade: <i>Conversa de Café sobre a ONU</i>	56
1.2 - Projeto: Relembrando o Muro de Berlim.....	57
2 - Turma 8º D.....	59
2.2 - Debate Orientado: <i>Opinião sobre as Ideias Socialistas</i>	62
2.3 - Cartazes Sindicalistas.....	63
CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: O que é a Educação para o Empreendedorismo? (quadro adaptado de Capucha & Figueiredo, 2007, p. 20)	11
Quadro 2: Diferenças entre grupos em aprendizagem cooperativa e grupos de trabalho tradicionais (quadro adaptado de Johnson & Johnson, 1989, citados por Valadares & Moreira, 2009, p. 101)	20
Quadro 3: Questões elaboradas para a atividade de discussão do vídeo – “Obstáculos ao desenvolvimento” na aula da turma 9.º 3 de 29/11/2013. Fonte: Autoria própria	42
Quadro 4: Critérios de avaliação utilizados para o projeto Relembrando o Muro de Berlim...realizado pela turma 9º C da ESQM. Quadro de autoria própria.	58
Quadro 5: Resultados da avaliação formativa da atividade de entrevista a familiares/amigos efetuada pela turma 8º D da ESQM. Quadro de autoria própria.	61
Quadro 6: Matriz Swot da experiência de aplicação da Educação para o Empreendedorismo no Ensino da História e da Geografia. Autoria própria.	67

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Competências-Chave da Educação para o Empreendedorismo (adaptado de Capucha & Figueiredo, 2007, p. 22).....	11
Figura 2: Aspetos essenciais dos Ambientes Construtivistas (adaptado de Valadares & Moreira, 2009, p. 89).	18
Figura 3: Localização da Escola Secundária de Alvide [em linha] Google Earth https://www.google.com/earth/ , retirado a 24/06/2014.....	25
Figura 4: População residente na freguesia de Alcabideche, de nacionalidade estrangeira, por continente de proveniência. Dados dos Censos 2011 [em linha] www.ine.pt retirados a 24/06/2014.....	27
Figura 5: População residente na freguesia de Alcabideche, de nacionalidade estrangeira, oriunda de PALOP. Dados dos Censos 2011 [em linha] www.ine.pt retirados a 24/06/2014....	27
Figura 6: População residente na freguesia de Alcabideche, por nível de escolaridade completo. Dados dos Censos 2011 [em linha] www.ine.pt retirados a 24/06/2014.....	28
Figura 7: Localização da ESQM [em linha] Google Earth: https://www.google.com/earth/ , retirado a 28/08/2014	46
Figura 8: População residente na freguesia de Oeiras e São Julião da Barra, por nível de escolaridade completo. Dados dos Censos 2011 [em linha] www.ine.pt retirados a 28/08/2014.....	48
Figura 9: População residente na freguesia de Oeiras e São Julião da Barra, de nacionalidade estrangeira, por continente de proveniência. Dados dos Censos 2011 [em linha] www.ine.pt retirados a 28/08/2014.....	49
Figura 10: População residente na freguesia de Oeiras e São Julião da Barra, de nacionalidade estrangeira, oriunda de PALOP. Dados dos Censos 2011 [em linha] www.ine.pt retirados a 28/08/2014.....	49
LISTA DE ANEXOS.....	75

LISTA DE SIGLAS

CE – Comissão Europeia

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEF – Curso de Educação e Formação

CNEI – Conselho Nacional para o Empreendedorismo e Inovação

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EE - Educação para o Empreendedorismo

ERT - European Round Table of Industrialists

ESA – Escola Secundária 2,3 de Alvide

ESQM – Escola Secundária Quinta do Marquês

INE – Instituto Nacional de Estatística

IOSI – Instalação e Operação de Sistemas Informáticos

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEE – Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo

RDA – República Democrática Alemã

RFA – República Federal Alemã

UE – União Europeia

INTRODUÇÃO

A evolução do mundo e da sociedade apresenta-nos, continuamente, inúmeros desafios. No século XXI, esses desafios ocorrem de uma forma mais rápida e dinâmica. Encontramo-nos na denominada *Sociedade do Conhecimento e da Inovação*, onde novos desafios surgem muito rapidamente (Capucha & Figueiredo, 2007, p. 13). Com efeito, a sociedade tem vindo a alcançar valores como o bem-estar, a segurança, a paz, a estabilidade política e económica, a inovação, a comunicação entre diferentes povos e culturas, o sucesso e a competitividade industrial e financeira.

Portugal possui uma história de vários séculos de comunicação entre os diferentes povos e culturas, de competitividade económica, bem como de espírito de iniciativa. Segundo Capucha & Figueiredo (2007, p. 5) Portugal foi o país pioneiro em muitos destes valores que a sociedade pretende alcançar. Recuando a meados do século XV podemos observar muitos destes nos *descobrimientos portugueses* de terras e povos desconhecidos. Com o empreendimento destas viagens, conseguimos avanços em conhecimentos científicos e socio-antropológicos nunca antes alcançados.

A ideia de integração de uma Educação para o Empreendedorismo (EE) no sistema de ensino europeu teve origem em 1994 através da *European Round Table of Industrialists* (ERT). O seu grupo para as políticas educativas manifestou as suas preocupações relativamente ao fortalecimento dos mercados globais e, conseqüentemente, à importância no investimento nos sistemas educativos e na formação dos cidadãos europeus, como forma de aumentar o seu potencial nas indústrias e na economia europeias. A ERT alertou quer para um distanciamento entre os sistemas educativos e de formação e as necessidades reais do mundo do trabalho, quer para uma insatisfação dos alunos sobre este mesmo fator, levando a situações como abandono escolar precoce e elevadas taxas de insucesso escolar. Fatores como estes iriam, a longo prazo, conduzir a uma baixa qualificação profissional. Tendo em conta que a educação tem como um dos seus objetivos formar futuros cidadãos, esta situação poderia, também, causar uma generalizada falta de cidadania e de participação democrática ativa dos cidadãos europeus. Tornou-se necessário readaptar os sistemas de ensino europeus para as novas necessidades do mercado de trabalho e da *Sociedade do Conhecimento e da Informação*¹.

¹ Figueiredo & Capucha, 2007, p. 13.

A EE é considerada, atualmente, uma temática com grande importância para os países da União Europeia (UE) nomeadamente em Portugal². A educação e a formação para o desenvolvimento do espírito empreendedor foram integradas nas estratégias da Comissão Europeia (CE), sendo reconhecidas como determinantes para o desenvolvimento económico e cultural em toda a Europa (Capucha & Ucha, 2006, p. 11). Como tal, já se encontram divulgados num conjunto de relatórios de boas práticas, políticas e planos de ação ao nível europeu.

A CE define empreendedorismo como:

“(…) uma capacidade individual para colocar as ideias em prática. Requer criatividade, inovação e o assumir de riscos, bem como a capacidade para planear e gerir projetos com vista a atingir determinados objetivos.”³

Podemos verificar que se acentua a importância de criar oportunidades para que se formem alunos com espírito criativo e crítico, preparados para as mudanças constantes da sociedade atual e para a resolução autónoma de problemas, missão que caberá a todos os professores e respetivas comunidades escolares.

O presente Relatório resulta do exercício da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrado na componente não letiva do mestrado de Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico (3.º CEB) e no Ensino Secundário, que decorreu no ano letivo de 2013/2014. A referida prática ocorreu em dois momentos: uma primeira fase, na Escola Secundária de Alvide (Alvide, concelho de Cascais), de meados de setembro a meados de janeiro, no âmbito da disciplina de Geografia, sob a orientação do Professor Miguel Soares; e, uma segunda fase, até ao final de maio, na Escola Secundária Quinta do Marquês (Oeiras e São Julião da Barra, concelho de Oeiras), no âmbito da disciplina de História, sob orientação da Professora Ana Tocha.

É nossa convicção que a integração de uma educação para o empreendedorismo no sistema de ensino português torna-se urgente, de forma a adaptá-lo à *Sociedade do Conhecimento e da Informação*. Através de esforço e cooperação (e tendo em conta as diversas características da população escolar), os professores e a comunidade escolar trabalhariam em conjunto para alterar, progressivamente, as estratégias de ensino, de forma a dotar os alunos de competências essenciais para os novos desafios que a sociedade atualmente nos apresenta (nomeadamente no mercado de trabalho, preocupação primária dos jovens estudantes)⁴.

² Consultar Sub-Capítulo I. 4, p. 14, p. 16.

³ Comissão Europeia – Educação e Cultura, 2005, citado por Capucha & Ucha, 2006, p. 13.

⁴ Esta temática será aprofundada no Sub-capítulo I.2, p.6 .

A temática desenvolvida resultou da articulação entre a afirmação referida em epígrafe e de uma ideia prévia que consistia em aplicar na minha PES experiências educativas de forma a dotar os alunos de um conjunto de competências necessárias para o mundo atual, entre as quais: trabalho em equipa, espírito crítico e de iniciativa, articulação dos conteúdos com a atualidade e criatividade. Este tipo de competências são consideradas de máxima importância para a EE pelo que a Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva (orientadora científica do presente relatório) deu-me a conhecer esta temática e orientou-me para a sua aplicação na PES. A orientação dos professores Miguel Soares e Ana Tocha e de uma forma geral, as condições favoráveis das escolas, permitiram a aplicação das atividades previstas, tendo os resultados se revelado interessantes. As escolas, com localizações distintas, apresentam uma população escolar diversificada, com alunos de diferentes níveis socioeconómicos e também com perspetivas sobre o futuro igualmente diversas. Portanto, foi bastante enriquecedor poder observar resultados tão distintos em atividades diversas para o mesmo fim: educar para o empreendedorismo.

O presente relatório encontra-se estruturado em duas partes. Na primeira são descritas: i) uma reflexão acerca da importância de integração de uma Educação para o Empreendedorismo tendo em conta as necessidades educativas do mundo atual; ii) uma breve contextualização da temática, referindo as razões da sua origem, exemplos de aplicação no sistema educativo português e respetivos resultados/impactes nas experiências educativas dos alunos; iii) uma reflexão acerca dos contributos de um ambiente construtivista de aprendizagem, como estratégia para alcançar os objetivos de uma Educação para o Empreendedorismo, com ênfase no trabalho cooperativo, aplicado durante as práticas pedagógicas utilizadas nas turmas. Na segunda parte, são apresentadas as Práticas de Ensino Supervisionadas, em Geografia e em História, respetivamente. Estas são iniciadas com um breve enquadramento e caracterização escolas e das turmas em que se lecionou. A caracterização foi direcionada para o tema escolhido, tendo sido aplicados inquéritos por questionário aos alunos, que permitiram traçar o seu perfil académico e familiar, assim como conhecer os seus desejos de futuro profissional. Incluem-se, também, as aulas assistidas lecionadas mais relevantes para a temática, assim como atividades respetivas, materiais utilizados e resultados obtidos⁵.

Com a elaboração deste relatório, conclui-se a formação inicial para a docência. Tendo sido o meu primeiro contacto com o seu exercício, as experiências e os

⁵ Ver Anexos 13 a 77.

resultados foram positivos, tendo sido propícia a discussão, troca de ideias, estratégias e métodos de ensino. A prática de ensino supervisionada teve contributos positivos para o meu futuro exercício profissional. Foi-me possível lecionar em escolas e turmas muito distintas entre si, juntando a este fator o apoio dos orientadores e a cooperação dos colegas da prática.

Importa, também, destacar os resultados obtidos da aplicação da EE na prática do ensino da História e da Geografia, que serão visíveis ao longo deste relatório.

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO

I.1 - A Educação para o Empreendedorismo e o paradigma da educação atual

As constantes e rápidas mudanças e evoluções na sociedade, com um ênfase particular no século XXI, levam-nos a questionar a estrutura e valores da educação atual. Capucha & Figueiredo (2007, p. 14) denominam este fenómeno como *Sociedade do Conhecimento e da Informação*.

Estando numa sociedade com estas características, importa abordar a questão da educação atual. Nóvoa (2001, in Canário, 2005, p. 59) designa de “crise na escola” um conjunto de mudanças no pensamento que ocorrem desde finais do século XIX, mas que surgem com mais ênfase a partir dos anos 60, quando emergiram conceitos de “mudança, inovação e reforma, como palavras-chave para descrever, pensar e planear o funcionamento dos sistemas escolares” (Carneiro, 2005, p. 89)

Importa referir que “a educação está, cada vez mais, profundamente institucionalizada em todo o mundo, sendo o seu valor dado como adquirido” (Nóvoa & Schriewer, 2000, p. 16). Questões como a “existência” ou o “valor da educação” estão a ser substituídas por outras de carácter meramente logístico como custos, eficiência, pormenores curriculares, estilo de ensino e controlo e financiamento das organizações (*idem*, p. 16). Existe também uma elevada preocupação com a “igualdade no acesso, progressão e sucesso escolar”, considerando-se que a “educação é central para qualquer aspecto do sistema de estratificação social” (*ibidem*, p. 16).

No entanto, a educação tem vindo a falhar na concretização das suas “finalidades e estratégias” (*ibidem*, p. 16). Considera-se que esta, com o principal objetivo de produzir aprendizagem e/ou sucesso académico, tem sido “tragicamente ineficaz”, devido ao “poder repressivo e riqueza e economia do Estado; pais, professores, administradores e líderes educacionais fracassados; ideologias mal conduzidas; etc.”.

Isto faz com que se intensifiquem desigualdades entre “os sexos, regiões, grupos étnicos, classes, raças, orientações sexuais e handicaps pessoais”. Existe, portanto, a ideia de que “[...] a educação é desvirtuada da sua verdade, respondendo ao extraordinário apelo das forças de desigual riqueza e poder e da tradição inerte.” (*ibidem*, p. 17).

Canário (2005, p. 87) sintetiza a “situação atual da escola” em “três facetas” que efetuam um diagnóstico do problema da escola: i) “é obsoleta”; ii) “padece de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos)”; iii) “e é marcada (...) por um déficit de legitimidade social”, pois, “faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades⁶, fabrica exclusão relativa).”

Por outro lado, a maioria dos pais e mesmo alguns professores, possuem uma visão de que: “[a] ideal pedagogia escolar deve ainda hoje [...] ensinar a fazer contas, ler e escrever bem. Foi assim em Portugal durante longos anos [como que uma “herança” de mentalidades adquirida durante o Estado Novo] e as expectativas continuam ainda a centrar-se em torno dessa tríade, modelo ideal da boa educação” (adaptado de Vieira, 1992, p. 120).

Torna-se necessária, portanto, a readaptação das suas concepções à “rápida globalização do mundo” (*idem*, p. 15) estruturando-se um “sistema educativo globalizado” (*ibidem*, p. 29). Portanto, um sistema de ensino adaptado a esta sociedade atual que envolva “uma densa estrutura de associações e profissões educacionais, para além de salientar sistemas de prestígio”, chamando a atenção para “histórias educacionais de sucesso”. É aberto então, caminho para uma “cultura educacional global” (*ibidem*, p. 29) ao invés de uma educação centrada no currículo e na igualdade, elementos implícitos ao sistema educativo da sociedade, subentendida como “sociedade nacional” (*ibidem*, p. 17).

Canário (2005, pp. 87-88) refere que “a construção da escola do futuro deverá orientar-se por três finalidades fundamentais”: i) “construir uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho, [...]”; ii) “fazer da escola um sítio onde se desenvolva e estimule o gosto pelo acto intelectual de aprender [...]”; iii) “transformar a escola num sítio [...] onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra [...]”.

⁶Novamente o que Nóvoa & Schriewer (2000, p. 17) enfatizaram sobre a acentuação das desigualdades sociais, contrárias ao objetivo que prevê “igualdade de acesso, de oportunidades e de resultados”.

Não seria de estranhar que houvesse um “despertar” para a readaptação do sistema educativo, de modo a que este corresponda à sociedade de globalização onde as estruturas económicas, sociais e os valores estão em constante mudança. Assim sendo, as exigências das escolas, formadoras dos futuros cidadãos ativos e participantes da sociedade atual, necessitam de acompanhar esta tendência, respondendo às necessidades educacionais e formativas da população.

I.2 – Um Projeto com origem na Comissão Europeia

Em 1994, a *European Round Table of Industrialists* (ERT), através do seu grupo para as políticas educativas, manifestou as suas preocupações relativamente ao fortalecimento dos mercados globais e conseqüentemente à importância no investimento dos sistemas educativos e de formação dos cidadãos europeus, como forma de aumentar o seu potencial nas indústrias e na economia europeias. A ERT alertou para um distanciamento entre os sistemas educativos e de formação e as necessidades reais do mundo do trabalho, assim como uma insatisfação dos alunos, levando a situações como abandono escolar precoce e elevadas taxas de insucesso escolar. Fatores como estes iriam conduzir a uma baixa qualificação profissional assim como uma falta de cidadania e de participação democrática ativa dos cidadãos europeus (Capucha & Figueiredo, 2007, p. 13). Tornava-se, então, necessário readaptar os sistemas de ensino europeus para as novas necessidades do mercado de trabalho e da *Sociedade do Conhecimento e da Informação*. (*idem*, p. 13).

Como consequência, a comunidade europeia manifestou as suas preocupações relativamente a esta temática. Em Março de 2000 os países da União Europeia (UE) reuniram-se em Conselho Europeu, na Cimeira de Lisboa. Este encontro viria a lançar as bases e orientações estratégicas para o progresso e desenvolvimento sustentável da UE para a primeira década do século XXI (*ibidem*, p. 14). Desta Cimeira resultou um importante documento – a *Estratégia de Lisboa* que definiu, como objetivo fundamental: “Tornar a Europa na economia, baseada no conhecimento, mais dinâmica e competitiva do mundo até 2010” (*ibidem*, p.14) Este objetivo seria concretizado em três eixos primordiais (*ibidem*, p. 14): “Garantir o crescimento económico sustentável; Mais e melhores empregos; Maior coesão social.”

Neste âmbito, foi criado o Programa «Educação e Formação 2010» que sublinhava uma atuação fundamental nas áreas de:” TIC, Cultura tecnológica, Línguas Estrangeiras, Empreendedorismo e Competências Sociais” (*ibidem*, p. 14).

Na sequência das referidas estratégias, em 2002 no Conselho Europeu de Barcelona, surge o “Programa de Trabalho” (*ibidem*, p. 15), documento que define e explica as seguintes competências-chave para o século XXI a implementar na Educação e Formação (*ibidem*, p. 15): i) Literacia e numeracia (competências de base); ii) Competências de matemática, ciências e tecnologia; iii) TIC e o uso de tecnologias; iv) Aprender a aprender; v) Competências sociais; vi) **Empreendedorismo**; vii) Cultura geral.

Estas competências foram ainda entendidas como uma “conexão entre conhecimentos (*knowledge*), capacidades (*skills*) e atitudes (*attitudes*)” (*ibidem*, p.15).

Relativamente ao empreendedorismo, os **conhecimentos** (*knowledge*), para além dos adquiridos em sala de aula e ao longo da vida, são “o saber avaliar as oportunidades de forma a identificar aquelas que se enquadram nas atividades pessoais, profissionais ou de negócio que estão em desenvolvimento ou que se pretendem desenvolver” (*ibidem*, p. 19).

O conjunto de **capacidades** (*skills*) necessárias para conseguir a competência do empreendedorismo passam por (*ibidem*, p. 19): “Planear, organizar, analisar, comunicar, implementar, redigir, avaliar e memorizar; Desenvolver projetos e respectiva implementação; Trabalhar, cooperativamente, em equipa e com flexibilidade; Identificar em termos pessoais as áreas fortes e fracas; Agir proactivamente e responder positivamente a mudanças; Assumir riscos.”

No documento, também são referidas as **atitudes** (*attitudes*) a adotar para se ser empreendedor (*ibidem*, p. 19): “Mostrar iniciativa; Vontade de mudança e de inovação; Identificação de áreas para demonstrar todo o potencial empreendedor.”

Quanto às principais “áreas sensíveis de intervenção” dos sistemas educativos dos Estados-Membros da UE, (*ibidem*, p. 15) referem as: i) “Estratégias de inovação e melhoramento das competências básicas”; ii) “Literacia digital”; iii) “Línguas estrangeiras”; iv) “Dimensão Europeia e sua integração nos currículos”.

A última área mencionada (Dimensão Europeia e sua integração nos currículos) foi enfatizada no *Relatório Intermédio sobre o Progresso do Programa «Educação e Formação 2010»*, dando igual importância às políticas nacionais, de modo a serem reforçadas nas competências-chave e, deste modo, serem melhor adaptadas aos sistemas de ensino ao nível nacional (*ibidem*, p. 15).

Neste aspeto, podemos referir o que Barroso (2006, pp. 44-45) intitula de “regulação transnacional” isto é, um “conjunto de normas, discursos e instrumentos [...]

que são produzidos [...] no domínio da educação [sendo recebidos pelos poderes de decisão nacional] como “obrigação” ou “legitimação” para adotarem [...] [no seu sistema educativo”. Através da “regulação transnacional”, o Programa «Educação e Formação 2010» emana as suas orientações para serem adotadas ao nível dos sistemas educativos nacionais.

Outra conclusão a retirar deste relatório está relacionada com: “...a referência efectuada à mudança de enfoque do ensino para a aprendizagem e da necessidade da aquisição de competências mais abrangentes para o sucesso das aprendizagens” (Capucha & Figueiredo, 2007, p. 15). Isto significa que, anteriormente existia a ideia de que o ensino consistia na passagem direta do conhecimento do professor para a aprendizagem do aluno, não havendo trocas de conhecimento entre os mesmos. Atualmente, tal já não acontece. Neste momento, passou-se para uma lógica de aprendizagem, em que professor e aluno realizam trocas diretas de conhecimento. Freire (1970, p. 57) denunciava, na década de 70, esta situação, o que denominou como “concepção «bancária» da educação”. Este autor explicava que, na educação bancária:

“[...] aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. [...]

Desta maneira, a educação [torna-se] um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.“ (*idem*, pp. 57-58)

Pelo contrário, Freire (1970) defende a necessidade de uma educação onde prima o diálogo entre o educador e o educando construindo, de forma conjunta, o conhecimento, em que:

“[...] o educador [...] enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos da autoridade” já não valem. (*idem*, p. 70).

Freire (1970, p. 73) defende um caminho para a “educação problematizadora” que “reforça a mudança” ao invés da “educação bancária” que “dá ênfase à permanência”. Não seria de estranhar que, no século XXI, esta preocupação se tornasse mais premente.

Como tal, o grupo de peritos que trabalhou sobre as competências-chave para o século XXI, substituiu-as por uma noção mais global e abrangente de “competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida” (Capucha & Figueiredo, 2007, p. 16),

estabelecendo três eixos de atuação (idem): i) “Realização pessoal (noção de capital cultural)” ; ii) “Cidadania e Inclusão social (noção de capital social)” ; iii) “Empregabilidade (noção de capital humano).”

O Empreendedorismo também se tornou numa das “oito competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida” que se considera a atingir no fim da escolaridade obrigatória (*idem*, p. 16):

1. “Comunicar na língua materna;
2. Comunicar numa língua estrangeira;
3. Literacia matemática e competências básicas para as ciências e tecnologia;
4. Competência digital;
5. Aprender a aprender;
6. Competências cívicas e de relacionamento interpessoal;
7. **Empreendedorismo**;
8. Expressão cultural.”

Importa referir que estas competências possuem um carácter flexível, de modo a adaptarem-se “às diferentes especificidades culturais, linguísticas, sociais e contextuais” atuando como bases para uma formação contínua de aprendizagem ao longo da vida (*ibidem*, p. 16).

Sendo o Empreendedorismo uma das competências a desenvolver, importa ser iniciada ao longo da escolaridade obrigatória, de modo a constituir-se plenamente como um dos pilares que orienta a aprendizagem contínua do indivíduo, pois o ser humano é parte integradora do mundo que “é [...] o mediatizador dos sujeitos da educação” (Freire, 1970, p. 75). Como tal, o indivíduo é todos os dias influenciado pela informação com que se cruza diariamente. Para além disso, os seus conhecimentos e capacidades permitem a interação com as outras pessoas, desenvolvendo-se todos os dias, tornando-se num ser “crítico” (*idem*, p. 81) , dialogante (“o diálogo é o encontro dos homens”, *ibidem*, p. 82) e atento ao que se passa no Mundo e no seu meio.

Deste modo, durante a segunda década do século XXI, tem vindo a decorrer um esforço contínuo de diversos atores europeus na procura de estratégias para que se consigam encontrar melhores soluções no caminho de alcance de uma Europa de cidadãos qualificados, de uma economia mais fortalecida e de uma cidadania mais ativa e participante.

I.3 - Definição e competências-chave da Educação para o Empreendedorismo

Em concordância com este aspeto de “cultura educacional global”, a *Educação para o Empreendedorismo* (EE) é considerada uma temática de grande importância para os países da UE, como parte integradora da sociedade de globalização. Torna-se essencial investir na educação e formação de modo a adaptar-se ao crescimento e produtividade na Europa, nomeadamente em resposta às necessidades do mercado de trabalho (adaptado de European Commission, 2013, p. 3).

A Comissão Europeia (CE) define empreendedorismo como: “(...) **uma capacidade individual para colocar as ideias em prática. Requer criatividade, inovação e o assumir de riscos (...) planejar e gerir projetos com vista a atingir determinados objetivos.**” (Comissão Europeia – Educação e Cultura, 2005, citado por Capucha & Ucha, 2006, p. 13), que caberá a todos os professores e respetivas comunidades escolares.

Os Estados-Membros da UE estão em acordo de que é necessário desenvolver competências⁷ empreendedoras através de novos e criativos meios de ensinar e aprender, ao longo de todo o percurso escolar e académico dos alunos: “[...] Real world experience, through problem-based learning and enterprise links, should be embedded across all disciplines and tailored to all levels of education. All young people should benefit from at least one practical entrepreneurial experience before leaving compulsory education.” (European Commission, 2013, p. 3).

A EE não é uma educação que se prende com a formação para a criação de empresas. É um ensino transversal a todas as disciplinas e temáticas, que pretende desenvolver o desempenho e dedicação do indivíduo a todos os níveis: económico, político e social. O espírito empreendedor não se pode direccionar apenas para a criação de empresas, mas sim para a promoção da utilização de conhecimentos, capacidades, atitudes e saberes curriculares (adaptado de Capucha & Figueiredo, 2007, p. 18).

⁷ Entende-se por competência “[...] um sistema de conhecimentos, declarativos (o quê), assim como condicionais (o quando e o porquê) e processuais (o como), organizados em esquemas operatórios e que permitem, no interior de uma família de situações, não só a identificação de problemas, mas igualmente a sua resolução por uma ação eficaz. (Tardif, J., 1996, citado por Roldão, 2003 p. 31). Segundo Canário, (2006, p. 41), ocorreu, no mercado de trabalho, uma transição de “estrutura hierárquica baseada na segmentação e prescrição de tarefas (organização taylorista) para modalidades de organização em rede, privilegiando o projecto e a equipa, [o que] favorece uma perspectiva de responsabilização individual que está no cerne do modelo da competência.” Como tal, esta transição levou ao aumento da valorização das competências do indivíduo, relativamente ao seu papel na sociedade.

Quadro 1: O que é a Educação para o Empreendedorismo? (quadro adaptado de Capucha & Figueiredo, 2007, p. 20)

É	Não É
Educação transversal para a vida	Educação para a gestão empresarial
Centrada na ação	Centrada nos saberes
Focalizada no processo e nos resultados	Focalizada nas tarefas
Coerente e constante	Esporádica e inconstante
Integrada multidisciplinarmente	Isolada disciplinarmente
Contextualizada	Descontextualizada
Construída pelos alunos	Transmitida pelos agentes de ensino

Antes de mencionar as competências empreendedoras, importa referir o que o pedagogo Bernardo Toro (citado por Cardoso, 2013, p. 120) denominou de “Códigos da Modernidade”. São um conjunto de competências que Cardoso (2013) chamou de “Oito Competências para o Século XXI”, pois considera serem as condições “mínimas para a participação produtiva e a inserção social do ser humano” (*ibidem*, adaptado):

1. Domínio da leitura;
2. Realizar cálculos;
3. Analisar e sintetizar;
4. Compreender e atuar no contexto social;
5. Analisar criticamente a informação;
6. Localizar, aceder e usar a informação;
7. Planear, trabalhar e decidir em grupo;
8. Mentalidade global.

Estas competências e o conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes⁸ convergem, originando um conjunto de competências-chave para a EE, que, segundo Capucha & Figueiredo, 2007, p. 22) são:

Figura 1: Competências-Chave da Educação para o Empreendedorismo (adaptado de Capucha & Figueiredo, 2007, p. 22)



⁸ Mencionados no sub-capítulo I.2, p. 6.

Estas competências estão em concordância com o que foi referido no sub-capítulo I.1 acerca das “três finalidades fundamentais [para] a construção da escola do futuro” referidas por Canário (2005, p. 87). Através da estruturação de uma escola onde ocorra uma “produção do saber”, contrária à “repetição de informação”, uma estimulação do “gosto pelo acto intelectual de aprender” e “onde se vive a democracia” (*idem*, pp. 88-89) é possível formar alunos com as competências acima mencionadas, de modo a se tornarem em cidadãos ativos e empreendedores.

O grupo de trabalho da CE considera que “empreender engloba uma componente activa e uma componente passiva” (Capucha & Figueiredo, 2007, p. 19) isto é, para empreender é necessário “desenvolver a inovação”, mas também ter “a capacidade para acolher e desenvolver a inovação proveniente de factores externos.” (*idem*, p. 19). Ou seja, para um empreendedor (ou futuro empreendedor) é necessário aceitar as mudanças, formular objetivos, tomar decisões, assumir responsabilidades dos seus actos e motivação para o sucesso, adotando uma atitude dinâmica em todos os contextos da sua vida (*ibidem*, pp. 19-20), devendo para tal, adoptar seis princípios base (*ibidem*, p. 20) que passam por: i) “Autonomia”; ii) “Flexibilidade”; iii) “Inovação”; iv) “Mudança”; v) “Participação”; vi) “Cooperação”.

O último princípio leva à reflexão acerca da necessidade da articulação entre aprendizagem cooperativa e EE, como um meio para atingir um fim. De facto, foi um dos princípios base que adoptei como estratégia para a Prática de Ensino Supervisionada (PES), tanto em História como em Geografia⁹.

Ora, para se conseguir formar alunos para o Empreendedorismo, é necessário refletir sobre o papel do professor nessa mesma formação, pelo que se torna necessário ao próprio docente possuir capacidades para orientá-los neste tipo de aprendizagem.

Não efetuando uma análise exaustiva acerca das características da Formação de Professores, nomeadamente em Portugal, torna-se necessário refletir sobre a adaptação dos seus currículos para melhor orientar e dotar os professores de competências necessárias para formar futuros empreendedores: “Every student teacher and existing teacher should benefit from at least one experience of training on the key topics and methods related to entrepreneurial learning and entrepreneurship education during their career.” (European Commission, 2013, p. 3). Para ensinar o empreendedorismo, há que

⁹ Pelo que este aspeto será aprofundado no sub-capítulo I.5 do presente relatório, bem como nos Capítulos II e III relativos à descrição das atividades efetuadas em ambas as práticas (p. 17).

ser, desde logo, um professor empreendedor. E o que é um professor empreendedor? A CE responde a esta questão da seguinte forma:

“Entrepreneurial teachers have a passion for teaching. They are inspirational, open-minded and confident, flexible and responsible – but also, from time to time, rulebreakers. They listen well, can harness and sell ideas and can work student- and action – oriented. They are team players and have a good network.[...]

An entrepreneurial teacher is more of a coach than someone who lectures. They support the individual learning processes of students and the development of personal competences.” (*idem*, p. 5)

Este exerto explicita de forma sintética, as características de um professor empreendedor, refletindo também as bases para as atividades desenvolvidas na PES em História e em Geografia¹⁰. E foi com o intuito de obter alguma formação nesta área que participei em alguns *Workshops* sobre Empreendedorismo, que passo a referir:

- *I Prepara-te - O Futuro é teu da FCSH/NOVA*, que teve lugar no dia 12/11/2013, no âmbito do qual assisti a um *Workshop* sobre Competências Empreendedoras;
- *III Pop Up - Jornadas de Empregabilidade e Empreendedorismo da FCSH/NOVA*, que teve lugar no dia 24/02/2014, no âmbito do qual assisti a dois *Workshops*: um sobre o Desenvolvimento da Criatividade e outro acerca de Processos de Recrutamento.

Nestes *Workshops* foram abordados conceitos em torno do tema, competências e foram realizados jogos em grupo no âmbito de despertar para a inovação, a iniciativa, a responsabilidade, o trabalho em equipa e a criatividade. Serviram como formação pessoal futura, bem como aquisição de conhecimentos e capacidades para uma efetiva integração no papel de professora com espírito empreendedor. Como exemplo, refere-se a estratégia de jogos aplicada pelo *Workshop* sobre Competências Empreendedoras que permitiu o despertar ativo para estas competências e cujos exemplos foram utilizados como inspiração para várias estratégias aplicadas nas práticas letivas (tanto em História, como em Geografia).

¹⁰ Que surgem descritas nos Capítulos II (p. 21) e III (p. 44).

I.4 - A aplicação do projeto de Educação para o Empreendedorismo em Portugal

I.4.1 - Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo (PNEE)

O Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo (PNEE) consiste num projeto-piloto que foi aprovado pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) em Outubro de 2006, tendo sido implementado nos anos letivos de 2006-2007 e 2007-2008 (DGIDC, 2009, p. 4). É o primeiro projeto deste género aplicado em Portugal, que integra os princípios da EE emanados pelo programa «Educação e Formação 2010» (mencionados no sub-capítulo I.2, p. 6).

O referido projeto tinha como finalidades as seguintes (*idem*, p. 5):

- “Promover o empreendedorismo nas escolas dos ensinos básico e secundário, [...] conducente ao desenvolvimento sustentado de uma cultura de escola empreendedora [...] segundo três vectores [...]: realização pessoal – capital cultural; empregabilidade – capital humano; cidadania e inclusão social – capital social.
- Garantir que os alunos tenham desenvolvido, no final da escolaridade obrigatória, um conjunto multidisciplinar e transversal de competências [...] que envolvam [...] três dimensões: competências-chave para empreender ao longo da vida, competências curriculares, participação e acção cívica na sociedade.
- Fomentar o estabelecimento e agilização de parcerias entre o sector público e o privado [...] através da construção de vínculos significativos entre a escola, as empresas e a comunidade.”

Teve por destinatários, escolas e/ou agrupamentos do ensino básico e secundário (com adesão voluntária) que deveriam incluir, nos seus Projetos Educativos, “a promoção de uma cultura empreendedora”, através do desenvolvimento de “projetos de iniciativa de grupos de alunos devidamente enquadrados pelo currículo nacional e que se traduzam em resultados tangíveis” (*ibidem*, p.10).

As atividades que constituíram a sua implementação passaram pela (*ibidem*, p. 14): “construção de uma “*Comunidade Virtual* do PNEE – Plataforma *Moodle* DGIDC”; “formação Contínua” administrada aos docentes; “construção de dispositivos pedagógicos de apoio” às aulas; “apoio/acompanhamento/avaliação” e pela realização de “Protocolos com Parceiros”.

Em 2006/2007 estiveram envolvidas 23 escolas, de entre as quais 6 apresentaram valores de realização superiores a 73% (*ibidem*, p. 10). Em 2007/2008 integraram, no projeto, 109 escolas (dos quais 59 agrupamentos, 40 escolas não agrupadas e 10 escolas

profissionais) (*ibidem*, p. 10). Neste ano letivo obtiveram uma taxa média de realização de 76,35% revelando “um excelente desempenho” (*ibidem*, p. 21).

I.4.2 - Programa Estratégico para o Empreendedorismo e Inovação (Programa Estratégico +E+I)

O Programa Estratégico para o Empreendedorismo e a Inovação (Programa Estratégico +E+ I) foi aprovado em 2011¹¹. É um “programa estratégico governamental” criado com vista à “definição de políticas promotoras de inovação e do empreendedorismo, que contribua de forma efectiva para a capacidade de crescimento e nível de competitividade do país [pois este fator] ganha uma relevância ainda maior no actual contexto económico”¹². Possui um conjunto mais vasto de objetivos, do que o PNEE, pois abrange os âmbitos escolar, social, político e económico. Devido ao seu longo período de implementação, constitui-se como um programa aberto, em que se vão desenvolvendo e adaptando “novas políticas em função das necessidades e resultados alcançados”¹³.

Foi pensado no âmbito das prioridades estabelecidas pela estratégia Europa 2020¹⁴, bem como a partir da sua iniciativa Innovation Union¹⁵, constituindo-se como referenciais para a política de inovação em Portugal, a seguir nos próximos anos.¹⁶ Tem como objetivos principais e áreas de intervenção¹⁷:

- “Alargar conhecimentos e capacidades – o estímulo de uma cultura e de competências para o empreendedorismo deve ter origem a partir dos primeiros anos do sistema de ensino[...];
- Dinamizar a inovação – [...] aumentar o retorno económico aproximando ciência e economia e incentivando a inovação empresarial [...];
- Estimular o empreendedorismo – [...] desenvolver um ecossistema favorável ao empreendedorismo, nomeadamente através da adopção

¹¹ Resolução do Conselho de Ministros nº 54/2011, de 16 de Dezembro [em linha] <http://www.dre.pt/pdf1s/2011/12/24300/0535105354.pdf> consultado em 12/09/2014 (p. 5351).

¹² *Ibidem*, p. 5351.

¹³ *Ibidem*, p. 5351.

¹⁴ A estratégia Europa 2020, foi criada em 2010 pela Comissão Europeia e a sua implementação estende-se atualmente, até 2020 (por um período de 10 anos). Segundo Barroso (2013): “A Europa 2020 é a estratégia de crescimento da UE para a próxima década.” [online] http://ec.europa.eu/europe2020/index_pt.htm consultado a 15/09/2014.

¹⁵ Iniciativa que surgiu com a estratégia Europa 2020. Tem por fim criar um ambiente favorável à inovação de modo a facilitar a criação de produtos, ideias e serviços que incrementem o crescimento económico e a criação de emprego. (adaptado de [online] http://ec.europa.eu/research/innovation-union/index_en.cfm consultado a 15/09/2014).

¹⁶ Adaptado de: Resolução do Conselho de Ministros nº 54/2011, de 16 de Dezembro [em linha] <http://www.dre.pt/pdf1s/2011/12/24300/0535105354.pdf> consultado em 12/09/2014 (p. 5351).

¹⁷ *Idem* p. 5351.

[de] políticas [como]: o incentivo ao empreendedorismo qualificado para a internacionalização, ao empreendedorismo jovem e à criatividade na economia; [a] promoção da inovação social e o combate à aversão ao risco [...]; [o] estímulo ao intra-empresendedorismo; [a] valorização da qualidade, do reconhecimento do mérito e da responsabilização como paradigmas sociais;

- Promover o financiamento à inovação – a existência de instrumentos de financiamento à inovação e empreendedorismo são essenciais para o desenvolvimento de um ecossistema de inovação saudável.”

Como tal, as medidas propostas têm como objetivo responder a um conjunto de entraves que se verificam nos diversos caminhos que levam à inovação e ao empreendedorismo¹⁸.

Devido à imensidão de áreas a implementar, o Programa usufrui de um conjunto de órgãos que o gerem¹⁹: Conselho Nacional para o Empreendedorismo e Inovação (CNEI), órgão de carácter consultivo presidido pelo Primeiro-Ministro, envolvendo membros do Governo e personalidades reconhecidas do mundo empresarial e académico; órgão de Coordenação Executiva exercido pelo Ministério da Economia e do Emprego; e a Rede +E+I, responsável pelo acompanhamento operacional do Programa, monitorização e ligação com a Administração Pública e com a sociedade civil.

Visto ser um programa em curso e com aplicação a nível nacional, ainda não existem resultados da aplicação das suas medidas. No entanto, importa dar ênfase à relevância dada na sua aplicação ao ensino e formação, considerada crucial para a formação de futuros cidadãos empreendedores que contribuirão para um futuro crescimento e sustentabilidade da economia de Portugal, como Estado-Membro da UE. As suas medidas visam uma transversalidade nas disciplinas, bem como uma implementação desde os mais tenros anos de escolaridade, de modo a contribuir para uma fácil mudança de mentalidades dos jovens para o Empreendedorismo.

¹⁸ *Ibidem*, p. 5352.

¹⁹ *Ibidem*, pp. 5353 – 5354.

I. 5 - O Ambiente Construtivista de aprendizagem na Educação para o Empreendedorismo – um meio para atingir um fim.

A EE nas suas competências, dedica uma grande importância ao trabalho em equipa, ou seja, ao trabalho cooperativo que dá ênfase à ajuda, à partilha de ideias e à resolução conjunta de problemas. Como tal, o trabalho cooperativo é uma das estratégias utilizadas pela EE para alcançar os seus objetivos e também utilizada na minha PES.

O trabalho cooperativo insere-se no ambiente construtivista de aprendizagem. Importa realçar, portanto, o papel que este exerce na EE.

Segundo Wilson (1996, citado por Valadares & Moreira, 2009, p. 88),

“[...] podemos considerar como ambiente construtivista” de aprendizagem todo o envolvimento em que determinados aprendentes trabalham em conjunto e se apoiam uns aos outros à medida que vão usando uma variedade de ferramentas e fontes de informação na senda orientada de objetivos de aprendizagem e de atividades de resolução de problemas.”

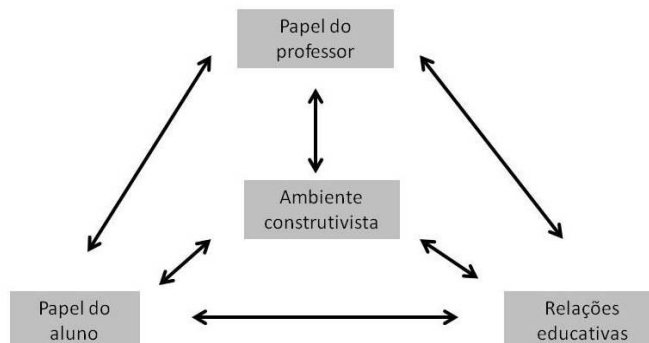
Este tipo de aprendizagem assenta em quatro princípios essenciais (Savery & Duffy, 1995, citados por *idem*, p. 88) em que esta é “um processo activo e envolvente”, “de construção de conhecimento”, em que “[os] aprendentes deverão funcionar a um nível metacognitivo e em que “deverá envolver «negociação social»”.

Portanto, como o próprio nome indica, os alunos “constroem a sua própria aprendizagem” sendo ativos, envolvendo-se na mesma e participando na construção do seu conhecimento. Savery & Duffy (1995, citados por *ibidem*, p. 89) afirmam “que a aprendizagem deve ser focalizada em capacidades de pensamento e não apenas em chegar às respostas “certas” nas atividades de rotina tradicionais. Os estudantes deverão preparar as suas próprias estratégias no sentido de irem ao encontro das soluções de problemas e autonomizarem-se com base na reflexão”. Através da “negociação social”, “os estudantes deverão ser capazes de desafiar os seus pensamentos, crenças, percepções e conhecimento em colaboração com os colegas”.

Estes aspetos vão ao encontro das atividades efetuadas nas turmas, durante a minha PES, que envolviam trabalhos em grupo e incentivos à reflexão e desenvolvimento do espírito crítico e criativo, não só nos trabalhos manuais e escritos, como também nos debates e espaços de discussão desenvolvidos em aula, abrindo espaço para a referida “negociação social”.

Os ambientes construtivistas centram-se em três aspetos essenciais, totalmente interdependentes entre si, para a sua perfeita consecução:

Figura 2: Aspetos essenciais dos Ambientes Construtivistas (adaptado de Valadares & Moreira, 2009, p. 89).



O papel do professor nesta estratégia é essencial para orientar a construção da aprendizagem dos alunos através da (*idem*, p. 90): procura do conhecimento e tendo “em linha de conta [...] os pontos de vista dos alunos” das “actividades susceptíveis de desafiar as [suas] suposições” da colocação de “problemas cuja relevância seja reconhecida” por eles; da conceção de “estratégias com base em conceitos iniciais amplos e abrangentes” e da avaliação das suas aprendizagens “no contexto do ensino no dia-a-dia e numa perspectiva o mais possível formadora”.

O aluno, no ambiente construtivista, possui vários papéis, os quais deverá concordar em esforçar-se para cumprir, de modo a que esta estratégia de aprendizagem se processe do melhor modo, tanto para o aluno como para o professor e para a turma, no coletivo.

Segundo os mesmos autores, o aluno deve ser (*ibidem*, pp. 95-97): ativo, pesquisador, intencional, dialogante, reflexivo e ampliativo. Como ativo, o aluno é “consciente do seu papel de maior responsável pela sua aprendizagem, podendo ter a liberdade de geri-la” (*ibidem*, p. 95). Como pesquisador deve “explorar os materiais de aprendizagem que lhes são facultados numa perspectiva investigativa [devendo assumir uma] atitude permanentemente de procura de saber” (*ibidem*, p. 95). Já como intencional, tem de ter como objetivo cumprir “determinadas metas, concretizadas através de objectivos de percurso cuja relevância todos deverão estar o mais possível consciencializados” (*ibidem*, p. 96), em que a família tem um papel de estímulo, para que o aluno se esforce “por alcançar os objectivos educacionais” (*ibidem*, p. 96). Relativamente ao papel de dialogante, o aluno deve ser “envolvido em diálogos

frutuosos com os colegas e com o professor” (*ibidem*, p. 96), pois esta atividade é considerada de máxima importância para a **EE** como formação de futuros cidadãos participantes na sociedade. O aluno como agente reflexivo, articula “o que aprendeu e reflectindo nos processos e nas decisões tomadas” (*ibidem*, p. 96). Por fim, como ampliativo, deve gerar “juízos ou asserções, atributos e implicações com base no que aprendeu” (*ibidem*, p. 97). Surge, aqui, a importância do espírito crítico, uma das competências-chave da **EE**.

A aprendizagem em cooperação surge como suporte à formação de ambientes construtivistas, tendo sido uma estratégia de aprendizagem muito utilizada durante a minha PES. Não descurando da reflexão individual, que segundo Valadares & Moreira (2009, p. 98) “é absolutamente necessária, em coerência com a natureza individual e idiossincrásica da aprendizagem de cada ser humano”, a aprendizagem em cooperação depende muito da interação entre indivíduos (cooperação), devendo ser estruturada em grupos de diferentes dimensões (desde maiores, a menores, ao grupo-turma). A aprendizagem cooperativa (ou em cooperação) apoia-se:

“numa metodologia de comunhão de sentimentos, objectivos e atitudes construtivistas entre alunos e de negociação e partilha de ideias conducente à resolução de problemas de âmbito disciplinar ou transdisciplinar, a qual deverá ser o mais acompanhada e alimentada que for possível pelo professor” (*idem*, p. 98)

Os estudantes envolvidos nesta estratégia de aprendizagem têm de possuir o “domínio de capacidades sociais” (*ibidem*, p. 99).

A aprendizagem cooperativa é influenciada pela “qualidade das interações do estudante com o ambiente envolvente, e em particular, com os pares com quem ele trabalha cooperativamente” (*ibidem*, p. 99).

Tendo por base o mencionado anteriormente, Johnson & Johnson (2005, citados por Valadares & Moreira, 2009) consideram que este tipo de aprendizagem é uma relação que se estabelece num grupo de estudantes que possui determinadas características fundamentais que passam por uma interdependência positiva (sensação de sucesso ou insucesso conjunto), um sentido de responsabilidade comum (que cada um tem de conhecer e para o qual tem de contribuir), determinadas *capacidades interpessoais* (o trabalho cooperativo exige confiança, liderança, tomada de decisões e resolução de conflitos) e uma *interacção construtiva, reflexiva e auto-avaliativa*, (que contribua para a melhoria do funcionamento do grupo e da aprendizagem de todos).” (*ibidem*, p.99).

Importa referir que o trabalho cooperativo não é de todo semelhante ao trabalho tradicional. O seguinte quadro demonstra as diferenças mais evidentes entre ambos:

Quadro 2: Diferenças entre grupos em aprendizagem cooperativa e grupos de trabalho tradicionais (quadro adaptado de Johnson & Johnson, 1989, citados por Valadares & Moreira, 2009, p. 101)

Grupos de trabalho cooperativo	Grupos de trabalho tradicionais
Interdependência positiva	Não há interdependência ou há uma interdependência negativa
Responsabilidade individual.	Não há responsabilidade individual
Procura da heterogeneidade	Procura da homogeneidade
Liderança partilhada	Sem liderança ou com um líder designado
Responsabilidade mútua partilhada	Não há responsabilidade partilhada
Preocupação com a aprendizagem dos outros elementos do grupo	Ausência de preocupação com a aprendizagem dos outros elementos do grupo.
Ênfase na tarefa e também na sua sustentabilidade	Ênfase na tarefa
Ensino directo das habilidades sociais	É assumida a existência das habilidades sociais pelo que se ignora o seu ensino
O professor observa e intervém	O professor foca-se mais nos resultados, não intervindo tanto no funcionamento do grupo.
O grupo monitoriza a sua produtividade	O grupo não monitoriza a sua actividade.

Portanto, considero que, no decurso da minha PES (tanto em Geografia, como em História), decorreram atividades de trabalho cooperativo, em ambiente construtivista, tendo sido estratégias essenciais para a EE, no âmbito em que os seus procedimentos abriram espaços para trabalhar o conjunto de competências-chave da EE.

CAPÍTULO II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES) EM GEOGRAFIA

Antes de dar início ao que se pretende abordar no presente capítulo, importa justificar o porquê de em ambos os capítulos (II e III) ter efetuado um enquadramento e das escolas nos respetivos territórios de inserção, bem como uma caracterização das mesmas.

A escola é o reflexo do meio que a envolve, ou seja, o meio social onde a escola está inserida, influencia na sua organização e metodologias de educação. Segundo Canário (2005, p. 158): “As situações escolares não se desenrolam em nenhum vazio social”, mas sim em contextos [...] mais [vastos] [...] em que se inserem os próprios estabelecimentos de ensino e em que coexistem diferentes instituições educativas, para lá das instituições escolares. [...]”.

Esse contexto mais vasto e o posicionamento dos alunos são influenciados “por factores como o grupo social e o género e também por características específicas das práticas pedagógicas familiar e escolar”. Estes fatores influenciam no “sucesso dos alunos na escola”. (Miranda & Morais, 1996, pp. 89-97).

Como será mencionado mais adiante, ambas as escolas possuem características distintas, relativamente aos aspetos socioeconómicos e percurso escolar dos respetivos alunos (apesar de se localizarem em concelhos vizinhos – Cascais e Oeiras). Este aspeto revelou-se enriquecedor na minha experiência de PES, devido ao contacto com comunidades educativas diferentes entre si. O contexto socioeconómico, cultural e familiar onde o aluno se insere influencia no seu comportamento e consequentes resultados escolares, pelo que as experiências educativas são adaptadas a cada uma destas realidades.

II. 1 – Metodologia de recolha e tratamento de dados

O enquadramento e caracterização da Escola Secundária 2,3 de Alvide (ESA) teve por base dados consultados no Portal do Instituto Nacional de Estatística (INE²⁰), referentes aos Censos 2011²¹, bem como dados e aspetos consultados no Projeto Educativo (2013) e no Projeto Curricular (2012/2013)²². Para recolha, tratamento e análise dos dados foram utilizadas as ferramentas *Excel* e *Word*²³.

Os dados relativos às turmas, tiveram por base dados retirados de um conjunto de inquéritos aplicados, em diferentes momentos da minha prática de ensino. Estes contêm um conjunto de perguntas, que tiveram por objetivo verificar a situação socioeconómica dos alunos²⁴, o seu percurso escolar, hábitos de estudo e desempenho na disciplina a lecionar, no ano letivo anterior à minha PES (de modo a compreender o seu percurso e desempenho escolar até ao momento).

Importa referir que apenas um conjunto de inquéritos foi diferente dos restantes, que corresponde à turma de 2.º ano de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos

²⁰ www.ine.pt.

²¹ Por considerar serem os dados estatísticos mais corretos e recentes.

²² Disponíveis em <http://www.esalvide.edu.pt/>.

²³ Tabelas com os dados completos em Anexos 1 a 10.

²⁴ Ver caracterização socioeconómica das turmas da PES na ESA e na ESQM em Anexo 14.

(IOSI), inserida na tipologia de Cursos de Educação e Formação (CEF)²⁵. As razões desta diferenciação prenderam-se com as expectativas criadas para com a turma.

Para isso, importa referir este conceito. Segundo o Professor Jorge Rio Cardoso (2013, p. 67): “O bom professor é aquele que tem as melhores expectativas em relação ao que os seus alunos são capazes de aprender” levando-os a acreditar em si mesmos e lutando por “esse objetivo”.

O professor deveria ser isento de qualquer discriminação e/ou diferenciação para com os alunos. No entanto, por vezes, esta mesma ideia encontra muitos entraves. A sociedade, de uma forma geral, cria expectativas relativamente a diferentes atores, seja pela sua origem, etnia ou grupo a que pertencem. O professor, pode sempre estar suscetível a cometer o mesmo ato, o que pode afetar, por vezes, a boa convivência em sala de aula e, em casos mais graves, os resultados dos alunos.

No começo de aulas com uma nova turma, o professor cria, quase sempre, expectativas em relação aos alunos. Seja pela escola, local ou contexto onde estão inseridos, seja pelas opiniões ou experiências de outros professores ou mesmo, pelas classificações em anos anteriores, o professor acaba por ser influenciado, diferenciando o seu comportamento para com os alunos. É importante que o professor tenha consciência de que “o aluno está ali por bem, com o desejo de aprender e com capacidade para isso mesmo” (*ibidem*)

Robert Rosenthal, psicólogo social, efetuou estudos sobre as expectativas do professor e intitulou o seu trabalho de *Efeito Rosenthal*. Descobriu com estes estudos que “os professores formam expectativas acerca do desempenho dos alunos” o que faz com que a criança comece a “agir de acordo com as expectativas do professor (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 604). Este efeito tem três principais componentes:

- “1) os alunos em relação aos quais se espera que tenham um bom desempenho tendem a apresentar progressos;
- 2) os alunos de quem não se espera um bom desempenho tendem a sair-se menos bem do que o primeiro grupo,
- 3) os alunos que fazem progressos contrariando as expectativas que iam em sentido contrário são vistos negativamente pelo professor” (*idem*, p. 366)

²⁵ Este inquérito foi aplicado na primeira das 12 aulas por mim leccionadas, no dia 11/10/2013. Dos 13 alunos da turma, todos responderam ao mesmo. Ver exemplar em Anexo 15.

Considero como professora, ter criado expectativas em relação às turmas, devido à tipologia de ensino em que estão inseridas. Justifica-se deste modo a diferenciação relativamente aos inquéritos aplicados na turma de 2.º ano de IOSI e na turma de 9.º3. Tal não se repetiu na PES em História, pois creio fielmente que o caminho para se tornar um bom professor passa por aprender verdadeiramente com os erros cometidos, principalmente através da aquisição contínua de experiências na prática de ensino.

Inversamente ao que se possa pensar, neste caso, as expectativas inicialmente criadas, foram superadas. Esta turma revelou-se mais positiva em termos de abertura para as propostas de trabalhos em aula e resultados, comparativamente à turma de 9.º3, a qual criei, imediatamente, expectativas positivas por ser uma turma de ensino regular. Note-se que não experienciei a terceira componente do *Efeito Rosenthal*, pois as expectativas positivas foram crescendo no decurso das atividades letivas, na turma de CEF de 2.º ano de IOSI.

Portanto, é de acrescentar que tal facto não criou qualquer tipo de receio em trabalhar com uma turma com esta tipologia. Pelo contrário, as expectativas que foram criadas não foram de todo negativas, mas sim no sentido de mover esforços para promover bons resultados, de forma a motivar estes alunos através da Educação para o Empreendedorismo. Ao organizar as atividades letivas para esta turma, encarei-as como um desafio e um enriquecimento de experiências como professora.

Tendo em conta o acima mencionado, passo a referir a metodologia adotada para este inquérito em específico, que pretendeu aferir os seguintes parâmetros: i) Idade e género do aluno; ii) Situação socioeconómica dos pais; iii) Distância de casa à escola; iv) Aproveitamento na disciplina no ano letivo 2012/2013; v) Hábitos e locais de estudo; vi) Preferências nos tipos de trabalho a elaborar; vii) Perspetivas futuras de formação escolar e académica.

A estrutura deste questionário obedeceu maioritariamente ao tipo de resposta fechada, por forma a quantificar a informação recolhida. Este método facilita a análise das respostas. No entanto, colocaram-se algumas questões de resposta aberta com o objetivo de saber as opiniões dos alunos. Para apuramento dos dados obtidos, utilizou-se a ferramenta *Excel*.

Os inquéritos aplicados à turma 9.º3²⁶, obedeceram à mesma estrutura e metodologia²⁷. Pretendeu-se aferir os alunos nos seguintes parâmetros: i) Dados pessoais do aluno; ii) Situação socioeconómica e percurso escolar; iii) Outras questões como: distância de casa à escola, hábitos e locais de estudo, recursos de estudo utilizados, acesso a computador e a *Internet*²⁸, preferências no tipo de trabalhos a elaborar e perspectivas futuras na formação escolar/académica.

Foi também pedido aos alunos para nomear duas pessoas com quem gostariam de trabalhar, e duas pessoas com quem não gostariam de trabalhar, devido à constituição de grupos para as atividades efetuadas, que serão explicadas nos capítulos III e IV²⁹.

À semelhança do inquérito aplicado à turma de CEF de 2.º ano de IOSI, estes obedeceram ao tipo de resposta fechada, pedindo por vezes, justificação aos alunos, das respostas dadas, com o objetivo de conhecer as suas opiniões. A ferramenta utilizada para tratamento dos dados obtidos, para estas turmas, foi também o *Excel*.

Os resultados serão abordados nos próximos sub-capítulos.

II. 2 - Enquadramento e caracterização da Escola Secundária de Alvide (ESA)

A PES em Geografia foi realizada na ESA, sob a orientação do professor Miguel Soares e decorreu entre setembro de 2013 e janeiro de 2014. As aulas assistidas foram lecionadas a duas turmas, das quais a turma do 9.º 3, em regime de ensino regular e a turma do 2º ano de IOSI em regime de CEF do Tipo 2.

A escola encontra-se inserida no Agrupamento de Escolas de Alvide, Agrupamento Vertical com 1100 alunos³⁰, sendo a sede desse agrupamento. Localiza-se a dois quilómetros da vila de Cascais, estando integrada na Freguesia de Alcabideche.

²⁶ Inquérito aplicado à turma na primeira aula da PES, no dia 19/11/2013. Dos 26 alunos da turma, todos responderam. Ver exemplar em Anexo 16.

²⁷ Importa referir que todos estes inquéritos foram preenchidos na primeira aula de cada uma das turmas, e todos os alunos das mesmas responderam. Na turma 9º 3 da ESA (26 alunos), os inquéritos foram aplicados no dia 19/11/2013. Seguiu-se, já na ESQM, a turma 9º C (27 alunos), no dia 07/03/2014 e a turma 8º D (20 alunos), aplicado no dia 28/04/2014.

²⁸ No caso da turma 9º 3 da ESA, foi acrescentada a pergunta: Tens conta no *Facebook*, devido à atividade *Vamos ser empreendedores!*, que será mencionada no tema 2.3 do sub-capítulo II.4.

²⁹ Para a turma 9º 3 da ESA, a mesma questão não consta no inquérito, pois foram utilizadas as respostas obtidas pelo inquérito do colega da PES Rodrigo Almeida-Fernandes, através de uma tabela sociométrica, por ele elaborada, visto pretendermos obter os mesmos dados. Ver tabela em Anexo 35.

³⁰ Dados cedidos pelo Professor Miguel Soares.

Figura 3: Localização da Escola Secundária de Alvide [em linha] Google Earth <https://www.google.com/earth/>, retirado a 24/06/2014



O concelho de Cascais integra-se na área metropolitana de Lisboa e tem fronteiras com os concelhos de Sintra e Oeiras. Possui uma superfície total de cerca de 97 km² e seis freguesias: Alcabideche, Carcavelos, Cascais, Estoril, Parede e São Domingos de Rana (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Alvide, 2013)³¹.

A freguesia de Alcabideche, onde se situa a escola, localiza-se a Norte do concelho e concentra a maioria dos alunos do agrupamento. Com uma superfície de 39,77 km² constituía-se, até 2013, como a maior freguesia do concelho (INE, 2012)³².

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Alvide (2013), caracteriza a freguesia de Alcabideche do seguinte modo: “*Revela traços periurbanos: cruzamento de vivências rurais, com núcleos urbanos e algum desordenamento visível em zonas que começaram em processos “clandestinos”, revelando indícios de interioridade e periferização em relação a Cascais*”. (p. 5) É portanto uma freguesia que possui construções de cariz primariamente clandestino, cujos limites se foram expandindo de forma desordenada, respondendo ao crescimento da população.

Alcabideche apresenta a menor densidade populacional do conjunto das seis freguesias: 1060,2 hab/km² (INE, 2011). Associando a este valor a sua dimensão, conclui-se a existência de povoamento disperso. No entanto, é a segunda freguesia com mais residentes. Com 42 162 habitantes (*idem*) e também onde se verifica um maior crescimento (32,59% entre 2001 e 2011), havendo, portanto, um grande dinamismo populacional (*idem*)³³.

Alcabideche apresenta um índice de envelhecimento de 94,6, sendo inferior ao total do concelho de 112,4 (INE, 2011). A proporção de população residente com 65 ou mais anos de idade é de 15,76%.

Apenas 9% dos residentes possuem nacionalidade estrangeira³⁴, mas com diversas proveniências, como mostra o seguinte gráfico³⁵:

³¹ Atualmente existem a União das Freguesias de Carcavelos e Parede e de Cascais e Estoril (desde 2013) (informação consultada no portal da Câmara Municipal de Cascais [em linha] <http://www.cm-cascais.pt/> a 30/09/2014). No entanto, para efeitos estatísticos (visto que foram considerados os dados relativos às freguesias presentes nos Censos 2011 [em linha] www.ine.pt) manteve a divisão administrativa anterior. Ver tabelas de dados relativos a estes indicadores dos Anexos 1 a 10.

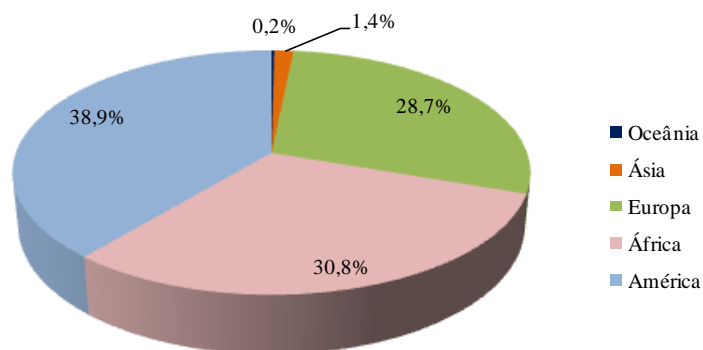
³² A partir de 2013, a União das Freguesias de Cascais e Estoril passou a ser a maior do concelho, com 29,16 km² de área. (www.ine.pt consultado a 30/09/2014).

³³ Dados relativos a estes indicadores, comparativamente às restantes freguesias do Concelho, em Anexo 1.

³⁴ Tabela em Anexo 2.

³⁵ Tabela de indicadores em em Anexo 3.

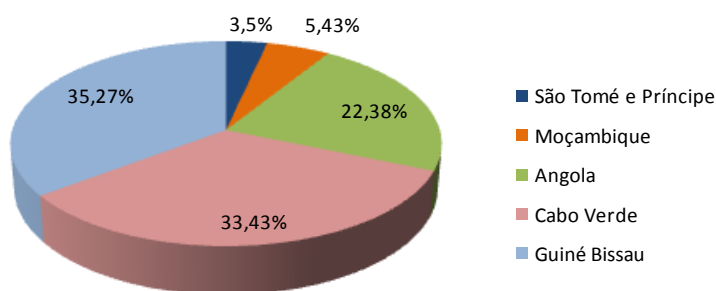
Figura 4: População residente na freguesia de Alcabideche, de nacionalidade estrangeira, por continente de proveniência. Dados dos Censos 2011 [em linha] www.ine.pt retirados a 24/06/2014



No continente europeu, a maioria dos residentes da freguesia são de países pertencentes à União Europeia, com uma taxa de 65,33%.³⁶

No continente africano, a grande maioria dos residentes possui nacionalidades provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), com uma taxa de 96,36% (1086 habitantes), bem como uma representação de todos os países, tal como mostra o seguinte gráfico³⁷:

Figura 5: População residente na freguesia de Alcabideche, de nacionalidade estrangeira, oriunda de PALOP. Dados dos Censos 2011 [em linha] www.ine.pt retirados a 24/06/2014



Relativamente ao continente americano, a grande maioria possui nacionalidade brasileira com uma taxa de 94,39% (1345 habitantes)³⁸. Já o continente asiático tem representação de 44,23% de habitantes com nacionalidade chinesa, 9,62% de

³⁶ Considerou-se, para o efeito, os dados dos Censos 2011, abrangendo a União Europeia dos 27 Estados-Membros. Ver tabela de indicadores em Anexo 4.

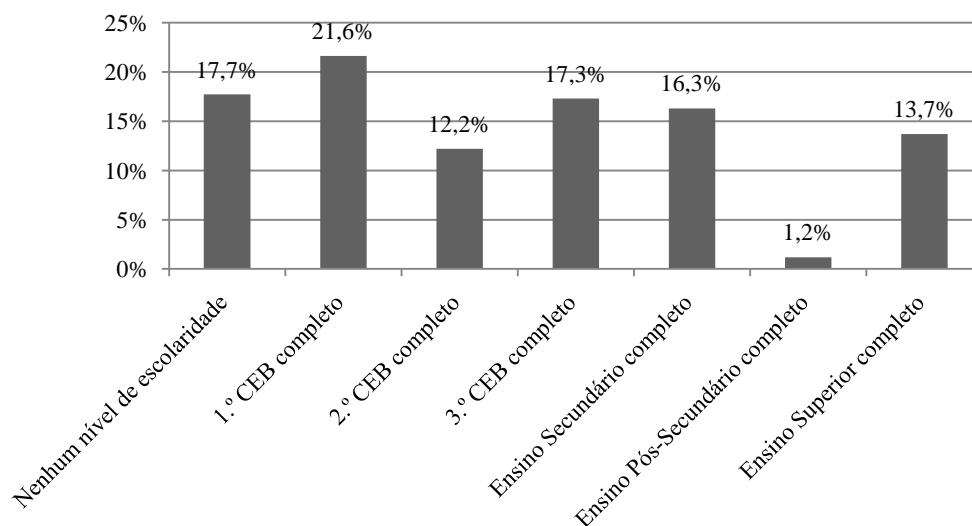
³⁷ Ver tabelas em Anexos 5 e 6.

³⁸ Ver tabela de indicadores em Anexo 7.

nacionalidade indiana e 44,23% de representantes de diversas nacionalidades do mesmo continente³⁹.

O grau académico da população é relativamente baixo, como se pode observar no seguinte gráfico:

Figura 6: População residente na freguesia de Alcabideche, por nível de escolaridade completo. Dados dos Censos 2011 [em linha] www.ine.pt retirados a 24/06/2014



Alcabideche apresenta maior número de população com níveis de escolarização mais baixos, comparativamente ao restante concelho. Em contrapartida, apresenta os valores mais baixos de níveis de escolarização Secundário e/ou Superior⁴⁰.

Analisando os valores socioeconómicos, a taxa de desemprego de 12,69% surge como o valor mais elevado do concelho de Cascais⁴¹.

A população etária por setor de atividade predominante é o terciário, com 85,52% de população a trabalhar neste setor, acompanhando a tendência de valores do restante concelho⁴².

De uma forma geral, a população desta freguesia, possui condições socioeconómicas relativamente baixas, assim como uma baixa escolarização em comparação com as restantes freguesias do concelho de Cascais. Também se verifica um número considerável de famílias numerosas. Outro aspeto a enfatizar é o número

³⁹ Segundo os Censos 2011, não foram registados quaisquer residentes provenientes do Japão, Macau, Paquistão ou Timor Leste, na freguesia em estudo. Ver tabela de indicadores em Anexo 8.

⁴⁰ Todos os dados absolutos da caracterização da freguesia foram convertidos em percentagem, devido à discrepância apresentada pelos dados, verificada na Base de Dados do INE e no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Alvide. Ver tabela de indicadores em Anexo 9.

⁴¹ Ver tabela de indicadores em Anexo 1.

⁴² Ver tabela de indicadores em Anexo 10.

relativamente baixo de população de nacionalidade estrangeira que, apesar disso, tem representatividade de várias nacionalidades, o que se reflete na população escolar.

A população escolar é influenciada por diversos fatores extrínsecos à escola, como as condições socioeconómicas, tecnológicas, políticas e culturais da sociedade atual, caracterizada essencialmente pelo processo de globalização o que conduz constantes mudanças, desafios e necessidades de adaptação, acompanhando o desenvolvimento acelerado da sociedade atual (adaptado de *Projeto Curricular do Agrupamento de Escolas de Alvide* (2013/2014, p. 5). Como tal, verifica-se uma relação muito próxima entre os dados observados da população da freguesia e os dados observados na população escolar do agrupamento.

A população escolar tem representatividade em nacionalidades como a brasileira, as dos países de leste e dos PALOP, num total de 24 países e 4 continentes de proveniência, sendo reflexo dos dados relativos ao total da freguesia (*idem*, p. 6).

Os Pais e Encarregados de Educação, também à semelhança dos dados relativos à freguesia, possuem índices de educação baixos. A taxa de população empregada, por setor de atividade, encontra predominância no setor terciário de nível inferior (*ibidem*, p. 6).

Através da observação do número de alunos subsidiados é possível constatar as suas características socioeconómicas. Sobre tal, o *Projeto Curricular do Agrupamento de Escolas de Alvide* (2013/2014) menciona o seguinte: “ constata-se o crescente elevado de alunos carenciados, o que tem repercussões nas dinâmicas funcionais, nomeadamente nas opções efetuadas a nível da oferta curricular e de complemento curricular.” (*idem*, p. 6) Ou seja, as escolas têm de criar sistemas de suporte a atividades de oferta curricular a alunos que não podem usufruir dos mesmos fora do seio escolar (como por exemplo Atividades Extra-Curriculares ou Atividades de Tempos Livres).

O mesmo documento mostra o número de alunos subsidiados por ano letivo. Sendo assim, constata-se que quase metade dos alunos é subsidiada (independentemente do escalão de subsídio) e que o número de alunos subsidiados decresceu até ao ano letivo anterior devido apenas ao decréscimo do número de alunos inscritos no agrupamento e não por redução da porção de alunos subsidiados⁴³.

O *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Alvide* (2013, p. 21) definiu valores e princípios orientadores de aplicação, dividindo-os em três pilares orientativos:

- “1. Individual – o respeito por si (a questão da personalidade, do carácter, da autoestima).
- 2. Social – o respeito pelo outro individual (a questão da diferença) e o respeito pelo outro coletivo (a questão da regra social, das instituições e das suas hierarquias).
- 3. Ambiental – o respeito pela Natureza que nos envolve, pelo que dela desfrutamos, pelo que dela utilizamos para a nossa vivência e pelo que ela nos garante no nosso ambiente de trabalho e de lazer.”

O mesmo documento destaca a importância da educação para (*ibidem*): i) “A autonomia;” ii) “A cidadania;” iii) “O respeito pela diferença;” iv) “A solidariedade e a cooperação;” v) “A tolerância e a responsabilização;” vi) “A saúde e o bem-estar;” vii) “A integração no mundo do trabalho”.

Durante a minha PES foi possível observar e aplicar estes valores. A partir das aulas, reuniões e respetivas avaliações, foi possível verificar que a maioria das preocupações eram dirigidas para os valores acima mencionados. Acrescenta-se o facto de valores como a autonomia, a cooperação, a responsabilização e a integração no mundo do trabalho constituem-se como alguns dos objetivos base da EE, pelo que tentei sempre, nas atividades letivas e respetivas avaliações, ter este mesmo aspeto em consideração.

⁴³ Devido à ausência de dados comparativos de número de alunos inscritos e subsidiados do Agrupamento, para o mesmo ano letivo, procedi a uma análise de comparação do decréscimo de alunos inscritos entre 2009-2010 e 2013-2014 e o decréscimo do número de alunos subsidiados entre 2010/2011 e 2012/2013, chegando às conclusões presentes no texto. Ver tabelas em Anexos 11 e 12.

II. 3 - Caracterização das turmas

A caracterização das turmas 9º 3 e de 2º ano de CEF de IOSI foram feitas com base nos inquéritos, cujas respetivas estruturas e metodologias foram especificadas no sub-capítulo II.1. Segue-se agora uma descrição dos restantes resultados obtidos nos inquéritos, referentes aos aspetos mais específicos dos alunos das mencionadas turmas: idade e género dos alunos; aproveitamento na disciplina no ano letivo 2012/2013; hábitos e locais de estudo; preferências nos tipos de trabalho a elaborar; e perspetivas futuras de formação escolar e académica.

1 - Turma de 2.º ano do Curso de Educação e Formação (CEF) de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos (IOSI)

A turma de 2º ano de IOSI (CEF do Tipo 2⁴⁴) é composta por 13 alunos (10 rapazes e 3 raparigas), com uma média de idades de 16 anos (o aluno mais novo tem 15 anos e o mais velho tem 19).

O seu aproveitamento no ano letivo anterior (2012/2013) teve uma média de 3⁴⁵. Os alunos são medianos em termos de resultados, apresentando inúmeras dificuldades, nomeadamente na Língua Portuguesa (expressão oral e escrita), bem como na aquisição de conhecimentos gerais e competências, comparativamente aos alunos do ensino regular (sendo aliás, um dos motivos pelos quais ingressaram numa via de ensino com esta tipologia). Um dos alunos possui Necessidades Educativas Especiais (NEE)⁴⁶.

No entanto, segundo o testemunho do professor Miguel Soares, o comportamento da turma, de uma forma geral, melhorou significativamente do ano letivo 2012/2013, para o ano letivo seguinte (2013/2014). Tal também foi possível comprovar durante as atividades letivas da minha PES. Consequentemente, este facto contribuiu para uma melhor motivação, assim como melhores condições para a aprendizagem e desenvolvimento de atividades em sala de aula.

Todos os alunos desta turma são repetentes de anos anteriores. O 1º ano deste curso, iniciado em 2012/2013, começou com 20 alunos. No fim do ano letivo 2013/2014, 12 concluíram o curso (8 alunos não concluíram por excesso de faltas),

⁴⁴ Devido à extensão das características da Tipologia de Cursos de Educação e Formação, a sua explicação encontra-se em Anexo 13.

⁴⁵ Segundo a avaliação utilizada no 3º CEB, também utilizada nos cursos de CEF (níveis 1 a 5).

⁴⁶ “Considera-se que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial.” (relatório Warnok (1978) citado por Bautista (1993) pp. 9-10).

obtendo assim o 9º ano de escolaridade. Por frequência de estágio, 3 dos 12 alunos obtiveram, para além do 3º CEB completo, certificado profissional.

São alunos com diversas proveniências e histórias de vida marcantes⁴⁷ e cujas famílias com quem residem possuem, de uma forma geral, baixa escolaridade e condições socioeconómicas relativamente baixas⁴⁸.

Pretendendo-se analisar os hábitos de estudo e de pesquisa, de modo a compreender os interesses e capacidades nos conteúdos leccionados e trabalhos requisitados dentro e fora da aula, questionou-se a utilização da biblioteca para os mesmos fins, sendo que 7 alunos responderam que não utilizam e 6 responderam afirmativamente. Com o mesmo objetivo, os alunos foram questionados relativamente aos locais de estudo mais frequentes destes alunos. A maioria (7 alunos) estuda com mais frequência em casa, 4 estudam na escola, 1 aluno mencionou estudar na casa de um amigo e outro aluno referiu estudar com mais frequência no apoio.

2 - Turma 9.º 3

A turma 9.º 3 é de ensino regular e é composta por 26 alunos (14 rapazes e 12 raparigas) com uma média de idades de 14,9. No entanto, com uma grande dispersão entre si: o aluno mais novo tem 13 anos e o mais velho 18 anos.

Dos 26 alunos, 15 são repetentes de outros anos, dos quais 10 alunos do 9.º ano de escolaridade. Destes 15, 8 repetiram de ano duas vezes e um dos alunos repetiu 3 vezes. Portanto, mais de metade dos alunos desta turma são repetentes do 9.º ano ou de outros anos letivos.

O aproveitamento destes alunos a Geografia teve uma média de 2,9 no ano letivo anterior (2012/2013)⁴⁹. São alunos com aproveitamento escolar médio-baixo, com dificuldades nomeadamente a Língua Portuguesa (Expressão oral e escrita)⁵⁰ e a Matemática⁵¹. Alguns alunos tiveram apoio e acompanhamento ao longo do ano letivo. No entanto, não existem alunos com NEE.

⁴⁷ Tal foi possível observar através de alguns testemunhos dados por alunos acerca da sua vida pessoal, que não serão revelados por razões de confidencialidade.

⁴⁸ Ver caracterização socioeconómica das turmas da PES na ESA e na ESQM em Anexo 14.

⁴⁹ Esta média teve por base 24 dos 26 alunos, pois um aluno foi retido por faltas e outro frequentou o ensino no Brasil, no ano letivo de 2012/2013.

⁵⁰ Como será possível observar através da aplicação de uma Ficha de Opinião, posteriormente à minha PES, que será mencionada mais adiante no presente capítulo. Ver Anexo 39.

⁵¹ Esta informação foi conhecida através da presença nas reuniões que se encontram mencionadas no sub-capítulo III. 4.

Nesta turma, 5 alunos possuem nacionalidade estrangeira: três provenientes de Cabo-Verde e dois alunos do Brasil.

À semelhança da turma de CEF do 2.º ano de IOSI, o 9.º 3 reúne alunos provenientes de famílias com baixos níveis de escolaridade e condições socioeconómicas relativamente baixas⁵².

Com a mesma intenção de analisar os hábitos de estudo e de pesquisa, manifestada na caracterização da turma de CEF de 2.º ano de IOSI, questionou-se a utilização da biblioteca para os mesmos fins, bem como os locais mais habituais de estudo na turma do 9.º 3. Dos 26 alunos, 11 afirmaram frequentar a biblioteca para: trabalhar em grupo, fazer trabalhos a computador e para aproveitar tardes livres. Os restantes 16 afirmaram que não utilizam a biblioteca e as justificações apontadas foram as seguintes: “Prefiro trabalhar em casa”; “Não preciso”; “Não quero/não gosto”; “Mal faço os trabalhos”. A maioria dos alunos (19 dos 26) afirma estudar com mais frequência em casa, 4 estudam na escola, 1 estuda na casa de um familiar e outro aluno na casa de um amigo e, por fim, um aluno estuda numa associação onde tem apoio. Quanto aos métodos de pesquisa preferencialmente utilizados para além do manual, a grande maioria dos alunos (22 em 26) utiliza a *Internet*.

Portanto, pode-se concluir que a maioria dos alunos manifesta mais interesse em estudar e efetuar trabalhos em casa do que na escola e/ou em outros locais, até porque a grande maioria de alunos (24 em 26 alunos) possui computador e acesso à Internet em casa. Em algumas respostas, notou-se falta de hábitos de estudo e o desinteresse na elaboração de trabalhos. No entanto, é de notar que a maioria dos alunos (19 em 26) afirmou preferir fazer trabalhos de grupo, o que, numa forma inicial, permitiu uma maior facilidade na planificação das atividades letivas em torno da EE envolvendo trabalhos em grupo.

⁵² Ver Anexo 14.

II.4 - Descrição das práticas letivas desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Geografia

Como já foi referido, a PES em Geografia teve a duração de 4 meses, com início em Setembro de 2013 e fim em Janeiro de 2014. Antes de iniciar o conjunto de aulas previstas a lecionar, tive oportunidade de observar as lecionadas pelo professor Miguel Soares. Durante este período de tempo, foi possível conhecer melhor a turma, bem como as práticas letivas e as pedagogias utilizadas por quem tem vários anos de experiência no ensino.

Durante a PES em Geografia, foi possível também observar as aulas dos colegas que partilharam comigo este percurso⁵³, onde tirava registos sobre as mesmas, partilhando, assim, do progresso no desempenho dos meus colegas. No fim havia sempre uma pequena reunião, onde trocávamos ideias sobre as atividades efetuadas e conselhos a ter em conta nas aulas seguintes. Tinha-se portanto, a oportunidade de evoluir constantemente, em cada aula leccionada, nas pedagogias utilizadas e práticas adoptadas.

Fui ainda convidada a estar presente na reunião de avaliação do 9º 3 no fim do 1º período, no dia 18 de dezembro de 2013, onde estavam presentes o diretor de turma e todos os professores da turma, como é prática habitual no decurso do ano letivo. Nessa mesma reunião, observei os procedimentos e rotinas que estão em torno das avaliações, assim como o desempenho dos alunos em todas as disciplinas, percebendo, de uma forma mais geral, os seus resultados escolares e parâmetros de comportamento em todas as disciplinas frequentadas.

Importa também referir que na primeira reunião da PES em Geografia, ocorrida a 04/09/2013, o professor Miguel Soares deu-nos a conhecer os conteúdos programáticos previstos para o 1º período, tendo-nos dado completa liberdade na escolha dos mesmos, assim como na escolha das turmas que pretendíamos lecionar.

⁵³ Os colegas Rodrigo Almeida-Fernandes e Bruno Vaz, assim como eles e o professor Miguel Soares estiveram sempre presentes nas aulas que lecionei.

1 - Turma de 2.º ano de Curso de Educação e Formação (CEF) – Instalação e Operação de Sistemas Informáticos (IOSI)

Nesta turma foram lecionadas 6 aulas de 90 minutos (180 minutos por semana repartidos em duas aulas de 90 minutos cada), entre 11/10/2013 e 05/11/2013⁵⁴.

Para elaboração de atividades e dinâmicas de aula em torno EE e também por interesse pessoal⁵⁵, escolhi lecionar o Módulo C10 - Promover a saúde: As doenças do nosso tempo. Este tema aborda os seguintes conteúdos (Ribeiro & Lopes (2010) p. 63): i) Saúde como direito da Humanidade; ii) Dever pessoal de promoção da saúde; iii) Desvios alimentares: obesidade, bulimia e anorexia; iv) Consumo de álcool, tabaco, drogas lícitas e ilícitas; v) Sexualidade e planeamento familiar; vi) Doenças sexualmente transmissíveis.

Com intenção de promover competências como trabalho em equipa, iniciativa, criatividade e organização (algumas das competências-chave da EE), propus aos alunos um pequeno projeto, em grupos, que se prolongou durante 4 das 6 aulas lecionadas. O mesmo consistiu em pesquisa, a pares, de informações sobre as doenças do mundo atual e, no final, os alunos construíram cartazes de sensibilização sobre as mesmas. A escolha dos temas teve por base o programa da disciplina e o número de grupos de trabalho em pares. Foram constituídos 6 grupos (um dos quais com 3 elementos) com os seguintes temas: Anorexia, Alcoolismo, Bulímia, Sida, Tabagismo e Toxicod dependência. Esta tipologia de aulas em trabalho cooperativo permitiu um desenvolvimento das referidas competências, acrescentando-se o facto de ser um método mais pedagógico tendo em conta a tipologia desta turma que necessita de meios motivacionais para uma aprendizagem mais eficaz⁵⁶.

Como tal, tendo em conta o já referido no sub-capítulo I. 5 acerca do trabalho cooperativo, a escolha desta estratégia de aprendizagem prendeu-se com o facto de a considerar como um meio de dotar os alunos de maior responsabilização. Isto na medida em que, ao trabalhar em pares, os alunos definiam objetivos em comum e responsabilizam-se para os alcançar. Por outro lado, esta estratégia permite abrir espaços de discussão e constantes tomadas de decisão.

⁵⁴ Ver planificação de médio-prazo em Anexo 17.

⁵⁵ Em concordância com o professor Miguel Soares e os meus colegas de estágio.

⁵⁶ Ficha informativa do trabalho e respetiva avaliação, entregues na aula de dia 18/10/2013, em Anexo 18.

Contrapondo-se à estratégia de aulas expositivo-interrogativas e à denominada “Educação Bancária”, por Paulo Freire⁵⁷ e respondendo às preferências manifestadas pelos alunos através dos inquéritos, na elaboração de trabalhos de grupo, o trabalho cooperativo permitiu responder aos seus interesses, com o objetivo final de trabalhar as competências-chave da EE.

Para introdução do tema e do conseqüente projeto, de modo a que os alunos compreendessem do que se iria abordar e os objetivos de todas as atividades propostas, a primeira aula⁵⁸ (de 90 minutos) foi iniciada com um comentário e reflexão sobre a seguinte frase: “A vida saudável é um direito e um dever de todos” (adaptado de Ribeiro & Lopes (2010), pp. 63-69), que foi criada como síntese dos conteúdos introdutórios ao módulo C10. Seguiu-se uma atividade que consistiu na reflexão de palavras que vêm presentes na *Carta dos direitos e deveres do doente* (2011)⁵⁹. Visto que a atividade consiste numa legislação com uma linguagem muito própria, que a maioria dos alunos da turma não compreende, esta atividade ajudou a simplificar e a melhor compreender os objetivos da definição de direitos e deveres nos cuidados prestados ao doente. A atividade teve os seguintes passos de concretização⁶⁰: i) Distribuição aleatória de papéis pelos alunos (um papel por aluno, ou seja 13 papéis no total), onde em cada um estava escrita uma palavra; ii) Na sua vez, o aluno refletia em voz alta sobre em que essa palavra consistia e transmitia a sua opinião, sobre se a mesma consistia num direito ou num dever; iii) Seguiu-se uma discussão moderada, em que os restantes alunos davam a sua opinião acerca da mesma palavra do colega; iv) O aluno tomava a sua decisão e, de seguida, colava-se a palavra no lado respetivo do quadro da sala de aula.

Esta atividade auxiliou a compreensão do significado de certas palavras desconhecidas pelos alunos (visto a maioria ter dificuldades a Língua Portuguesa⁶¹) e ainda proporcionou a oportunidade de esclarecimento de questões e curiosidades acerca do tratamento de certas doenças.

No fim da aula, foi solicitado aos alunos que identificassem problemas de saúde pública que conheçam e respetivas formas de intervenção. As respostas foram sendo

⁵⁷ Ver sub-capítulo I.2.

⁵⁸ Plano da aula de dia 11/10/2013 em Anexo 19. Os Planos de aula desta turma não estão feitos de acordo com as Metas Curriculares, devido à sua não existência na data de planificação das aulas.

⁵⁹ *Carta dos direitos e dos deveres do doente* (2011). Direção-Geral da Saúde [em linha] <http://www.dgs.pt/> retirada a 15/07/2014.

⁶⁰ Quadro com o resultado final da atividade e respetiva reflexão, em Anexo 20.

⁶¹ Este aspeto foi observado através da elaboração de fichas de trabalho: “Doenças do Mundo Atual”, as quais foram posteriormente corrigidas e devolvidas. Ver anexo 22.

escritas no quadro, seguidas de momentos de diálogo. Este tornou-se muito interessante, pois houve espaço de partilha de histórias de alunos que conviveram ou conheceram pessoas que sofreram das mesmas doenças. Esta atividade permitiu chegar também à conclusão de que a maioria dos alunos já conhecia algumas das doenças com que iriam trabalhar, mas desconheciam formas de intervenção ou de prevenção.

A aula seguinte, de dia 18/10/2013⁶² foi introdutória ao projeto a desenvolver em grupo. No início desta aula, os alunos juntaram-se em pares⁶³ e, através de consulta de sítios de *Internet*, preencheram fichas de trabalho onde teriam de identificar a doença demonstrada na figura e responder a um conjunto de questões sobre a mesma. Cada ficha diferia apenas na figura, que correspondia a uma das doenças do mundo atual⁶⁴.

De modo a estimular a criatividade, na mesma ficha, os alunos foram solicitados a criar o nome de uma organização de apoio a pessoas com a respetiva doença e com medidas de prevenção. No fim, o nome da organização foi referido nos cartazes de sensibilização. No decurso do preenchimento das fichas de trabalho, houve apoio para identificação e definição correta das doenças.

No fim do projeto, os alunos fizeram uma breve apresentação dos trabalhos desenvolvidos e foram informados do projeto que iria decorrer nas restantes aulas.

As 4 aulas seguintes de 90 minutos⁶⁵ foram dedicadas à elaboração dos cartazes pelos grupos, desenvolvendo um trabalho cooperativo. O meu papel como professora, foi de circular pela sala, dando apoio, mediando os grupos e esclarecendo dúvidas. Simultaneamente, foram efetuados registos do desenvolvimento dos trabalhos pelos grupos, numa grelha de observação elaborada para tal, que foram tidos em conta na avaliação final⁶⁶. A referida grelha apresentava três níveis de critérios de avaliação qualitativa: i) NS – Não Satisfaz o Critério; ii) S – Satisfaz o Critério; iii) SB – Satisfaz Bem o Critério. Para cada parâmetro da avaliação final, correspondia um critério na grelha. Ao considerar apenas três níveis de critérios de avaliação qualitativa, torna o registo mais fácil, tendo em conta se o aluno cumpriu, cumpriu bem ou não cumpriu os parâmetros estipulados.

⁶² Ver plano de aula em Anexo 21.

⁶³ Os alunos juntaram-se em pares à sua escolha como sugestão do professor Miguel Soares de forma a promover um melhor ambiente de trabalho na turma.

⁶⁴ As fichas foram distribuídas de forma aleatória e os grupos trabalharam, no seu projeto, com a doença identificada. Ver Fichas Informativas em Anexo 22.

⁶⁵ Visto que as tarefas desenvolvidas terem sido semelhantes nas referidas 4 aulas (entre 22/10/2013 e 01/11/2013), apresenta-se um exemplar de planificação da primeira, no dia 22/10/2013, em Anexo 23.

⁶⁶ Ver grelha de observação em aula em Anexo 24.

A última aula de 90 minutos⁶⁷ (05/11/2013) foi de apresentação dos trabalhos elaborados. Os alunos dispunham de 5 minutos para os apresentar, abrindo-se no fim, espaço para questões e discussão acerca do tema. No fim da aula os grupos preencheram uma ficha de hetero-avaliação do projeto elaborado⁶⁸. A mesma permitiu observar as dificuldades sentidas, o que correu bem e/ou mal na elaboração do projeto, a motivação dos alunos pela sua elaboração e a avaliação que achavam ter.

Analisando, de forma sintetizada, os seus resultados, 3 grupos acharam que o trabalho teve uma dificuldade média, 2 acharam que a elaboração foi fácil e 1 grupo achou muito fácil.

Quatro grupos gostaram de elaborar o projeto e as razões apontadas foram as seguintes, citando os alunos: “...porque foi algo interessante”; “...porque sempre é bom alargar os conhecimentos e também é muito bom ajudar os outros”; “...porque é um assunto que nos interessou bastante”; “...porque ficámos a saber mais coisas sobre [o tema]”.

Um grupo (com o tema da Bulímia) afirmou não gostar de ter feito o trabalho porque tiveram dificuldades em encontrar informação disponível na *Internet* e a doença para eles foi difícil de compreender e de distinguir da anorexia (por ter sintomas muito semelhantes). Acrescenta-se o facto de me terem colocado esta mesma questão várias vezes durante a elaboração do trabalho, tendo posteriormente afirmado que entenderam tudo sobre a doença, na questão relativa ao que correu melhor no trabalho.

Quatro grupos colocaram uma hetero-avaliação de nível 3, um grupo colocou nível 4 e um grupo nível 5. Comparando a nota de auto-avaliação com a posterior nota final, é de notar que, nalguns casos, os alunos não tiveram noção da avaliação que iriam obter nos seus trabalhos. A maioria deles avaliou com nível inferior ao que obtiveram depois⁶⁹.

Houve uma concretização efetiva de todos os trabalhos, apesar de terem ocorrido alguns atrasos na elaboração dos cartazes, por falta de gestão de tempo da parte dos alunos. Neste aspeto, o professor Miguel Soares colaborou com a cedência de duas aulas extras para a finalização do projeto. Daí ter leccionado, ao todo, 14 aulas de 45 minutos nesta turma.

⁶⁷ Ver plano de aula em Anexo 27.

⁶⁸ Ficha de avaliação em grupo em Anexo 25.

⁶⁹ Ver Hetero-Avaliação e Avaliação Final do Projeto em Anexo 26.

A intenção final deste projeto consistia na elaboração de uma exposição na escola com os mesmos cartazes, para sensibilização à comunidade escolar destas doenças e respetivas formas de prevenção. Tal não foi possível devido à falta de espaço na escola para a sua elaboração⁷⁰.

No entanto, de um modo geral, os trabalhos revelaram-se interessantes e o empenho dos alunos foi positivo, tendo-se revelado uma turma criativa e com competências para trabalhar em equipa e, como tal, orientadas para as competências-chave da EE.

2 - Turma 9.º 3

Nesta turma, foram lecionadas 12 aulas de 45 minutos (135 minutos por semana repartidos por uma aula de 90 e outra de 45 minutos), entre 19 de Novembro e 13 de Dezembro de 2014⁷¹.

Em concordância com o professor Miguel Soares e os colegas de estágio, escolhi lecionar o subtema *Interdependência entre espaços com diferentes níveis de desenvolvimento* pertencente ao tema *Contrastes de Desenvolvimento*⁷², por ser uma temática vasta e com aspetos da máxima atualidade. Revelou-se um tema bastante interessante e adequado para a EE devido à sua atualidade.

Durante a prática letiva, nos tempos acima mencionados, foi necessário intercalar as práticas da EE, com os objetivos impostos pelas Orientações Curriculares de Geografia, do 3º Ciclo (Câmara, Ferreira, Silva, Alves & Brazão, 2002), o qual os alunos, como foi possível observar, estavam habituados. Este sistema de ensino é caracterizado, de forma sucinta, por aulas expositivo-interrogativas, intercaladas com a realização exercícios de consolidação de conhecimentos, testes sumativos e a realização esporádica de trabalhos práticos individuais e/ou em grupo. Maria do Céu Roldão (2009, p. 13) apresenta uma definição muito semelhante desta estratégia de ensino que afirma ser de “*senso comum*” e uma “prática quotidiana de todos nós professores”.

Acrescenta-se também, o facto de não se pretender transformar completamente o sistema de ensino ao qual os alunos estão acostumados, como turma. Segundo Arends

⁷⁰ Exemplos dos cartazes em Anexo 28.

⁷¹ Planificação de médio-prazo em Anexo 29. Os Planos de aula desta turma não estão feitos de acordo com as Metas Curriculares (Nunes, Almeida & Nolasco, 2013/2014), devido à sua não existência na data de planificação das aulas.

⁷² Tendo em conta ainda o antigo programa em vigor (Câmara, Ferreira, Silva, Alves & Brazão, 2002), visto que na altura em que decorreu o estágio, as Metas Curriculares (Nunes, Almeida & Nolasco, 2013/2014) ainda não estavam em vigor.

(2008, p. 51) “é importante que os professores reconheçam que os alunos têm diferentes formas de processar a informação e métodos de aprendizagem preferidos distintos. Os professores devem fazer um esforço para adaptar o seu ensino a estilos e preferências de aprendizagem [...]”. Como tal, tornava-se importante integrar, de forma gradual, as competências-chave da EE, sem interferir com os processos já iniciados pelo professor Miguel Soares, por forma a encontrar a estratégia de ensino que melhor se adapta ao que Arends (2008, p. 50) denomina de “estilos de aprendizagem” dos alunos da turma 9º 3.

Como tal, durante as minhas práticas letivas nesta turma, e tendo em conta as características, especificidades e métodos de aprendizagem preferidos dos alunos⁷³, tentou-se articular, de forma constante, as atividades previstas, com métodos que envolviam a utilização do manual, a realização de exercícios de consolidação de conhecimentos e a utilização de ferramentas como o *Power Point* e o *Prezi*, com tópicos, esquemas e imagens que complementavam o manual, auxiliando desta forma, a uma melhor compreensão do tema a lecionar.

Foi ainda realizada uma ficha de avaliação sumativa, dos conhecimentos sobre o tema leccionado⁷⁴. A realização da ficha de avaliação, não sendo um dos métodos de avaliação ao qual a EE concede importância⁷⁵, consistiu num dos requisitos para a PES, que consistia em realizar momentos de avaliação sumativa. Tal não aconteceu na turma de CEF de 2º ano de IOSI, pois é uma turma de tipologia diferente, onde, por hábito, não se aplicam testes de avaliação, por não se adequarem aos métodos normalmente utilizados de avaliação dos alunos (que são geralmente fichas formativas e trabalhos de grupo).

No âmbito da EE, esta temática foi abordada através de abertura de espaços para discussão em aula, bem como trabalho em grupo. Foi desenvolvido um conjunto de atividades de visualização de vídeos e notícias, seguida de discussão e elaboração de fichas em grupo onde era possível manifestar opiniões articuladas com os conteúdos leccionados. Desta forma, foi permitido aos alunos aplicar os conteúdos programáticos a contextos reais, desenvolver espírito crítico e trabalho em equipa assim como consolidar conhecimentos adquiridos.

⁷³ Justificando-se as questões nos inquéritos aplicados à turma, relativos aos hábitos de estudo e preferências nos tipos de trabalhos propostos pelos professores.

⁷⁴ Ver exemplar em Anexo 30.

⁷⁵ Pois, como foi possível observar na reflexão efetuada no Capítulo I, esta dá mais ênfase ao trabalho em equipa e ao desenvolvimento do espírito crítico e da iniciativa.

2.1. - Atividade sobre o papel da União Europeia (UE) na ajuda aos Países em Desenvolvimento

Sobre o papel da UE na ajuda aos países em desenvolvimento, na aula do dia 26/11/2013 (90 minutos)⁷⁶, os alunos visualizaram um vídeo sobre uma notícia da *Euronews*: “*Porque uma Europa em crise tem de ajudar o resto do Mundo?*”. A referida notícia consistia numa entrevista efetuada a Andris Piebalgs, comissário europeu para o desenvolvimento, no dia 05/12/2012. De seguida, em pares, procederam ao preenchimento de uma ficha de trabalho⁷⁷, composta pelo guião da entrevista para consulta mais detalhada e um conjunto de questões sobre a notícia e conteúdos leccionados nas aulas anteriores, para consolidação de conhecimentos. Com esta atividade os alunos desenvolveram o espírito crítico e trabalho em equipa, através da discussão em pares sobre a entrevista e as respetivas questões a responder, bem como a capacidade de intercalar conhecimentos adquiridos na sala de aula com contextos reais.

Após observação das respostas dadas pelos alunos foi possível verificar algumas dificuldades no que toca a erros ortográficos e gramaticais frequentes, conhecimentos adquiridos em aula e, de uma forma geral, falta de conhecimento acerca da temática. Nota-se que, na sua maioria, os alunos tiveram mais facilidade a responder a questões fechadas e/ou de resposta curta do que a questões de desenvolvimento. No entanto, o trabalho cooperativo em pares resultou bem, na medida em que responderam às questões e foi possível a partilha de ideias e esclarecimento de dúvidas acerca de aspetos de aulas anteriores.

2.2 - Exploração de vídeo: “Obstáculos ao Desenvolvimento”

Na aula do dia 29/11/2013⁷⁸ os alunos observaram um vídeo com cerca de 11 minutos intitulado: “Obstáculos ao desenvolvimento”. Este efetua uma síntese de todos os conteúdos abordados acerca da referida temática. Enquanto observavam, tiravam notas, permitindo observar a sua capacidade de concentração e os aspetos mencionados no que captaram mais a sua atenção. No fim, seguiu-se uma discussão orientada por um conjunto de perguntas elaboradas previamente, conforme mostra o seguinte quadro

⁷⁶ Ver plano de aula em Anexo 31.

⁷⁷ Ver exemplar de Ficha de Trabalho em Anexo 32.

⁷⁸ Ver plano de aula em Anexo 33

Quadro 3: Questões elaboradas para a atividade de discussão do vídeo – “Obstáculos ao desenvolvimento” na aula da turma 9.º 3 de 29/11/2013. Fonte: Autoria própria

Perguntas de exploração de vídeo – Obstáculos ao desenvolvimento

<https://www.youtube.com/watch?v=zPYrW6d-idQ>

- Em que grupo de países se inclui o Uganda, em nível de desenvolvimento?
- Que fatores constituem como obstáculos ao desenvolvimento deste país, referidos no vídeo?
- De que forma os países desenvolvidos ajudaram Uganda? Resolveu os seus problemas?
- O que acontece no Uganda em termos comerciais? (Degradação dos termos de troca)
- Qual o poder de decisão do Uganda nos organismos internacionais?
- O que era necessário para haver uma verdadeira cooperação internacional?
- No vídeo, foi referido o Investimento Direto Estrangeiro (IDE). Como funciona? É positivo para o Uganda? (Há investimento tecnológico e formação/instrução da mão-de-obra.
- Qual o papel da ajuda pública ao desenvolvimento? (Construção de infra-estruturas e melhoria da qualidade de vida das populações)
- O que foi referido acerca da dívida externa do Uganda? (FMI e Banco Mundial perdoam a dívida se for provado que os dinheiros foram canalizados para o desenvolvimento do país)
- Existe igualdade dentro do próprio país? (democracias pouco desenvolvidas, corrupção, influência no direito de voto...)
- Este tipo de situações acontece só no Uganda? Em que outros países também acontece?

Esta atividade abriu espaço para uma discussão acerca dos *Obstáculos ao Desenvolvimento*, aproveitando-se para esclarecimento de dúvidas acerca do mesmo ao mesmo tempo que se dava ênfase ao espírito crítico dos alunos, de uma forma individual.

2.3 - Atividade *Vamos ser Empreendedores!*

Em âmbito extra-curricular, foi proposta aos alunos uma atividade em grupos, envolvendo a rede social *Facebook*. A atividade *Vamos ser empreendedores!* tinha por objetivo aprofundar conhecimentos sobre a temática *Obstáculos ao Desenvolvimento* abrindo espaço para discussão, num grupo criado na referida rede social intitulado *Geógrafos do Futuro*⁷⁹.

Os alunos foram divididos em grupos de três elementos previamente constituídos tendo em conta as suas preferências manifestadas nos inquéritos aplicados na primeira

⁷⁹ Ver imagens da página em Anexo 34.

aula lecionada e depois organizados numa tabela sociométrica⁸⁰. A constituição dos grupos foi acompanhada de uma prévia atribuição de tema aos mesmos⁸¹.

A intenção foi integrar os alunos em grupos cujos elementos e temas não foram escolhidos por eles, de forma a adquirir capacidades de adaptação a contexto de trabalho em equipa com elementos que não foram reunidos por amizade ou afetividade.

Tendo em conta os conteúdos programáticos e o número de elementos da turma, os temas distribuídos foram os seguintes: i) Habitação; ii) Saúde; iii) Educação; iv) Protecção social; v) Estatuto da mulher; vi) Estatuto da criança; vii) Liberdade e segurança; viii) Bem-estar.

A tarefa consistia em pesquisar informações (notícias, dados estatísticos, fotografias, curiosidades...) e publicá-las no grupo *Geógrafos do Futuro* (onde eles usufruíam de acesso livre). Teriam, ainda, de comentar as publicações dos colegas de outros grupos com a respetiva análise e opinião acerca dos conteúdos publicados. Aos alunos foi pedida seriedade e cuidado nas publicações e comentários efetuados, pois seriam verificados constantemente, bem como era possível a participação livre da restante comunidade do *Facebook* nos comentários às publicações efetuadas. Foram ainda disponibilizadas, nas Fichas Informativas⁸² (distribuídas aos alunos na aula⁸³ em que o projeto foi explicado: 26/11/2013) fontes aconselhadas para pesquisa e consulta, de forma a reunir as informações necessárias para cada tema.

Pretendeu-se o desenvolvimento de competências como: i) Cooperação com os elementos do grupo e com o trabalho desenvolvido pelos restantes grupos ; ii) Esforço Individual e capacidade de resolução de problemas ; iii) Pertinência das informações publicadas ou comentadas ; iv) Criatividade da informação publicada ; v) Espírito crítico.

No final⁸⁴ do projeto, os alunos seriam avaliados tendo em conta os critérios de avaliação presentes na já mencionada Ficha Informativa a eles distribuída.

⁸⁰ Elaborada pelo colega da PES Rodrigo de Almeida-Fernandes, conforme explicado no subcapítulo II.1 Ver em Anexo 35.

⁸¹ A atribuição dos temas foi efetuada tendo em conta as personalidades e capacidades dos alunos. Para tal, tive a colaboração do professor Miguel Soares.

⁸² Ver Fichas Informativas do projeto em Anexos 36 (ficha de explicação geral entregue a todos os alunos) e 37 (ficha distribuída aos grupos, com o respetivo tema).

⁸³ Ver plano de aula em Anexo 31.

⁸⁴ O final deste projeto inicialmente estava previsto para a última aula da minha PES, no dia 13/12/2013. No entanto, devido ao atraso no desenvolvimento do mesmo, em concordância com o professor Miguel

A atividade proposta, porém, não obteve os resultados esperados. A grande maioria dos alunos (22 em 26 alunos) não aderiu à página *Geógrafos do Futuro* e, portanto, não cumpriu o projeto requisitado. Como tal, o mesmo projeto não foi considerado como objeto de avaliação⁸⁵. Para apurar as razões para o não cumprimento da referida atividade, apliquei uma Ficha de Opinião aos alunos no dia 04/02/2014⁸⁶. Numa tentativa de encontrar variadas razões, esta ficha tinha questões que se prendiam com: i) a prestação da professora nas aulas e a sua relação com a turma; ii) opinião dos alunos sobre a atividade proposta e desenvolvimento da mesma em grupo; iii) diagnóstico de dificuldades sentidas a Língua Portuguesa como fator de entrave ao desenvolvimento da atividade.

Devido à extensão das razões encontradas de o Projeto não ter funcionado, a reflexão sobre as mesmas encontra-se em Anexo 38.

CAPÍTULO III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM HISTÓRIA

III.1 – Metodologia de recolha e tratamento de dados

O enquadramento e caracterização da Escola Secundária Quinta do Marquês, à semelhança do efetuado para a Escola Secundária 2,3 de Alvide, teve por base dados consultados no Portal do INE⁸⁷, referentes aos Censos 2011⁸⁸, bem como dados e aspetos consultados no Projeto Educativo (2012) e legislação própria da escola⁸⁹. Para tratamento e análise dos dados foram utilizadas as ferramentas *Excel* e *Word*⁹⁰.

Os inquéritos aplicados às turmas 8.º D⁹¹ e 9.º C⁹², obedeceram à mesma estrutura e metodologia, (sendo também semelhantes ao conjunto de inquéritos aplicados na turma 9.º 3 da ESA). Pretendeu-se aferir os alunos nos seguintes parâmetros: i) Dados pessoais do aluno; ii) Situação socioeconómica e percurso escolar; iii) Outras questões

Soares, foi proposta a extensão do prazo para a primeira aula de Geografia do 2º período, já no início do mês de Janeiro.

⁸⁵ Inicialmente estavam previstos, para a turma 9º 3, dois objetos de avaliação: o projeto *Vamos ser empreendedores...* e uma ficha de avaliação sumativa. Devido às razões acima explicadas, só foi considerada a avaliação sumativa.

⁸⁶ Ver Anexo 39.

⁸⁷ www.ine.pt.

⁸⁸ Por considerar serem os dados estatísticos mais corretos e recentes.

⁸⁹ Disponíveis em www.esqm.pt.

⁹⁰ Ver Anexos 40 a 49.

⁹¹ Exemplar de Inquérito aplicado ao 8.º D da ESQM, no dia 28/04/2014 em Anexo 50. Dos 20 alunos da turma, todos responderam aos mesmos.

⁹² Exemplar de Inquérito aplicado ao 9.º C da ESQM, no dia 07/03/2014 em Anexo 51. Dos 27 alunos da turma, todos responderam aos mesmos.

como: distância de casa à escola, hábitos e locais de estudo, recursos de estudo utilizados, acesso a computador e a Internet⁹³, preferências no tipo de trabalhos a elaborar e perspectivas futuras na formação escolar/académica.

Foi também pedido aos alunos para nomear duas pessoas com quem gostariam de trabalhar, e duas pessoas com quem não gostariam de trabalhar, devido à constituição de grupos para as atividades efetuadas, que serão explicadas nos próximos sub-temas⁹⁴.

Os referidos inquéritos obedeceram ao tipo de resposta fechada, pedindo, por vezes, justificação aos alunos, das respostas dadas, com o objetivo de conhecer as suas opiniões. A ferramenta utilizada para tratamento dos dados obtidos, para estas turmas, foi também o *Excel*.

Os resultados serão abordados nos próximos sub-capítulos.

III. 2 - Enquadramento e caracterização da Escola Secundária Quinta do Marquês (ESQM)

A PES em História foi realizada na Escola Secundária Quinta do Marquês (ESQM), sob orientação da professora Ana Tocha, tendo decorrido entre janeiro e maio de 2014. As aulas assistidas foram lecionadas a duas turmas de ensino regular: o 8.º D e o 9.º C.

A escola possui contrato de autonomia que, segundo a Portaria nº 265/2012. D. R. Nº 168, série I de 30 de Agosto, permite: “desenvolver maior autonomia pedagógica, curricular, administrativa e cultural [no seio da comunidade educativa].” (p. 4908).

A ESQM localiza-se no bairro da Quinta do Marquês, freguesia de Oeiras e São Julião da Barra, no concelho de Oeiras, cujos terrenos encontram-se numa área limítrofe entre os concelhos de Oeiras e Cascais.

⁹³ No caso da turma 9º 3 da ESA, foi acrescentada a pergunta : Tens conta no *Facebook*, devido à atividade *Vamos ser empreendedores!*, que será mencionada no tema 2.3 do sub-capítulo II.

⁹⁴ Para a turma 9º 3 da ESA, a mesma questão não consta no inquérito, pois foram utilizadas as respostas obtidas pelo inquérito do colega da PES Rodrigo Almeida-Fernandes, através de uma tabela sociométrica, por ele elaborada, visto pretendermos obter os mesmos dados.

O concelho de Oeiras possui 10 freguesias: Algés, Linda-a-Velha, Cruz-Quebrada/Dafundo, Barcarena, Carnaxide, Queijas, Oeiras e São Julião da Barra, Paço de Arcos, Caxias e Porto Salvo⁹⁵.

Figura 7: Localização da ESQM [em linha] Google Earth: <https://www.google.com/earth/>, retirado a 28/08/2014



⁹⁵ Desde 2013, existem a União das Freguesias de Algés, Linda-a-Velha e Cruz-Quebrada/Dafundo, a União das Freguesias de Carnaxide e Queijas e a União das Freguesias de Oeiras e São Julião da Barra, Paço de Arcos e Caxias (consultado no portal da Câmara Municipal de Oeiras [em linha] www.cm-oeiras.pt/ a 28/08/2014). Porém, para efeitos estatísticos (foram utilizados os dados dos Censos 2011 [em linha] www.ine.pt/), foram consideradas as denominações anteriores à União das referidas freguesias. Ver Anexos 40 a 49.

Segundo o Projeto Educativo da ESQM (2012, p. 4), o bairro da Quinta do Marquês é uma “zona urbana, essencialmente residencial, caracterizada pela existência de equipamentos públicos, e de comércio e serviços com qualidade e com boas condições de mobilidade”.

No mesmo concelho, encontram-se três parques empresariais com grande importância: o *Taguspark*, a *Quinta da Fonte* e o *Lagoas Parque*, bem como filiais de grandes empresas multinacionais e sedes de importantes empresas portuguesas. É um concelho com uma grande atividade económica no setor terciário empresarial. O Projeto Educativo da ESQM (2012) refere também que tem-se assistido, no concelho de Oeiras, a um aumento do número de empresas e da preocupação com o bem-estar e a qualidade de vida das populações.

A freguesia de Oeiras e São Julião da Barra possui uma área de 6,73 km², constituindo-se como a 3.^a maior freguesia do concelho (seguida de Barcarena com 9,01 km² e Porto Salvo com 7,34 km²)⁹⁶. É também a 3.^a freguesia com maior densidade populacional: 5029,2 hab/km (INE, 2011), observando-se, portanto, um equilíbrio entre a dimensão da freguesia e a sua ocupação populacional⁹⁷.

Com 33 827 habitantes, Oeiras e São Julião da Barra é a freguesia mais populosa do concelho de Oeiras (INE, 2011). No entanto, a população residente tem vindo a decrescer nos últimos 20 anos. A taxa de variação da população era de -0,5% entre 1991 e 2001 e de -2,94 entre 2001 e 2011, tendência que se verifica em mais 4 das 10 freguesias do concelho⁹⁸.

Comparativamente à freguesia de Alcabideche, Oeiras e São Julião da Barra possui população mais idosa. O índice de envelhecimento de 173,7 é o 2.^a mais alto (INE, 2011) e a proporção de população residente com 65 ou mais anos, de 44,6, é a mais alta de todo o concelho⁹⁹.

No entanto, possui níveis socioeconómicos e de escolarização relativamente mais elevados, em que segundo os Censos 2011, a taxa de desemprego de 10,79% é a 4.^a mais elevada e ligeiramente superior ao total do Concelho. Verifica-se também uma

⁹⁶ Dados do ano de 2012 retirados de [online] <http://www.ine.pt> a 28/08/2014.

⁹⁷ Tabela de Indicadores de caracterização da população residente no concelho de Oeiras em Anexo 40.

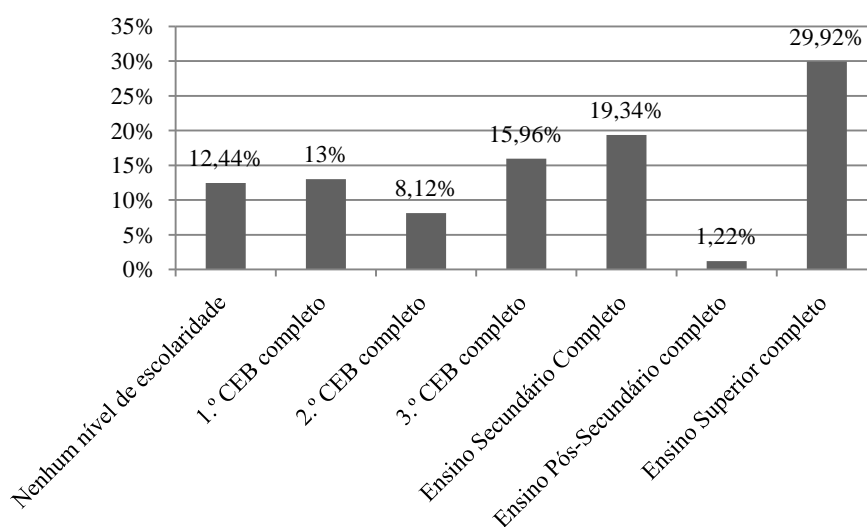
⁹⁸ Ver Anexo 40.

⁹⁹ Ver Anexo 40.

predominância de população empregada no setor terciário (88,6%) acompanhando os valores das restantes freguesias¹⁰⁰.

Segundo a mesma fonte, a taxa de analfabetismo, de 1,4% é a mais baixa de todo o concelho e verifica-se uma predominância nos níveis de escolarização mais elevados, comparativamente com as restantes freguesias do Concelho, como se pode observar no seguinte gráfico¹⁰¹:

Figura 8: População residente na freguesia de Oeiras e São Julião da Barra, por nível de escolaridade completo. Dados dos Censos 2011 [em linha] www.ine.pt retirados a 28/08/2014



Observando a diversidade multicultural presente na freguesia, Oeiras e São Julião da Barra, a proporção de residentes com nacionalidade estrangeira é de 5,61%, enquanto que a proporção de habitantes com dupla nacionalidade é de 4,23%¹⁰².

No entanto, à semelhança do que se verificou na freguesia de Alcabideche, apesar dos valores baixos observados, Oeiras e São Julião da Barra possui uma vasta representação de nacionalidades nos seus habitantes, sendo que o maior número de habitantes tem como origem o continente americano (como se pode observar no gráfico seguinte¹⁰³):

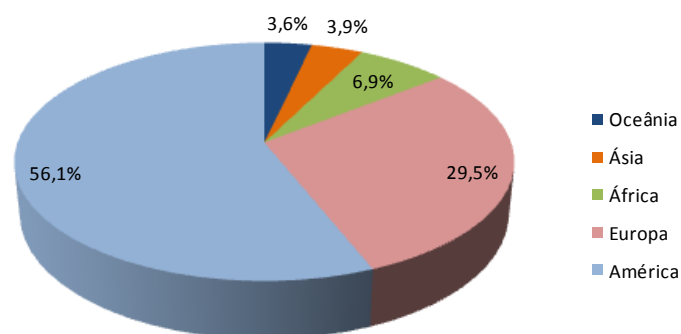
¹⁰⁰ Ver Anexo 41.

¹⁰¹ Ver Anexo 42

¹⁰² INE, 2011. Ver Anexo 43.

¹⁰³ Ver Anexo 44

Figura 9: População residente na freguesia de Oeiras e São Julião da Barra, de nacionalidade estrangeira, por continente de proveniência. Dados dos Censos 2011 [em linha] www.ine.pt retirados a 28/08/2014

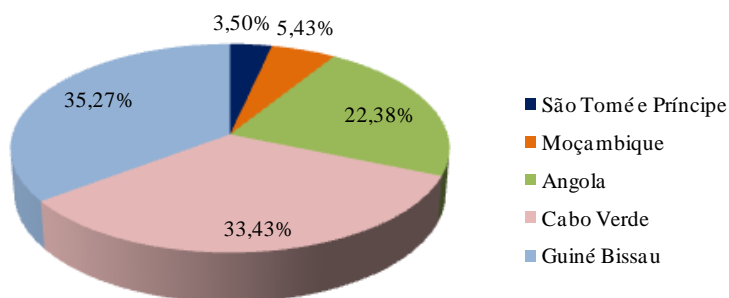


Quase metade da população residente na freguesia com nacionalidade estrangeira, é proveniente do continente Americano. Destes, a grande maioria (94,83%) possui nacionalidade brasileira¹⁰⁴.

Seguem-se os 28,35% de população com nacionalidades do continente europeu, dos quais, a sua maioria (60,78%) é proveniente de países que fazem parte da UE dos 27 Estados-membros¹⁰⁵.

Dos 17,54% observados de população proveniente do continente africano, a sua grande maioria é proveniente de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), distribuídos do seguinte modo¹⁰⁶:

Figura 10: População residente na freguesia de Oeiras e São Julião da Barra, de nacionalidade estrangeira, oriunda de PALOP. Dados dos Censos 2011 [em linha] www.ine.pt retirados a 28/08/2014



¹⁰⁴ Ver Anexo 45.

¹⁰⁵ Ver Anexo 46.

¹⁰⁶ Ver Anexos 47 e 48.

Os apenas 4% de representatividade do continente asiático tem, na sua maioria, população de nacionalidade chinesa (com 63,16%)¹⁰⁷. A freguesia tem ainda 3 residentes com origem na Oceânia, mais concretamente, na Austrália.

A ESQM possui 1062 alunos¹⁰⁸ provenientes de urbanizações e localidades próximas da escola. Segundo o Projeto Educativo da ESQM (2012, p. 5) “os alunos têm [...] uma origem sociocultural de classe média, com uma proporção significativa de pais com qualificações académicas a nível de ensino superior e apenas uma pequena percentagem de alunos com apoio social escolar (9,93%)”. O que de facto confirma que a escola é o reflexo do meio que a rodeia.

São alunos que também, de uma forma geral, apresentam bons resultados escolares, com classificações acima da média nacional. O Projeto Educativo da ESQM (2012, p. 5) refere que a escola : “[...] apresenta taxas de abandono quase inexistentes; baixas taxas de retenção; padrões de avaliação interna de frequência que parecem estar estabilizados; boas médias de resultados de exame, acima da média nacional.¹⁰⁹”.

O Projeto Educativo desta escola (2012, p. 9) tem por princípio “Construir uma escola alicerçada em valores de cidadania”. Como tal, nas atividades desenvolvidas no seio da comunidade educativa, a ESQM procura enfatizar princípios que vão de encontro aos desafios para o século XIX e aos objetivos da EE. Defende ainda a “importância da Escola para a formação, a realização e o sucesso dos alunos, como cidadãos competentes, autónomos e responsáveis.”.

De facto, foi possível observar a efectiva aplicação destes valores durante as atividades da minha PES e houve um grande apoio e disponibilidade, não só da parte da professora Ana Cristina Tocha, mas também de toda a comunidade educativa, para a realização das atividades propostas, no âmbito das competências-chave da EE.

¹⁰⁷ Ver Anexo 49.

¹⁰⁸ Dados do ano letivo de 2013/2014 retirados da Apresentação do Projeto Educativo de Escola da ESQM [em linha] <http://www.esqm.pt/>, retirado a 28/08/2014.

¹⁰⁹ Ddos relativos aos indicadores de desempenho no ano letivo 2011/2012 em Anexo 52.

III. 3 - Caracterização das turmas

Os dados das turmas 8º D e 9º C foram obtidos através de inquéritos¹¹⁰, cuja estrutura e metodologia encontram-se no sub-capítulo II. 1.(p.22). No presente sub-capítulo será efetuada uma análise das características particulares dos alunos da turma, nos seguintes parâmetros: idade e género; distância de casa à escola; aproveitamento na disciplina no ano letivo 2012/2013; hábitos e locais de estudo; preferências nos tipos de trabalho a elaborar; e perspetivas futuras de formação escolar e académica.

1 - Turma 8º D

A turma 8º D é constituída por 20 alunos com uma média de idades de 13,2 anos (os alunos possuem idades entre os 13 e os 14 anos), 10 raparigas e 10 rapazes. Dois alunos possuem NEE: um por dislexia e outro por padecer de problemas de saúde relacionados com deficiências motoras e epilepsia, bem como atrasos no desenvolvimento cognitivo. Devido a este último aluno referido, esta turma foi adaptada numa constituição reduzida, para que fosse possível aos professores, dedicarem um apoio mais individualizado ao mesmo.

De uma forma geral, é uma turma com um bom comportamento e desempenho escolar. Não possuem historial de retenções e obtiveram bons resultados na disciplina de história: no final do ano letivo 2012/2013, 5 alunos obtiveram nível 3, 11 alunos nível 4 e 3 alunos nível 5¹¹¹.

São alunos provenientes de famílias com níveis de escolarização elevados e condições socioeconómicas medianas¹¹².

Relativamente aos seus hábitos de estudo, a maioria (14 alunos) estuda em casa, 2 estudam mais frequentemente em casa de familiares, 2 na escola e dois noutros locais (um aluno mencionou estudar no jardim e outro num centro de estudos).

A maioria (15 alunos) não utiliza a biblioteca para estudar e/ou fazer trabalhos e as razões apontadas, passando a citar os alunos, foram as seguintes: “Estudo/trabalho em casa.”; “Não tenho paciência para lá estudar.”; “É muito barulhento.”; “Utilizo mais a Internet.”; “Pergunto a familiares.”; “Porque não me concentro.” ;“Porque estudo noutros sítios.”

¹¹⁰ Ver Anexos 50 e 51.

¹¹¹ Um dos alunos não respondeu à questão.

¹¹² Ver Anexo 14 (caracterização socioeconómica das turmas da PES na ESA e na ESQM).

Apesar do que se verifica, 19 dos 20 alunos da turma utiliza outros recursos de pesquisa para além do manual, sendo que, a maioria (18 alunos) utiliza a Internet, 9 utilizam livros, e 4 mencionaram utilizar outros recursos para estudar e/ou para efetuar trabalhos como: mãe e pai, familiares, televisão, colegas e fichas.

É interessante também observar que a maioria dos alunos prefere fazer trabalhos práticos (14 alunos) e trabalhos de grupo (14 alunos), facto que facilitou o decorrer das atividades letivas propostas na minha PES, com base em trabalhos práticos efetuados em grupo.

2 - Turma 9.º C

A turma 9.º C é constituída por 27 alunos (13 rapazes e 14 raparigas), com uma média de idades de 14,2 compreendidas entre os 14 e os 15 anos.

Tal como a turma 8.º D, o 9.º C é composto por alunos que, de uma forma geral, possuem um bom comportamento e desempenho escolar (com base no observado durante a PES). No ano letivo anterior (2012/2013) 2 alunos concluíram a disciplina de História com nível 5, 19 com nível 4 e 6 com nível 3, não havendo, portanto, qualquer aluno que tivesse concluído a disciplina com nota negativa. Acrescenta-se também que apenas um aluno foi retido no ano letivo 2012/2013, não havendo mais ninguém com historial de retenções na turma. Um dos alunos possui NEE devido a problemas de dislexia.

Também semelhante à turma 8º D, de um modo geral, são alunos provenientes de famílias com níveis de escolarização elevados e condições socioeconómicas medianas¹¹³.

Analisando as questões relativas aos seus hábitos de estudo, a maioria (22 alunos) estuda com mais frequência em casa, sendo que 2 alunos estudam em casa de familiares, 1 na casa de um amigo, 1 na escola e 1 no centro de estudos, mantendo um padrão semelhante à turma anterior.

À semelhança do 8.º D, mas com um número mais equilibrado, 14 alunos do 9.º C não costuma utilizar a biblioteca para estudar e/ou fazer trabalhos. Dos restantes, 11 afirmam utilizar, e 2 responderam que utilizam às vezes. Das razões apontadas para a não utilização da biblioteca, algumas são semelhantes às referidas pelo 8.º C: “Não

¹¹³ Ver Anexo 14 (caracterização socioeconómica das turmas da PES na ESA e na ESQM).

tenho paciência de pesquisar em livros.”; “Estudo em casa.”; “Há muito barulho.”; “Não tenho paciência para ficar na escola.”

Como o 8.º D, a maioria dos alunos do 9.º C prefere fazer trabalhos de grupo (19 alunos) e trabalhos práticos (19 alunos), o que facilitou na planificação de atividades letivas que envolvessem trabalhos em grupo e de cariz prático, no âmbito da temática e competências-chave da EE.

III.3 Descrição das práticas letivas e não letivas desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada (PES) em História¹¹⁴

A PES em História, como foi referido na Introdução, teve a duração de 4 meses, com início em janeiro e fim em maio de 2014. À semelhança com o sucedido na PES de Geografia, antes de começar a lecionar o conjunto de aulas previstas para as duas turmas de ensino regular (o 8.º D e o 9.º C), tive a oportunidade de observar as práticas letivas da orientadora da escola, a professora Ana Tocha, conhecendo melhor a turma e observando as estratégias e pedagogias de ensino utilizadas.

Foi também possível observar as aulas dos meus colegas¹¹⁵, havendo reuniões semanais (à segunda-feira), onde se trocavam opiniões e conselhos sobre as práticas letivas decorridas. Como tal, foi possível uma evolução constante ao longo das aulas lecionadas, com o objetivo de aquisição gradual de experiência na boa prática de ensinar.

Fui também convidada a assistir a três reuniões no decurso da PES, onde tive oportunidade de observar os procedimentos de avaliação e discussão sobre os aspetos mais importantes e principais decisões a tomar, no seio da turma e/ou da comunidade educativa:

- A primeira (19/02/2014), consistia numa reunião intercalar, onde se debateu a situação de comportamento geral da turma e o conjunto das primeiras avaliações sumativas do 2.º Período;
- A segunda (21/02/2014), tinha os mesmos objetivos da anteriormente referida.

¹¹⁴ Este sub-capítulo foi dividido em 2 temas correspondentes às duas turmas lecionadas na PES, onde é efetuada uma descrição das práticas letivas e não letivas das mesmas. A ordem encontra-se em concordância com a altura da lecionação.

¹¹⁵ Assim como eles e a professora orientadora da escola estiveram sempre presentes nas minhas práticas letivas, à semelhança do que aconteceu na PES de Geografia, na ESA.

- A terceira e última (19/03/2014), consistia numa reunião do departamento de Ciências Sociais e Humanas, estando apenas presentes os professores que leccionam as disciplinas incluídas neste departamento: História, Geografia, Filosofia e Economia¹¹⁶ onde se debateram questões transversais às disciplinas e comuns à comunidade educativa.

Visto que a PES em História coincidiu com um momento de avaliação importante, (avaliação do fim de 2.º Período), tanto eu como os meus colegas fomos convidados pela professora orientadora a participar nesta avaliação, de forma a conhecermos todos os seus procedimentos.

Durante as aulas por mim lecionadas, e por razões semelhantes às já referidas na descrição das atividades desenvolvidas na turma 9.º 3 da ESA, foi necessário articular as práticas da EE. com as utilizadas pela professora orientadora, tidas como exemplo, de forma a que os alunos tivessem tempo de adaptação para o despertar de competências empreendedoras. Desta forma, foi possível uma concordância entre cumprimento dos conteúdos programáticos, realização de momentos de avaliação¹¹⁷ e aplicação das atividades propostas dentro e fora da sala de aula.

Para além de trabalhos de grupo e atividades que mais adiante irei referir, foi utilizado o manual em articulação com apresentações em ferramentas *Power Point* e *Prezi* que continham esquemas, tópicos e fontes históricas (imagens e documentos) recolhidas de outros manuais e de outras fontes bibliográficas, de forma a auxiliar os alunos a uma melhor compreensão das temáticas lecionadas. Foi ainda utilizada, por vezes, a Plataforma da Escola Virtual¹¹⁸, que contém exercícios interactivos e vídeos educativos que auxiliam à compreensão e consolidação de conhecimentos, tendo dado alguma variedade às ferramentas utilizadas nas aulas, com o objetivo de criar motivação para a aprendizagem da temática em questão.

Importa referir que, antes do início da PES em História, na primeira reunião na ESQM com os colegas de estágio e a professora Ana Tocha (09/10/2013) foram definidos os conteúdos programáticos a lecionar durante a prática da PES, a partir de

¹¹⁶ Informação consultada em <http://www.esqm.pt/> a 04/09/2014.

¹¹⁷ Neste caso foi realizada apenas uma ficha de avaliação sumativa à turma do 8º D, pois a turma 9º C tinha realizado uma ficha sumativa, apenas um mês antes do fim da minha prática letiva, sobre os conteúdos da Segunda Guerra Mundial, pelo que em acordo com a professora Ana Tocha, optou-se pela não realização de avaliação sumativa nesta turma, por se considerar ser um curto espaço de tempo para ocorrerem duas avaliações sumativas. A avaliação que exerci nesta turma foi portanto o projeto *Relembrando o Muro de Berlim...*

¹¹⁸ <http://www.escolavirtual.pt/> .

Janeiro. Tendo em conta as temáticas previstas para o programa do 2.º e 3.º Períodos, a professora Ana Tocha deu-nos completa liberdade na escolha das mesmas, assim como das turmas que pretendíamos lecionar.

1 - Turma 9.º C

Nesta turma foram lecionadas, ao todo, 12 aulas de 45 minutos (135 minutos letivos por semana repartidos por uma aula de 90 e outra de 45 minutos) entre 07/03/2013 e 04/04/2013¹¹⁹.

A planificação das referidas aulas foi elaborada em conformidade com as Metas Curriculares (Nunes, Almeida & Nolasco, 2013/2014), a pedido da professora orientadora Ana Tocha, pois este tipo de planificação já estava a ser implementado na escola. Também tive a oportunidade de participar numa ação de formação decorrida nos dias 25 de Janeiro e 1 de Fevereiro de 2014 em Lisboa (Hotel Tiara Park Atlantic) intitulada “O Ensino de História e de Geografia: Garantias do Presente, Desafios do Futuro”, no âmbito da Porto Editora e a cargo do Centro de Formação Gaia Nascente. Para além de temáticas como a utilização das novas tecnologias e jogos didáticos em sala de aula, foram também abordadas, de forma aprofundada as Metas Curriculares e a planificação de acordo com as mesmas, o que despertou para a necessidade de adaptação das planificações para esta nova estrutura a adoptar de futuro.

Nesta turma foi lecionado o Subdomínio 11.1: *A Guerra Fria* do Domínio 11: *Do segundo após Guerra aos anos 80*¹²⁰. Este tema foi escolhido devido à sua temporalidade, ou seja, os tempos da Guerra Fria deixam marcas ainda na atualidade, visíveis na separação entre a Europa Ocidental e a Europa de Leste (nomeadamente a Federação Russa), com origem na *Cortina de Ferro*, a existência de Estados comunistas originários no pós-2ª Guerra Mundial (como a República Popular da China e Cuba) e presença de conflitos na Faixa de Gaza, entre Israel e a Palestina (que tiveram início no Fim da 2ª Guerra Mundial, em 1945). As características desta época são muito particulares e abrangem variadas questões: geopolíticas, económicas e sociais o que promove espaços de discussão e de partilha de opiniões. Portanto, este subdomínio foi escolhido devido ao possível interesse a incutir nos alunos e à sua flexibilidade de abordagem, o que permitiu a planificação de atividades em grupo e debates em aula.

¹¹⁹ Planificação de médio-prazo da PES na turma 9.º C da ESQM em Anexo 53.

¹²⁰ Antiga Unidade Temática 11: *O Mundo Saído da Guerra* (Ministério da Educação, 1991, p. 22).

Visto que era necessário articular atividades que desenvolvessem competências para a EE. com explicações acerca dos acontecimentos deste período, planejaram-se aulas expositivo-interrogativas (com recurso ao manual e a ferramentas como o *Prezi*, *Power Point* e vídeos), sempre complementadas com tarefas em grupos, onde se promovia a cooperação, o trabalho em equipa e os espíritos crítico e criativo.

1.1 - Atividade: *Conversa de Café sobre a ONU*

Na aula de 45 minutos do dia 10/03/2013¹²¹, após duas aulas anteriores de explicação acerca das consequências do Pós-Segunda Guerra Mundial e da criação da Organização das Nações Unidas (ONU) (uma de 90 minutos seguida de outra aula de 45 minutos), foi proposta aos alunos uma atividade intitulada de: “Conversa de Café sobre a ONU”.

Foi pedido aos alunos que se juntassem em grupos, distribuídos pela sala em torno das mesas (um grupo por mesa), tendo em conta a grelha de distribuição dos grupos¹²² que foi projetada em *Data Show*. Os grupos foram previamente elaborados com base nas respostas dadas no inquérito aplicado à turma na primeira aula do dia 07/03/2014, onde lhes foi pedido para mencionar dois colegas com quem gostavam de trabalhar, e dois colegas com quem não gostavam de trabalhar. As respostas dos alunos foram compostas em tabela sociométrica¹²³. O objetivo desta prévia composição dos grupos foi semelhante ao efetuado na turma 9.º 3 da ESA. Pretende-se juntar os alunos, não pela sua escolha, mas sujeitos à escolha de um líder (neste caso o professor), sendo semelhante ao que acontece nas empresas. No meio empregador, constituem-se equipas, por vezes de forma aleatória ou por complementariedade de competências, e raramente os empregados escolhem com quem têm de trabalhar. Portanto, a intenção era acostumar os alunos a trabalhar com alguém que lhe tenha sido imposto, ainda que evitando obrigá-los a trabalhar com quem não gostam, pois isso também seria desmotivante para o aluno.

De seguida, foi pedido aos alunos que visualizassem com atenção um vídeo¹²⁴ de um discurso proferido por Malala Yousafzai, no dia do seu 16º aniversário, na sede das Nações Unidas em Nova Iorque. O objetivo deste vídeo era aplicar o que foi transmitido

¹²¹ Ver Anexo 54.

¹²² Ver Anexo 55.

¹²³ Ver Anexo 56.

¹²⁴ Extraído de [online] <https://www.youtube.com/watch?v=CA3GAbJnIzA> a 20/02/ 2014.

em aulas anteriores, sobre os principais objetivos da ONU, num contexto real que foi o da defesa pelos Direitos Humanos, nomeadamente o direito universal à educação.

Após a visualização do vídeo, os alunos tinham de responder a um conjunto de perguntas, por escrito, com um tempo definido para cada pergunta¹²⁵. As questões relacionadas com o vídeo eram complementadas com conteúdos lecionados em aulas anteriores, para simultânea consolidação de conhecimentos. No final, a turma partilhou, entre os grupos, as respostas dadas (sendo que alguns aspetos foram corrigidos, para uma consolidação adequada dos conhecimentos), abrindo-se espaço para uma breve discussão sobre a temática.

1.2 - Projeto: Relembrando o Muro de Berlim...

Na aula do dia 10/03/2014, no seguimento da atividade anteriormente referida, os alunos foram informados que iriam trabalhar, nos mesmos grupos, num projeto extra-aula, intitulado “Relembrando o Muro de Berlim...”, tendo sido distribuídas fichas informativas sobre o mesmo¹²⁶. O objetivo deste trabalho era analisar uma fonte histórica, pesquisada pelos alunos, tendo em conta os acontecimentos do Muro de Berlim, desde a sua construção à sua queda, e suas consequências para a sociedade europeia da segunda metade do século XX.

Como tal, os alunos teriam de pesquisar uma fotografia que mostrasse o muro de Berlim e/ou elementos que permitissem distinguir a República Democrática Alemã (RDA) da República Federal Alemã (RFA) (pois havia grandes distinções nos aspetos políticos, culturais, económicos e sociais entre as duas Repúblicas). A fotografia teria de ter uma data, um autor e a indicação do local onde foi tirada, para que se tornasse uma fonte histórica legítima (foram dadas sugestões de fontes de consulta na *Internet*, presentes na ficha informativa do trabalho). Depois, teriam de redigir um texto, com um máximo de 4 páginas, onde fariam uma breve contextualização histórica sobre a construção do Muro de Berlim, descreveriam a fotografia (elementos e pessoas presentes, factos ou sentimentos que a fotografia poderia transmitir) e teriam de articulá-la com o contexto histórico abordado. No final, teriam de fazer uma apresentação, (máximo 5 minutos), sobre a fotografia escolhida, assim como uma síntese do trabalho que elaboraram. Os alunos foram avaliados tendo em conta os seguintes critérios de avaliação:

¹²⁵ Ver *Power Point* com atividade em Anexo 57.

¹²⁶ Ver Anexo 58.

Quadro 4: Critérios de avaliação utilizados para o projeto Relembrando o Muro de Berlim...realizado pela turma 9º C da ESQM. Quadro de autoria própria.

Trabalho Escrito	Correção linguística	40%
	Pesquisa e tratamento de informação	
Cooperação entre elementos do grupo		20%
Cumprimento de prazos		10%
Criatividade		10%
Apresentação oral		20%

Foi também realizada uma exposição, no início do mês de junho (final do 3º Período), intitulada “25 anos da Queda do Muro de Berlim...”¹²⁷, cuja data do aniversário do evento é a 9 de novembro. No entanto, tendo em conta o facto de esta temática ser abordada apenas praticamente no final do programa do 9º ano, antecipou-se a data do evento, para que toda a comunidade escolar pudesse ver os trabalhos elaborados pelos colegas e compreender o tempo que durou e as consequências que teve a separação causada pelo Muro de Berlim.

Assim tornou-se possível os alunos serem empreendedores através da História, alertando a restante comunidade escolar para os conteúdos aprendidos nas aulas sobre a Guerra Fria.

Os resultados dos trabalhos, de uma forma geral, foram positivos¹²⁸. Em parâmetros como a Cooperação entre elementos do grupo e a Coerência no discurso da apresentação foi tida em conta a avaliação individual dos elementos do grupo por serem parâmetros de prestação individual do aluno, sendo que a nota de cada um dos elementos, influencia a nota final que é igual para todos os elementos do grupo visto que o resultado final correspondia a um trabalho único por cada grupo.

De forma a efetuar uma avaliação transparente, foi distribuída, a cada um dos grupos, uma ficha descritiva da avaliação efetuada para os respetivos trabalhos¹²⁹, em cada um dos parâmetros, com observações destacando os aspetos positivos do trabalho e recomendações para futuros trabalhos.

¹²⁷ Fotos da exposição em Anexo 60

¹²⁸ Ver resultados da avaliação final do projeto em Anexo 59.

¹²⁹ Ver Anexo 61.

Foi também distribuída uma Ficha de Hetero-Avaliação¹³⁰, na última aula lecionada (04/04/2014), com a intenção de aferir a opinião dos grupos acerca dos projetos elaborados, bem como da nota merecida. Após a observação das respostas notei uma falta de opinião individual dos alunos acerca da prestação em grupo e auto-avaliação, pelo que na turma 8.º D, essa mesma autoavaliação já foi feita¹³¹.

2 - Turma 8º D

Nesta turma foram lecionadas 12 aulas de 45 minutos (num total de 135 minutos por semana repartidos em duas aulas, uma de 90 e outra de 45 minutos)¹³².

A planificação destas aulas foi elaborada em conformidade com as Metas Curriculares (à semelhança das planificações para a turma 9.º C). Tendo em conta o mesmo, foram lecionados os Subdomínios 8.1: *Mundo industrializado e países de difícil industrialização* e 8.2: *Burgueses e proletários, classes médias e camponeses* e do Domínio 8: *A civilização industrial no século XIX*¹³³. Em concordância com a professora Ana Tocha e com os colegas de PES, lecionei dois subdomínios devido ao pouco conteúdo programático que cada um deles tinha para cumprir um mínimo de lecionação de 10 aulas de 45 minutos.

A escolha de lecionar este tema, tem que ver com a sua importância, constituindo-se como um dos temas estruturantes para compreensão dos factos históricos que lhe sucederam. O socialismo, doutrina política iniciada com Karl Marx e Friedrich Engels, no século XIX, conduziram a revoltas do proletariado e a revoluções socialistas por toda a Europa, nomeadamente a Revolução Soviética na Rússia, no início do século XIX, conteúdo programático do início do 9º ano¹³⁴. Posto isto, foi desafiante lecionar um tema estruturante e de tão necessária compreensão política, económica e social do mundo do século XIX.

O Mundo industrializado, com a expansão das indústrias (não só dentro de um mesmo país mas também para países terceiros), a criação de empresas e o crescimento das bolsas constitui-se como o início de novos tempos que conduzem até à sociedade de

¹³⁰Ficha de Hetero-Avaliação Anexo 62.

¹³¹ Ver Anexos 63 e 64: Comparação entre a hetero-avaliação dos alunos e a avaliação final obtida e reflexão sobre as respostas dadas na Ficha de Hetero-Avaliação.

¹³² Planificação de médio-prazo da PES na turma 8.º D da ESQM em Anexo 65.

¹³³ Antigo subtema 8.1: *O Mundo Industrializado* da Unidade Temática 8: *A civilização Industrial no século XIX* (Ministério da Educação, 1991, p. 20).

¹³⁴ Antigo subtema 9.2: *A revolução soviética* da Unidade Temática 9: *A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX* (Ministério da Educação, 1991, p. 21).

globalização onde vivemos nos nossos dias. As suas semelhanças com o Mundo Atual, nos aspetos sociais e económicos são muito próximas, pelo que a escolha deste tema relaciona-se com este aspeto. Foi interessante mostrar aos alunos essas semelhanças, incentivando também para o trabalho de competências para uma EE., não só através da realização de trabalhos de grupo e de um debate que estimularam a cooperação em equipa, a criatividade e o espírito crítico, mas também com a adaptação dos conhecimentos históricos ao contexto real, fazendo os alunos compreender que factos passados não são situações isoladas e distantes, mas de grande importância para o caminho que a sociedade percorreu para chegar ao Mundo como hoje o conhecemos.

As aulas da minha PES na turma 8.º D foram planificadas, articulando atividades ligadas à EE. com exposições, análise de fontes históricas (documentos, imagens, mapas) e exercícios de consolidação de conhecimentos. Procurei sempre trazer para a sala de aula materiais diferentes variando entre *Power Point*, *Prezi*, exercícios e vídeos disponíveis na Plataforma Interativa da *Escola Virtual*, da Porto Editora¹³⁵ de modo a criar motivação nos alunos para o tema previsto. No final das aulas relativas aos subdomínios mencionados, os alunos realizaram um teste de avaliação sumativo. Este mesmo teve de ser elaborado em duas versões¹³⁶: uma versão para a turma com questões relativas aos conteúdos leccionados e um segundo teste, com os mesmos conteúdos mas com questões e formatação adaptadas para os dois alunos da turma já referidos que possuíam NEE.

2.1 - Atividade de Entrevista

Na primeira aula lecionada da minha PES, de 90 minutos (28/04/2014)¹³⁷, no âmbito da temática relacionada com o êxodo rural e o crescimento populacional nas cidades, durante o século XIX, propus aos alunos uma atividade individual e extra-aula que consistia em entrevistar familiares que tenham abandonado a vida rural para se fixar na cidade ou amigos que sejam imigrantes, contando a sua experiência de quando vieram viver para Portugal, questionando os motivos que os levaram a tomar essas decisões. Na aula do dia 05/05/2014 (90 minutos)¹³⁸ os alunos partilharam as suas entrevistas e entregaram em papel, para que pudesse colocar uma avaliação formativa e qualitativa e voltar a devolver aos alunos. Sendo uma avaliação formativa, na correção

¹³⁵ www.escolavirtual.pt.

¹³⁶ Exemplos de Teste Sumativo e Teste Sumativo, versão para NEE, em Anexo 66.

¹³⁷ Ver plano da aula em Anexo 67.

¹³⁸ Ver plano de aula em Anexo 68.

acrescentei algumas sugestões para futuras entrevistas como dar a informação de quem entrevistou, a data da entrevista e maior correção ortográfica na sua redação.

Na impossibilidade de citar algumas das respostas dos alunos, devido à posterior devolução dos mesmos trabalhos, posso referir que todos os alunos encontraram semelhanças nos seus familiares e/ou amigos, ao que sucedeu à população que saiu do campo para viver na cidade ou que emigrou para outros países em busca de trabalho, durante a sociedade industrial no século XIX. Essas semelhanças foram possíveis de observar através da análise de documentos da época, em aula, que relatavam exemplos de pessoas que saíram dos seus locais de origem para habitar nas cidades ou para mudar de país. Estas razões estavam nos motivos pelos quais o fizeram. Prendiam-se com o facto de não conseguirem emprego nos meios rurais ou nos países de origem e também de pretenderem procurar melhores condições de vida, nomeadamente no acesso aos cuidados médicos (que, no caso das pessoas que viviam em meios rurais, revelava-se complicado pelo isolamento e a longa distância que tinham de percorrer dos locais onde habitavam).

Alguns alunos questionaram o que os amigos/familiares sentiram quando tiveram de sair dos locais de onde eram naturais. A maioria respondeu que sentiam muitas saudades mas que hoje se sentem muito melhor onde estão a viver, pois têm mais oportunidades de emprego e usufruem de melhores condições de habitação, saúde, bem como nos aspetos relacionados com a mobilidade e o lazer.

Os resultados da avaliação qualitativa e formativa foram, de uma forma geral, positivos, ainda que metade dos alunos da turma não tenha realizado esta tarefa, que consistia em trabalho de casa. A maioria das razões apontadas foi porque não tinham familiares nem amigos nesta situação.

Quadro 5: Resultados da avaliação formativa da atividade de entrevista a familiares/amigos efetuada pela turma 8º D da ESQM. Quadro de autoria própria.

Muito Bom	5 alunos
Bom	5 alunos
Não Fez	10 alunos

2.2 - Debate Orientado: Opinião sobre as Ideias Socialistas

Na aula do dia 12/05/2014 (90 minutos)¹³⁹, no âmbito da temática relacionada com as doutrinas socialistas e com as revoltas do proletariado, foi realizado um debate orientado, o qual os alunos foram informados na aula de 05/05/2014. Nesta última aula, que foi uma semana antes da realização do debate, os alunos foram informados sobre a que grupos pertenciam. A constituição dos grupos foi efetuada com base nos inquéritos aplicados aos alunos na primeira aula da PES, nesta turma, em 28/04/2014, onde indicaram duas pessoas com quem gostavam de trabalhar e duas pessoas com quem não gostavam de trabalhar. Após a elaboração de uma tabela sociométrica¹⁴⁰, foram compostos 6 grupos (dois com 4 elementos e os restantes com 3 elementos). Desta forma, pelas mesmas razões mencionadas na explicação da constituição de grupos da turma 9.º C, e com o auxílio da professora Ana Tocha, foi possível juntar elementos do grupo que se complementassem entre si nas tarefas, não sujeitando, ao mesmo tempo, nenhum aluno a trabalhar com quem não gosta. A seguir, foram distribuídas as classes que cada grupo teria de defender (a sociedade de classes do século XIX dividia-se em Alta Burguesia, Média Burguesia e Proletariado onde pertenciam os camponeses e os operários). Assim, de forma equilibrada 2 grupos tinham de defender a burguesia, 2 os camponeses e 2 os operários. Foi-lhes ainda pedido que elaborassem uma lista de tópicos com os argumentos a apresentar no debate, que no fim seria entregue para correção e avaliação dos mesmos.

Os alunos foram ainda informados de que modo iriam ser avaliados no debate. Esta avaliação passaria pela participação (40%), a validade dos argumentos utilizados (40%) e o respeito (pelo tempo de discurso e opiniões dos colegas – 20%).

Na aula do debate (de 90 minutos no dia 12/05/2014), os alunos juntaram-se em grupos e elaborei uma grelha no quadro onde anotava um traço por cada participação efetuada, de forma a observar a participação de todos os alunos.

Foi simulado um *Parlamento*, onde estavam representantes das 3 classes sociais (os quais denominava de deputados) e a minha função era semelhante à de *Presidente da Assembleia da República*, ou seja, mediar os diálogos, direcionar as questões e impôr limites de tempo nas participações. Esta simulação concedeu uma maior seriedade ao debate que se desenrolou. Como cada aluno se considerou um deputado representante

¹³⁹ Ver anexo 69.

¹⁴⁰ Ver Anexo 70.

de uma classe, de seguida “encarnou” a personagem de forma quase idêntica aos sentimentos e opiniões de cada uma das classes sociais do século XIX. Deste modo, foi possível a participação de todos os alunos e os argumentos revelaram-se bastante interessantes¹⁴¹.

Os resultados da avaliação final, revelaram-se positivos¹⁴². Cada um dos parâmetros foi avaliado de forma individual, através da minha observação e registo ao longo da realização do debate, (tendo em conta o desempenho de cada um dos elementos do grupo), sendo que convergem, através de uma média, que foi igual para todos os elementos do grupo.

Os alunos preencheram ainda, uma Ficha de Autoavaliação¹⁴³, entregue na última aula da minha PES, (23/05/2014¹⁴⁴) onde, entre outras questões, responderam a um grupo relacionado com esta atividade. É de acrescentar que, nesta turma, ao contrário do que sucedeu na turma 9.º C, optei por efetuar uma auto-avaliação individual, em concordância com a professora Ana Tocha, garantindo assim uma maior sinceridade nas respostas dadas¹⁴⁵.

Após a análise das respostas dadas pelos alunos nas suas respetivas auto-avaliações, constatou-se que a maioria gostou de fazer esta atividade, pois consideraram ser diferente e interessante por terem oportunidade de expressarem o seu sentido crítico. Por outro lado, a maioria das auto-avaliações correspondeu à nota final, considerando-se portanto que os elementos dos grupos tiveram perfeita noção da sua prestação no debate orientado.

2.3 - Cartazes Sindicalistas

Na aula de 09/05/2014, os alunos também foram informados que, nos mesmos grupos compostos para a realização do debate, iriam construir cartazes sindicalistas, no âmbito da temática relativa aos primeiros movimentos sindicalistas no século XIX, a ser entregues, com uma breve apresentação dos mesmos, em 19/05/2014 (aula de 90 minutos)¹⁴⁶. O objetivo era construir cartazes alusivos a um sindicato, cujo nome e logotipo iriam criar, onde teria de ser visível os direitos contestados pelos sindicalistas.

¹⁴¹ Em Anexo 71 estão presentes alguns exemplos, escritos pelos alunos, de argumentos utilizados no debate.

¹⁴² Tabela com a avaliação final dos grupos em Anexo 72.

¹⁴³ Ver Anexo 73.

¹⁴⁴ 19 dos 20 alunos respondeu a este inquérito, pois um dos alunos faltou nesta aula.

¹⁴⁵ Reflexão sobre as respostas dadas na Auto-Avaliação dos alunos do 8º D em Anexo 74.

¹⁴⁶ Ver plano de aula em Anexo 75.

Os melhores cartazes¹⁴⁷ seriam fotografados e as respetivas fotografias publicadas no blogue *Toca a Historiar*¹⁴⁸ um espaço de partilha entre professores e alunos da ESQM.

Os alunos também foram informados de que este trabalho constituiria um outro elemento de avaliação, separado da atividade do debate orientado e do teste sumativo que se realizou no dia 19/05/2014¹⁴⁹. Para este trabalho adotaram-se os seguintes critérios de avaliação: Rigor Científico (50%), Criatividade (40%) e Apresentação Oral (10%).

Alguns dos cartazes revelaram criatividade, não só nos nomes criados para os sindicatos (Sindicato dos Agricultores, União Nacional Operária (U.N.O.) e Movimento Sindical, por exemplo) como também nas imagens e mensagens que transmitiam as reivindicações desses sindicatos criados pelos alunos como por exemplo: “São muitas horas de trabalho e poucas notas no salário” (do grupo da U.N.O) e “Deixaremos de ser apenas pó e carvão” (do grupo Movimento Sindical).

À semelhança do sucedido na atividade do debate orientado: “Opinião sobre as ideias socialistas”, os alunos preencheram a ficha de auto-avaliação utilizada para ambos os efeitos (ver Anexo 69)¹⁵⁰.

CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PES decorreu de forma positiva em ambas as escolas. A empatia com os professores orientadores e os alunos, foi quase imediata. Foi-me dada a confiança e liberdade de planificação e implementação das atividades pedagógicas, assim como a oportunidade de integração nas respetivas comunidades educativas. Tive, ainda, a vantagem de estagiar com dois colegas que contribuíram, de forma positiva, para o desenvolvimento deste projeto, com conselhos, ideias e incentivos.

O facto de ter tido a oportunidade de lecionar em dois contextos educativos completamente diferentes foi enriquecedor para a minha experiência como docente, da mesma forma que contribuiu para a minha evolução como pessoa e profissional. Apesar de ambas as escolas se localizarem no distrito de Lisboa, as comunidades escolares eram completamente distintas entre si. Os alunos, com as suas proveniências, vivências,

¹⁴⁷ Ver exemplares de cartazes em Anexo 76.

¹⁴⁸ <http://tocahistoriar.blogspot.pt>, consultado a 05/09/2014.

¹⁴⁹ Nesta aula de 90 minutos os alunos realizaram um teste de avaliação sumativa para 45 minutos e nos segundos 45 minutos, em grupos, apresentaram e entregaram os seus cartazes. Exemplar em Anexo 66.

¹⁵⁰ Auto-avaliação, avaliação final e respetiva análise e reflexões sobre as respostas dadas em Anexo 77.

culturas e personalidades, marcam estas diferenças. Deste modo, experienciei uma adaptação constante às realidades de cada turma e contexto escolar, como partes integrantes de um meio social. O facto de ter lecionado em turmas de anos diferentes e também, com tipologias diferentes permitiu-me adquirir uma maior facilidade de adaptação às necessidades dos alunos, tentando através das estratégias utilizadas, incutir sempre motivação para a aprendizagem, que considero ser o fim essencial da educação.

De um modo geral, posso afirmar que a escolha do tema para implementação na PES, sendo o tema central do presente relatório, respondeu às expectativas inicialmente criadas. Considero que a EE é a resposta de que o sistema educativo português necessita, para adaptação às necessidades do mundo atual. Visto que o sistema de ensino atual tem vindo a falhar nas tentativas de concretização dos seus objetivos, a EE procura direcionar a educação para o aluno e para as competências que deve desenvolver, de modo a corresponder às necessidades da sociedade do século XXI - *Sociedade do Conhecimento e da Informação* (Capucha & Figueiredo, 2007, p. 14) e do atual mercado de trabalho que necessita de pessoas com “criatividade”, “iniciativa” e que saibam reconhecer “oportunidades”, mas também que calculem o “risco”, saibam “planear” e com “responsabilidade”. (adaptado, *idem*, p. 6). O sistema de ensino português precisa de estruturas que respondam ao nosso país como parte da UE, “integrado num espaço político, económico, social e cultural” e onde a “competição e a capacidade para competir são essenciais para vencer e [...] progredir e onde a criação de valor e o crescimento da riqueza são objetivos que fazem parte da planificação das organizações e das empresas.” (*idem*, p. 7). Também precisa de responder às mudanças constantes provocadas pela “rápida globalização do mundo”, através da passagem para um “sistema de ensino globalizado” e que corresponda às expectativas e necessidades formativas dos alunos (Canário 2005, p. 15).

O desafio desta PES, passou também pela tentativa de articular as competências-chave da EE com as exigências e competências previstas pelo sistema de ensino português, nomeadamente para as disciplinas de História e de Geografia no Ensino Básico e para a disciplina de Cidadania e Mundo Atual de CEF (onde se desenvolveu a minha prática pedagógica). Tendo em conta os conteúdos programáticos escolhidos, foi necessário articular as atividades propostas com os objetivos gerais e competências requeridas para alunos dos referidos anos de escolaridade. Tal nem sempre foi fácil, pois, nesta tentativa de articulação, tendo em conta as estratégias de ensino a que os

alunos estavam habituados, por vezes sentia dificuldades na gestão do tempo na sala de aula. Tal foi colmatado com a colaboração na cedência de tempos letivos extras pelos professores orientadores das escolas, para cumprimento de todas as atividades e tarefas planeadas.

Importa também referir que o modelo atual de Formação Inicial de Professores não é facilitador. Este modelo, contempla períodos específicos de lecionação para ambas as práticas que considero terem sido bastante reduzidos, assim como as horas semanais de estágio. Visto esta ter sido a minha primeira experiência de lecionação, senti algumas dificuldades em articular a adaptação às turmas e a aquisição progressiva de experiência profissional com a aplicação do tema de EE. Para além disso, os períodos semanais de estágio eram muito espaçados entre si, assim como os tempos de intervalo entre a lecionação de turmas, o que contribuiu para uma “quebra” no ritmo de trabalho, no desenvolvimento da relação com as turmas e na integração na comunidade educativa. Apesar de ser um estágio não-remunerado, e de grande porção de tempo da PES consistir em trabalho de pesquisa, planificação e construção de ferramentas que estão por detrás de todas as atividades letivas, considero que os tempos letivos e a presença nas escolas deveriam ser alargados.

De modo a sintetizar a experiência de aplicação da **EE** no âmbito da PES em História e em Geografia, apresenta-se uma *Matriz Swot*, evidenciando os pontos fortes e fracos da sua aplicação nas turmas onde decorreu a PES, bem como ameaças e oportunidades da sua integração no sistema de ensino português.

Quadro 6: Matriz Swot da experiência de aplicação da Educação para o Empreendedorismo no Ensino da História e da Geografia. Autoria própria.

Pontos Fortes	Pontos Fracos
<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração positiva dos professores orientadores das escolas; • Implementação de estratégias diversificadas que os alunos consideraram inovadores e motivadores para a aprendizagem dos conteúdos; • Incentivo dado ao espírito crítico, à autonomia e ao trabalho em equipa que também conduziram à reflexão individual e em grupo sobre a importância das disciplinas de História e de Geografia; • Adaptação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula para contextos reais, vivenciados pelos alunos e/ou pela sociedade da qual fazem parte; • Despertar para temas atuais de importância relevante, fazendo compreender que os conhecimentos adquiridos não são circunscritos à sala de aula e às realidades por eles conhecidas, mas sim com uma maior abrangência; • Despertar para a necessidade de adaptação a diferentes estratégias de trabalho, procurando conduzir a uma adaptação a diversos contextos sociais e/ou profissionais; • Constante procura de formação, estratégias e ferramentas para aplicação de conteúdos a lecionar, aspeto que constituiu um desafio para a constante adaptação e inovação e um enriquecimento profissional, como docente na sociedade do século XIX. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de articulação de atividades para a EE., tendo em conta os prazos e exigências a cumprir, impostos pelas diretrizes do programa curricular nacional; • Dificuldade de autorização na obtenção de espaços escolares para desenvolver diversas atividades, fora da sala de aula; • A Formação Inicial de Professores que, sendo completa, não contempla ainda uma formação direcionada para a EE., considerando que se constitui como um tema da máxima atualidade; • O tempo reduzido da PES, em ambas as escolas, contemplado pela Formação Inicial de Professores, que não permitiu uma implementação mais contínua e progressiva das estratégias para a EE. Estas atividades necessitavam de um maior número de tempos letivos para a realização de projetos de maior dimensão, como estabelecer protocolos com associações, instituições ou empresas, de modo a dotar os alunos de competências mais abrangentes.
Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> • A EE. como oportunidade de adaptar os sistemas educativos para as necessidades da sociedade do século XXI e dos mercados de trabalho; • A EE. como uma educação transversal a todas as disciplinas e áreas de ensino, dotando-o de flexibilidade e diversidade de estratégias a adotar; • A EE. como elemento conducente ao despertar dos alunos para a necessidade de uma preparação constante para novos desafios, formação contínua e ao longo da vida, adaptação a diversos contextos sociais e/ou profissionais, autonomia, inovação e criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> • As exigências de diversos atores no sistema educativo português (como professores, encarregados de educação, diretores de escola, entidades do Ministério da Educação e da Ciência, entre outros) que, perante uma nova estratégia educativa, podem divergir quanto aos modos de implementação, devido a fatores como: falta de comunicação entre atores, implementação inadequada de estratégias, falta de infraestruturas e/ou sistemas de apoio, entre outros. • Falhas na regulação transnacional de educação, que pode conduzir a uma má aplicação dos princípios e competências-chave da E.E. no sistema de ensino português; • A multiplicidade de tarefas e responsabilidades que o professor têm de cumprir em torno do ensino e que dificultam uma adequada gestão de tempo para a implementação de atividades mais amplas, diversas e inovadoras, no âmbito da E.E.

Deste modo, considero de um modo geral que a aplicação de estratégias da **EE** nas turmas onde decorreu a PES foi positiva em termos de resultados e concedeu, aos alunos, algumas das competências necessárias a uma preparação para os desafios da sociedade do século XXI, mais particularmente para o mercado de trabalho. As atividades diversificadas, em articulação com os conteúdos a lecionar, permitiu aos alunos uma maior motivação para a sua aprendizagem e a adoção de perspetivas e visões diferentes sobre um mesmo assunto. Destaca-se também a perceção dos alunos de que as temáticas abordadas em sala de aula não são circunscritas a esse espaço, mas fazem parte de contextos da sociedade, muitos dos quais por eles vivenciadas.

Num âmbito mais geral, apesar das ameaças mencionadas na Matriz Swot, considero a implementação da **EE** no sistema educativo português uma mais valia. Sendo uma estratégia largamente apoiada pela Comissão Europeia e sendo Portugal um Estado-Membro da UE, considero que a formação dos alunos deve estar orientada para as necessidades do mercado de trabalho e adaptada à sociedade em geral, já que os alunos serão os futuros cidadãos-ativos da UE e ocupam lugar na sociedade global onde, cada vez mais, impera a globalização e a competitividade entre pessoas, organismos e países.

Para os futuros colegas que de momento frequentam (ou irão frequentar), a Formação Inicial de Professores, em História e Geografia ou noutras áreas de ensino, deixo alguns conselhos para a vossa experiência futura:

- Estipulem prazos constantes para todas as tarefas a desempenhar e sejam criteriosos nas mesmas. A organização é a chave para o sucesso.
- No momento da escolha do tema, façam-no tendo em conta o que pretendem trabalhar com os alunos mas, acima de tudo, gostando do que vão trabalhar.
- A PES e o relatório são trajetos individuais na aprendizagem, mas não têm de ser solitários. Peçam ajuda aos colegas e partilhem constantemente ideias, para as vossas práticas. O diálogo é muito importante nesta fase.
- Adquiram um espírito constante de desafio positivo, em todas as escolas e turmas onde efetuarem a PES e usufruam de cada dia da vossa experiência como docentes.
- Esclareçam todas as dúvidas com os vossos professores das disciplinas, o professor orientador do Relatório da PES, bem como com os professores

orientadores das escolas. Nunca julguem que as vossas dúvidas são menores. Todas são importantes para o vosso progresso de aprendizagem na docência.

- Todas as turmas são diferentes, mas todos os alunos estão lá pelo mesmo motivo: aprender. Portanto ensinem todos os dias com o mesmo gosto que vos fez escolher esta profissão. Os alunos vão sentir convosco e vão responder aos vossos desafios, com o mesmo sentimento.

Por fim, deixo um conselho muito importante: nunca tenham medo. Arrisquem nas vossas estratégias, sejam criativos e percorram a experiência da vossa PES um dia de cada vez, sem pensar no futuro. O momento da PES é uma experiência única, que marcará a vossa formação profissional, contribuindo, também, como um grande crescimento pessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia

Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar, Sétima Edição*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de Espanha, S.A.U.

Barroso, J. (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa

Bautista, R. (1993). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Bucha, A. I. (2011). *Empreendedorismo: processo de aprendizagem de empreendedores*. Chamusca: Cosmos

Câmara, A.C.; Ferreira, C. C.; Silva, L. U.; Alves, M. L.; Brazão, M. M. (2002). *Geografia. Orientações Curriculares. 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora

Canário, Rui (2006). *Formação e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o indivíduo*. In Figari, G. ; Rodrigues P.; Alves, M.P., Valois, P. (2006). *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa, pp. 35-46

Capucha, L.; Figueiredo, V. (2007). *Guião «Promoção Empreendedorismo na Escola»*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Cardoso, J.R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra&Paz
- Crahay, M. (2000). *Poderá a escola ser justa e eficaz?* Lisboa: Instituto Piaget. Coleção: *Horizontes Pedagógicos*.
- European Commission (2012). *Entrepreneurship Education at School in Europe. National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*. Brussels: Eurydice
- European Commission (2013). *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators*. Brussels: Entrepreneurship and Social Economy Unit
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A
- Instituto de Lexicologia e Lexicografia, Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. I Volume A-F. Lisboa: Verbo
- Maia, C.; Brandão, I. P.; Duarte, L. M. (rev. cient.) (2013). *Viva a História!*, História, 8º ano. Porto: Porto Editora.
- Miranda, C.; Morais, A. M. (1996). O posicionamento dos alunos na escola e na sociedade – Influência dos contextos sociais da escola e da família. *Revista de Educação*, vol. VI, nº1, pp. 89-99
- Montandon, C. (2005). *As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. Educação & sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação*, vol. 26, nº 91. Pp. 485 – 507
- Nóvoa, A. ; Schriewer, J. (2000). *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Soares, L. M. S. I. (2013). *A Tecnologia Web e o Ensino da Geografia. Ser Professor com Mediação Digital*. (Tese de Doutoramento em Ensino da Geografia). Lisboa: Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa.
- Sprinthall, N. A.; Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal, L.^{da}
- Tardif, J. (1996). «Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels.» In Meirieu, Ph., Develay, M. Durand, C. E Mariani, Y. (Eds.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, pp. 31-45. Lyon : CRDP. Citado por :Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Andreia Alves: *Educação para o Empreendedorismo: Uma prática no ensino da História e da Geografia*

Valadares, J.A.; Moreira, M.A. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa – Sua Fundamentação e Aplicação*. Coimbra: Almedina

Vieira, R. (1992). *Entre a escola e o lar. O Currículo e os Saberes da Infância*. Lisboa: Escher.

Sítios de Internet

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional [em linha] <http://www.angep.gov.pt/default.aspx>, acessido em Julho de 2014

Agrupamento de Escolas de Alvide: <http://www.esalvide.edu.pt/escola-sede-2/>, acessido a 24/06/2014

Amaral, C.; Castro, J.; Alves, B.; Neves, P. A. (2009) *Descobrir a História 9*, e-Manual. Porto: Porto Editora. [em linha] www.escolavirtual.pt consultado a 24/09/2014

Banco Central Europeu – Mapa dos alargamentos a UE [em linha] <http://www.ecb.europa.eu/ecb/history/ec/html/index.pt.html>, consultado a 24/09/2014

Blogue: “*Toca a Historiar*” [em linha] <http://tocahistoriar.blogspot.pt/>

Capucha, L.; Ucha, L. (2006). *Educação para a Cidadania: Guião de Educação para o Empreendedorismo*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. [em linha] <http://www.peep.pt/> acessido a 12/09/2013

Departamento da Educação Básica [em linha] <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=146> consultado a 22/09/2014

Direção-Geral da Saúde – Carta dos Direitos e Deveres do Doente [em linha] <http://www.dgs.pt/pagina.aspx?screenwidth=1600&mlkid=d4upjqjeqaxrtt45w45r4w45&cn=55065716AAAAAAAAAAAAAAAAAAAA>, consultado a 24/09/2014

Entrepreneurship Education: A Guide for Educators, European Commission, Bruxelles (2013) [em linha] <http://ec.europa.eu/> acessido a 26/07/2013

Escola Secundária de Alvide [em linha] <http://www.esqm.pt/>

Escola Virtual – Porto Editora [em linha] <http://escolavirtual.pt>, consultado a 24/09/2014

Google Earth [em linha] <https://www.google.com/earth/>, acessido a 24/06/2014

Infopédia [em linha] www.infopédia.pt (consultado a 21 de Fevereiro de 2014)

Jornal de Notícias: “Atores do beijo mais famoso do mundo reencontram-se 67 anos depois” [em linha]

http://www.jn.pt/PaginaInicial/Cultura/Interior.aspx?content_id=2724177, consultado a 24/09/2014

Nunes, A. N.; Almeida, A. C.; Nolasco, C. C. (2013/2014). *Metas Curriculares. 3.º Ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos). Geografia*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência [em linha] <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=20> consultado a 22/09/2014

Pesquisa de imagens diversas [em linha] <https://images.google.com/>, consultado a 24/09/2014

Portal do INE [em linha] <http://www.ine.pt/>

Portal Oficial da União Europeia [em linha] http://europa.eu/index_pt.htm, consultado a 24/09/2014

Programa Estratégico para o Empreendedorismo e a Inovação [em linha] <http://www.ei.gov.pt/index/> consultado a 15/09/2014

Relatório Síntese – Projeto Nacional “Educação para o Empreendedorismo. Ministério da Educação – Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (2009) [em linha] <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=151> consultado a 12/09/2014

Rosas, M. A.M.; Couto, Célia Pinto (2012) *O Tempo da História, 11º ano, 1ª parte*, e-Manual. Porto: Porto Editora [em linha] www.escolavirtual.pt consultado a 24/09/2014

Rosas, M. A.M.; Couto, Célia Pinto (2012) *O Tempo da História, 11º ano, 2ª parte*, e-Manual. Porto: Porto Editora [em linha] www.escolavirtual.pt consultado a 24/09/2014

Rosas, M. A.M.; Couto, Célia Pinto (2012). *O Tempo da História, 12º ano, 2ª parte*, e-Manual. Porto: Porto Editora. [em linha] www.escolavirtual.pt consultado a 24/09/2014

Agrupamento de Escolas de Alvide, Escola Secundária 2,3 de Alvide (2013). *Projeto Educativo do Agrupamento*, [em linha] <http://www.esalvide.edu.pt/>, acedido a 24/06/2014

Agrupamento de Escolas de Alvide, Escola Secundária 2,3 de Alvide (2013). *Projeto Curricular 2013/2014*, [em linha] <http://www.esalvide.edu.pt/>, acedido a 24/06/2014

Legislação

Ministério da Educação e da Ciência. Portaria nº 265/2012 de 30 de Agosto [em linha] <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2012/08/16800/0490804912.pdf> , pp. 4908 - 4912

Ministério da Educação e da Segurança Social e do Trabalho: Despacho conjunto nº 453/2004, DR 175, Série II, de 2004-07-27 do Diário da República [em linha] <https://dre.pt/application/dir/pdf2sdip/2004/07/175000000/1129611307.pdf> , pp. 11 296 - 11 298

Programa Estratégico para o Empreendedorismo e a Inovação +E+I. Resolução do Conselho de Ministros nº 54/2011, de 16 de Dezembro [em linha] <http://www.dre.pt/pdf1s/2011/12/24300/0535105354.pdf> , consultado a 12/09/2014, pp. 5351 - 5352

Manuais Escolares

(s.a.) (2000). *Mapas Educativos: “A Europa saída da 2ª Guerra Mundial”*. Porto: Porto Editora.

Amaral, C.; Pinto, A. L.; Neves, P. A. (coord.); Barca, I. (rev. cient.) (2013). *Descobrir a História 8*. História 8º ano. Porto: Porto Editora.

Andrade, P.; Dias, M. L.; Pombo, A. P.; Amaral, L. C. (2013) *História 8*, História, 8º ano. Porto: Porto Editora.

Cirne, J.; Henriques, M.; Machado, J. A. G. (2013). *Cadernos de História 8*, Parte 2. Porto: Areal Editores.

Cirne, J.; Henriques, M.; Machado, J. A. G. (2013). *Cadernos de História 9*, e-Manual. Porto: Areal Editores. [em linha] www.escolavirtual.pt consultado a 24/09/2014

Couto, C. P.; Rosas, M. A. M.; Mea, E. C. A. (rev. Cient.) (2013). *O Tempo da História, 2ª Parte*, História A, 11º ano. Porto: Porto Editora.

Diniz, M. E.; Tavares, A. ; Caldeira, A. M.; Mattoso, J. (cons. cient.) (2011). *História Oito, Parte 2*, História 8º ano, 3º ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Lisboa Editora.

Diniz, M. E.; Tavares, A.; Caldeira, A. M.; Mattoso, J. (cons. cient.) (2011). *História Oito, Parte 2*, História 8º ano, Caderno de Atividades, 3º ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Lisboa Editora.

Diniz, M. E.; Tavares, A.; Caldeira, Arlindo M. (2013). *História 9, Parte I*. Porto: Raiz Editora.

Diniz, Maria Emília; Tavares, Adérito; Caldeira, Arlindo M. (2013). *História 9, Caderno de Atividades*. Porto: Raiz Editora.

Gomes, A.; Boto A. S. (2008) *Fazer Geografia, 9º ano, vol. 1: Contrastes de Desenvolvimento*, Porto: Porto Editora

Gomes, A.; Boto, A. S.(2008). *Fazer Geografia, 9º ano, Caderno de Actividades*-Porto: Porto Editora

Ribeiro, A. C.; Lopes, A. R. (2010). *Cidadania e Mundo Atual, CEF – Cursos de Educação e Formação, Módulos B6, C8, C10, D5, Tipos 1, 2 e 3*. Porto: Porto Editora

Vídeos Utilizados em Aula

Documentário “*Coreia do Norte – Toda a Verdade*” da Sic Notícias [em linha] <http://www.youtube.com/watch?v=FhdW9RsrU4k>, consultado a 24/09/2014

Vídeo: “*Dia da ONU: um dia para refletir sobre nossa ação coletiva por um mundo melhor*” [em linha] www.youtube.com (consultado a 20 de Fevereiro de 2014)

Vídeo: “*Obstáculos ao desenvolvimento*” [em linha] <https://www.youtube.com/watch?v=zPYrW6d-idQ>, consultado a 24/09/2014

Vídeo: “*As canetas e os livros são as mais poderosas armas*” [em linha] www.youtube.com (consultado a 20 de Fevereiro de 2014)

LISTA DE ANEXOS

Os anexos do presente relatório encontram-se no *CD* que o acompanha.

Anexo 1: Indicadores de caracterização da População residente no Concelho de Cascais, por freguesia de residência (em nº e em %). Dados dos Censos 2011 [em linha] www.ine.pt , retirados a 24/06/2014

Anexo 2: População residente no concelho de Cascais, por nacionalidade (em nº e em %). Dados dos Censos 2011 [em linha] www.ine.pt , retirados a 24/06/2014

Anexo 3: População residente na freguesia de Alcabideche, por nacionalidade e continente de origem (em nº e em %). Dados dos Censos 2011[em linha] www.ine.pt , retirados a 24/06/2014

Anexo 4: População residente na freguesia de Alcabideche de nacionalidade estrangeira, oriunda de países da Europa (em nº e em %) Dados dos Censos 2011[em linha] www.ine.pt , retirados a 24/06/2014

Anexo 5: População residente na freguesia de Alcabideche de nacionalidade estrangeira, oriunda de países de África (em nº e em %) Dados dos Censos 2011[em linha] www.ine.pt , retirados a 24/06/2014

Anexo 6: População residente na freguesia de Alcabideche de nacionalidade estrangeira, oriunda de PALOP (em nº e em %) Dados dos Censos 2011[em linha] www.ine.pt , retirados a 24/06/2014

Anexo 7: População residente na freguesia de Alcabideche de nacionalidade estrangeira, oriunda de países da América (em nº e em %) Dados dos Censos 2011[em linha] www.ine.pt , retirados a 24/06/2014

Anexo 8: População residente na freguesia de Alcabideche de nacionalidade estrangeira, oriunda de países da Ásia (em nº e em %). Dados dos Censos 2011[em linha] www.ine.pt , retirados a 24/06/2014

Anexo 9: População residente no concelho de Cascais por freguesia e nível de escolaridade completo(em nº e em %). Dados dos Censos 2011[em linha] www.ine.pt , retirados a 24/06/2014

Anexo 10: População residente no concelho de Cascais (por freguesia), empregada por setor de atividade (em nº e em %). Dados dos Censos 2011[em linha] www.ine.pt , retirados a 07/07/2014

Anexo 11: Nº de alunos do Agrupamento de Escolas de Alvide (nº) por ano letivo,(Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Alvide 2013/2014) [em linha] <http://www.esalvide.edu.pt/>, acedido a 24/06/2014

Anexo 12: Total de alunos subsidiados do Agrupamento de Escolas de Alvide (nº) por ano letivo, Projeto Curricular do Agrupamento de Escolas de Alvide 2013/2014) [em linha] <http://www.esalvide.edu.pt/> , acedido a 24/06/2014

Anexo 13: Tipologia e funcionamento de Cursos de Educação e Formação (CEF)

Anexo 14: Caracterização Socioeconómica das turmas da PES, na ESA e na ESQM

Anexo 15: Inquérito aplicado à turma de CEF de 2º ano de IOSI

Anexo 16: Inquérito aplicado à turma 9.º 3 de Alvide

Anexo 17: Planificação de médio-prazo da PES na turma de CEF de 2º ano de IOSI

Anexo 18: Ficha Informativa do trabalho de grupo elaborado pela turma CEF de 2º ano de IOSI, entregue aos alunos na aula de dia 18/10/2013

Anexo 19: Plano da primeira aula da PES na turma CEF de 2º ano de IOSI, do dia 11/10/2013

Anexo 20: Resultado da atividade efetuada na turma de 2º ano do CEF-IOSI na aula do dia 11/10/2013

Anexo 21: Plano de aula do dia 18/10/2013 da turma CEF de 2º ano de IOSI

Anexo 22: Fichas de trabalho “Doenças do Mundo Atual”.

Anexo 23: Plano de aula do dia 22/10/2013 da turma de CEF – IOSI do 2º ano, da ESA

Anexo 24: Grelha de observação em aula do projeto desenvolvido em grupos, na turma de CEF 2º ano de IOSI, da ESA

Anexo 25: Ficha de Avaliação em Grupo do projeto sobre “Doenças do Mundo Atual”, aplicada aos alunos da turma de CEF – IOSI do 2º ano, da ESA

Anexo 26: Hetero-avaliação e avaliação final do projeto: Doenças do Mundo Atual, da turma de CEF – IOSI do 2º ano, da ESA, efetuada a 05/11/2014

Anexo 27: Plano da última aula da turma de CEF 2º ano de IOSI, da ESA de dia 05/11/2013

Anexo 28: Cartazes elaborados pelos alunos da turma de CEF 2º ano de IOSI, da ESA, no âmbito do projeto: “Doenças do Mundo Atual”.

Anexo 29: Plano de médio-prazo das aulas lecionadas no âmbito da PES na turma 9.º 3 da ESA

Anexo 30: Teste de avaliação sumativa aplicado à turma 9.º C da ESA, na aula do dia 10/12/2013

Anexo 31: Plano de aula do dia 26/11/2013 da turma 9.º 3 da ESA

Anexo 32: Ficha de Trabalho sobre a visualização de vídeo de notícia da Euronews: “Porque uma Europa em crise tem de ajudar o resto do Mundo?”

Anexo 33: Plano de aula de 29/11/2013 da turma 9.º 3 da ESA

Anexo 34: Página de Facebook: Geógrafos do Futuro

Anexo 35: Tabela Sociométrica elaborada a partir das respostas dos alunos do 9.º 3 no inquérito aplicado no dia 19/11/2013 , (presente no Anexo 13)

Anexo 36: Ficha Informativa do projeto Vamos Ser Empreendedores! distribuídas aos alunos do 9.º 3 da ESA na aula de 26/11/2013

Anexo 37: Fichas Informativas distribuídas aos grupos, por tema, na aula de 26/11/2013 da turma 9.º 3 da ESA

Anexo 38: Reflexão acerca da não-adesão dos alunos ao projeto Vamos ser Empreendedores!

Anexo 39: Ficha de Opinião preenchida pelos alunos do 9.º3 da ESA no dia 04/02/2014

Anexo 40: Indicadores de caracterização da População residente no Concelho de Oeiras, por freguesia de residência (em nº e em %). Dados dos Censos 2011 [em linha] www.ine.pt , retirados a 28/08/2014

Anexo 41: População residente no concelho de Oeiras (por freguesia), empregada por setor de atividade (em nº e em %). Dados dos Censos 2011[em linha] www.ine.pt , retirados a 28/08/2014

Anexo 42: População residente no concelho de Oeiras por freguesia e nível de escolaridade completo(em nº e em %). Dados dos Censos 2011[em linha] www.ine.pt , retirados a 28/08/2014

Anexo 43: População residente no concelho de Oeiras, por nacionalidade (em nº e em %). Dados dos Censos 2011 [em linha] www.ine.pt , retirados a 28/08/2014

Anexo 44: População residente na freguesia de Oeiras e São Julião da Barra, por nacionalidade e continente de origem (em nº e em %). Dados dos Censos 2011[em linha] www.ine.pt , retirados a 28/08/2014

Anexo 45: População residente na freguesia de Oeiras e São Julião da Barra de nacionalidade estrangeira, oriunda de países da América (em nº e em %) Dados dos Censos 2011[em linha] www.ine.pt , retirados a 28/08/2014

Anexo 46: População residente na freguesia de Oeiras e São Julião da Barra de nacionalidade estrangeira, oriunda de países da Europa (em nº e em %) Dados dos Censos 2011[em linha] www.ine.pt , retirados a 28/08/2014

Anexo 47: População residente na freguesia de Oeiras e São Julião da Barra de nacionalidade estrangeira, oriunda de países de África (em nº e em %) Dados dos Censos 2011[em linha] www.ine.pt , retirados a 28/08/2014

Anexo 48: População residente na freguesia de Oeiras e São Julião da Barra de nacionalidade estrangeira, oriunda de PALOP (em nº e em %) Dados dos Censos 2011[em linha] www.ine.pt , retirados a 28/08/2014

Anexo 49: População residente na freguesia de Oeiras e São Julião da Barra de nacionalidade estrangeira, oriunda de países da Ásia (em nº e em %). Dados dos Censos 2011[em linha] www.ine.pt , retirados a 28/08/2014

Anexo 50: Inquérito aplicado à turma 8.º D da ESQM no dia 28/04/2014

Anexo 51: Inquérito aplicado à turma 9.º C da ESQM no dia 07/03/2014

Anexo 52: Indicadores de desempenho da ESQM no ano letivo 2011/2012 (Projeto Educativo da ESQM, 2012, p. 6 [em linha] <http://www.esqm.pt>, retirado a 28/08/2014)

Anexo 53: Planificação de médio-prazo da PES na turma 9.º C da ESQM

Anexo 54: Plano de aula de 10/03/2013 da turma 9.º C da ESQM

Anexo 55: Grelha de distribuição dos grupos de trabalho para as atividades propostas da PES na turma 9.º C da ESQM

Anexo 56: Tabela sociométrica elaborada a partir das respostas dos alunos do 9.º C da ESQM no inquérito aplicado no dia 07/03/2013, (presente no Anexo 50)

Anexo 57: *Power Point* da atividade “Conversa de Café sobre a ONU” realizada na aula do dia 10/03/2014

Anexo 58: Ficha Informativa sobre o Projeto: Relembrando o Muro de Berlim..., elaborado pela turma 9.º C da ESQM, entregues na aula do dia 10/03/2013

Anexo 59: Avaliações finais do Projeto: Relembrando o Muro de Berlim..., elaborado pela turma 9.º C da ESQM

Anexo 60: Fotografias da Exposição intitulada “25 anos da Queda do Muro de Berlim...” organizada no início do mês de Junho com a colaboração dos trabalhos realizados pela turma 9.º C da ESQM

Anexo 61: Ficha descritiva da avaliação final dos grupos do Projeto: Relembrando o Muro de Berlim..., elaborado pela turma 9.º C da ESQM

Anexo 62: Ficha de Hetero-Avaliação do projeto: Relembrando o Muro de Berlim... e respetiva análise das respostas dadas pelos alunos da turma 9.º C da ESQM

Anexo 63: Auto-avaliação e avaliação final dos grupos no trabalho Relembrando o Muro de Berlim... realizado pela turma 9.º C da ESQM. Autoria própria.

Anexo 64: Análise das respostas da Hetero-Avaliação dos grupos de trabalho do Projeto Relembrando o Muro de Berlim... elaborado pela turma 9.º C da ESQM.

Anexo 65: Planificação de médio-prazo das aulas da PES na turma 8.º D da ESQM

Anexo 66: Exemplos de Teste Sumativo e Teste Sumativo, versão para NEE, aplicados à turma 8.º D da ESQM

Anexo 67: Plano da aula de dia 28/04/2014 da turma 8.ºD da ESQM

Anexo 68: Plano da aula de dia 05/05/2014 da turma 8.º D da ESQM

Anexo 69: Plano da aula de dia 12/05/2014 da turma 8.º D da ESQM

Anexo 70: Tabela sociométrica elaborada a partir das respostas dos alunos do 8.º C da ESQM no inquérito aplicado no dia 28/04/2013 , (presente no Anexo 49)

Anexo 71: Argumentos utilizados pelos grupos no debate orientado: “Opinião sobre ideias socialistas” realizado pela turma 8.º D da ESQM.

Anexo 72: Avaliação-final dos grupos no debate orientado: “Opinião sobre ideias socialistas” realizado pela turma 8.º D da ESQM.

Anexo 73: Ficha de Auto-avaliação dos grupos no debate orientado: “Opinião sobre ideias socialistas” realizado pela turma 8.º D da ESQM.

Anexo 74: Reflexão sobre as respostas dadas na Auto-Avaliação dos alunos do 8º D em Anexo 69

Anexo 75: Plano da aula de dia 19/05/2014 da turma 8.º D da ESQM

Anexo 76: Cartazes sindicalistas elaborados pelos grupos da turma 8.º D da ESQM

Anexo 77: Autoavaliação e avaliação final e respetiva análise e reflexão sobre as respostas dadas pelos alunos da turma 8.º D da ESQM