



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

Relatório de Estágio

A Importância dos Manuais Escolares de História e de Geografia no ensino
e na aprendizagem:

Perspetivas de alunos, professores e pais

Especialidade

Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino
Secundário

Mestrando

Carlos Fernando Machado Costa

Orientadora

Professora Raquel José de Jesus Vigário Dinis

Ponta Delgada, novembro de 2015



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

Relatório de Estágio

A Importância dos Manuais Escolares de História e de Geografia no ensino
e na aprendizagem:

Perspetivas de alunos, professores e pais

Especialidade

Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino
Secundário

Mestrando

Carlos Fernando Machado Costa

Orientadora

Prof.^a Doutora Raquel José de Jesus Vigário Dinis

Ponta Delgada, novembro de 2015

*A Importância dos Manuais Escolares de História e de Geografia no
ensino e na aprendizagem:
Perspetivas de alunos, professores e pais*

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores
para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do
grau de Mestre em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário, sob orientação científica da
Prof.^a Doutora Raquel José de Jesus Vigário Dinis

Agradecimentos

Ao longo deste ano foram muitas as pessoas que de forma direta ou indireta, me motivaram e me deram alento para realizar este relatório que é o culminar de um ano intenso de trabalho e de muita dedicação. Foi um ano complicado, com grandes desafios e obstáculos mas que graças a estas pessoas, estes foram ultrapassados gradualmente.

Assim sendo, começo por dedicar este relatório à minha filhota, Iolanda, porque ela é a luz da minha vida e farei sempre de tudo para que eu seja um exemplo a seguir.

Agradeço à minha família por todo o apoio, paciência e compreensão e em especial aos meus pais, pelo grande esforço que fizeram para investir na minha educação e por acreditarem sempre nas minhas capacidades.

À minha mana, por todo o carinho e pelos conselhos nas situações mais complicadas.

À minha companheira de todas as horas e mãe da minha filhota, Solange, por estar sempre do meu lado para tudo, nos bons e nos maus momentos.

À Professora Raquel Dinis, orientadora deste Relatório de Estágio, pela sua entrega, rigor e exigência. As suas sugestões e acompanhamento constante foram fundamentais.

A todos os professores da minha licenciatura e mestrado, por terem feito parte do meu percurso académico.

Aos meus professores cooperantes, por tudo o que fizeram para que eu desse sempre o melhor de mim, pelas críticas, pelas incentivos e pelos elogios.

Às minhas turmas de estágio, pelo forma como sempre me respeitaram e pelos laços criados fíndos os estágios.

À Escola e toda a comunidade escolar, nomeadamente, professores, órgãos de gestão e pessoal não-docente, pela hospitalidade, pela naturalidade que nos tratavam, pelos momentos de descontração, pelos conselhos e pelas palavras de incentivo para o futuro.

À minha companheira de núcleo de estágio, Cátia Cardoso, pelo apoio e pela amizade.

Aos meus colegas de licenciatura e mestrado, porque apesar de seguirmos caminhos diferentes, alguns ficarão marcados na minha vida.

A todos, o meu muito obrigado!!

Resumo

O presente relatório de estágio reporta-se ao trabalho desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Estágio Pedagógico I (Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário) e Estágio Pedagógico II (Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário), do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (1ª edição).

Este documento contempla uma abordagem enquadradora às questões e problemática atualmente colocadas à docência e aos seus profissionais e à formação inicial de professores, com particular ênfase na reflexão fundamentada sobre a importância do estágio pedagógico e sobre as dinâmicas subjacentes aos processos formativos vivenciados. Neste contexto, aprofundam-se igualmente questões relativas à temática em aprofundamento neste relatório: a importância e a utilização dos manuais escolares de História e Geografia no processo de ensino e aprendizagem no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Assim, propusemo-nos aprofundar conhecimentos sobre os pressupostos científicos e psicopedagógicos subjacentes à utilização de manuais escolares na leção, e a estudar as representações dos alunos, professores e pais sobre a importância e a utilização destes. Do mesmo modo, propusemo-nos desenvolver nas práticas pedagógicas em contexto de estágio, estratégias e recursos didáticos, diversos e diferenciados, como alternativa/complemento ao uso exclusivo/predominante dos manuais escolares e refletir sobre as práticas documentadas e desenvolvidas, à luz dos fundamentos da bibliografia da especialidade.

O aprofundamento das questões relativas à importância e utilização dos manuais escolares implicou a realização de um pequeno estudo exploratório (mediante questionários e entrevistas) e permitiu-nos constatar que o manual escolar é o recurso mais utilizado pelos professores na sala de aula e pelos alunos na escola e no estudo em casa. Os pais corroboram e reforçam a sua importância salientando que estes são essenciais no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos. No entanto, independentemente da importância que lhes é atribuída, estes agentes reconhecem-lhes desvantagens e limitações.

O trabalho desenvolvido nos estágios pedagógicos permitiu-nos aprofundar conhecimentos e refletir sobre esta reconhecida importância e protagonismo dos manuais escolares nas práticas docentes e no estudo dos alunos. Neste contexto,

podemos ensaiar contextos de utilização diversificada dos próprios manuais, bem como o desenvolver práticas pedagógicas apoiadas em estratégias e recursos didáticos diversos, alternativos ao uso predominante do manual escolar. Estas práticas alternativas permitirão combater o uso exclusivo/predominante dos manuais nas práticas letivas docentes, potenciando a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Abstract

This internship report refers to the work done within the courses of Pedagogical Internship I (Teaching of History in the 3rd cycle of basic education and secondary education) and Pedagogical Internship II (Geography Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Teaching secondary) in the Master in History and Geography Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and secondary Education (1st edition).

This document includes an approach to the questions and problematic of the professor profession and his professionals and the initial formation of teachers, with particular emphasis in a fundamented reflection about the importance of the pedagogical internship and the underlying dynamics of the formation processes experienced. In this context, we deepen questions related to the theme in depth in this report: the importance and the use of schoolbooks of History and of geography in the teaching and learning process in the 3rd cycle and Secondary Education.

Thus, our aim is to increase knowledge of scientific and psycho-pedagogical assumptions underlying the use of textbooks in class and to study the representations of students, teachers and parents about the importance and use of these.

Similarly our aim is to develop in pedagogical practices in training context, strategies and teaching resources, diverse and differentiated, as an alternative/complement to the exclusive/predominant use of schoolbooks and to reflect of the documented and developed practice at the light of the grounds of the literature of specialty.

The deepening of issues relating to the importance and use of schoolbooks involved holding a small exploratory study (with questionnaires and interviews) that allowed us to conclude that the schoolbook is the most used resource by teachers in the classroom and by students at school and home study. Parents support and reinforce the importance of schoolbooks noting that these are essential in the teaching and learning process of their children. However, regardless of the importance that is attributed to them, these agents recognize that schoolbooks have disadvantages and limitations.

The work in the internships allowed us to deepen knowledge and reflect on the recognized importance and role of textbooks in teaching practices and student studies. In this context, we rehearse diverse contexts of use of the manuals and as well we develop teaching practices supported by various strategies and teaching resources that allowed us to use other resources instead of the schoolbook. These alternative practices

were a way to combat the exclusive / predominant use of schoolbooks in teaching practices with the goal of enhancing the quality of student learning

Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo	ii
Abstract.....	iii
Índice de Anexos	viii
Índice de tabelas e quadros.....	ix
Índice de figuras.....	xii
Introdução.....	1

CAPÍTULO I - Ser Professor e o Estágio na Formação Inicial de Professores

1.1. O Professor como profissional de educação.....	4
1.2. O Professor Reflexivo	8
1.3. O Perfil profissional do professor.....	10
1.4. O Estágio na Formação Inicial de Professores	
1.4.1. O estágio pedagógico na formação inicial de professores.....	13
1.4.2. Natureza(s) formativa(s) do contexto(s) de estágio.....	14
1.4.3. O estágio curricular em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo e Ensino Secundário	16

CAPÍTULO II – Os Manuais Escolares no Processo de Ensino e Aprendizagem

2.1. Contextualização Histórica.....	20
2.2. Conceito de Manual.....	23
2.3. Papel e Funções do Manual	28

CAPÍTULO III – Prática Pedagógica em Contexto de Estágio

3.1. Caracterização da Escola.....	37
3.2. Caracterização do Meio.....	39
3.3. Caracterização das Turmas.....	40
3.4. Dinâmicas formativas no contexto de estágio	
3.4.1. O Papel da Planificação e Reflexão	46
3.4.2. O Projeto Formativo Individual.....	51
3.5. A lecionação em contexto de estágio	
3.5.1. Organização das atividades letivas	52

3.5.2. Conteúdos lecionados	52
3.5.3. Estratégias e recursos.....	58
3.5.4. Utilização do(s) manual(ais).....	74
3.5.5. Atividades extracurriculares	81

CAPÍTULO IV – Representações de alunos, professores e pais sobre a importância e as práticas de utilização dos manuais escolares de História e Geografia

4.1. Contextualização da temática e introdução ao estudo	88
4.2. Metodologia e Instrumentos de Recolha e Análise	89
4.3. População e amostra	92
4.4. Procedimentos de recolha de dados.....	93
4.5. Modo de análise dos dados recolhidos	94
4.6. Cuidados Éticos	94
4.7. Apresentação e análise dos resultados.....	95
4.7.1. Representações dos alunos sobre a importância e utilização dos manuais escolares de História e Geografia	95
4.7.2. Representações dos professores sobre a importância e utilização dos manuais escolares de História e Geografia	105
4.7.3. Representações dos pais sobre a importância e utilização dos manuais escolares de História e Geografia	123
4.8. Discussão dos resultados e conclusões.....	129
Considerações Finais.....	138
Referências Bibliográficas.....	141
Anexos.....	147

Índice de anexos

Anexo 1 - Plano de Aula

Anexo 2 – Grelha de Avaliação Planificação

Anexo 3 – Grelha de Avaliação Lecionação

Anexo 4 – Grelha de Avaliação Reflexão

Anexo 5 – Sequência Didática (Exemplo)

Anexo 6 – Guião da Entrevista aos Professores

Anexo 7 - Inquérito aos alunos (Manual de História)

Anexo 8 - Inquérito aos alunos (Manual de Geografia)

Anexo 9 - Inquérito aos pais (Manual de História)

Anexo 10 - Inquérito aos pais (Manual de Geografia)

Anexo 11 - Inquérito aos professores de História e Geografia

Anexo 12 – Transcrição da Entrevista Docente A

Anexo 13 – Transcrição da Entrevista Docente B

Índice de tabelas e quadros

Tabela 1 – Conteúdos lecionados no 3º Ciclo do Ensino Básico (8ºano) no estágio pedagógico em Ensino de História	55
Tabela 2 – Conteúdos lecionados no Ensino Secundário (10ºano) no estágio pedagógico em Ensino de História	56
Tabela 3 – Conteúdos lecionados no 3º ciclo do Ensino Básico (9º ano), no estágio em Ensino de Geografia	57
Tabela 4 – Conteúdos lecionados no Ensino Secundário (10º ano), no estágio pedagógico em Ensino de Geografia	58
Quadro 1 – Modelos educativos	5
Quadro 2 – Críticas aos manuais escolares	34
Quadro 3 – Frequência de utilização do manual escolar de História pelos alunos	96
Quadro 4 – Práticas de utilização do manual escolar de História pelos alunos	96
Quadro 5 – Opinião dos alunos sobre o manual escolar de História	97
Quadro 6 – Tipo de atividades desenvolvidas pelos alunos no estudo de História em casa	98
Quadro 7 – Tipo de atividades desenvolvidas pelos alunos no estudo em casa, envolvendo o manual de História	99
Quadro 8 – Frequência de utilização do manual escolar de Geografia pelos alunos ...	100
Quadro 9 – Práticas de utilização do manual escolar de Geografia pelos alunos	101
Quadro 10 – Opinião dos alunos sobre o manual escolar de Geografia.....	102
Quadro 11– Tipo de atividades desenvolvidas pelos alunos no estudo de Geografia em casa	103
Quadro 12 – Tipo de atividades desenvolvidas pelos alunos no estudo em casa, envolvendo o manual de Geografia	104
Quadro 13 – Utilização do manual como recurso nas aulas.....	105
Quadro 14 – Frequência de utilização do manual pelos professores	106
Quadro 15 – Atividades desenvolvidas a partir do manual	106
Quadro 16 – Considerações dos professores sobre o “bom manual”	107
Quadro 17 – Reações dos alunos à utilização do manual	108
Quadro 18 – Utilização do manual escolar pelos alunos fora da sala de aula.....	109
Quadro 19 – Tipo de atividades desenvolvidas com o manual pelos alunos fora da sala de aula	109

Quadro 20 – Utilização diferenciada do manual	110
Quadro 21 – Opinião dos professores sobre os manuais digitais	110
Quadro 22– Caraterização da oferta editorial de manuais escolares	111
Quadro 23 – Acompanhamento ao estudo dos educandos	123
Quadro 24 – Frequência no acompanhamento ao estudo dos educandos	124
Quadro 25 – Recursos utilizados pelo educando no seu estudo	125
Quadro 26 – Frequência de utilização do manual pelos educandos	125
Quadro 27a– Conhecimento do manual de história utilizado pelo seu educando	126
Quadro 27b– Conhecimento do manual de Geografia utilizado pelo seu educando	126
Quadro 28 – Importância da utilização dos manuais escolares	126
Quadro 29 – Opinião sobre a importância e uso dos manuais escolares no ensino-aprendizagem	128

Índice de figuras

Fig. 1 – Exemplos de diapositivos dos <i>PowerPoint</i> utilizados durante os estágios pedagógicos	60
Fig. 2 – Exemplos de imagens exploradas nos estágios pedagógicos	61
Fig. 3 – Exemplos de mapas utilizados durante os estágios pedagógicos.....	62
Fig. 4– Exemplo de cronologia utilizada no estágio pedagógico em Ensino de História (8º ano)	63
Fig. 5 – Exemplos de esquemas utilizados durante os estágios pedagógicos.....	64
Fig. 6 – Notícia “Dengue na Madeira” – Diapositivo do <i>PowerPoint</i> alusivo à análise da notícia	65
Fig. 7 – Transparência sobre o buraco da camada de ozono (utilizada no estágio em Ensino de Geografia).....	65
Fig. 8 – Jogo de colagem de vinhetas “O Século XIII e as Crises do Século XIV”	68
Fig. 9 – Jogos de pergunta/resposta desenvolvidos nos estágios pedagógicos	70
Fig. 10 – Documento “O Juramento de Filipe I nas Cortes de Tomar (História, 8º ano)	79
Fig. 11 – Documento “A expansão da área cultivada” (História, 10º ano)	79
Fig. 12 – Documento “O Aquecimento Global” (Geografia, 9º ano).....	79
Fig. 13 – Documento “Pesca com futuro” (Geografia, 10º ano)	79
Fig. 14 – Gráfico “Volume e valor das capturas nominais, segundo as espécies em Portugal e em percentagem do total no ano de 2011” (Geografia, 10º ano)	80
Fig. 15 – Gráfico “Distribuição dos valores de população servida pela rede pública de abastecimento de água em Portugal, entre 1990 e 2009” (Geografia, 10º ano)	80
Fig. 16 – Visita de Estudo ao Tribunal de Ponta Delgada (História, 10º ano)	82
Fig. 17 – Palestra “A Rota dos Sabores no Mundo” (História, 8º ano).....	82
Fig. 18 – Palestra “Cidadania e o Império Romano” (História, 10º ano).....	83
Fig. 19 – Encenação teatral “De Ceuta aos Açores” (História, 8º ano).....	83
Fig. 20 – Visita ao Canil Municipal de Lagoa (Geografia, 9º ano).....	84
Fig. 21 – Encenação teatral “De Ceuta aos Açores” – Encontro Regional de Grupos Escolares de Expressão Dramática	84

Fig. 22 – Visita de Estudo à <i>Expolab</i> (Geografia, 9ºano).....	85
Fig. 23 – Visita de Estudo ao Porto dos Carneiros (Geografia, 10º ano)	85
Fig. 24 – Visita à Universidade dos Açores (Geografia, 10º ano).....	86
Fig. 25 – Sistema de categorias sobre as representações dos professores sobre a importância e utilização dos manuais escolares de História e Geografia	112

Introdução

O presente relatório de estágio enquadra-se legalmente no Regulamento dos Mestrados da Universidade dos Açores, que salienta que este deverá “contemplar a revisão dos conhecimentos atualizados da especialidade, o plano de trabalhos aplicados a desenvolver, as aplicações concretas num determinado contexto, os resultados esperados e a análise crítica dos resultados obtidos” (Artigo n.º 2, alínea i).

No Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, este relatório constitui uma oportunidade de aprofundamento e de reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas e observadas em contexto de Estágio Pedagógico I (no âmbito do Ensino da História) e Estágio Pedagógico II (no âmbito do Ensino da Geografia).

Sendo o estágio uma etapa decisiva de aprendizagem e de formação, este relatório oferece uma oportunidade ímpar para a análise e a reflexão sobre os processos de planificação, de intervenção, de avaliação e de reflexão crítica desenvolvidos, visando quer a aprendizagem significativa dos alunos, quer a melhoria contínua do nosso desempenho e, conseqüentemente, dos processos formativos.

Neste contexto, interessou-nos aprofundar conhecimentos sobre os pressupostos científicos e psicopedagógicos subjacentes à utilização de manuais escolares na lecionação, e estudar as representações dos alunos, professores e pais sobre a importância e sobre a utilização destes no Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

No que concerne as práticas pedagógicas em contexto de estágio, propusemo-nos desenvolver estratégias e recursos didáticos, diversos e diferenciados, como alternativa/complemento ao uso exclusivo/predominante dos manuais escolares e a refletir sobre as práticas documentadas e desenvolvidas, à luz dos fundamentos da bibliografia da especialidade.

Com estes propósitos, o presente relatório de estágio encontra-se organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo aprofundam-se, à luz de bibliografia de especialidade, questões de enquadramento e de fundamento acerca da profissão docente, nomeadamente, o papel do professor como profissional de educação, o caráter reflexivo da prática docente e o perfil de desempenho profissional docente. Desta forma, procuramos compreender a complexidade e a riqueza que envolve a atividade docente.

Do mesmo modo, abordamos a importância do estágio pedagógico na formação

inicial de professores, considerando as dinâmicas vivenciadas, no contexto das quais se enquadra o presente relatório.

O segundo capítulo, intitulado “*Os Manuais Escolares no Processo de Ensino e Aprendizagem*” dedica-se à apresentação e análise de questões de fundamento relativas aos manuais escolares, a temática em aprofundamento neste relatório. Tendo por base a literatura da especialidade, esta abordagem procurará apresentar e problematizar os papéis e funções dos manuais, no contexto da reconhecida importância deste recurso no ensino e na aprendizagem.

No terceiro capítulo abordam-se os contextos em que decorreram os estágios pedagógicos, assim como algumas questões genéricas e de fundamento relativas aos processos formativos vivenciados, nomeadamente respeitantes à importância das dinâmicas de planificação/intervenção, reflexão e elaboração do Projeto Formativo. Neste capítulo procederemos ainda à apresentação e análise das nossas práticas letivas em contexto de estágio nomeadamente respeitantes à sua organização, conteúdos lecionados, estratégias e recursos privilegiados, bem como à utilização do(s) manual(is) escolar(es) e ao desenvolvimento de atividades extracurriculares.

O quarto capítulo intitulado “*Representações de Alunos, Professores e Pais sobre a importância e as práticas de utilização dos manuais escolares de História e Geografia*” envolve a apresentação e análise dos resultados do estudo exploratório levado a efeito junto de alunos, professores e pais sobre a importância dos manuais escolares de História e Geografia no processo de ensino e aprendizagem no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, bem como a discussão dos resultados e apresentação de algumas conclusões.

Por último faremos algumas considerações finais sobre o percurso vivenciado nos estágios e sobre a temática em aprofundamento no presente relatório.

CAPÍTULO I

Ser Professor e o Estágio na Formação Inicial de Professores

1.1. O Professor como Profissional de Educação

1.2. O Professor Reflexivo

1.3. O Perfil Profissional do Professor

1.4. O Estágio na Formação Inicial de Professores

1.4.1. O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

1.4.2. Natureza(s) formativa(s) do(s) contexto(s) de Estágio

1.4.3. O estágio curricular em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

No presente capítulo propomos o aprofundamento de algumas questões relacionadas com a profissão docente, nomeadamente, o papel do professor como profissional de educação, o carácter reflexivo da prática docente, elucidando a ideia do professor reflexivo e o perfil de desempenho profissional do mesmo. Deste modo, através do recurso a especialistas na área de educação, procuramos neste capítulo, compreender a complexidade e riqueza que envolve a atividade docente. Do mesmo modo, abordaremos a importância do estágio pedagógico na formação inicial de professores, considerando as dinâmicas vivenciadas, no contexto das quais se enquadra o presente relatório.

1.1. O Professor como Profissional de Educação

Numa sociedade em acelerada mudança importa questionar e refletir sobre a importância da educação escolar, bem como sobre o papel a assumir pelos professores. Leite e Orvalho (1995), citados por Vale (s/d, p. 1), neste contexto, perspectivam para o professor um papel amplo e abrangente que “consistirá em ajudar, conduzir, dar o exemplo, incentivar, facilitar e integrar aprendizagens assistidas e autónomas, decorrentes de uma avaliação pessoal de necessidades, com recurso à diversidade de meios de acesso à informação e ao conhecimento”. Também Harden e Crosby (2000) citados por Ferreira (2009, p. 13) se debruçam sobre a diversidade de papéis a assumir pelo professor, identificando, nomeadamente, os de “fornecedor de informação, modelo profissional, facilitador da aprendizagem, avaliador quer dos alunos quer dos programas a implementar, planificador e criador de materiais”.

Aprofundando perspectivas, no que concerne os papéis do professor, Muñoz (2008) citado por Mendes (2011, p. 208), partindo de contributos de vários especialistas, identifica na profissão docente três papéis essenciais:

- 1) *Papel Técnico* - o docente deve guiar a aprendizagem dos alunos de acordo com regras que este considere adequadas. Este papel engloba funções que não se encontram na chamada docência clássica, nomeadamente, a tutoria, a gestão didática e a inovação.
- 2) *Papel associado aos aspetos éticos e socializadores da profissão* – o docente tem um papel importante como referência para os seus alunos. Os valores, atitudes e outras pautas de conduta que o docente exige e veicula são exemplos a seguir pelos seus alunos.

3) *Papel que se vincula à satisfação das necessidades de auto-realização de indivíduos em formação e das suas demandas de bem-estar* – o professor assume-se como preceptor (derivante de tradições pedagógicas), *partenaire* ou terapeuta.

Neste paradigma, o mesmo autor, citado por Mendes (2011, p. 209) afirma que o papel do professor “passará de expositor a guia do conhecimento e a administrador de meios de comunicação”. Este “novo” papel docente implica a transição de um modelo educativo tradicional ou clássico para um modelo tecnológico (quadro 1).

Modelo tradicional ou clássico	Modelo tecnológico
1. O professor como instrutor;	1. O professor como mediador;
2. Coloca-se a ênfase no ensino;	2. Coloca-se a ênfase na aprendizagem;
3. O professor trabalha isoladamente;	3. O professor colabora com a equipa docente;
4. Aplica os recursos sem os desenhar;	4. Desenha e gere os seus recursos;
5. Didáctica baseada na exposição e com carácter unidireccional;	5. Didáctica baseada na investigação e com carácter bidireccional;
6. Só a verdade e o acerto proporcionam aprendizagem;	6. O erro constitui fonte de aprendizagem;
7. Restringe a autonomia do aluno;	7. Fomenta a autonomia do aluno;
8. Não recorre às novas tecnologias de informação.	8. O professor tem competências básicas nas TIC.

Quadro 1 - Modelos Educativos. Fonte: (Mendes, 2011, p. 210).

No modelo tecnológico, tal como nos é dado perceber pela leitura do quadro 1, a ênfase é colocada na aprendizagem e na promoção da autonomia dos alunos, sendo o professor o mediador entre estes e o universo do saber. O professor desenha e gere os recursos didáticos, nomeadamente com recurso às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Neste panorama perspetiva-se o trabalho colaborativo e a investigação visando a melhoria das práticas docentes.

Facto é que em Portugal os professores geralmente atribuem a sua função enquanto profissionais de ensino, ao ato de instruir e a funções que dizem respeito às componentes de educação (Teixeira, 1993, citado por Ferreira, 2009; Roldão 2009; Nóvoa 2009, entre outros).

Neste paradigma, Roldão (2009, p. 14), evidenciando investigações com professores, agrupou em quatro categorias, o que estes consideravam como o “essencial do acto de ensinar”, a saber:

I) ensinar é dar a “matéria”, ou seja, a explicação aos alunos dos conteúdos, factos e teorias que fazendo parte da cultura, devem ser passados a outra geração;

II) ensinar é um processo de facilitação do trabalho de aprendizagem no qual os alunos devem desenvolver a sua capacidade de autonomia;

III) ensinar implica a organização da apresentação dos conteúdos;

IV) ensinar é levantar questões aos alunos que fomentem o seu pensamento sobre as mesmas.

Contudo, para ensinar ou instruir, nas palavras do filósofo francês Alain (1986, citado por Nóvoa, 2009, p. 3) “é necessário conhecer aqueles que se instruem” e “conhecer bem aquilo que se ensina”. Neste cenário, o exercício da docência constitui um processo complexo, idiossincrático e multidimensional (Sachs, 2001) que implica o “aprender a ensinar” (aspetos técnicos do ensino), a socialização profissional (interações entre indivíduo e o contexto em que está inserido) e a construção da identidade profissional (experiência individual, o agir e identificação com determinados grupos, as experiências dentro e fora da escola, as crenças e valores sobre o que se entende por ser professor) (Calderhead e Shorrock, 1997; Hauge, 2000; Flores, 2001; Flores; Day, 2006 citados por Flores, 2010).

O processo de ensinar, envolve uma complexidade que está inserida em contextos muito próprios, pelo que como aponta Roldão (2009, pp. 14-15), ensinar é “desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio” que implica “fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária”. Nas palavras da autora, ensinar passará por “acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro”, no entanto, a mesma salienta que o aprendente terá que desenvolver os seus processos de aprendizagem, cabendo ao professor o papel do desenvolvimento de estratégias que conduzam o aprendente ao pretendido.

Ainda nesta linha do ato de ensinar, Roldão (2009, p. 36), enfatiza o papel do currículo na vida do professor, salientando que os professores devem ter um papel ativo na gestão do mesmo, o ensinar ou fazer aprender, segundo esta, passa pelo professor “decisor e gestor de currículo”. O professor deve mediar as decisões curriculares,

procurando jogar entre si as decisões nacionais, as metas, órgãos e projetos de escola e as características das turmas e dos alunos. Neste contexto, a função de ensinar, para a autora (*idem*, p. 42) “pressupõe o domínio do processo de desenvolvimento curricular”.

Mas o que é então ser professor?

Na literatura da especialidade, é amplamente reconhecido o papel do professor enquanto profissional de educação, considerando-se que a profissionalidade implica a construção coletiva de uma cultura profissional definidora da pertença do indivíduo ao grupo (Roldão, 2009; Nóvoa, 2009). Neste particular, Roldão (1999, 2009) caracteriza a profissionalidade docente a partir de quatro aspetos fundamentais: a *função de ensinar*, definidora da profissão docente; o *saber educativo*, específico desta atividade; o *poder de decisão* sobre a sua ação e a *reflexividade*, traduzida na constante análise crítica sobre a própria ação visando a melhoria, a adequação das decisões, o ajuste de procedimentos e a necessária atualização dos saberes, tendo em conta os contextos em que a docência se desenvolve.

Mais além nesta linha de pensamento, Nóvoa (2009, p. 3) salienta a necessidade de serem igualmente consideradas as ligações entre as dimensões pessoais e profissionais da identidade dos professores, entendendo que “a profissionalidade docente não poder deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor”. Este mesmo autor estrutura esta "personalidade" em cinco dimensões, nomeadamente: o *conhecimento* (construção de práticas que conduzam os alunos à aprendizagem); a *cultura profissional* (compreensão dos sentidos da instituição escolar, integração na profissão, aprendizagem com os colegas mais experientes, registo das práticas, reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação); o *tacto pedagógico* (capacidade de relação e de comunicação); o *trabalho em equipa* (reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola) e o *compromisso social* (transmissão de princípios, valores, inclusão social, diversidade cultural).

Em suma, ser professor implica não apenas uma competência técnica para desempenhar a profissão, mas também o domínio das suas condutas enquanto pessoa, pois não podemos descurar o lado humano dos professores (Fullan e Hargreaves, 2001).

Segundo Ferreira (2009, p. 16), na construção da identidade profissional de um professor interagem múltiplos fatores (sociais, culturais, técnicos, económicos, políticos, pessoais, etc.) importando, nomeadamente: a época em que o docente cresceu e ingressou na profissão; os sistemas de valores e de crenças educativas dominantes; o

estádio da vida e da carreira em que o professor se encontra e o efeito desta sobre a sua confiança; o sentido de realismo e atitudes e o género do educador, nomeadamente, a forma como o ensino e o trabalho se relacionam com diferentes tipos de vida e com os interesses distintos dos homens e das mulheres. As representações que os professores tem da própria profissão dependem também das experiências vividas nas escolas, esta socialização influencia a construção de representações sobre as funções da profissão. (Alves-Pinto, 2001, p. 54, citado por Ferreira, 2009, p. 17).

Destaca-se também, neste particular, a importância fundamental da formação de professores (inicial e contínua) enquanto processo inacabado, percurso de aprendizagem e atualização ao longo da vida. Os processos formativos vivenciados influenciam decisivamente as representações dos professores sobre o ensino, a escola e o currículo, bem como as suas representações sobre as competências e os conhecimentos desenvolvidos, reconhecidos e exigidos quer nas instituições de ensino superior, quer nas escolas (Pacheco, 1995, citado por Flores, 2010).

1.2. O Professor Reflexivo

Dewey (1993) define a reflexão como uma forma especializada de pensar que implica uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa das perceções das práticas efetuadas, evidenciando os motivos, justificações das ações e convicções e as consequências a que estas conduzem.

No seio da classe docente, o conceito de professor reflexivo surgiu nos Estados Unidos, como forma de responder à crise de identidade gerada por uma visão restrita e redutora da docência (como exercício de um conjunto de competências técnicas, sem sentido personalizado) que impunha uma separação entre o “eu pessoa” e o “eu profissional” (Nóvoa, 1992).

Segundo Alarcão (1996), os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem sobre todos os contextos que o rodeiam, nomeadamente: a interação entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno; a sua pessoa enquanto professor; a pessoa do aluno; a instituição escola e a sociedade no geral.

No que respeita à natureza da reflexão a desenvolver pelos professores, Schön (1997, citado por Alarcão, 1996), refere-se à *reflexão na ação* (reflexão no decurso das próprias ações sem interrupção, embora com o devido distanciamento) e à *reflexão*

sobre a ação (reconstrução mental da ação, *a posteriori*, para análise). Em ambas as situações, a reflexão deverá convergir para a reestruturação da ação.

Para Alarcão (1996), quando o professor reflete sobre uma ação, uma atitude ou fenómeno, tem como objetivo compreendê-los. Mas, para compreendê-los necessita de os analisar à luz de referências que lhes deem sentido, estes referentes são os saberes, fruto da experiência ou da informação. Da análise das situações, a partir dos referentes conceptuais teóricos em presença, resulta o aprofundamento ou a reorganização do conhecimento, com consequências ao nível da ação.

Nesta linha de pensamento, Alarcão (1996) considera que ser um professor reflexivo, implica ser autónomo na gestão das suas atividades, sendo esta autonomização simultaneamente um objetivo e um processo, pois quanto maior a capacidade de reflexão dos docentes maior a sua capacidade de autonomização. Para a autora, o professor deve refletir sobre o conteúdo que ensina, o contexto em que ensina, a sua competência pedagógico-didática, a legitimidade dos métodos que emprega e as finalidades do ensino da sua disciplina, devendo interrogar-se sobre os conhecimentos e capacidades desenvolvidas pelos seus alunos, bem como sobre os fatores que inibem a respetiva aprendizagem.

Para Herdeiro e Silva (2008), entendendo Climent (2001), citado por Carrillo (2002), as práticas reflexivas e críticas são cruciais para o desenvolvimento profissional. Neste particular, os referidos autores citando os mencionados especialistas (Climent, 2001; Carrillo, 2002) referem que “o processo de aprendizagem contínuo como profissional reflexivo e crítico da sua prática [...] seria a consciencialização progressiva da complexidade da dita prática” e que a análise desta adaptada e ajustada à aprendizagem dos alunos, pressupõe que o “questionamento contínuo das suas concepções e conhecimentos [...]” induzirá “o enriquecimento profissional do professor e a consideráveis progressos na aprendizagem dos alunos”.

Herdeiro e Silva (2008) reforçam ainda o papel do professor, – agente reflexivo –, como instrumento ativo de mudança, profissional autónomo e responsável, que reflete com os colegas sobre aspetos da sua prática docente, bem como sobre outros assuntos relativos à escola, procurando a melhoria contínua das suas competências. Para estes autores, o professor reflexivo desempenha “um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para o atingir” e ganha “capacidades para produzir as suas próprias teorias, contribuindo para uma base

codificada de conhecimentos de ensino” (Schön, 2000; Zeichner, 1993, p. 16 citados por Herdeiro & Silva, 2008).

No entanto, embora conscientes da importância estruturante das práticas reflexivas na docência, Eraut (1995, citado por Herdeiro e Silva, 2008) alerta para a existência de fatores que condicionam a reflexão, a saber: *pressão do tempo* (pode alterar a qualidade e quantidade dos paradigmas de reflexão), *disponibilidade*, *disposição* e *necessidade para refletir*. Estes fatores são fundamentais numa prática reflexiva de qualidade, conseqüente ao nível da ação.

1.3. O Perfil Profissional do Professor

Quando falamos em 'perfil de um professor', aludimos geralmente à sua função, i.e. a função de ensinar (Roldão, 1999), considerando esta função na sua aceção mais completa e rica, concebendo o docente como um mediador na construção do conhecimento pelo aluno, assumindo uma postura ativa de reflexão, autoavaliação e estudo constantes (Alarcão 1996; Roldão, 1999; 2009; Nóvoa, 2009).

Para Mendes (2011, p. 226), nesta função de mediador construtivista do conhecimento, o docente deve mobilizar competências diversas, demonstrando nomeadamente:

- “Domínio da matéria que lecciona (competência científico-cultural);”
- “Qualidades pedagógicas (habilidades didáticas, tutoria, técnicas de investigação, conhecimentos psicológicos e sociais); ”
- “Habilidades instrumentais e conhecimentos de novas linguagens e características pessoais (maturidade, segurança, auto-estima, equilíbrio emocional, empatia) .”

Nesta linha de pensamento, a referida autora (*idem*, p. 211) citando Marquéz (2002), enfatiza que, do exercício destas competências decorrem as principais funções docentes, a saber: *Planificar* (reconhecer as características individuais e em grupo dos seus alunos; diagnosticar as necessidades de formação destes; construir o currículo); *Conceber estratégias de ensino e aprendizagem* (preparação de estratégias didáticas com atividades motivadoras, significativas, colaborativas e aplicativas, utilizando se possível as TIC); *pesquisar e preparar de recursos e materiais didáticos* (conceber e gerir os recursos); *controlar a informação e gerir o desenvolvimento da aula mantendo a ordem* (devem ser escrutinadas as fontes de informação, os objetivos e metodologias); *motivar os alunos* (fomentar a curiosidade e interesse dos alunos face aos conteúdos e

atividades da disciplina); *incentivar a participação dos alunos* (promover a apresentação pública de alguns trabalhos); *auxiliar a compreensão dos conteúdos básicos*; *transmitir valores, sendo um exemplo de atuação*; *Ser um mediador e ajudar na utilização de recursos diversificados*; *orientar a realização de atividades*; *Ser um tutor* (presencialmente ou em termos telemáticos); *realizar trabalhos com os alunos* (envolver-se na realização de trabalhos colaborativos com os estudantes); *avaliar* (avaliação formativa e sumativa, estimulando a autoavaliação dos estudantes e das intervenções docentes); *desenvolver atitudes imprescindíveis na sociedade da informação* (positivismo e atitude crítica face às TIC, valorizar o pensamento divergente, criativo, crítico, ordenado e responsável e o trabalho cooperativo, adaptar-se à mudança); *colaborar nos trabalhos de gestão* (realização de burocracia como colaborar na gestão da escola recorrendo às ajudas tecnológicas); *gerir a sua formação contínua* (implica a atualização no que respeita aos conhecimentos e competências didáticas; implica também que se mantenha o contato com outros atores educativos e fomentar a cooperação e o intercâmbio); *reconhecer o(s) contexto(s) de proveniência dos alunos* (conhecer as características sociais, económicas, culturais, etc., do meio de onde provêm os alunos).

As funções do professor são ainda direta ou indiretamente abordadas na legislação, no contexto das políticas educativas vertidas no Estatuto da Carreira Docente (Decreto Legislativo Regional n.º 4/2009/A, de 20 de abril, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A de 21 de julho) e ainda no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto).

No Estatuto da Carreira Docente (Decreto Legislativo Regional n.º 4/2009/A, de 20 de abril, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A de 21 de julho), salientamos o artigo 16º, os *Deveres profissionais* dos docentes. Da análise deste artigo, destacamos, a título de exemplo, que o professor deve reger-se por uma prática que enfatize o rigor e a excelência – alínea *a)* -, aperfeiçoando os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspetiva de contínua aprendizagem e aperfeiçoamento do seu desempenho – alínea *d)* -, apostando na sua formação - alínea *e)* -, desenvolvendo um espírito crítico e reflexivo sobre o seu trabalho – alínea *f)* -, devendo respeitar os seus alunos e todos os agentes do meio escolar e extraescolar – alínea *c)* - , tendo ainda um papel intervencionista na vida dos alunos num prisma social, quando se justifique –alíneas *h)* e *i)*.

No artigo 59º do referido Decreto-Lei, encontramos as funções genéricas dos docentes - alíneas *a)* a *aa)*, bem como funções específicas destes, relacionadas com coordenação, orientação e avaliação – alíneas *a)* a *i)*.

Todas as funções aqui mencionadas consolidam-se ainda no perfil de desempenho profissional docente, o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto). Neste perfil, o professor é definido como “um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Ponto II, alínea *a)*), apontando-se como estruturantes na sua atuação quatro dimensões complementares, a saber:

- a *Dimensão profissional, social e ética* que se reporta à necessidade de a prática profissional docente dever ser fundamentada "num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados", coerente do ponto de vista social e ético (Ponto II, n.º 1);
- a *Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* relativa à importância do rigor científico e metodológico na integração dos conhecimentos das diferentes áreas que fundamentam o currículo, "no quadro de uma relação pedagógica de qualidade" (Ponto III, n.º 1);
- a *Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade*, que salienta a importância de a ação docente contemplar uma visão integrada da escola "como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere" (Ponto IV, n.º 1);
- a *Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*, que considera preponderante a formação como um "elemento constitutivo da prática profissional", a desenvolver pelos docentes no decurso da análise e reflexão sobre as suas práticas, necessidades e realizações, com recurso à investigação e em cooperação com outros profissionais (Ponto V, n.º 1).

Neste panorama reforça-se continuamente a necessidade de o profissional de educação pautar a sua ação por princípios de rigor científico, metodológico e ético, procurando através da reflexão e da formação ao longo da vida a contínua melhoria das suas práticas profissionais.

Abordadas as questões sobre o papel do professor como profissional de educação, o professor reflexivo e o seu perfil profissional, consideremos agora a especificidade dos estágios pedagógicos, sobre os quais versa o presente relatório.

1.4. O estágio na Formação Inicial de Professores

1.4.1. O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

Caires (2001) citando vários especialistas (Alarcão, 1996; Ryan *et al.*, 1996; Caires & Almeida, 1997 a,b; Veale, 1989) refere-se à noção de estágio mais difundida entre académicos, entidades empregadoras e os próprios alunos, considerando-o como uma experiência de formação estruturada e um marco fundamental na formação e preparação dos alunos para a entrada no mundo profissional. O estágio é uma componente estruturante na formação de futuros docentes, constituindo-se como o momento da formação inicial de docentes que maximiza, por excelência, a experiência e a prática (ainda que em contextos supervisionados) necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos e competências pedagógicas basilares no processo de profissionalização.

Esta importante etapa formativa tão rica e complexa contempla, segundo Caires (2001, pp. 17-18), objetivos tais como:

- 1) *Aplicação de competências e conhecimentos apreendidos no curso e transposição dos mesmos para o contexto prático;*
- 2) *Assimilação de novas competências e conhecimentos através da experiência prática;*
- 3) *A capacitação para um percurso profissional (carreira)*
- 4) *Identificação das áreas (pessoais e profissionais) mais fortes ou que careçam de aperfeiçoamento;*
- 5) *Desenvolvimento de uma visão mais realista do mundo profissional;*

Neste particular, a autora (Caires, 2001) alerta para o facto de nem sempre/ nem todos estes objetivos serem plenamente concretizados no estágio, muito embora seja nessa fase formativa que, de uma forma ou de outra, se inicia a sua concretização.

Assim, de entre os ganhos mais significativos inerentes à experiência de estágio Caires (2001, p. 18) realça: a “construção de uma visão mais realista do Mundo do Trabalho e das perspectivas de carreira destes futuros profissionais”; a “promoção de competências de empregabilidade e desenvolvimento de destrezas na sua área

profissional”; o “desenvolvimento de competências sociais e interpessoais”, “o aumento das oportunidades de emprego”; a “promoção de maiores níveis de maturidade e de auto-confiança nos alunos”; o “desenvolvimento do raciocínio prático e da capacidade de resolução de problemas por parte dos alunos”, entre outros.

Contudo, a autora alerta para a necessidade de se considerarem, igualmente, potenciais problemas/dificuldades associados ao estágio, nomeadamente: a “incapacidade ou, por vezes, a ausência de qualquer tentativa de integrar a teoria e a prática”; a “dificuldade em organizar experiências adequadas para os estagiários”; a “focalização dos estágios num conjunto limitado de competências técnicas em detrimento de uma compreensão mais alargada dos sistemas e organizações”; a “supervisão inadequada, inexistente, insuficiente e/ou falta de preparação dos supervisores”; as “experiências de campo que podem minar o programa educacional”; a “exploração dos alunos enquanto mão-de-obra barata”; a “fraca sintonia entre instituição de formação e de estágio”; a “pouca coordenação da supervisão e da avaliação entre as instituições” que poderão marcar negativamente esta etapa formativa (Caires, 2001, p. 18).

Neste contexto, importa garantir que a estrutura, organização e contextos vivenciados e desenvolvidos pelos estagiários garantem a melhor experiência formativa, adequada e de qualidade científica e pedagógica (Menezes *et al.*, 1989; Johnston, 1994; Kuzmic, 1994; Caires, 1996; 1998, citados por Caires, 2001, p. 19) assegurando “experiências significativas e exemplificativas da realidade, no sentido de se promoverem as competências necessárias ao desempenho autónomo e eficaz destes futuros profissionais”. Neste particular, Caires (2001, p. 20) alerta ainda para a necessidade de uma reflexão alargada em torno dos aspetos conceituais e organizacionais dos estágios, nomeadamente no que respeita à respetiva duração, ao tipo de acompanhamento, à avaliação, bem como às formas de articulação com as restantes componentes do curso.

1.4.2. Natureza(s) formativa(s) do(s) contexto(s) de Estágio

Ryan *et al* (1996, citado por Caires 2001, pp. 20-22), considera na sua análise sobre a natureza formativa dos estágios, que estes podem assumir quatro papéis complementares: *o estágio como capacitação de um aprendiz; o estágio orientado pelos objetivos académicos; o estágio com preocupações desenvolvimentais; e o estágio privilegiando a articulação de conhecimentos e competências.*

Na aceção de "*estágio como capacitação de um aprendiz*", a aprendizagem do estagiário implica métodos ativos, experienciais e indutivos. A ação passa pelo contato e manipulação direta da realidade. Neste cenário, o estagiário deve adquirir competências práticas importantes na sua área profissional e, gradualmente, ganhar rotinas que lhe permitam estar à vontade perante as tarefas que lhe são inerentes. A experiência de estágio é, geralmente, desenvolvida em contexto real de trabalho, cabendo ao(s) orientador(es)/supervisor(es) observar e orientar o percurso do estagiário.

Na conceção de "*estágio orientado pelos objetivos académicos*", a aprendizagem do estagiário ocorre em instituições educacionais especializadas, sendo ele (estagiário) o ator principal, espera-se que este aplique os seus conhecimentos, articulando a teoria e a prática, desenvolvendo integradamente competências e pedagógicas (Ryan *et al.* 1996 citado por Caires, 2001).

No que respeita à aceção de "*estágio com preocupações desenvolvimentais*" destaca-se, na aprendizagem do estagiário, a dimensão de desenvolvimento/crescimento pessoal fruto da experiência. Neste particular, destaca-se a importância dos processos e práticas reflexivas a desenvolver pelo estagiário, no sentido do desenvolvimento integrado de competências pessoais e profissionais no decurso da experiência de estágio. Destaca-se aqui a importância dos orientadores/supervisores, nomeadamente na estimulação da necessária reflexão e no seu aprofundamento rumo ao progressivo desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário.

Na conceção de "*estágio privilegiando a articulação de conhecimentos e competências*", enfatiza-se o desenvolvimento, pelo estagiário, de relações entre aprendizagem cognitiva e experiencial e entre a teoria e a prática. Através do estágio, o estagiário deve conseguir avaliar criticamente as suas práticas, fundamentá-las e justificá-las à luz da teoria, desenvolvendo a sua capacidade de ~~auto~~análise (Turney, 1987 cit. Ryan *et al.*, 1996; citados por Caires, 2001, p. 21). Aqui, enfatiza-se a importância do diálogo articulado entre orientadores/supervisores e entre estes e o estagiário, visando a análise e a reflexão sobre os conhecimentos e competências desenvolvidos nos momentos de pré, inter e pós ação. Este modelo preceitua, segundo Schön (1990) citado por Caires (2001, p. 22) que a prática profissional seja contemplada no plano de estudos dos cursos, ocupando mesmo um lugar central na sua organização, devendo tais competências básicas ser desenvolvidas articuladamente em atividades na desenvolvidas na Instituição de formação (Universidade) e fora dela, sendo que a

avaliação das mesmas, seriam realizadas em momentos diferentes e com metodologias distintas.

Explorada a diversidade e riqueza e concepções, contextos e abordagens suscitadas pelos estágios na formação inicial de docentes, passaremos seguidamente à apresentação sucinta da estrutura e organização do percurso de estágio desenvolvido no âmbito do Ensino da História e da Geografia, no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que está na base da elaboração do presente relatório.

1.4.3. O estágio curricular em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

O estágio curricular em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo e Ensino Secundário, inserido no mestrado a quem deve a denominação, decorreu numa Escola Secundária da Ilha de São Miguel, sob orientação de dois professores cooperantes, um de História e outro de Geografia e envolveu práticas de observação e lecionação também nestas áreas. O estágio na área de Ensino da História ocorreu entre setembro de 2014 e janeiro de 2015 e o estágio em Ensino da Geografia entre fevereiro e junho de 2015.

O trabalho desenvolvido em cada um destes períodos de estágio compreendeu três etapas, designadamente: observação das aulas dos docentes cooperantes; a lecionação partilhada com os colegas do mesmo núcleo de estágio e a lecionação individual.

A primeira etapa, a observação, implicou a observação de práticas dos docentes cooperantes. Estes momentos permitiram-nos um primeiro contacto com o contexto letivo, observando-se as características e comportamento dos alunos/turmas, bem como o desenvolvimento de conteúdos, metodologias, utilização de recursos pelo docentes cooperantes e a sua gestão em função das especificidades e necessidades dos alunos. Todas as observações efetuadas foram alvo de posterior reflexão, explorando-se, nomeadamente os aspetos que considerámos importantes e significativos para a nossa integração na segunda etapa: a lecionação partilhada com os colegas de núcleo.

A segunda etapa, consistiu, como já se referiu, na lecionação partilhada com os colegas de núcleo. No estágio em Ensino da História, a lecionação partilhada, decorreu em três turmas do 8.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico e numa turma de Ensino Secundário, da Professora Cooperante. No estágio em Ensino da Geografia, esta fase decorreu em duas turmas do 9.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico e em duas turmas do

10.º ano do Ensino Secundário. Nesta fase, o trabalho desenvolvido assentou na colaboração e na cooperação entre os elementos do núcleo, envolvendo quer a planificação da ação, quer os momentos de intervenção/lecionação. Tratou-se de um importante momento formativo, simultaneamente de familiarização com as turmas/alunos, de desenvolvimento de conhecimentos, competências e de adaptação a novas rotinas, inerentes à prática pedagógica.

A terceira etapa, também como já foi referido, passou pela lecionação individual. Neste contexto, a prática pedagógica em contexto de estágio desenvolveu-se numa turma do 3.º ciclo do Ensino Básico e numa turma do Ensino Secundário, em ambos os estágios, com exceção no estágio de Ensino de Geografia, no qual a lecionação no Ensino Secundário se desenvolveu em duas turmas. Nas turmas do Ensino Secundário, a lecionação pelos estagiários ocorreu de forma alternada/rotativa, em que cada estagiário desenvolvia ciclos sucessivos de observação, planificação e lecionação.

Esta fase permitiu aos estagiários vivenciarem experiências do quotidiano docente, envolvendo-se em todos os processos decorrentes das práticas letivas, nomeadamente a respetiva avaliação. Aqui, embora em ambiente supervisionado, a responsabilidade pela organização, desenvolvimento e gestão dos processos de ensino e de aprendizagem (ex.: gestão do tempo e do espaço, organização dos conteúdos, definição e desenvolvimento de metodologias e estratégias, conceção e utilização de recursos e materiais, avaliação das aprendizagens, etc.) foi da responsabilidade dos estagiários..

O percurso de estágio envolveu ainda auto avaliação e reflexão semanal pelo estagiário relativa ao seu desempenho nas tarefas de planificação e intervenção. Contemplou ainda a heteroavaliação pelos elementos do núcleo, que observaram as intervenções. Os momento de reflexão semanal, em que a prática dos estagiários era analisada e discutida pelos intervenientes, observadores e orientadores/supervisores (da Escola Cooperante e da Universidade), contribuíram decisivamente para a correção de lacunas e contínua melhoria do nosso desempenho.

Neste processo, a par da constante orientação/supervisão do professor cooperante, permanentemente na sala de aula, houve ainda o acompanhamento científico e pedagógico dos orientadores/supervisores da Universidade dos Açores (mediante apoio tutorial à planificação e a observação de aulas nas escolas) e o

aprofundamento de questões essenciais à prática pedagógica na Unidade Curricular de Seminário I e II.

Abordadas algumas questões basilares da formação de professores, nomeadamente relativas ao estágio pedagógico, que enquadram a elaboração do presente relatório, passaremos no próximo capítulo à apresentação da temática por nós selecionada para aprofundamento no contexto deste Relatório de Estágio.

CAPÍTULO II

Os Manuais Escolares no Processo de Ensino e Aprendizagem

2.1. O manual escolar: contextualização histórica

2.2. O conceito de manual

2.3. Papel e funções dos manuais escolares

Este capítulo dedica-se à apresentação e análise de questões de fundamento relativas aos manuais escolares, a temática em aprofundamento neste relatório. Tendo por base a literatura da especialidade, esta abordagem procurará reconhecer os papéis e funções dos manuais, versando ainda uma contextualização histórica sobre estes, tendo como fundo, a questão central da importância deste recurso no ensino e aprendizagem.

2.1. O manual escolar: contextualização histórica

O conceito de livro escolar ou manual escolar, do ponto de vista histórico, é relativamente recente. Segundo Choppin (2009, p. 15) as obras a quem os pesquisadores atribuem uma conotação escolar, só recentemente fazem parte de um conjunto coerente. Ao longo dos tempos, os livros escolares foram apresentados “sob uma multiplicidade de denominações” e termos que importa analisar no contexto deste trabalho.

A multiplicidade de vocábulos e conotações associadas ao aparecimento do manual é bastante evidente na literatura consultada. Marrou (*s.d.*) afirma que o manual escolar já existe desde a Antiguidade, quando se utilizava o papiro (*volumen*), Riché (*s.d.*) relaciona o aparecimento do manual, com o início da era cristã (*códex*) e Martin (*s.d.*) relaciona-o com a difusão das universidades no século XIII no Ocidente (Choppin, pp. 49-50). Por outro lado, a imprensa e a tipografia são também apontadas como «balizas» no aparecimento do manual escolar.

Os termos usados ao longo dos tempos para designar os livros escolares derivavam da língua vernácula, mas também do latim e do grego. Entre as diversas categorizações que foram sendo usadas neste domínio destacam-se (Choppin, 2009), nomeadamente:

- designações atribuídas de acordo com a organização interna apresentada pelos mesmos: um conjunto de textos designava-se por *antologia*; as obras com uma função sintética denominavam-se por *compêndios*; os manuais com um papel diretivo intitulavam-se de *guias*, entre outras designações menos comuns.
- documentos que tomavam os nomes dos seus criadores¹.
- denominações atribuídas refletindo as suas características materiais: como no caso da *cartilha* (pequenos livros apresentando as letras do alfabeto e os

¹ A título de exemplo temos o *Catão*, da autoria de Marcus Porcius Cato ou os *Barêmes*, antologia de cálculos e tabelas que devem o seu nome a François Bertrand de Barrême (Choppin, 2009, p. 17).

primeiros rudimentos da aprendizagem da leitura) que surge a partir do século XVI; dos *horn-books*² que surgiram na Idade Média (folha de papel contendo o alfabeto, as orações ou os números de 1 a 10) ou das *palettes*³ (suportes sólidos contendo o abecedário).

- designações que remetem ao contexto institucional no qual a obra é utilizada: enfatizando o cariz institucional do manual (por exemplo, o *livre d'école*, *livre de classe* ou o *livre classique*, denominações de origem francesa); aludindo à natureza do público escolar ou ao tipo/nível de ensino a que se destinavam (por exemplo, os *manuels de troisième* de designação francesa ou os *libros de bachillerato*, de designação em espanhol); destacando o assunto a que os mesmos se remetiam (por exemplo, as *grammar*, assim chamadas em inglês) ou ainda realçando a sua função didática (o chamado *livro didático*, usado 'para ensinar' ou 'para estudar').

A diversidade de termos associados à expressão “manual escolar” reflete a complexidade de contextos temporais e culturais em que estes se inserem, atribuindo-lhes um cariz funcional, institucional ou didático.

No século XVIII, nas livrarias eram abundantes os livros que ganham a denominação de “livros escolares”, como os que apresentavam “sob a forma enciclopédica e sob uma forma condensada, o conjunto de conhecimentos considerados necessários ao exercício de um ofício determinado” (Choppin, 2009, p. 31).

Em França, na mesma época, os manuais ganham uma vertente científica, aparecendo a primeira distinção clara entre *compêndios* (já definidos neste trabalho) e manuais de História, propriamente ditos. Annie Bruter (*s.d.* citada por Choppin, p. 33) refere que a noção de “manual de História”, nesta altura, “pressupõe (...) uma certa organização do ensino [...], mas também um modo determinado de estruturação dos saberes, um determinado estado de desenvolvimento técnico e comercial”, nesta perspetiva podemos reconhecer que já temos presente uma visão mais próxima do manual contemporâneo, embora num contexto diferente.

² uma simples folha de papel montada sobre madeira ou couro, emoldurada em madeira ou metal e protegida por uma fina película de chifre (inglês *horn*) (Choppin, 2009, p. 17).

³ 3 placas de osso gravado, século XV; plaquetas de madeira, século XVI; pequeno livro impresso, início do século XIX.

A difusão dos manuais pelas escolas, segundo alguns historiadores, acompanhou a dinamização das bibliotecas, que surgiram no Ocidente desde a Idade Média e que no século XVI aparecem nos estabelecimentos de ensino secundário e no século XIX se alastram pelo ensino primário. Porém, já no Antigo Regime, os livros eram utilizados com frequência nas escolas, embora “eles não tivessem claramente definidos como instrumentos pedagógicos conhecidos visando um ensino” (Choppin, 2009, p. 64).

Rotger (1998), associa o aparecimento dos manuais escolares ao desenvolvimento da imprensa e da tecnologia (séculos XVI, XVII e XVIII), bem como aos movimentos de expansão e democratização do ensino:

De ahí que, en nuestra cultura occidental, podamos diferenciar dos períodos en la historia del libro escolar o libro de texto: el que hace referencia a los siglos XVI, XVII y XVIII, y el que va asociado a los cambios producidos en los siglos XIX y XX. En el primero de ellos surge la imprenta y la tecnología que la hizo posible, así como la enseñanza, extensión y formalización de las lenguas vernáculas. El segundo período va asociado a la renovación de las técnicas de impresión y a la consideración del libro escolar como instrumento básico para la difusión y organización democrática de la enseñanza (pp. 102-103).

De acordo com este autor, importa ainda considerar que a estrutura, organização e utilização dos manuais escolares sofrem também fortes influências de períodos históricos e políticos tais como o totalitarismo europeu, tais como o fascismo, o nazismo e o comunismo. Nestes contextos, a sua utilização foi fortemente restrita ou mesmo abolida. Na atualidade os manuais escolares assumem grande protagonismo no ensino.

Nas últimas décadas o manual escolar tem ganho uma multimediatização, passando a fazer-se acompanhar, também, de um suporte digital (frequentemente um CD ou DVD). As bibliotecas passaram também a englobar mediatecas ou videotecas. O desenvolvimento da tecnologia (principalmente da informática) impulsionou o desenvolvimento e a evolução dos manuais escolares e, nos últimos anos os *e-manuais* têm crescido em popularidade, apesar de serem ainda recursos mais direcionados para os professores.

Contudo, se em termos de estrutura e conteúdo as mudanças nos manuais ainda são ainda mínimas, a sua apresentação e utilização digital tem sido progressivamente alargada e está em crescendo (Nunes, 2013). A este propósito, Choppin (2009), embora

reconheça que os manuais (tal como outros recursos didáticos) tenham vindo a acompanhar a evolução social e pedagógica, não abandonarão, para já, o suporte papel, dado ser esta a sua versão mais lucrativa.

Em suma, a falta de consenso entre os investigadores/historiadores leva-nos ao reconhecimento de que a definição e os contextos determinantes no aparecimento/utilização dos manuais escolares e a sua definição são diversos e multivariados, considerando especificidades “segundo os lugares, as épocas, os suportes, os níveis e as matérias de ensino, às vezes dos contextos políticos, económicos, social, cultural, estético (...) mas também, e sobretudo, em função da problemática científica no qual se insere.” (Choppin, 2009, p. 74). Esta diversidade é também prova da complexidade e riqueza que este assunto encerra.

2.2. Conceito de Manual Escolar

A diversidade de perspetivas já apresentadas sobre os manuais escolares requer ainda aprofundamento e clarificação das conceções atuais relativas à sua especificidade e conseqüente distinção daquilo que se entende por “livro” e por “manual escolar”. Ambos os vocábulos são, por vezes, utilizados como sinónimos, porém, o termo “livro”, mais frequentemente utilizado por alunos, (Choppin, 1992) tem uma conotação mais coloquial e genérica.

Etimologicamente, o termo “manual escolar” deriva de “obra manuseável”, de formato e peso reduzidos, conceito que no século XIX era atribuído, entre outras designações, a um “guia prático”, na aceção de compilação de conselhos, de receitas ou de regras alusivas ao desempenho de uma profissão. Segundo Choppin (1992, p. 11) a atual designação de “manual escolar” resultou da recuperação deste termo e sua utilização no domínio da educação.

Bénitez (2000, p. 6) define os manuais escolares como “(...) livros manuseáveis – à escala da mão – quer dizer, tanto pelo seu tamanho como pelo seu conteúdo, albergam saberes básicos essenciais”. Para o autor, estes são objetos que veiculam conteúdos, informações e saberes a serem transmitidos, tendo como base um currículo escolar formal.

Em alinhamento com esta perspetiva, o manual escolar pode ser entendido como um instrumento impresso e estruturado de forma intencional para proporcionar um processo de aprendizagem, que se pretende eficaz (Gérard e Roegiers, 1998), caracterizando-se ainda pela apresentação progressiva e sistemática dos objetivos e

conteúdos dos programas em vigor, constituindo-se como a essência dos conhecimentos sobre um domínio específico (Choppin, 1992).

Para Rego, Gomes & Balula (2010), o manual escolar é o primeiro recurso educativo, numa sociedade em que se busca um acesso generalizado a uma educação de qualidade, sendo acessível a todos os estratos sociais, independentemente das diferenças culturais, socioeconómicas ou geográficas. Esta acessibilidade, faz do manual um dos recursos mais importantes na escolarização.

Contudo, os manuais não são objetos simples. Castro (1999, p. 189), sublinha que “os manuais escolares são (...) particularmente complexos, característica para que contribuem decisivamente a rede de relações intertextuais em que estão posicionados, a natureza plural dos seus destinatários, a multiplicidade de objectivos que a sua utilização persegue” e alerta para o facto de estes condicionalismos marcarem a sua produção e difusão. De facto, importa reconhecer desde já que a estrutura, organização e utilização dos manuais escolares sofre múltiplas influências e é palco de inúmeros interesses e dilemas científico-pedagógicos, curriculares, socioculturais, políticos e mesmo económicos.

Perante uma sociedade cada vez mais heterogénea, o próprio manual escolar tem vindo a ser alvo de progressiva complexificação, fruto quer de processos de inovação ou renovação científica e pedagógico-didática, quer de políticas de generalização do ensino (Castro, 1999).

O manual afirmou-se como instrumento de trabalho individual, pela primeira vez, no Decreto-Lei n.º 176/96 de 21 de Setembro (Alterado e republicado em anexo ao Decreto-lei n.º 216/2000, de 2 de Setembro), sendo definido como:

“um livro em um ou mais volumes, que contribua para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento da capacidade e das atitudes definidas pelos objectivos dos programas curriculares em vigor para cada disciplina, contendo a informação básica necessária às exigências das rubricas programáticas. Supletivamente, o manual poderá conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada” (artigo n.º 1, Alínea g).

Aqui, está claramente expressa a sua ligação aos programas curriculares disciplinares, perspetivando-se o seu contributo para a aquisição de conhecimentos e

desenvolvimento de capacidades e atitudes, em linha com as perspetivas de Choppin, 1992, Gérard e Roegiers (1998) e Bénitez (2000).

No decreto de Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto, o conceito de manual escolar ganha uma vertente mais ampla e abrangente e como:

“recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional e no currículo regional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor;” (artigo n.º 118, Alínea a).

Aqui, mantendo-se a ênfase na veiculação de informação relativa aos conteúdos programáticos e ao desenvolvimento de aprendizagens e competências curriculares pelos alunos, acrescenta-se ainda a possibilidade de o manual integrar orientações para o trabalho docente.

A importância dos manuais escolares no ensino e na aprendizagem é reconhecida por diversos autores (Brito, 1999; Otero, 2000; Sebarroja, 2001; Valverde *et al.*, 2002; Igreja, 2004; Carvalho e Fadigas, 2009, entre outros) que, a par deste facto, problematizam também a utilização que deles é feita.

O manual escolar é “o recurso mais utilizado em todos os tempos e em todos os países” (Sebarroja, 2001, p. 86) sendo, no quotidiano escolar, “um dos principais instrumentos de trabalho de alunos e professores, servindo como mediador entre o programa e os alunos, conservando o seu foco central nas práticas pedagógicas” (Igreja, 2004, p. 1). Esta ideia é reforçada por Brito (1999, p. 139), que descreve o manual escolar como “um auxiliar relevante entre os instrumentos de suporte destinados ao processo de ensino/aprendizagem e que favorecem o processo educativo” pois estes “fornecem elementos de leitura e descodificação do real, esclarecem objectivos de aprendizagem e transmitem valores”.

Carvalho e Fadigas (2009) salientam que “o manual escolar é frequentemente reconhecido como de grande importância e apresentado como o instrumento mais utilizado pelos professores” (influenciando-os no modo como organizam o programa e

servindo como fonte de informação para a preparação de aulas). Esta ideia também é defendida por Otero (2000) que afirma que “o manual exerce uma grande influência na aprendizagem dos alunos, dado que orienta e dirige muitas das actividades dos alunos assim como a dos professores”.

Por seu turno, Brito (1999, p. 143), afirma que os manuais revelam capacidades para conduzirem os alunos a “um saber-fazer cognitivo”, que os ajuda a adquirir conhecimentos e os torna capazes e competentes para “exercer determinadas actividades sobre determinados conteúdos”.

Atualmente a maioria dos manuais alberga “um conjunto de conteúdos ilustrados com exemplos de actividades e problemas que são complementados com leituras científicas e sofrem poucas modificações, consistindo as mais significativas, na reorganização das questões, na inserção de exemplos considerados mais significativos para os alunos, na eliminação de material ou actividades de realização excessivamente complexa” (Gama citado por Rodrigues *et al.* s/d, p. 2).

Neste contexto, Valverde *et al.*, (2002) refere-se também ao forte impacto dos manuais escolares na determinação de concepções e práticas curriculares: para os alunos, estes representam as próprias disciplinas e para os professores e pais representam um referencial estável e duradouro das matérias escolares.

Segundo Sebarroja (2001) e Igreja (2004), o manual é, frequentemente, o principal ou mesmo o único utensílio de aprendizagem utilizado nas aulas. Este orienta e regula as actividades de ensino-aprendizagem, servindo como referência ao professor e aos alunos que, através da sua leitura e interpretação, recolhem a informação destes, sistematizam-na e avaliam os seus conhecimentos. Para muitos professores, a aula é indissociável da presença do manual. Este “determina os conteúdos de aprendizagem, estrutura o ritmo de trabalho entre o tempo de explicação das matérias e a realização de tarefas de aplicação e/ou desenvolvimento de conhecimentos e define os instrumentos de avaliação do aprendido” (Igreja, 2004, p. 1).

Brito (1999, p. 139), salienta, inclusive, que por vezes a própria prática letiva do professor, não é determinada pelo programa e que os objetivos do ensino são ditados pelo manual escolar, enfatizando o facto que este tende a ser “transformado num instrumento todo-poderoso”, determinando a prática pedagógica, quase como uma “bíblia”, esquecendo-se outras obras/ autores e outros recursos que poderiam complementar e valorizar o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Pacheco (2001) e Santos (2001), citados por Calado e Neves (2012, p. 1), “no desenvolvimento do seu trabalho, o professor não tem por hábito contactar directamente com os documentos curriculares, recorrendo usualmente ao manual escolar. O manual constitui, assim, o principal mediador curricular desempenhando um papel fundamental já que comporta e estrutura um conjunto de informações formais para o contexto de transmissão/aquisição, determinando os conhecimentos que são discutidos na sala de aula e a forma como aqueles são ensinados”.

Considerando que os professores seguem os manuais de forma “obediente” (Squire, 1992), o currículo “construído” pelo professor tende a refletir mais a mensagem do manual escolar adotado na escola do que a mensagem dos documentos curriculares oficiais. Por sua vez, os manuais escolares tendem a ser elaborados, principalmente, com base nas diretrizes curriculares específicas da respetiva disciplina (Neves & Morais, 2006).

Magalhães (1999, p. 287), realça que o manual escolar define e estabelece já uma “valorização de saberes e de objectos científicos, técnicos, valorativos, práticos” sendo também uma “antropologia, uma visão sobre a realidade, uma visão sobre o mundo e do mundo”, o manual escolar “mediatiza a interpretação da realidade”. Nesta perspectiva o manual transmite aos alunos imagens feitas do mundo, determinando também os saberes e as competências consideradas necessárias para a sua compreensão, podendo reduzir ou restringir a aprendizagem, em vez de a ampliar ou potenciar.

De facto, embora o manual escolar seja o recurso didático mais utilizado por professores e alunos, e tenha um papel indubitável na construção de saberes dos mesmos (permitindo uma aplicação simples e complementar aos conteúdos lecionados em contexto de aula), não podemos descurar o facto de que os manuais veiculam, por vezes, implicitamente, imagens e mensagens de índole variada (Neves, 1998).

O texto dos manuais escolares, segundo Calado e Neves (2012), através dos componentes constituintes e da sua organização, veicula então uma determinada mensagem sociológica para o professor/aluno, pois tal como os manuais escolares refletem as interpretações que os respetivos autores fazem dos documentos curriculares, também os professores tomam decisões e fazem interpretações da mensagem dos manuais escolares e dos próprios documentos curriculares, de acordo com as suas conceções pedagógicas/ideológicas e sob influências externas (económicas, ideológicas e académicas).

Assim, reconhecendo que o manual escolar é, indubitavelmente, um instrumento de importância fulcral, – requerendo a sua utilização uma cuidadosa análise e reflexão no que respeita ao seu potencial, bem como às suas limitações –, importa igualmente problematizar a sua seleção e adoção nas escolas, que tem sido um tema recorrente em estudos diversos. Brito (1999, p. 144) refere que, na análise que precede a escolha dos manuais escolares, os docentes devem considerar, nomeadamente: se os manuais seguem o programa oficial; se apresentam informações objetivas e pertinentes; se são úteis para os alunos e para os professores, isto é, se são capazes de motivar o saber e estimular a criatividade e a imaginação; se são realistas e contém informações atualizadas; se estimulam o recurso a outras fontes de conhecimento, apresentando explorações alternativa e proporcionando o trabalho autónomo; se apresentam um nível linguístico e terminologias adequadas aos alunos; se fomentam a interdisciplinaridade; se apresentam imagens sugestivas, sobre os textos e realidade; se apresentam textos bem distribuídos, com imagens e caracteres tipográficos adequados e em consonância científica com os documentos; se contém informação criteriosa e com rigor científico. Todos os aspetos aqui elencados, são de extraordinária importância dado o manual ser um reconhecido veículo de “valores afetivos, estéticos, sociais, intelectuais e espirituais”, podendo fomentar o interesse ou desinteresse dos alunos, podendo transmitir estímulos positivos ou negativos (Magalhães, 1999, p. 145), influenciando a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Como estamos perante um estudo sobre representações (de professores, alunos e pais) sobre os manuais escolares, teremos a oportunidade de aprofundar algumas questões importantes, nomeadamente relativas à utilização que o professor faz do manual e o seu efeito sobre as representações dos alunos e dos pais sobre este recurso didático.

2.3. Papel e Funções dos Manuais Escolares

A importância dos manuais escolares no quotidiano escolar é inegável, e apesar da existência de outros recursos didáticos, nomeadamente associados às tecnologias da informação e da comunicação (TIC) (com crescente influência no ensino), o manual escolar em suporte de papel é ainda o recurso mais utilizado, tal como referem Rego, Gomes e Balula (2010): “mesmo com as potencialidades que a Sociedade da Informação e do Conhecimento oferece ao nível do acesso a uma diversidade de recursos, a importância do manual escolar, enquanto ferramenta centralizadora e

condutora dos processos de ensino-aprendizagem, é amplamente reconhecida pelos vários actores do contexto educativo

Valverde *et al.* (2002, p. 54), reforçam o papel fundamental do manual escolar, considerando o facto de este “comporta[r] e estrutura um conjunto de informações formais para o contexto de transmissão/aquisição, determinando os conhecimentos que são discutidos na sala de aula e a forma como aqueles são ensinados” influenciando, por esta via, as concepções de professores, alunos e pais sobre as disciplinas escolares, o currículo e o ensino.

Dados recolhidos por Santo (2006, p.104), chamam à nossa atenção alguns factos relevantes que testemunham a importância assumida pela utilização dos manuais escolares, considerando que estes:

- Absorvem cerca de 85% das despesas mundiais com materiais pedagógicos (Richaudeau, 1986);
- Constituem um negócio que, em cada país, envolve verbas avultadas (Choppin, 1999; Apple, 2002; Apple, 1997; Vieira de Castro, 1999);
- Servem de base para a preparação das aulas dos professores/as (Valente et al., 1989; Apple, 1988, 1997; Perrenoud, 1995);
- Consomem cerca de 75% do tempo dos estudantes nas aulas dos ensinos básico e secundário (Apple, 1988);
- Desempenham um papel importante na aprendizagem dos alunos, a longo e a médio prazo (Choppin, 1997; Fernandes, 2001).

Estes dados atestam o papel predominante assumido pelos manuais escolares que, ultrapassando o âmbito estritamente educativo, pedagógico-didático ou curricular, alcança uma esfera socioeconómica.

No que respeita à sua utilização, os manuais escolares podem assumir papéis de carácter muito diverso, nomeadamente: informativo, estruturador e organizacional ou ainda como guia de aprendizagem (Séguin, 1989).

O papel informativo, diz respeito ao facto de os manuais escolares apresentarem uma seleção de itens de informações/conteúdos sobre um determinado assunto ou tema. A seleção e organização dessa informação faz-se visando a aquisição de conhecimentos pelos alunos, de forma progressiva e sequencial, atendendo ao currículo dos diversos anos de escolaridade, privilegiando a coerência, a síntese, o rigor, a clareza e a adequação às características e ao nível dos alunos. Neste particular, enfatiza-se o facto

de a informação apresentada no manual ter já sofrido um “efeito de filtragem” (Séguin, 1989, p. 18).

No que concerne o papel estruturador e organizacional dos manuais escolares, enfatiza-se o facto de o manual mediar o processo de ensino-aprendizagem através da sua organização em “unidades” e “sequências” de aprendizagem. Por via da sua estrutura/ organização interna, o manual oferece aos alunos diferentes possibilidades de construção de conhecimento, nomeadamente: partindo de uma experiência prática para a demonstração de uma teoria; partindo da teoria para exercícios práticos com avaliação do que foi aprendido; partindo de exercícios práticos para uma elaboração teórica; partindo de declarações para exemplos e ilustrações, ou partindo de exemplos e ilustrações para observação e a análise (Séguin, 1989).

Relativamente ao papel dos manuais escolares enquanto guias da aprendizagem dos alunos, considera-se a sua função de auxílio à compreensão e assimilação dos conteúdos. Aqui, a mera leitura do manual é complementada com sugestões de atividades e exercícios com o propósito de orientar o aluno no aprofundamento de conhecimentos e competências, procurando levá-lo além da informação veiculada no manual (Séguin, 1989).

Independentemente, dos vários papéis que o manual escolar pode assumir, o seu objetivo principal é sempre o de auxiliar ou facilitar as aprendizagens dos alunos.

No que respeita às funções dos manuais escolares, os autores da especialidade consultados tendem a distinguir duas categorias básicas: as funções relativas ao trabalho dos alunos e às suas aprendizagens e as funções referentes ao trabalho dos professores e ao ensino.

No que respeita às funções relativas aos alunos, Gérard e Roegiers (1998) destacam os seguintes aspetos: transmissão de conhecimentos; desenvolvimento de capacidades e de competências; consolidação das aquisições e aprendizagens; avaliação das aquisições; ajuda na integração das aquisições e ainda a função de educação social e cultural. Neste lógica, (Santo, 2006, p. 107) identifica dois conjuntos fundamentais de funções: um conjunto relativo aos efeitos do manual escolar as “aprendizagens escolares” dos alunos (tais como as funções de transmissão de conhecimentos, desenvolvimento de capacidades e competências, consolidação das aquisições e aprendizagens); e outro conjunto relativo aos efeitos do manual escolar na “interface com a vida quotidiana e profissional”, articulando os interesses da escola com os do futuro cidadão (nomeadamente as funções de avaliação das aquisições, de ajuda na integração das aquisições e de educação social e cultural).

Assim, no que respeita às funções relativas à aprendizagem escolar, segundo Gerard e Roegiers (1998) temos:

- a) a “transmissão de conhecimentos”, que é a função tradicionalmente mais conhecida e aquela que motiva mais críticas. Não se trata da mera repetição/replicação de conhecimentos, mas sim de estimular “um saber – fazer cognitivo” sobre esses mesmos conhecimentos/saberes, utilizando-os em diversos contextos de aprendizagem, sobretudo os escolares;
- b) o “desenvolvimento de capacidades e competências”, que remete para a aprendizagem de métodos e atitudes ou mesmo “hábitos de trabalho e de vida”;
- c) a “consolidação das aquisições”, uma função igualmente tradicional que visa o reforço dos conhecimentos adquiridos pelo aluno;
- d) a “avaliação das aquisições”, considerada indispensável em qualquer aprendizagem. Visa, sobretudo, apurar se o nível das aquisições do aluno é proficiente. Deve ter um carácter essencialmente formativo, procurando levar o aluno a determinar quais as atividades mais adequadas à superação das suas dificuldades.

Relativamente às funções ligadas às aprendizagens da vida quotidiana e profissional, Gerard e Roegiers (1998) destacam:

- a) a “ajuda na integração das aquisições”, que é uma das funções essenciais “com efeito, a ineficácia mais marcante nas aprendizagens escolares, especialmente no caso das populações mais desfavorecidas, manifesta-se muitas vezes na incapacidade de um aprendiz em utilizar os saberes escolares numa situação apenas um pouco diferente das que se encontram na escola” (Gerard & Roegiers, 1998, p. 81). A integração pode ser “vertical” quando a conexão do saber e do saber – fazer estão a “montante” e a “jusante” de uma mesma disciplina; ou “horizontal” quando se trata da combinação de capacidades e de competências adquiridas através de diversas disciplinas;
- b) a função de “referência”, podendo o manual ser o instrumento a que o aluno recorre para referenciar uma informação exata e precisa (seja uma fórmula química, uma data histórica ou uma regra ortográfica);
- c) a função de “educação social e cultural” respeitante a todos os deveres ligados ao comportamento, às relações interpessoais e à vida na sociedade em geral.

Quanto às funções do manual escolar relativas ao trabalho do professor, no entender dos mesmos autores, esta deverá ser, essencialmente, de “formação”. O manual é assim entendido como um instrumento que permitirá ao docente um melhor desempenho

profissional no desenvolvimento do processo de ensino, contribuindo, desta forma para a inovação pedagógica. Nesta perspectiva, Gerard e Roegiers (1998, p. 83) referem-se às seguintes funções:

a) a função de “informação científica geral”, que fornece ao professor conhecimentos indispensáveis sobre as matérias disciplinares, complementos de informação, etc.;

b) a função de “formação pedagógica” ligada à disciplina, contribuindo para a formação contínua do professor com vista à sua atualização didática e renovação pedagógica;

c) a função de “ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas”, propondo orientações para a concretização das aprendizagens ou sugerindo “pistas” para a exploração de novos percursos de aprendizagem;

d) a função de “ajuda na avaliação” das aquisições, considerando o manual como um instrumento de avaliação formativa, auxiliando na análise de erros e propondo adequadas pistas de remediação.

Segundo Pereira (2010, p. 192), os contributos de Gerard & Roegiers (1998) permitem reconhecer ao manual escolar duas funções essenciais que sintetizam a complexidade e riqueza que este recurso encerra: (i) a de “transmitir aprendizagens que permitam ao aluno relacionar-se com o seu quotidiano e o seu meio envolvente”; e (ii) o papel “formador porque possibilita ao docente um desenvolvimento mais eficaz das suas funções no processo de ensino-aprendizagem e renovação pedagógica dos seus métodos de ensino”. Neste particular, o manual é ainda reconhecido como instrumento de difusão do conhecimento científico e como coadjuvante na formação contínua dos docentes, podendo: oferecer “novos caminhos e estratégias” que permitam “reformular e incrementar a sua experiência pedagógica”; ser um instrumento de auxílio nas tarefas de preparação das aulas e nos processos avaliativos.

Contudo, a par das potenciais virtualidades do uso de manuais escolares, importa enfatizar também os riscos inerentes ao seu mau uso ou abuso no quotidiano escolar, já exploradas neste capítulo. Do mesmo modo há que ter presentes as fragilidades que este recurso encerra, pois oferece já uma seleção e organização dos conteúdos disciplinares e do currículo que, por um lado reflete as crenças pedagógico-didáticas dos seus autores e por outro lado serve, direta ou indiretamente, interesses económicos e sociopolíticos.

Neste particular, Morgado (2004, p. 38) o manual, além das funções acima descritas, pode “estimular pulsões positivas e negativas, leva a amar, odiar e respeitar, (...) propõe modelos identificatórios; contribuindo para a construção da identidade, ele visa fazer aceitar ideias guiando e reforçando o amor-próprio”. Este recurso pode ainda

ser entendido como uma ferramenta política e, como tal, como instrumento de disseminação e difusão de concepções ideológicas e de conjecturas sobre a realidade, veiculando “valores e atitudes aceites por determinados grupos sociais dominantes, apresentando-os como naturais, não prestando a devida atenção a certas culturas marginalizadas e mais desfavorecidas que, para além de não figurarem no padrão cultural que normalmente as escolas exibem, são tidos como fazendo parte de uma realidade que não pode ser transformada” (Morgado, 2004, p. 39).

Segundo Pereira (2010, p. 194) o manual, na sua funcionalidade, apresenta-se como um depósito de ideologias sobre a existência humana, podendo contribuir para uma concepção hegemónica da sociedade, da história e da cultura. Nesta perspetiva cabe aos professores uma posição crítica, dentro e fora da sala de aula, atenta e reflexiva quanto às concepções e realidades representadas nos manuais e disseminadas na escola: respeitante, quer aos “conteúdos expressos” (difundidos de forma consciente, com intencionalidade) quer aos conteúdos transmitidos de forma indireta, que integram o currículo oculto e que, mesmo despojados de propósitos específicos, são importantes na formação dos alunos. Aqui, o papel da escola, será também o de ter em consideração o contexto real de vida dos alunos aquando da seleção dos manuais, instituindo um ensino contemporâneo que deve apelar à observação dos problemas e das situações da realidade envolvente dos alunos.

Nesta ótica, Sebarroja (2001) lança a discussão sobre a relevância do manual, apresentando várias abordagens, que vão desde o manual como um recurso inovador, ao manual apenas como um recurso que deve complementar outros materiais e ainda uma abordagem que defende a eliminação do manual.

Facto é que, segundo o autor (*idem*, 2001), não serão as razões de nível pedagógico que irão futuramente definir a utilização dos manuais, estas serão essencialmente razões de foro económico.

Seguidamente, apresentamos um quadro com as críticas apontadas por alguns especialistas aos manuais.

1. Dificulta o pensamento crítico e reflexivo.
2. Não responde às necessidades dos alunos e aos seus ritmos de aprendizagem e impede o desenvolvimento da sua autonomia e criatividade.
3. Transmite unicamente a visão e o conhecimento oficial.
4. Os seus conteúdos caducam imediatamente e não recolhem os conhecimentos mais actuais e emergentes.
5. São textos impessoais e escassamente atractivos.
6. Simplificam enormemente um conhecimento cada vez mais complexo.
7. Transmitem uma cultura homogeneizada que não se adapta aos diferentes contextos socioculturais.
8. São conhecimentos fechados que não permitem ambiguidades e contradições e não abrem qualquer possibilidade de erro.
9. Mantêm estereótipos e conteúdos racistas, xenófobos e sexistas.
10. Oferecem parcelas de cultura dispersas e sem conexão que dificultam uma compreensão da realidade e da razão por que as coisas são como são.

Quadro 2 – Críticas aos manuais escolares Fonte: Sebarroja (2001, p. 88).

Como podemos constatar pelo quadro 2, são inúmeras as críticas apontadas ao manual, sendo apresentadas razões ligadas aos conteúdos, às técnicas de organização, aos valores e crenças transmitidos e ainda à própria dificuldade cognitiva que os mesmos colocam, assim como o facto de se vincularem aos conhecimentos oficiais, etc.

Surge então a necessidade de clarificar alternativas propostas ao manual, que segundo Sebarroja (2001) são do ponto de vista pedagógico muito diversas. O autor (*idem*, 2001, pp. 88-89) elucida os exemplos de Montessori e o seu “material sensorial destinado ao ensino pré-primário”, Freinet e “a sua proposta de biblioteca de aula e os seus textos da biblioteca de trabalho”, Stenhouse com “um completíssimo punhado de recursos” ou Reggio Emilia e a sua “grande quantidade de produções”. Destacando ainda que muitas escolas “elaboram e/ou preparam os seus próprios materiais”.

Sebarroja (2001, p. 89), salienta que os recursos alternativos aos manuais, podem agrupar-se em três grandes capítulos:

I) “Livros de todos os tipos” – monografias, biografias, enciclopédias, obras de referência, textos históricos, artísticos e científicos, cadernos e guias de campo.

II) “Meios de comunicação e multimédia” – notícias da imprensa, jornais, revistas escolares, rádios, televisões e vídeos.

III) “Outros materiais que nascem ou chegam à escola” – materiais elaborados e seleccionados pelas equipas docentes: *dossiers*, monografias, propostas de trabalho e outro tipo de documentação; produções dos alunos – memórias, livros e álbuns da aula, *dossiers* e pequenas investigações, antologias poéticas e cancioneros, coleções de

desenhos e fotografias, gravações áudio, vídeos, revistas escolares, coleções de objetos, murais, maquetas, pinturas, esculturas e outras criações artísticas; recursos contínuos ou gratuitos da escola: mapas, cartazes e *posters*, calendários, folhetos turísticos, materiais sobre diversas propostas, atividades e visitas didáticas.

Certo é que a utilização do manual é um tema muito estudado, sendo alvo de crítica por ser um recurso que condiciona, positivamente ou negativamente, o processo de ensino e aprendizagem e o próprio entendimento sobre educação.

Feita uma apresentação e análise de questões de fundamento relativas aos manuais escolares passamos no capítulo seguinte, por descrever todos os processos relacionados com a prática pedagógica em contexto de estágio, realçando a utilização do manual.

CAPITULO III

Prática Pedagógica em Contexto de Estágio

3.1. Caracterização da Escola

3.2. Caracterização do Meio

3.3. Caracterização das Turmas

3.4. Dinâmicas formativas no contexto de estágio

3.4.1. O Papel da Planificação e Reflexão

3.4.2. O Projeto Formativo Individual

3.5. A lecionação em contexto de estágio

3.5.1. Descrição das práticas

3.5.2. Organização das aulas

3.5.3. Conteúdos lecionados

3.5.4. Estratégias e recursos

3.5.5. Utilização do manual

3.5.6. Atividades extracurriculares

No presente capítulo deste relatório faremos a contextualização da ação desenvolvida nos estágios pedagógicos em Ensino da História e da Geografia. Neste sentido, procederemos à caracterização da Escola (edifício/infraestruturas, organização e funcionamento, prioridades definidas nos seus projetos educativo e curricular e plano anual de atividades), do meio circundante (especificidades históricas e geográficas relevantes, instituições parceiras e outros recursos disponíveis na comunidade) e das turmas de alunos (organização e funcionamento das componente curriculares, projetos próprios, etc.) em que desenvolveram as práticas pedagógicas de estágio.

Procederemos ainda à documentação (descrição e análise) de algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas visando a utilização alternativa, diversa e diferenciada dos manuais escolares.

Do mesmo modo, na ultima parte deste capítulo será ainda apresentado e discutido o estudo relativo às representações de professores, pais e alunos sobre a importância e a utilização dos manuais escolares no o Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

3.1. Caraterização da Escola

Caraterização Geral

Os estágios pedagógicos em Ensino de História e de Geografia decorreram numa Escola Secundária da Ilha de São Miguel. Passaremos em seguida a uma caraterização geral da mesma.

A caraterização baseou-se em informação disponível no Projeto Educativo da Escola referente ao ano letivo de 2014/2015.

A Escola foi criada a 27 de fevereiro de 2001 e foi pioneira na Região pelo facto de ter sido criada para albergar exclusivamente alunos do Ensino Secundário, todavia, apenas funcionou assim durante os dois primeiros anos letivos de funcionamento (2001/2002 e 2002/2003). A partir do ano letivo de 2003/2004, a escola passou a incorporar alunos do 3º ciclo do Ensino Básico.

Atualmente, a Escola tem cerca de um milhar de alunos (fruto da escolaridade obrigatória alargada a 12 anos ou até os discentes perfazerem os 18 anos de idade), pouco mais de uma centena de professores e cerca de três dezenas de assistentes técnicos e operacionais.

Desde o triénio de 2003/2006, que a gestão da escola é da responsabilidade do Conselho Executivo, que é eleito e integra um Presidente, dois Vice-Presidentes e uma

Assessora. No último ano letivo de 2014/15, a Comissão Executiva tinha um estatuto provisório.

Quanto ao corpo docente da Escola, este distribui-se por dezasseis grupos disciplinares, agrupados em quatro Departamentos Curriculares: Departamento de Ciências e Desporto (Física e Química, Biologia e Geologia e Educação Física), Departamento de Ciências Sociais e Humanas (Educação Moral e Religiosa Católica, História, Filosofia, Geografia e Educação Especial), Departamento de Línguas (Português, Francês, Inglês e Alemão) e Departamento de Matemática, Expressões e Tecnologias (Economia e Contabilidade, Matemática, Educação Tecnológica, Informática e Artes Visuais).

Ao nível do espaço, a Escola possui um conjunto de espaços exteriores que ocupam uma área considerável, ajardinados, onde se integram uma zona de estacionamento, um pátio ao ar livre com anfiteatro, locais de lazer, um espaço desportivo exterior e um Parque Vulcanológico.

Nos espaços interiores, existem dois edifícios, o principal, que é constituído por três pisos e um outro paralelo a este, o pavilhão desportivo.

Todas as salas de aulas estão equipadas com computador com ligação à *Internet* e à rede interna da escola, colunas de som, videoprojector, quadro interativo (*smartboard*), quadro branco, retroprojektor, dicionário e cacifos (ou estantes) para os alunos.

Metas da Escola

A escola tem uma grande preocupação com a formação dos seus alunos. Sob o lema *sentir, pensar, crescer e inspirar*, esta propõe-se atingir metas relativas à valorização integral do aluno e do seu conhecimento, à promoção e desenvolvimento de atitudes e à adoção de comportamentos que ajudem os alunos na sua formação pessoal e na aquisição de conhecimentos, ao desenvolvimento de competências relativas à leitura, à interpretação de textos e de documentos e à expressão oral e escrita, visando promover o sucesso escolar.

A formação e o desenvolvimento profissional é outra das preocupações da escola. Assim, assume privilegiar a formação contínua dos docentes nas áreas disciplinares específicas e nas novas tecnologias, bem como a formação para pessoal não docente, para que desenvolvam as suas funções de forma adequada.

O envolvimento da escola com a comunidade numa relação estreita e sistemática é também tido como uma prioridade, procurando potencializar a interação escola-autarquia através de parcerias que amenizem os problemas escolares, com origem social. Este envolvimento, também pressupõe a troca de experiências em termos de formação e de práticas pedagógicas, visando a melhoria da educação dos jovens do concelho.

Projetos e Clubes

A escola alberga vários projetos, de entre os quais destacamos o Parque Vulcanológico. Neste desenvolvem-se atividades de sensibilização e apresentações sobre vulcanologia, bem como a construção de materiais. Contudo, por falta de fundos, este projeto encontrava-se em reformulação.

Também se desenvolve na escola, desde 2003/2004 o projeto Eco Escola. Este projeto desenvolve ações e atividades relacionadas com o ambiente e com a ecologia, em temáticas como: os resíduos, o mar, a água, a energia, os espaços exteriores, a agricultura biológica e a biodiversidade. A mascote do projeto é uma menina chamada *Eca*, cuja imagem é usada com o objetivo de sensibilizar os alunos e a comunidade para estes temas.

Além dos projetos globais que envolvem toda a escola, existem outros projetos que são específicos de cada turma, que são desenvolvidos num ano ou em três anos letivos.

Há ainda um vasto conjunto de clubes na escola, a saber: Clube de Jornalismo (responsável pelo jornal “O Neurónio” que mensalmente é publicado no *Açoriano Oriental*); Clube de Teatro “A Faísca”; Clube de Matemática; Clube de Fotografia; Clube Europeu; Clube Desportivo “O Neurónio”; Clube de Música; Clube de Ciência; Clube de Proteção Civil e uma oficina de Línguas Estrangeiras.

3.2. Caraterização do Meio

Para perceber o funcionamento da escola e a ligação desta com a comunidade, é necessário conhecer o meio em que esta está inserida. Neste ponto, faremos uma breve caraterização do concelho onde se localiza a escola, usando como fonte as informações disponibilizadas na página *online* da Câmara Municipal afeta à cidade sede de concelho.

O concelho localiza-se na costa sul da ilha de S. Miguel e a escola situa-se no extremo poente da cidade sede de concelho e é constituído por cinco freguesias.

Nas últimas duas décadas, devido ao crescimento do núcleo urbano da cidade sede de concelho, a população tem aumentado, sendo que esta é maioritariamente uma população jovem.

Apesar de ser um aspeto marcante, tanto na paisagem como na cultura, as atividades do setor primário – como a agricultura e a pesca – não ocupam mais do que uma pequena percentagem da população ativa do concelho.

O setor secundário teve relevância no passado, persistindo a sua marca na paisagem urbana da cidade. No entanto, atualmente, a maior parte da população exerce profissões ligadas ao comércio e serviços, atividades ligadas ao setor terciário.

A grande maioria dos alunos da Escola, reside nas freguesias do concelho e em freguesias periféricas a este, sendo que estes últimos recorrem aos transportes escolares, estando os horários dos transportes adequados ao horário escolar dos alunos.

No que diz respeito ao quadro social e económico das famílias do concelho, são perceptíveis as necessidades relacionadas com as dificuldades económicas decorrentes de rendimentos reduzidos. Esta situação é agravada pela existência de muitos agregados familiares alargados – com um número elevado de filhos, e com uma baixa empregabilidade das mulheres, além disso, as crianças e os jovens têm dificuldade relativamente à ocupação de tempos livres, dada a carência de oferta de espaços lúdicos, ateliês e outras atividades, situação que é mais evidente no que respeita às raparigas, pois os rapazes são atraídos pelas atividades desportivas.

3.3. Caraterização das Turmas

Neste ponto do relatório, iremos fazer uma caraterização das turmas nas quais desenvolvemos os nossos estágios pedagógicos. Para tal recorreremos à análise de inquéritos *online* preenchidos pelos alunos (elaborados pela escola), intitulados “ajuda-me a conhecer-te”, e a informações que nos foram disponibilizadas pelos respetivos diretores de turma.

No decurso dos nossos estágios lecionámos: História a uma turma do 3º Ciclo do Ensino Básico e a uma turma do Ensino Secundário e em Geografia a uma turma do 3º Ciclo do Ensino Básico e a duas turmas do Ensino Secundário.

Turma de estágio em Ensino de História no 3º ciclo

Esta turma era composta por vinte e quatro alunos (treze raparigas e onze rapazes). A média de idades da referida turma era de 12,8 anos. A idade mínima na turma era de doze anos e a idade máxima dezasseis anos.

Nos inquéritos *online* (acima referidos) estes alunos responderam que consideravam aprender melhor através da realização de fichas de trabalho, quando o docente escreve no quadro, através da realização de visitas guiadas e de trabalhos de grupo. A grande maioria dos alunos apontou como disciplinas preferidas a Educação Física, a Expressão Dramática, as Ciências e a História. A disciplina em que referenciaram maiores dificuldades foi a Matemática, apresentando como motivos: a pouca atenção na aula, o volume de matéria e a dificuldade no esclarecimento de dúvidas.

Na sua globalidade, a turma apresentava um elevado nível de conhecimento permitindo aulas interativas e dinâmicas, revelando um elevado espírito crítico, fazendo um questionamento constante nas aulas. Contudo, apesar da participação e do interesse massivo dos alunos, o comportamento da turma carecia de disciplina.

Nos Conselhos de Turma, os docentes apontaram como dificuldades gerais da turma aspetos relacionados com a interpretação de documentos diversos, o estabelecimento de relações entre conhecimentos/conteúdos, a expressão oral e escrita, a falta de concentração e, para além disso, o comportamento dos alunos, em geral, bastante conversadores.

Como estratégias, os Conselhos de Turma propuseram-se promover momentos, em sala de aula, que levassem os alunos a: desenvolverem a sua capacidade de interpretação e concentração; a melhorarem os seus métodos de estudo; a valorizarem a participação oral e a produção com maior frequência de exercícios que promovessem a expressão escrita.

Turma de estágio em Ensino de História e em Ensino de Geografia no Ensino Secundário

A turma era composta por vinte e oito alunos, sendo que dezoito eram raparigas (64,3%) e dez eram rapazes (35,7%). A moda de idades da turma era de quinze anos, enquanto que a média era de 15,5 anos. A idade mínima da turma era de catorze anos e a idade máxima dezassete anos. O grupo era composto por onze alunos com quinze

anos, sete alunos com dezasseis anos, seis alunos com dezassete anos e quatro com catorze anos.

De seguida passemos à análise de alguns dados, referentes a informações úteis recolhidas no inquérito *online*.

Em relação ao local mais usado para estudar, 89,3% dos alunos afirmaram que estudavam em casa, no quarto (vinte e cinco alunos) e 10,7% afirmavam que estudavam preferencialmente em casa, na sala (três alunos). Relativamente à frequência de estudo, 57,1% dos alunos afirmaram que estudavam apenas de “vez em quando” (dezasseis alunos), sendo que 21,4% afirmou que estudava todos os dias (seis alunos) e apenas antes dos testes (seis alunos). Todos os alunos, quando inquiridos se tinham ajuda/companhia para estudarem, responderam que não, pois estudavam sozinhos.

Uma componente importante do estudo é o recurso à internet, daí que quando questionados sobre a utilização da mesma, 85,7% dos alunos responderam que a utilizavam com frequência (vinte e quatro alunos) e apenas 14,3% a utilizavam ocasionalmente (quatro alunos). Quanto ao local onde acediam à internet, vinte e oito alunos responderam que acediam em casa, vinte e um responderam que acediam na escola, dez acediam através do *smartphone*, nove acediam em cafés (rede sem fios), dois alunos acediam à internet na biblioteca municipal e apenas um aluno acedia em outro local, mais concretamente, na casa de familiares.

No que respeita às suas aspirações futuras, 57,1% responderam que querem estudar para entrar na universidade (dezasseis alunos) e 42,9% querem apenas terminar o secundário (doze alunos).

Em relação à necessidade de aulas de apoio, catorze alunos responderam que não queriam aulas de apoio, onze desejavam-nas, mas só para preparação para testes e três alunos disseram que queriam aulas de apoio.

Relativamente às metodologias utilizadas pelo professor ao impacto destas na suas aprendizagens, 85,7% dos alunos responderam que aprendem mais quando o professor apresenta filmes ou *PowerPoint* (vinte e quatro alunos), 64,3% responderam que aprende mais quando o professor faz sínteses (dezoito alunos), 53,7% responderam que aprende mais quando o professor faz fichas de trabalho (quinze alunos), 42,9% responderam que aprende mais quando o professor lê o livro (doze alunos), 17,9% dos alunos responderam que aprendem mais quando o professor forma grupos (cinco alunos) e 10,7% responderam que aprendem mais quando o professor propõe projetos de investigação (3 alunos).

Em relação às razões subjacentes a eventuais dificuldades nas aprendizagens, 64,3% apontaram a pouca atenção na aula como principal causa (dezoito alunos), 42,9% responderam que as maiores dificuldades advém do grande volume da matéria (doze alunos), 25,0% justificaram as suas dificuldades devido a problemas de compreensão (sete alunos), 21,4% apontam a perturbação da turma como a maior dificuldade (seis alunos), 10,7% responderam que a sua maior dificuldade advém do facto de não se interessarem pelo estudo (três alunos), a mesma percentagem 10,7% respondeu que as suas dificuldades derivam da falta do esclarecimento de dúvidas e 3,6% apontam que não dificuldades (um aluno).

Quanto às disciplinas preferidas dos alunos, cinco alunos apontaram Geografia e Inglês como as disciplinas preferidas, seguem-se História, Educação Física e Língua Portuguesa (quatro alunos), Francês e Filosofia (dois alunos), Geologia (um aluno) e Literatura Portuguesa (um aluno). Relativamente às disciplinas em que os alunos têm maior dificuldade, seis alunos elegeram Matemática e História. Enquanto que três alunos apontaram Filosofia, quatro alunos Inglês, dois alunos Geografia, Língua Portuguesa e Francês.

No que concerne às qualidades que os alunos apreciam num professor, 46,4% respondeu que aprecia a simpatia (treze alunos), 28,6% a competência (oito alunos), 17,9% o sentido de justiça (cinco alunos) e 7,1% a compreensão (dois alunos).

Relativamente aos defeitos do professor, 42,9% dos alunos apontam a injustiça (doze alunos), seguindo-se a incompetência (21,4% - seis alunos), incompreensão (14,3% - quatro alunos), antipatia (10,7% - três alunos) e a indiferença (10,7% - três alunos).

A turma caracteriza-se pelo interesse e participação irregulares, mais concentrado em alguns alunos. O grupo era, na generalidade, pouco conversador. A participação dos alunos era individualizada e era necessário um grande esforço para que a turma, globalmente, participasse de forma ativa. Neste cenário, o questionamento aberto em sala de aula teve que passar a ser dirigido a alunos concretos, para conseguirmos obter respostas, principalmente, dos alunos menos participativos.

A turma apresentava dificuldades na análise e interpretação dos documentos, apesar de serem alunos da área de “letras”, sendo necessário um constante auxílio para que respondessem com exatidão às questões colocadas aquando da análise dos mesmos.

O processo de ensino-aprendizagem nesta turma requeria a utilização de recursos variados, visando cativar a atenção e motivar o alunos para participarem.

Grande parte da turma demonstrava um completo desinteresse pela aula, não se empenhava nas atividades, e não cumpria as tarefas propostas, principalmente as tarefas encaminhadas para realização em casa. Em termos de aproveitamento a média da turma era muito baixa, tendo inclusive sido sugerida a alguns alunos a mudança de percurso.

Os conteúdos tinham que ser adaptados de forma a manter a concentração constante da turma e incitar o interesse dos alunos, situação que, manifestamente, exigiu um grande exercício da nossa parte.

Turma de estágio em Ensino de Geografia no 3º ciclo

A turma era composta por vinte alunos, sendo que onze eram raparigas (55%) e nove eram rapazes (45%), a moda de idades da turma era de catorze anos, enquanto que a média era de 14,2 anos. A idade mínima da turma era de catorze anos e a idade máxima quinze anos. O grupo era composto por dezassete alunos com catorze anos e três com quinze anos.

Relativamente à frequência de estudo, 60% dos alunos afirmam que estudam apenas de vez em quando (doze alunos), 25% apenas antes dos testes (cinco alunos) e 15% afirmam que estudam todos os dias (três alunos). Quando inquiridos se têm ajuda/companhia para estudarem, 75% afirmou que estuda sozinho (quinze alunos), 15% estuda por vezes, acompanhado (três alunos) e 10% estuda normalmente acompanhado (dois alunos).

Uma componente importante do estudo é o recurso à internet, daí que quando questionados sobre a utilização da mesma, 80% dos alunos responderam que a utilizam com frequência (dezasseis alunos) e 20% utilizam-na ocasionalmente (quatro alunos).

Quanto ao local onde acedem à internet, dezoito alunos responderam que acedem em casa (90%), doze alunos acedem no telemóvel (60%), onze alunos em casa (55%), sete acedem em cafés (rede s/fios) (35%) e dois utilizam net móvel através de Pen USB (10%).

Quanto ao seu aproveitamento escolar, sobre possíveis retenções em anos anteriores, nenhum aluno repetiu qualquer ano.

Quanto às suas aspirações futuras, 80% responderam que querem estudar para entrar na universidade (dezasseis alunos) e 20% querem apenas terminar o secundário (quatro alunos).

Relativamente às metodologias utilizadas pelo professor e o impacto destas na aprendizagem dos alunos, 95% dos alunos responderam que aprendem mais quando o

professor faz sínteses (dezanove alunos), 60% respondeu que aprende mais quando o professor apresenta filmes e PowerPoint (doze alunos), 50% respondeu que aprende mais quando o professor faz fichas de trabalho (dez alunos), 30% respondeu que aprende mais quando o professor forma grupos (seis alunos), 15% dos alunos responderam que aprendem mais quando o professor lê o livro (três alunos) e 10% responderam que aprendem mais quando o professor propõe projetos de investigação (dois alunos).

Em relação a eventuais dificuldades dos alunos, 70% apontaram a pouca atenção na aula como principal causa das suas dificuldades (catorze alunos), 50% responderam que a sua maior dificuldade advém do grande volume da matéria (dez alunos), 45% acusam a perturbação da turma (nove alunos), 15% afirma que as suas dificuldades derivam do esclarecimento de dúvidas (três alunos), 10% afirmam não se interessam pelo estudo (dois alunos), a mesma percentagem diz que tem dificuldades de compreensão (dois alunos), 5% aponta o pouco tempo para estudar (um aluno) e ainda temos outra situação descrita como “não gostar da matéria” mencionada por um aluno.

No que concerne às qualidades que os alunos apreciam num professor, os alunos apreciam a compreensão (40% - oito alunos), a simpatia (25% - cinco alunos), a competência (20% - quatro alunos) e o rigor (15% - três alunos). Relativamente aos defeitos do professor, 35% dos alunos apontam a incompetência (sete alunos), seguindo-se a antipatia (20% - quatro alunos), incompreensão (20% - quatro alunos), indiferença (15% - três alunos) e injustiça (10% - dois alunos).

Esta turma caracterizava-se por ser um desafio constante para os docentes da mesma, dado que os alunos apresentavam desempenhos escolares bastante elevados, tendo inclusive vários alunos no quadro de honra da escola. Participavam massivamente nas aulas, demonstrando um grande conhecimento dos conteúdos. Era necessária uma grande diversificação de recursos e estratégias para que estes alunos se mantivessem interessados e atentos às aulas, dada a facilidade que demonstravam em aprender.

Assim, uma vez apresentados os contextos em que decorreram os estágios pedagógicos, importa ainda abordar algumas questões genéricas e de fundamento, relativas aos processos formativos vivenciados, nomeadamente sobre a importância das dinâmicas de planificação/intervenção, reflexão e elaboração do Projeto Formativo.

3.4. Dinâmicas formativas em contexto de estágio

3.4.1. O Papel da Planificação e Reflexão

Planificação e Intervenção em contexto de estágio

A planificação é um processo fundamental no ensino-aprendizagem, nomeadamente em contexto de estágio onde, apesar de supervisionado, o estagiário assume já a globalidade das responsabilidades associadas à lecionação (gestão do tempo, do espaço, dos conteúdos, definição de metodologias, estratégias e atividades, gestão dos alunos e da interação em sala de aula, etc.). A planificação de uma aula, implica a articulação de objetivos, metas, estratégias e conteúdos que devem respeitar, numa primeira instância, o programa da disciplina, e num segundo momento, as próprias necessidades da turma alvo de lecionação. Neste cenário, elaborar uma planificação significa prever a própria ação, organizando-a de forma fundamentada e coerente na procura da promoção das aprendizagens pretendidas.

Deste modo, a planificação implica um conjunto de ações que merece reflexão, pois são estes que culminarão no ato de lecionação em contexto de aula. É a partir destes que é organizada toda a atividade da aula, servindo como um guia para orientar o sentido da mesma e até para amenizar situações de maior nervosismo ou incerteza numa determinada temática quer do professor quer dos próprios alunos.

Segundo Clark e Peterson (1989), citado por Barroso (2013, p. 10), entende-se planificação como “(...) os processos de pensamento que o professor leva a cabo antes da interação com a turma”, durante os quais “(...) se misturam elementos de pensamentos, juízos e tomadas de decisão”. A planificação surge como um elo estruturante entre a interação com a turma e as atitudes/comportamentos do professor perante esta.

Na perspetiva de Zabalza (1992, p. 48), a planificação é “uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e de, alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo”. Contudo, o professor enquanto responsável pela elaboração e pelo desenvolvimento (lecionação) da sua planificação, deverá geri-la de forma flexível, e não como algo obrigatório a cumprir (Zabalza, 1992; Barroso, 2013).

Planificar fez parte da nossa ação enquanto estagiários. Mais do que um mero guia orientador, a planificação foi um processo indispensável para organizar e gerir os conteúdos, selecionar e justificar estratégias perspetivando a adequação e diversificação

de recursos a utilizar em contexto de aula. Enquanto futuros docentes, temos a noção de que a planificação é uma atividade que organiza e orienta a nossa ação, definindo um determinado nível de aprofundamento dos conteúdos curriculares e metodologia(s) de base à lecionação, passíveis de serem adaptadas consoante a turma e o contexto.

No que respeita ao currículo e à planificação, Zabalza (1994, p. 46) realça o papel fundamental da escola e do professor, afirmando que:

a escola é a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo. Para o efeito, esboça as linhas gerais da adaptação do programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal, e define as prioridades. Será, porém, o professor a concretizar, com a sua atuação prática, essas previsões (...). Ele realiza a síntese do geral (programa), do situacional (programação escolar) e do contexto imediato (o contexto da aula e os conteúdos específicos ou tarefas).

A planificação tornou-se um instrumento de trabalho imprescindível no decurso do nosso estágio. Ao planificarmos, tínhamos sempre presentes os conteúdos programáticos e as metas curriculares a cumprir, todavia, tínhamos autonomia para adotar e adaptar metodologias e estratégias mais adequadas à realidade da escola e das turmas com que trabalhámos. Neste sentido, a planificação ajudou a procurar e a encontrar caminhos para os fins em vista.

Para Zabalza (1994, p. 47):

“na perspectiva construtivista a planificação passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem actividades que não são à partida previsíveis e que, para além disso, atendam a diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos. Isso pressupõe prever actividades que apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para os alunos, que sejam desafiantes e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender”.

Na nossa abordagem à planificação em contexto de estágio, procurámos trabalhar nesta perspetiva, criando situações e ambientes de aprendizagem cativantes, desafiantes e potencialmente significativas para os alunos. Em contexto de estágio, no processo de planificação organizávamos o nosso trabalho, refletíamos sobre os conteúdos, métodos, materiais, expectativas e competências a desenvolver pelos alunos.

A planificação pode organizar-se e desenvolver-se mediante diferentes lógicas ou modelos, variando em função das diferentes situações de ensino-aprendizagem perspetivadas considerando o currículo e os alunos em presença, bem como a

visão/concepções (sobre o currículo e a natureza da disciplina, sobre didática, sobre docência, etc.) do próprio docente (Braga, 2004 citado por Barroso, 2013).

De acordo com Arends (1999, p. 45) temos planificações racionais-lineares (caracterizam-se pela definição clara e rigorosa dos objetivos que explicitam as competências que os alunos devem adquirir, só depois é que são selecionados os modos de ação e as atividades específicas tendo em vista alcançar as finalidades predeterminadas) e planificações não lineares (os professores devem primeiramente ter em conta as atividades, estas por sua vez produzirão resultados, uns já previstos outros não, só depois se deve pensar em sumariar e explicar essas ações atribuindo-lhes metas).

Segundo Braga *et al.* (2004, p. 28), temos planificações concetuais (o saber será algo que o próprio aluno irá construindo até atingir o nível de abstração desejado, o professor deve valorizar essas representações próprias de cada aluno, aproveitando as corretas e desenvolvendo formas de levar à correção de erros) e planificações em projeto (considera uma fase para identificar o problema, outra para a formulação e resolução do problema e por fim a implementação, avaliação e rotinização).

Em contexto de estágio, tendo em conta a necessidade de adequar e diversificar metodologias e estratégias, a nossa planificação não se cingia a um único modelo, apoiando-se mas em vários pontos dos modelos de planificação referidos.

Como mediadores de planificação, era comum utilizarmos os guias curriculares e programas disciplinares (tendo como referência os conteúdos, orientações metodológicas, os objetivos e as metas curriculares), bem como os manuais da disciplina ou os cadernos de apoio ao professor (tendo com referência o conhecimento dos documentos e abordagens já disponibilizadas aos alunos por estes recursos) e outros livros, enciclopédias ou sites específicos da internet.

Os objetivos “consistem em afirmações que descrevem a direcção da mudança que o professor pretende promover nos estudantes. Os objectivos da instrução assemelham-se a mapas de estradas: ajudam professores e alunos a conhecerem os caminhos que estão a percorrer e a saberem se o destino já foi alcançado” (Arends, 1999, p. 54) e as metas “organizam e facilitam o ensino, pois fornecem uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudam a delinear as melhores estratégias de ensino” (Silva, 2013, p. 48).

O Plano de Aula

Como referido anteriormente, para as nossas intervenções em estágio elaborávamos planos de aula (Anexo 1).

Barroso (2013, p. 17) refere que um plano deve ter elementos fundamentais como “contextualização da unidade didática relativamente aos temas anteriores e posteriores, as condições de partida, competências a desenvolver, os conteúdos, as situações educativas e a avaliação”. Tratando-se de planos a curto-prazo, isto é, para apenas uma aula, havia uma tentativa de articulação entre competências, objetivos (ou metas dependendo se a preparação da aula era direcionada para o Básico ou para o Secundário), conteúdos (e respetivas estratégias e recursos) e o processo avaliativo (formativo e sumativo).

O plano de aula por nós realizado contemplava ainda questões orientadoras, numa perspetiva próxima daquilo que Barroso (2013, p. 16) designa por “condições de partida”, a partir das quais se faziam as transições e articulações entre conteúdos.

No processo de planificação tínhamos sempre a preocupação em organizar e operacionalizar as atividades visando a consecução dos objetivos e metas propostos, fazendo dos alunos elementos ativos e participativas na construção das próprias aprendizagens. Do mesmo modo, privilegiávamos igualmente o enriquecimento de aprendizagens, com complementos ao processo de lecionação em contexto de aula, que permitiam fazer a transição para planificações seguintes.

Ainda no que respeita à planificação da ação educativa, importa referir que, ao longo do percurso de estágio, as dinâmicas desenvolvidas neste domínio alteraram-se fruto da avaliação e reflexão desenvolvida. Assim, nos momentos de análise e reflexão pós-ativa fomos verificando que os planos de aula (elaborados a curto prazo) eram demasiado restritos para os objetivos propostos pela universidade (relativos à aprendizagem do estagiário, ao ensino dos conteúdos e à aprendizagem do aluno) e em termos de avaliação nunca conseguiríamos cumprir os mesmos, dado que as planificações respeitavam as grelhas de avaliação propostas pela Comissão de Estágio (anexos 2, 3 e 4), pelo que optamos por um modelo de planificação mais amplo e abrangente, que foi designado por sequência didática (anexo 5). Esta, permitia considerar todos os aspetos relativos aos objetivos de aprendizagem dos estudantes, bem como da ação dos estagiários, incluindo uma exposição descritiva, pré-ativa, de tudo o que fora planeado, contemplando, inclusive, alternativas ao plano definido ou sugestões para introdução de outros recursos, se necessário.

A sequência didática organizava-se da seguinte forma:

- *Capa* – Nesta estavam presentes vários elementos, a saber: nome da escola e logótipo da mesma, ano letivo, indicação do nível do ensino, tema e subtema da sequência didática, nome do conteúdo, nomes dos orientadores e data;
- *Índice* – composição da sequência didática e número das páginas referentes;
- *Introdução* – breve descrição introdutória da sequência didática;
- *Caraterização da turma* – caraterização sucinta da turma alvo de lecionação;
- *Tema, subtemas e conceitos* - Descrição do tema, subtema e dos conceitos-chave da aula;
- *Aprendizagens Relevantes/Metas* – Objetivos ou Metas do Programa Oficial do nível de ensino da disciplina a lecionar;
- *Estratégias e recursos propostos* – Descrição de todas as estratégias e recursos a utilizar na aula, bem como de alternativas a serem utilizadas se necessário;
- *Avaliação* – Descrição dos elementos e tipo de avaliação a utilizar;
- *Referências Bibliográficas* - Toda a bibliografia consultada para a planificação e explanação dos conteúdos;
- *Anexos* - Imagens utilizadas nos diapositivos dos *PowerPoint* (e respetiva fonte), digitalizações, fontes dos vídeos e de outros recursos, etc.

O papel da reflexão

Nos estágios pedagógicos I e II existiam momentos semanais de reflexão sobre as práticas desenvolvidas, quer por nós, quer pelos nossos colegas de núcleo. O objetivo era apontarmos os pontos fortes e os aspetos a melhorar aquando da pré-ação, interação e pós-ação. Para controlarmos a evolução dos nossos processos de lecionação, aliada às reuniões de reflexão semanais, tínhamos as mencionadas grelhas de avaliação que eram preenchidas pelos orientadores cooperantes, após discussão crítica com os elementos do núcleo de estágio.

A reflexão em contexto de estágio, ajudava-nos a repensar a nossa ação e a tomar decisões fundamentadas sobre a nossa ação futura, nomeadamente sobre a alteração de estratégias e práticas menos conseguidas, incitando-nos a criar novas estratégias ou a corrigir as mesmas.

O facto de observarmos as aulas dos colegas e do orientador cooperante serviu, também, para termos um referencial de comparação para nos avaliarmos mutuamente

durante as reflexões. Deste modo, refletíamos sobre comportamentos, posturas e formas de comunicação mais favoráveis durante as aulas lecionadas ou observadas.

De acordo com Zeichner (1993, p. 20), a “reflexão é um processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*”, isto significa, nas palavras do autor que devemos refletir durante a ação, antes e depois da mesma, pois ao refletirmos sobre a prática em si, podemos resolver eventuais problemas que resultem desta.

Segundo Estrela e Estrela (2001), o processo de reflexão durante o estágio, deverá ser visto, não apenas como componente de aferição das aprendizagens dos alunos, mas também como meio adicional de o professor poder avaliar as suas próprias práticas.

Retomando Zeichner (1993, p. 18), importa considerar a importância de três atitudes perante uma ação reflexiva: a *abertura de espírito* (refere-se ao desejo ativo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força), a *responsabilidade* (implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada ação de ensino, estas podem ser consequências intelectuais, sociais e políticas) e a *sinceridade* (componente central na vida de um professor, esta deve estar sempre presente em todos os processos da sua prática profissional).

A reflexão durante os estágios pedagógicos foi extremamente importante, porque permitiu-nos crescer enquanto estagiários, “obrigando-nos” a melhorar constantemente. Nas palavras de Gimeno (1992) citado por Garcia (1992, p. 54), a formação de professores deve ir ao encontro justamente desta ideia, a de proporcionar “situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente”.

3.4.2. O Projeto Formativo Individual

Durante os estágios de História e Geografia, foram concebidos dois projetos formativos, direcionados para a leção de ambas as disciplinas.

Estes enquadram-se no âmbito do regulamento do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo e Ensino Secundário, ministrado pela Universidade dos Açores, que reitera no capítulo II – *Organização e Funcionamento dos Estágios*, cláusula sexta – *Funções dos intervenientes no estágio*, alínea b) que determina que, nos

contextos de Estágio Pedagógico I e Estágio Pedagógico II, os estagiários devem “conceber e implementar um projeto formativo individual, articulando-o com a investigação visada no seu projeto de relatório de estágio”.

Neste sentido, os projetos formativos deviam ser aprovados pelo conselho pedagógico da escola onde se realizavam os estágios, situação que se verificou na Escola em que desenvolvemos os nossos estágios, sendo os nossos projetos formativos aprovados por unanimidade em ambos os estágios.

Os projetos formativos elaborados contemplaram os seguintes aspetos:

- Caracterização do Meio Envoltente, Caracterização da Escola, Caracterização das turmas, lecionação no estágio curricular (programas, objetivos e/ou metas, metodologias e macro estratégias a adotar, avaliação), propostas extracurriculares, referências bibliográficas e anexos.

O projeto formativo surgiu então como um documento que norteou os objetivos e ações da nossa formação, contendo a caracterização dos aspetos considerados relevantes na mesma. Um documento deste tipo ajudou a reger o trabalho desenvolvido, na medida em que foi um ponto de partida para a realização dos estágios curriculares, sendo que foi nossa intenção em ambos os estágios de desenvolver competências úteis para o nosso crescimento enquanto futuros docentes.

Apresentadas as principais dinâmicas inerentes aos percursos vivenciados no estágios pedagógicos desenvolvidos, importa ainda debruçarmo-nos sobre alguns aspetos mais concretos das nossas práticas letivas, nomeadamente os relativos à temáticas que escolhemos aprofundar no presente relatório de estágio.

3.5. A lecionação em contexto de Estágio

Neste ponto do relatório, faremos um enquadramento das atividades de lecionação desenvolvidas nos estágios pedagógicos em Ensino da História e em Ensino da Geografia, no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

3.5.1. Organização das atividades letivas

Neste sentido, no que respeita ao estágio em Ensino da História, a lecionação pelo estagiário compreendeu uma carga horária de 60 horas (incluindo lecionação partilhada), e aproximadamente de 74 horas de observação de aulas (do orientador cooperante e dos colegas de núcleo). A ação desenvolvida implicou ainda a planificação de aulas, preparação de testes e de atividades extracurriculares, bem como

atividades/momentos destinados à reflexão (sobre as práticas desenvolvidas semanalmente e aulas observadas dos colegas de núcleo).

Nas atividades de estágio em Ensino da Geografia, a leção pelo estagiário compreendeu uma carga horária de 51 horas (incluindo leção partilhada) e 64 horas de observação de aulas (do orientador cooperante e dos colegas de núcleo). Também neste contexto, a planificação de aulas, a preparação de testes e de atividades extracurriculares, estiveram sempre presentes, bem como as atividades/momentos dedicados à reflexão.

Ao longo dos estágios, como instrumentos de avaliação foram utilizadas grelhas de avaliação semanais (referentes a reflexão, planificação e observação) e no final de cada semana existiam momentos de reflexão, onde a prática dos estagiários era debatida, de modo a melhorar o desempenho e corrigir eventuais lacunas.

Como referido anteriormente, as aulas eram preparadas tendo como fio condutor a sequência didática. Nesta estavam apresentadas, descritas e fundamentadas todas as estratégias e recursos a utilizar na nossa leção.

A organização e estrutura de aula resultou do trabalho, da partilha de experiências e da reflexão desenvolvida em núcleo de estágio, resultando numa abordagem aproximada ao chamado Ensino Direto, um modelo de ensino centralizado na figura do aluno (Rosenshine, 2008) e que especialistas como Arends (1999, p. 336), salientam ser comprovadamente eficaz e “uma exigência no reportório do professor em início de carreira”. No estágio pedagógico em ensino de Geografia tivemos também a oportunidade de desenvolver a nossa ação no contexto do ensino à descoberta durante duas semanas, este tipo de ensino centra-se num modelo de autonomia do aluno.

Quer ao nível do 3º ciclo, quer ao nível do Ensino Secundário, privilegiamos a diversificação de estratégias e recursos de modo a quebrar eventuais rotinas e para dinamizar as nossas intervenções. A organização das nossas aulas compreendia uma sequência lógica composta pelas seguintes dinâmicas:

i) revisões no início de cada aula – todas as aulas se iniciavam com um momento de revisão da matéria lecionada anteriormente, com uma duração aproximada de dez minutos. Para este efeito era utilizado o *PowerPoint*, mediado por questionamento aos alunos (direcionado ou voluntário);

ii) contextualização/introdução ao novo conteúdo – depois das revisões acontecia um momento de contextualização ou introdução ao novo tema, geralmente

mediado pelo visionamento de um excerto de um filme ou através da apresentação de um *PowerPoint*;

iii) explanação do conteúdo – cada conteúdo era abordado utilizando uma linguagem simples, com alguns momentos de diálogo aberto com os alunos, de modo a manter um bom ambiente na sala de aula (para este efeito também se utilizavam analogias com situações do dia-a-dia ou através de imagens no *PowerPoint*). As explicações, regra geral, eram feitas com o auxílio visual do *PowerPoint* e envolviam o uso regular do manual da disciplina, que era utilizado de forma diferenciada (algo que falaremos mais especificamente neste relatório). Os momentos expositivos, eram ainda mediados por questionamento direcionado ou voluntário aos alunos, sendo estes chamados a participar na aula em atividades no *smartboard* ou no *quadro branco*, nos momentos de interpretação de documentos, artigos e notícias, bem como através do visionamento de excertos de filmes/animações ou documentários (na íntegra ou editados por nós), acompanhados de um guião para orientação aos alunos, quando necessário. Os momentos expositivos, podiam ainda envolver outros recursos;

iv) momento prático – todas as aulas envolviam um momento de prática dos conteúdos abordados. Nestes eram realizados exercícios do manual ou eram colocadas questões no *PowerPoint*, às quais os alunos respondiam no seu caderno diário e posteriormente registavam e corrigiam no *quadro branco* ou no *smartboard*. Os momentos práticos, podiam acontecer intercalados na explanação dos conteúdos ou nos últimos 10 a 15 minutos de aula;

v) final de aula – as aulas terminavam com revisões dos conteúdos abordados, normalmente, com questionamento aos alunos, ou com um momento de prática (exercícios do manual, fichas de trabalho, caderno de atividades, caderno do aluno, etc.), que os alunos poderiam iniciar em aula e terminar em casa (se não fosse possível terminar na mesma). Nestes momentos, também podiam ser solicitados aos alunos, trabalhos de casa e pesquisas sobre assuntos a abordar nas aulas seguintes.

3.5.2. Conteúdos lecionados

No que concerne os conteúdos lecionados, no estágio em Ensino de História, no Ensino Básico, na turma do 3º ciclo (8º ano), de acordo com o programa da disciplina foi lecionado o *Tema 5 – Expansão e Mudança nos séculos XV e XVI* e o *Tema 6 - O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII*. Foram ainda lecionados os conteúdos

referentes aos temas, *O Século XIII e as Crises do Século XIV e a União Ibérica e a Restauração da Independência.*

Na Tabela 1 – *Conteúdos lecionados no 3º Ciclo do Ensino Básico (8ºano) no estágio pedagógico em Ensino de História*, seguidamente apresentada, discriminam-se os conteúdos abordados:

Tema	Subtema	Conteúdos abordados
O Século XIII e as Crises do Século XIV		O Século XIII e as Crises do Século XIV
Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI	O Expansionismo Europeu	A conquista de Ceuta; A descoberta da costa ocidental africana e a política expansionista de D. Afonso V e D. João II; D. Manuel I - chegada à Índia e ao Brasil; O Império Português em África, no Oriente e na América; O Império Espanhol - As civilizações pré-colombianas e as conquistas espanholas; O comércio à escala mundial - Novas rotas de comércio internacional e a dinamização dos centros económicos europeus; A circulação de produtos e as suas repercussões no quotidiano.
	A União Ibérica e a restauração da Independência	A Disputa dos mares - a crise do Império Português do Oriente; A União Ibérica; D. Sebastião e o Mito do Sebastianismo; A ascensão económica e colonial da Europa do Norte - A Holanda e a Inglaterra; A restauração da independência de Portugal;
	Renascimento, Reforma e Contrarreforma	O Renascimento, a Reforma e Contrarreforma;
O contexto europeu dos	Antigo Regime europeu -	O Poder Absoluto;

séculos XVII e XVIII	regra e exceção	A Sociedade de Ordens; A economia no Antigo Regime Europeu;
----------------------	-----------------	--

Tabela 1 – Conteúdos lecionados no 3º Ciclo do Ensino Básico (8º ano) no estágio pedagógico em Ensino de História.

No que respeita a leção em História, no Ensino Secundário, os conteúdos abordados disseram respeito ao Módulo 1 – *Raízes mediterrânicas da civilização europeia – cidade, cidadania e império na Antiguidade Clássica*, que compreendeu três unidades, *O Modelo Ateniense*, *O Modelo Romano* e *O espaço civilizacional greco-latino à beira da mudança* e ao Módulo 2 - *A identidade civilizacional da Europa Ocidental*, que compreendeu a leção de dois domínios, *Poderes e crenças - multiplicidade e unidade* e *O quadro económico e demográfico - expansão e limites do crescimento*.

Em seguida, na Tabela 2 - *Conteúdos lecionados no Ensino Secundário (10ºano) no estágio pedagógico em Ensino de História*, apresentam-se os conteúdos abordados:

Módulo	Unidade	Conteúdos abordados
Raízes mediterrânicas da civilização europeia – cidade, cidadania e império na Antiguidade Clássica	O Modelo Ateniense	O Modelo Ateniense – Uma cultura aberta à cidade;
	O Modelo Romano	Roma, cidade ordenadora de um império urbano; A progressiva extensão da cidadania e a cultura romana, influência helénica e pragmatismo; A Romanização da Península Ibérica.
	O espaço civilizacional greco-latino à beira da mudança	Poderes e crenças - multiplicidade e unidade; O quadro económico e demográfico - expansão e limites do crescimento: A expansão agrária e o crescimento demográfico.

Tabela 2 – Conteúdos lecionados no Ensino Secundário (10º ano) no estágio pedagógico em Ensino de História.

Relativamente ao estágio em Ensino da Geografia, no 3º ciclo do Ensino Básico, foram lecionados os conteúdos referentes ao Tema 6 – *Ambiente e Sociedade*, subtema – *Impactes ambientais da atividade humana: Problemas associados à poluição*

atmosférica. Para a organização dos conteúdos foi utilizado o programa oficial da disciplina⁴, o manual da disciplina, outros manuais escolares e recursos diversos.

A Tabela 3 – *Conteúdos lecionados no 3º ciclo do Ensino Básico (9º ano), no estágio em Ensino de Geografia*, apresenta os conteúdos abordados:

Tema	Subtema	Conteúdos abordados
Ambiente e Sociedade	Impactes ambientais da atividade humana: Problemas associados à poluição atmosférica.	O aumento do efeito de estufa; As alterações climáticas; Outras consequências do aumento do efeito de estufa (branqueamento de corais, expansão das doenças tropicais e incêndios florestais, secas); Destruição da Camada de Ozono; Chuvas Ácidas; Clima Urbano;

Tabela 3 – Conteúdos lecionados no 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano) no estágio pedagógico em Ensino de Geografia.

No Ensino Secundário, no estágio em Ensino da Geografia, os conteúdos abordados diziam respeito ao tema II – *Os recursos naturais de que a população dispõe: usos, limites e potencialidades*, que era composto por quatro subtemas, sendo lecionados os últimos dois, *Os Recursos Hídricos* e *Os Recursos Marítimos*. Como base para a leção dos conteúdos, foi utilizado o Programa de Geografia A - 10º e 11º ou 11º e 12º anos, Cursos Científico-Humanísticos de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas - Formação Específica do Ministério da Educação.

Na Tabela 4 – *Conteúdos lecionados no Ensino Secundário (10º ano), no estágio pedagógico em Ensino de Geografia*, discriminam-se os conteúdos abordados:

⁴ Geografia Orientações Curriculares 3º ciclo, disponível em:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_geog_orient_curriculares_3c.pdf

Tema	Subtema	Conteúdos abordados
Os recursos naturais de que a população dispõe: usos, limites e potencialidades	Os recursos hídricos	As disponibilidades hídricas; Precipitação - fator condicionante das disponibilidades hídricas; As águas superficiais – A rede hidrográfica e as principais bacias hidrográficas; As águas subterrâneas – Os aquíferos; A gestão da água; Problemas na utilização da água; Garantir o abastecimento público; Preservar os recursos hídricos; Planear para gerir, preservar e valorizar; Racionalizar o consumo de água; Outras formas de valorizar os recursos hídricos.
	Os recursos marítimos	As potencialidades do litoral; Principais fatores que influenciam os recursos piscatórios; De quem é o mar?; A atividade piscatória; O setor da pesca em Portugal - As principais áreas de pesca; Capturas e principais espécies; Mão de obra; As infraestruturas portuárias; Gestão e valorização do litoral e dos recursos marítimos – O mar dos Açores;

Tabela 4 – Conteúdos lecionados no Ensino Secundário (10º ano) no estágio pedagógico em Ensino de Geografia.

3.5.3. Estratégias e recursos privilegiados

Ao longo do estágio foi utilizada uma panóplia de estratégias e recursos, na dinamização das nossas aulas e dos processos de ensino e de aprendizagem.

Para Gonçalves e Moraes (s/d), para desenvolver as suas aulas, o professor necessita de recursos de ensino que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem, estes recursos são materiais didáticos e são meios auxiliares no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, pois possuem um carácter instrumental, podendo ser dos mais variados. Os mesmos autores, afirmam ainda que os recursos didáticos (devidamente mediados pelo professor) oferecem aos alunos a possibilidade de ampliarem a sua leitura do mundo e a sua ação crítica, com base nas informações que proporcionam.

Neste particular, relembramos ainda que, no contexto dos objetivos visados para o presente relatório de estágio, nos propusemos "*Desenvolver nas práticas pedagógicas em contexto de estágio, estratégias e recursos didáticos, diversos e diferenciados, como alternativa/complemento ao uso exclusivo/predominante dos manuais escolares*" e "*Refletir sobre as práticas documentadas e desenvolvidas, à luz dos fundamentos da bibliografia da especialidade*".

Nos estágios em Ensino de História e em Ensino de Geografia, as estratégias e os recursos adotados foram selecionados e desenvolvidos atendendo a orientações de autores da especialidade, nomeadamente, Schoumaker (1999) e Proença (1989) que recomendam a utilização de diversas técnicas, visando envolver os alunos nas atividades e promover as aprendizagens visadas.

Assim, no decurso dos estágios desenvolvidos, desenvolvemos as seguintes estratégias e recursos:

PowerPoint

Na escola onde decorreram os estágios pedagógicos em Ensino de História e Geografia existiam *smartboards* em todas as salas de aula, o que facilitava a utilização de ferramentas como o *PowerPoint*, que tem um grande impacto visual nas aulas e os alunos aderiam com grande facilidade a este recurso. Dado que o *smartboard* permitia uma interação do docente e dos alunos com o próprio recurso (os alunos podiam sublinhar, riscar, arrastar, escrever e clicar no *PowerPoint*), possibilitava uma grande dinamização das aulas.

Tratando-se de um recurso muito utilizado ao longo do estágio, tivemos o cuidado de lhe imprimir dinâmicas diversas, para que não se tornasse um recurso monótono. Foi um desafio criar diapositivos cada vez mais apelativos e diversificados, mas deu-nos um grande gozo, pois os resultados finais agradavam aos alunos e aos orientadores.

Num primeiro momento de lecionação, optámos por utilizar *PowerPoint* com informações ilustradas, usando imagens de fácil ligação aos conteúdos e exercícios que fomentassem ao máximo a participação dos alunos.

Posteriormente, com maior conhecimento sobre as reações dos alunos, as animações e informações dos *PowerPoint* foram sofrendo algumas alterações, assim como os exercícios, sendo introduzidos outros recursos e organizações mais

diversificadas. Seguidamente, exemplificamos alguns tipos de diapositivos apresentados nos *PowerPoint* utilizados ao longo do estágio.

Os diapositivos dos *PowerPoint* também contemplaram uma diversidade de recursos (imagens, vídeos, áudio, etc.) devido à facilidade de uso do *smartboard*. Este tipo de recurso permite, segundo Uz *et al.* (2010, p. 2) a preparação organizada, visualmente atrativa e de fácil compreensão dos conteúdos para novas audiências/estudantes. Os mesmos autores, citando especialistas (Rocklin, 1997; Perry & Perry, 1998; Stein, 2006), mencionam que o *PowerPoint* apoia no processo de aprendizagem dos alunos e que ajuda à interiorização passiva por parte destes da informação transmitida.



Fig.1 – Exemplos de diapositivos dos *PowerPoint* utilizados durante os estágios pedagógicos.

Imagens

Para complementar a exposição dos conteúdos, utilizávamos frequentemente imagens, que podiam ser analisadas/interpretadas ou serem ilustração ao conteúdo, em ambos os casos estas eram fundamentais para que os alunos reconhecessem e associassem com facilidade os assuntos tratados, o que tornava mais eficazes os momentos expositivos. Além da sua análise, as imagens selecionadas podiam também remeter os alunos para a leitura de documentos ou servir de resposta a questões diretas.

Para Delegá (2012, p. 2) a imagem tem um papel muito importante na exposição dos conteúdos, pois é uma “ferramenta pedagógica de facilitação e fixação dos conceitos correntes no conteúdo verbal”.



Fig. 2 – Exemplos de imagens exploradas nos estágios pedagógicos

Mapas

Outro dos recursos utilizados durante todo o estágio foram os mapas. Neste caso, tínhamos o cuidado de clarificar, o máximo possível, o que pretendíamos que os alunos retivessem da sua consulta e análise.

Na aula lecionada sobre os avanços para sul na costa africana - *O Expansionismo Europeu – A descoberta da costa ocidental africana e a política expansionista de D. Afonso V e de D. João II* (História, 8º ano, aula dia 08/10/15) - aos alunos foi-lhes solicitado que identificassem num mapa (projetado no *smartboard*) os nomes dos pontos sinalizados a azul. A legenda estava animada e só aparecia quando os alunos diziam corretamente o nome de cada ponto. A interatividade gerada por este tipo de recurso, aliado ao *smartboard*, ajudava os alunos a situarem-se espacialmente e auxiliavam a compreensão dos conteúdos,

neste caso e nesta aula, permitiu aos alunos reconhecer as razões do ponto de vista geográfico das descobertas dos portugueses na costa africana e a assimilação das mesmas.

Em alguns casos, os mapas tinham muita informação para analisar, pelo que optávamos por uma análise gradual, começávamos pelo título do mapa, analisávamos as legendas (nomes e cores) e posteriormente partíamos para a interpretação dos dados. Este processo de análise por passos ajudava os alunos a analisar os mapas, algo que se tornou automatizado ao longo do estágio, dado que sempre que tínhamos mapas para analisar, os alunos já sabiam que a análise destes seria desta forma.

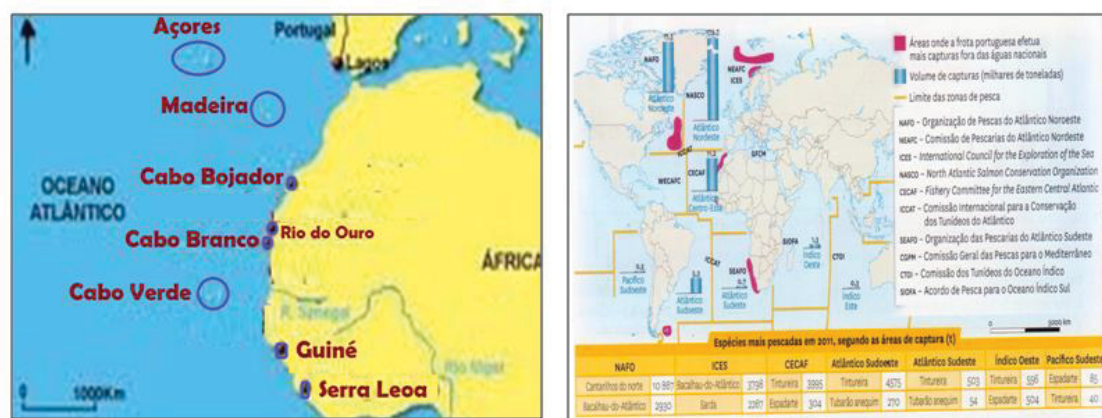


Fig. 3 – Exemplos de mapas utilizados nos estágios pedagógicos

Para Almeida (2001), citado por Brandão e Mello (s/d, p. 88), “por meio dos mapas, os alunos representam o espaço, interpretando e utilizando habilidades espaciais para compreenderem a dinâmica social.” Para os mesmos autores, (*idem*, p. 84), os mapas permitem uma “pluralidade de formas de representar o espaço”.

Cronologias

De modo a situar os alunos, no que respeitava datas, algo que estes apontavam com uma dificuldade, utilizamos cronologias. Estas eram especialmente úteis quando procurávamos organizar um número razoável de datas e eventos e para que os discentes não ser perdessem. Este recurso, utilizado especialmente no estágio de História, foi comum.

Na aula do 8º ano de História sobre os descobrimentos dos Portugueses ao longo da costa africana (aula do dia 08/10/14), tratando-se de vários marcos importantes, utilizamos uma cronologia em forma de esquema, que os alunos passaram para o seu caderno diário, onde era possível ver ordenadamente as datas e o respetivo evento relacionado, deste modo os alunos podiam associar mais facilmente cada data ao evento abordado. Esta cronologia também foi utilizada na aula seguinte nas revisões.



Fig. 4 – Exemplo de cronologia utilizada no estágio pedagógico em Ensino de História

A utilização dos frisos cronológicos, justifica-se pelo facto de estes permitirem a identificação de uma sucessão de acontecimentos e estes fornecem “informações rápidas, destacando as datas e acontecimentos considerados pertinentes, apoiando, deste modo, os(as) alunos(as) na estruturação das noções de tempo” (João, 2015, p. 28).

Esquemas

Os esquemas foram uma ferramenta utilizada para sintetizar informação e eram utilizados consoante a necessidade de organização de conceitos ou ideias-chave ou para criar ligações entre os conteúdos abordados. Em todos os níveis de ensino e em ambos os estágios foram utilizados esquemas. Estes eram uma maneira prática de os alunos organizarem as informações e geravam-se momentos de participação destes em algumas situações, principalmente quando os esquemas eram construídos com a ajuda dos mesmos.

Alguns exemplos da utilização de esquemas foram a aula, sobre o conteúdo “*O quadro económico e demográfico – expansão e limites do crescimento - A expansão agrícola e o crescimento demográfico*” (aula dia 12/01/2015, História, 10º ano), foi utilizado um esquema de causa/consequência. Estes esquemas eram importantes para que os alunos percebessem que cada fenómeno/evento, geralmente, acarreta consequências. Neste esquema específico, sobre o desenvolvimento da agricultura os alunos podiam observar quais os desenvolvimentos, como se procederam e que consequências resultaram dos mesmos.

Outro tipo de esquema utilizado, foram os esquemas circulares. Nestes em torno de um conceito/ideia/evento (círculo central) surgiam as noções a reter (círculos circundantes). Estes esquemas eram animados e regra geral eram construídos com os alunos. Estes esquemas, além de sintetizarem os conteúdos, eram uma maneira acessível dos alunos passarem para o caderno diário mais rapidamente as informações pretendidas.



Fig. 5 – Exemplos de esquemas utilizados nos estágios pedagógicos

Segundo Ferreira (2014), os esquemas no ensino de História e Geografia, são essenciais porque ajudam no tratamento e organização da informação, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de competências de interpretação e seleção de informação.

Notícias

De modo a transportar os alunos para a contemporaneidade dos conteúdos tratados, quer em História, quer em Geografia, utilizamos notícias de fontes diversas.

As notícias serviam para demonstrar aos alunos que os conteúdos que falávamos eram situações reais e muitas delas inclusive presenciadas por eles, pelos pais ou familiares.

As notícias eram analisadas por parágrafos para facilitar a compreensão das informações e eram acompanhadas por questões (orais ou escritas). Também era explicado aos alunos que deveriam questionar o estagiário sobre eventuais palavras, contidas nas notícias, que não compreendessem ou desconhecessem. As fontes das notícias foram jornais e artigos *online*.

Na aula do 9º ano, no estágio de Geografia sobre a expansão das doenças tropicais e dos incêndios florestais (aula dia 18/03/2015), foi distribuído aos alunos uma notícia do jornal *Sol* sobre a proliferação do mosquito da Dengue na Madeira. Foi solicitada a leitura da notícia por parágrafos a vários alunos e no final da mesma estes tinham quatro questões para responder.

Esta notícia surge enquadrada numa situação em que o conteúdo lecionado abordava as doenças tropicais a nível mundial, pelo que para cativar os alunos para os perigos destas, utilizou-se a ilha da Madeira para que estes percebessem que este tipo de doenças é algo que também afeta Portugal. Esta notícia gerou um debate interessante

sobre eventuais medidas de prevenção a tomar para evitar a difusão destas doenças, pois os alunos ficaram preocupados com o facto destas doenças poderem chegar aos Açores.



Fig. 6 – Notícia “Dengue na Madeira” - Diapositivo do PowerPoint alusivo à análise da notícia.

Transparências

O retroprojetor é um meio em desuso nas escolas, principalmente desde que surgiram os *smartboards*, todavia, decidimos “inovar” e criámos uma transparência para uma aula do 9º ano no estágio em Ensino de Geografia. A utilização do recurso acabou por gerar curiosidade, pois os alunos não estavam familiarizados com o mesmo. As transparências foram utilizadas apenas uma vez em todo o estágio, no entanto, são de realçar as reações positivas dos alunos, dado ser um recurso pouco usual.

Através da transparência os alunos analisaram a evolução do buraco do ozono na Antártida (estágio de Geografia, 9º ano, aula dia 08/04/15). A sua análise baseou-se nas legendas e respetivas cores. De salientar, que os alunos desta turma do 9º ano eram muito perspicazes e conseguiram fazer uma análise bastante detalhada das imagens dispostas na transparência, o que tornou viável a utilização deste recurso.

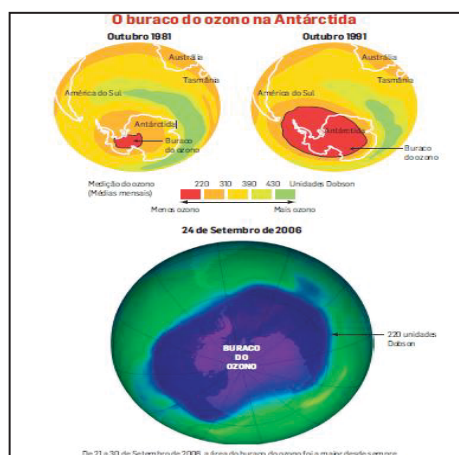


Fig. 7 – Transparência sobre o buraco da camada do ozono (utilizada no estágio em Ensino de Geografia)

Vídeos

Depois do *PowerPoint*, os vídeos foram o recurso mais utilizado durante os estágios. Estes suscitavam grande interesse nos alunos, de tal forma que na turma do Ensino Secundário, quer em História quer em Geografia, o vídeo se tornou indissociável da aula. Os vídeos tinham várias funções na lecionação, que optámos por designar da seguinte forma:

i) *função de contextualização* (para introduzir um novo conteúdo a abordar), o vídeo abundante utilizado com este propósito, nomeadamente no ensino de História. Por exemplo, numa aula do 8º ano, no conteúdo sobre o Poder Absoluto no Antigo Regime Europeu, utilizamos um vídeo sobre o rei Luís XIV, de forma a demonstrar aos alunos as vicissitudes do absolutismo europeu e do monarca que foi o seu expoente máximo. Este vídeo teve a duração de apenas cinco minutos e foi mediado por questionamento direcionado aos alunos no final do mesmo.

ii) *função auxiliar* (complementando o conteúdo, como meio de facilitação da sua compreensão, geralmente acompanhado por um guião). Os vídeos assim designados foram os mais utilizados durante todo os estágios. A sua utilização ajudava os na compreensão dos fenómenos em estudo. Por exemplo, quando abordámos as alterações climáticas (em geografia, com turmas do 9º ano), apresentámos vídeos sobre o furacão *Katrina* e sobre o Branqueamento dos Corais, devido ao aumento da temperatura média das águas dos oceanos. No Ensino Secundário, estes vídeos eram mais complexos. A título de exemplo podemos referir: a utilização em ensino de História de um vídeo sobre a agricultura na Idade Média (a partir do qual os alunos teriam que identificar as principais inovações e utensílios utilizados); a utilização em ensino de Geografia de um vídeo sobre a quebra nos *stocks* da sardinha ibérica (devido aos efeitos das alterações climáticas, sobrepesca, espécies pelágicas e aumento da temperatura). Do mesmo modo, tentávamos também sensibilizar os alunos para questões do quotidiano, ligadas aos conteúdos abordados, nomeadamente, a pela utilização de vídeos sobre a adoção de medidas para poupar água, aquando da lecionação do conteúdo “*Racionalizar o consumo de água*” no ensino de Geografia. Estes vídeos permitiram interessantes momentos de diálogo com os alunos.

iii) *função paralela* (para motivar os alunos, suscitar o interesse ou apresentar curiosidade sobre o conteúdo). A apresentação de curiosidades e analogias através de vídeos, acrescentando pormenores e histórias que enfatizavam a importância do evento ou fenómeno estudado, foi bastante motivadora. No contexto da lecionação em História,

numa aula do 10º ano, foi utilizado um vídeo com este fim quando foi lecionado o conteúdo “*A identidade civilizacional da Europa Ocidental - Poderes e crenças - multiplicidade e unidade*”. Aqui, falámos do período que sucedeu a queda do Império Romano, que foi marcado por grandes divisões e instabilidade, principalmente a nível político e religioso. Depois de explicarmos as questões entre a Cristandade, falamos sobre a cidade de Constantinopla, capital do Império Bizantino, decidimos ainda mostrar um vídeo do *Youtube* sobre esta intitulado “*4 curiosidades sobre Constantinopla*”. A sua utilização revelou-se fundamental para os alunos compreenderem a importância desta cidade, do mesmo modo, a referência no vídeo a uma série televisiva muito conhecida pelos alunos (*Game of Thrones*), acabou por animar a aula e por consequência por enriquecer a mesma.

iv) *função não formal* (para criar momentos de descontração na aula, após exposições de conteúdo mais prolongadas). Estes vídeos eram compostos por trechos humorísticos, nomeadamente, animações. Utilizamos este tipo de vídeo, por exemplo, no ensino de Geografia (numa aula do 9º ano), na leção sobre as secas, com a reprodução de uma animação intitulada *Calengo Lengó*, que contava, de forma humorística, a história de um lagarto tentava sobreviver à seca, representada pela figura do Ceifeiro.

Os vídeos tinham fontes diversas, desde o *Youtube*, o *DailyMotion* e outras páginas de vídeos *online*. Devido ao facto da *internet* na Escola Secundária onde ocorreu o nosso estágio por vezes apresentar algumas situações em que os servidores estavam a ser muito utilizados, para evitar constrangimentos, como falhas no carregamento dos vídeos ou interrupções durante a sua reprodução nas aulas, geralmente, baixávamos os vídeos para os computadores e fazíamos a reprodução a partir destes.

Ao longo dos estágios fomos aperfeiçoando a os nossos conhecimentos sobre edição de vídeo e de som, o que nos possibilitou construir os nossos próprios vídeos ou seleccionar partes específicas de documentários ou filmes, não havendo a necessidade de, durante a leção, estar a controlar o visionamento dos mesmos.

Dependendo dos conteúdos e da relevância destes vídeos/documentários, eram utilizados guiões que permitiam o acompanhamento e a exploração dos conteúdos veiculados. Nestes incluíam-se questões curtas, lacunas para preenchimento ou espaços para comentário crítico sobre o conteúdo visualizado. Os guiões revelaram-se bastante eficazes pois, além de direcionarem a atenção dos alunos para a sua visualização, orientavam a necessária análise e interpretação dos assuntos.

Para Ferreira (2010, p. 22), os vídeos são um recurso que têm vindo a ganhar importância, quer pela sua riqueza didática, quer pela cada vez maior perfeição e cuidado na sua produção. Além disso “proporcionam esforços amplos de reflexão e estabelecem a noção do espaço, tratando de maneira intuitiva temas entrelaçados no espaço e no tempo” e têm como vantagem a aproximação que empresta ao trabalho do professor, pois apresenta uma característica própria: a imagem em movimento, a qual vai aproximar-se da realidade do aluno.

Jogos

Durante os estágios procuramos sempre estimular os alunos através de jogos didáticos, criando inclusive os nossos próprios jogos.

Para Castellar e Vilhena (2010) citados por Brandão e Mello (s/d, p. 90) “um dos fundamentos principais do jogo como atividade de ensino é criar e executar maneiras nas quais os alunos consigam chegar ao resultado final por meio de erros e acertos, conferindo o papel no desenvolvimento cognitivo. Isso pode ocorrer por meio de descrição, análise, associação e criação de situações que estimulem e levem ao entendimento de conteúdos e conceitos.

Seguidamente, apresentamos os tipos de jogo utilizados durante os estágios pedagógicos.

a) Jogos de colagem de vinhetas

Este jogo teve uma organização extremamente simples e foi muito apreciado pelos alunos pois incitava a sua participação. Este apelava à associação entre imagens e legendas, a organizar corretamente pelos alunos. Este tipo de atividade foi realizada com as turmas do ensino básico no início do estágio em ensino de História, como “quebra gelo” e motivação para a participação. O conteúdo selecionado para este efeito foi “O Século XIII e as Crises do Século XIV”. No jogo utilizaram-se oito vinhetas com imagens de eventos ou personalidades abordadas nas aulas sobre este conteúdo específico (quatro imagens



Fig. 8 – Jogo de colagem de vinhetas “O Século XIII e as Crises do Século XIV”

sobre o século XIII e quatro imagens do século XIV. O jogo organizou-se da seguinte forma: aleatoriamente foram distribuídas oito imagens e oito legendas aos alunos (como não havia imagens e legendas suficientes para todos, o jogo foi realizado a pares), cada par ia ao *quadro branco* e colava uma imagem e a respetiva legenda, explicando/justificando a respetiva legenda e apresentando o que de relevante tinha aquela personagem ou evento. Este tipo de jogo resultou numa excelente dinâmica de participação, revelando-se muito produtiva, também na aula seguinte, na revisão dos assuntos trabalhados.

b) Jogos de pergunta/resposta

Baseado no popular jogo televisivo, *Quem quer ser milionário?*, aquando do conteúdo, *Descobertas e conquistas no período Henriquino: arquipélagos da Madeira e Açores* (aulas dia 6/10/14 e 7/10/14) decidimos adaptar este jogo e criar uma versão direcionada para os Açores e a sua história neste período: *Quem quer ser açoriano?*

O jogo foi realizado com as turmas do 8.º ano no ensino de História e era composto por um conjunto de questões, tendo cada uma quatro alternativas de resposta. Tal como no programa de televisão, se os alunos escolhessem a resposta correta, esta aparecia sinalizada a verde, caso errassem, a resposta aparecia a vermelho (o jogo foi desenvolvido através do *smartboard* e do *PowerPoint*). O jogo foi composto por 13 questões (mais uma extra em caso de empate) e a turma foi dividida em grupos de cinco alunos, a cada grupo coube uma pergunta (caso acertassem contabilizariam um ponto, caso errassem a sua pergunta passava para outro grupo que teria a possibilidade de ganhar o ponto). Cada grupo selecionava um capitão de equipa que se deslocava ao *smartboard* e clicava no *PowerPoint* na resposta escolhida pelo seu grupo. A organização do jogo salvaguardava a revisão dos conteúdos, fomentando complementarmente o espírito de equipa e entreajuda. Foi criado um sistema de registo de pontuação e o grupo que somasse mais pontos (mais respostas corretas) seria o vencedor do jogo. Salientamos que a orientadora cooperante, aquando da realização deste jogo, elogiou a nossa criatividade, dado que neste conteúdo é pouco comum um jogo deste género.

Utilizando a mesma fórmula do jogo *Quem quer ser açoriano?*, criamos mais dois jogos de perguntas, que foram em ambos os casos utilizados como revisões dos conteúdos, quando estes eram mais extensos e dado que este tipo de jogo fomentava a participação e cooperação entre os alunos.

O primeiro jogo criado (“*Problemas associados à Poluição Atmosférica*”) tinha como tema os problemas associados à poluição atmosférica e foi utilizado no estágio em ensino de Geografia, com uma turma do 9.º ano, como forma de rever todos os conteúdos lecionados até à data antes de iniciar um novo tema. A organização do jogo foi a mesma do adotado no estágio em ensino de História.

O segundo jogo foi criado para o tema, “*As disponibilidades hídricas*” e, foi utilizado no ensino de Geografia, no Ensino Secundário, com uma turma de 10.º ano. O que diferenciou este jogo dos demais com a mesma organização e género foi o facto das questões, a linguagem utilizada e a terminologia terem sido adaptados para o Ensino Secundário e para a faixa etária dos alunos.

A utilização deste tipo de jogo e consequente adoção do mesmo adaptado aos diferentes níveis de ensino, de alunos e de conteúdos foi uma aposta arriscada, no entanto, compensou dado que os discentes aderiram a este recurso.

Ainda sobre estes jogos, para quebrar uma eventual monotonia do sistema de perguntas, os fundos de cada questão tinham imagens alusivas aos conteúdos e era recolhido *feedback* imediato junto dos alunos depois de realizado o jogo, de forma a averiguar a viabilidade do mesmo como ferramenta de revisão, o que se verificou pelo *feedback* positivo dos alunos que inclusive num trabalho de grupo, solicitaram ajuda para criarem um jogo idêntico para uma apresentação.

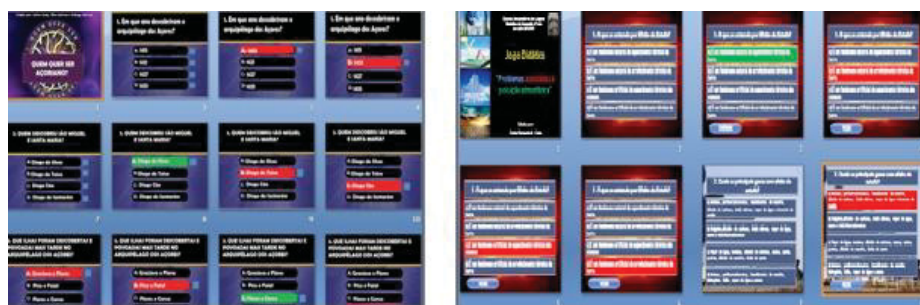


Fig. 9 – Jogos de pergunta/resposta desenvolvidos nos estágios pedagógicos

Guiões de Estudo

Outro dos recursos utilizados durante o estágio foram os guiões de estudo, estes eram uma ferramenta utilizada quando os conteúdos eram extensos e serviam para sintetizar os aspetos que os alunos deveriam reter para as fichas de avaliação.

No estágio em ensino de História, criamos um guião de estudo para o tema “*O renascimento, reforma e contrarreforma*”, dado tratar-se de muita informação

complexa e articulada. Para que os alunos não se “perdessem”, este recurso serviria como um auxiliar no estudo para a ficha de avaliação.

O guião de estudo foi desenvolvido em colaboração com uma colega de núcleo e foi adotado para as turmas de 8.º ano em que lecionávamos. Este apresentava esquemas, conceitos, imagens e tópicos, contendo ainda uma ficha de trabalho a pares, para consolidação dos conteúdos abordados. O guião foi explorado através da leitura e interpretação faseada dos elementos que continha, ao mesmo tempo que os conteúdos eram expostos em *PowerPoint*.

Outro guião de estudo criado para o mesmo efeito foi utilizado no ensino de Geografia, com uma turma de 9.º ano. O tema abordado versou as consequências do aumento do efeito de estufa e o guião serviu para revisão para a ficha de avaliação. Este guião continha esquemas com espaços para registo de interpretação, contendo itens de resposta Verdadeiro/Falso, completação de frases através de mapas conceituais e criação de esquemas a partir de informações mínimas.

Fichas de Consolidação de Conhecimentos

No final de cada aula havia um momento de exercícios, para verificação dos assuntos lecionados. Estes recursos podiam conter respostas abertas, respostas fechadas, esquemas, verdadeiros e falsos ou solicitação de comentários críticos a determinado assunto abordado. Este tipo de fichas foi utilizado com alguma frequência em ambos os estágios, porque era uma forma de recolher *feedback*, na própria aula, sobre os conhecimentos e compreensão dos alunos em relação às matérias lecionadas. Os resultados obtidos poderiam ditar a necessidade de retomar a leção/explicação dos assuntos.

Fichas de Avaliação

Nos estágios pedagógicos desenvolvidos elaborámos três fichas de avaliação, a saber: uma para o 8.º ano a propósito da leção em História, uma para o 10.º ano, também para a leção em História e uma para o 9.º ano no âmbito da leção em Geografia. Este trabalho foi supervisionado pelos orientadores cooperantes, todavia, a correção e cotação das mesmas foi da nossa inteira responsabilidade.

Outras estratégias/recursos

a) Trabalhos de pares/grupo

Esta abordagem permitiu o diálogo e o confronto de ideias, visando desenvolver a capacidade de argumentação, a capacidade crítica e o raciocínio dos alunos, envolvendo a sua participação preparada e pensada.

Os trabalhos a pares eram decorrentes, normalmente, de momentos que exigiam a resolução de exercícios enquanto que os trabalhos em grupo eram solicitados mais esporadicamente. No entanto, durante algumas semanas foram utilizados exaustivamente, visando a aprofundamento do modelo de ensino à descoberta, no contexto de uma atividade de investigação desenvolvida por uma colega de núcleo na Unidade Curricular de Seminário II. Os trabalhos em grupo, implicaram uma posterior apresentação e entrega de trabalho escrito (*PowerPoint*). De acordo com o modelo de ensino à descoberta adotado, os alunos tinham autonomia para serem eles próprios a criar os conteúdos, para o efeito, nós atribuímos a cada grupo um tema e a partir deste os alunos criaram os seus recursos para depois apresentarem à turma o respetivo conteúdo que lhes foi solicitado trabalharem. Este modelo foi utilizado durante três semanas e teve a concordância do orientador cooperante. De salientar que, apesar do modelo de ensino à descoberta enfatizar a autonomia dos alunos, o nosso papel no processo acabou por ser bastante intervencionista, dado que as solicitações dos alunos eram constantes e os trabalhos escritos e apresentações foram alvo de correções antes de serem entregues/apresentados.

Para Proença (1989), os trabalhos de grupo, devem ser planeados segundo os objetivos de aprendizagens, tendo em conta os documentos a utilizar e o tempo útil para ser realizados, não descurando a motivação dos alunos, estes devem visar o desenvolvimento de espírito de iniciativa, participação e troca e aceitação de ideias.

b) Utilização de meios multimédia diversificados sobre a época em estudo

Já mencionamos a utilização dos vídeos durante todo o estágio, mas também utilizamos trechos áudio, nomeadamente, músicas. A título de exemplo, no estágio de História com a turma do 8.º ano, aquando da leção do conteúdo sobre o rei D. Sebastião e o Mito do Sebastianismo, foi reproduzida a música “*El Rei D. Sebastião*” do grupo Quarteto 1111, que faz alusão ao jovem rei português e à sua imagem n’*Os Lusíadas* de Camões e na *Mensagem* de Fernando Pessoa. Ao adotarmos este recurso nesta aula, não só apresentámos os conteúdos de uma forma diferente, como

estabelecemos uma ligação direta com a disciplina de Língua Portuguesa, que estuda estas obras, o que se revelou eficaz dado que alguns alunos já conheciam *Os Lusíadas* e Fernando Pessoa.

c) Debates

Durante o estágio procuramos realizar alguns debates que promovessem o desenvolvimento da comunicação oral dos alunos. A discussão de temáticas, foi importante para estimular a argumentação, crítica e o pensamento lógico.

Assim, na aula sobre as chuvas ácidas, com a turma do 9.º ano no estágio em ensino da Geografia, foram explicadas as razões do surgimento deste tipo de chuvas, reforçando-se a ideia de que a industrialização é um dos fatores responsáveis. Depois de explanada a origem e os efeitos das chuvas ácidas, a aula terminou com um debate entre os alunos sobre o efeito das indústrias nas alterações climáticas, sendo que os alunos apresentaram medidas para evitar/minimizar as chuvas ácidas.

d) Elaboração de trabalhos de pesquisa

Ocasionalmente pedimos também aos alunos alguns trabalhos de pesquisa. No estágio em ensino de História, com a turma do 8.º ano solicitamos uma pesquisa sobre o Mito do Sebastianismo, em que estes teriam que encontrar as várias versões do mito que envolve o Rei D. Sebastião. Na aula seguinte os alunos apresentaram as suas pesquisas à turma. Também no contexto do ensino em História, com a turma do 10.º ano, atribuímos aos alunos alguns temas para pesquisa, com entrega de trabalhos escritos para avaliação na disciplina. O tema geral selecionado para um dos trabalhos de pesquisa foi “*Figuras Célebres da Civilização Romana*”. Aqui, os alunos tiveram liberdade para escolher a figura que queriam abordar, desde que as personalidades selecionadas fossem relevantes na história do Império Romano.

e) Recriação de situações históricas

O *role-play*/dramatização foi operacionalizado em parceria com a disciplina de Teatro, no ensino de História. Criámos um guião para uma encenação teatral que designamos de “*De Ceuta aos Açores*”, para ser trabalhado naquela disciplina de Teatro, com a turma do 8.º ano. Fruto da nossa criatividade, o guião explorava os descobrimentos portugueses desde Ceuta até à chegada aos Açores, utilizando o humor e os diálogos com sátiras simples às personagens da época. A encenação teatral, levada

a cabo pela turma acima referida, com o guião da autoria do núcleo de estágio e encenação da docente da disciplina de Teatro, fez parte das nossas atividades extracurriculares, dado que fomos convidados a participar na mesma.

f) Reforço Positivo

Uma das grandes estratégias que desenvolvemos durante os estágios foi o reforço positivo, visando aumentar a autoestima e autoconfiança dos alunos, para que se sentissem confiantes na sua participação e aprendizagem.

Segundo Sammons, Hillman e Mortimore (1995) citados por Lima (2008), o reforço positivo está relacionado com os estímulos, recompensas e elogios aos alunos e estes devem ocorrer como meio de valorizar o esforço e trabalho destes.

g) Situações de apoio individualizado

Seguindo a mesma linha da estratégia anterior, aos alunos foram colocadas diversas situações que promoviam o seu trabalho autónomo e individual, de forma a ganharem processos de estudo e de aprendizagem diversificados. O acompanhamento individualizado, em contexto de aula, foi constante, principalmente no esclarecimento de dúvidas. Por vezes utilizou-se o esclarecimento de dúvidas de forma generalizada para a turma, porque o apoio individualizado causava alguma agitação nos alunos, enquanto atendíamos apenas um aluno.

Utilização do(s) manual(ais) escolar(es):

Como já referido neste relatório, selecionámos para aprofundamento a análise e reflexão sobre a importância, papel e utilização dada aos manuais escolares.

Segundo Nunes (2013, p. 29), o manual deve “possibilitar que os alunos tenham várias formas de aprender e diferentes perspetivas sobre os temas e sobre o saber”. Esta afirmação vai ao encontro das nossas preocupações. Nos estágios desenvolvidos procurámos também promover o uso diversificado e alternativo dos manuais escolares procurando imprimir “maior flexibilidade para a aprendizagem de conceitos fundamentais” (*idem*, p. 29). Seguidamente daremos conta das atividades desenvolvidas neste âmbito.

Ao longo dos estágios, foram utilizados como referência os quatro manuais escolares adotados pela escola, para o nível de ensino em que lecionámos, a saber:

- Oliveira, A. R., Cantanhede, F., Catarino, I., Torrão, P. & Gago, M. (2012). *O Fio da História - 8º ano*. Lisboa, Texto;
- Couto C, e Rosas, M. (2013), *Um novo Tempo da História 10*, Porto, Porto Editora;
- Coelho, A. R. (2008), *Viagens Geografia 9º Ano*, Lisboa, Texto Editores;
- A. R. Barata (2013), *Geografia A 10ª Ano*, Lisboa, Texto Editora.

Além destes, foram também utilizados outros manuais, que serviram para introduzir e complementar informações necessárias que não constavam nos manuais adotados. A utilização destes manuais alternativos, teve a anuência dos orientadores cooperantes, salvaguardando-se o rigor científico dos mesmos.

Nas nossas práticas os manuais escolares foram consideravelmente utilizados e explorados das mais variadas formas, que passaremos a descrever.

No que respeita à promoção diversificada e alternativa do uso dos manuais escolares, no contexto das nossas práticas letivas, registamos, nomeadamente:

a) Leitura de textos

Aquando dos momentos expositivos solicitava-se a leitura de excertos do manual, com informação pertinente para a compreensão dos conteúdos abordados. A solicitação de leitura de texto também era uma forma de concretizar a participação dos alunos, voluntariamente ou de forma direcionada. Por exemplo, no estágio de História, numa aula com a turma 10.º ano, aquando da exposição sobre o conteúdo "*A cultura romana: pragmatismo e influência helénica*", foi solicitada aos alunos a leitura de alguns parágrafos respeitantes ao entendimento de pragmatismo e à influência exercida pelos gregos na cultura romana. Estas leituras demonstravam ainda aos alunos que o manual poderia ser usado como um instrumento de estudo.

b) Leitura de conceitos

As noções-chave ou conceitos faziam parte do programa oficial da disciplina e os alunos tinham que conhecê-los e compreendê-los. De salientar, é também o facto de todos os manuais utilizados terem, efetivamente, separadores ou abas com os conceitos fundamentais a abordar. Aos alunos era solicitada a leitura do conceito. O aluno selecionado para o efeito, depois de proceder à leitura, tinha que interpretá-lo pelas suas próprias palavras, procurando demonstrar a sua compreensão.

Um exemplo desta utilização do manual, ocorreu na aula da turma do 8.º ano, no ensino de História, aquando da leção do conteúdo, "*O mercantilismo: o exemplo francês*". Nesta aula foi solicitada a leitura de vários conceitos no manual, nomeadamente: o conceito de *Mercantilismo*, *Balança Comercial*, *Manufatura* e *Proteccionismo*. Tratando-se de conceitos indispensáveis para a compreensão dos sistemas económicos no Antigo Regime, a solicitação de leitura no manual foi realizada de forma gradual, tendo o(s) aluno(s) lido cada conceito e posteriormente explicado o que haviam entendido (procedendo-se a eventuais esclarecimentos necessários).

Também no estágio em ensino de História, no Ensino Secundário, propusemos a leitura de conceitos no manual da disciplina. Por exemplo: o conceito de *Império* e *Urbe*, o conceito de *Romanização* e *Município* ou ainda os conceitos de *Senhorio*, *Reino*, *Comuna*, *Islão* e *Papado*.

No estágio em ensino de Geografia, a leitura de conceitos no manual foi também utilizada. Por exemplo, numa aula sobre o conteúdo, "*As águas subterrâneas – os aquíferos*", lecionada na turma do 10.º ano (Ensino Secundário). A solicitação compreendeu a leitura do conceito de *aquífero* e a posterior identificação dos vários tipos de aquíferos mencionados no conceito.

c) *Análise de imagens*

A imagem tem um grande impacto para complementar a exposição dos conteúdos, pois permite a visualização/concretização dos mesmos. Nos manuais, utilizamos frequentemente as imagens existentes nestes para explorar os conteúdos.

As imagens são recursos visuais importantes pois “permitem despertar a curiosidade dos alunos, devido ao facto das aulas se tornarem menos rígidas e do impacto que (...) causam junto dos mesmos” (Remédio, 2012 citada por João, 2015, p. 25).

No estágio em ensino de História, com a turma do 8.º ano, foram exploradas várias imagens no manual da disciplina, designadamente, no conteúdo respeitante aos descobrimentos portugueses, como por exemplo, (i) uma imagem sobre a *Caravela Portuguesa*, na qual os alunos deviam identificar as suas características; (ii) uma imagem sobre a cidade de Lisboa no século XVI, em que os alunos deveriam identificar os pormenores que indicavam que a cidade tinha um grande movimento comercial, concretamente, o grande número de embarcações e de habitações, ou ainda (iii) uma imagem sobre um ataque holandês a Macau, para exemplificação dos constantes ataques

dos Holandeses, Franceses e Ingleses aos territórios do Império Português nos séculos XVII e XVIII. No Ensino Secundário, a exploração de imagens, no ensino de História foi menos frequente.

No estágio em ensino de Geografia, também foi comum o recurso ao manual para exploração de imagens, por exemplo: na aula lecionada à turma do 10.º ano, aquando do conteúdo "*Outras formas de valorizar os recursos hídricos*" foram analisadas imagens referentes a eclusas, áreas de lazer em zonas ribeirinhas e praias fluviais, de modo a que os alunos visualizassem essa realidade e compreendessem melhor os assuntos. No 9.º ano, também utilizamos o manual para este efeito, todavia, as imagens estavam incluídas em documentos, pelo que eram analisadas junto com os mesmos.

d) Interpretação de documentos

Os manuais utilizados eram ricos em documentos, sendo explorados quase em todas as aulas, pois permitiam uma grande interação com a turma e eram muito importantes na exploração dos conteúdos. Os documentos eram analisados em diálogo aberto, através de questionamento aos alunos. Esta leitura e interpretação, dependendo da sua extensão, era feita em parágrafos, por um ou vários alunos.

Todos os documentos do manual eram explorados em detalhe, sendo apresentadas em *PowerPoint* as principais ideias a reter, após a interpretação. Segundo Proença (1989), a utilização de documentos promove o desenvolvimento de competências e capacidades, nomeadamente, espírito de observação, análise e crítica.

Passemos a exemplificar alguns dos documentos explorados através dos manuais, em ambos os estágios:

Em ensino de História, 8º ano – no tema *A restauração da independência de Portugal* (aula dia 04/12/14) a leitura do documento (fig. 10) surgiu depois do questionamento aos alunos sobre o que aconteceria a Portugal sob o domínio espanhol.

Teríamos que nos sujeitar às tradições e costumes espanhóis? E em termos políticos e ao nível do comércio? De forma a responder a estas questões, os alunos leram o documento do manual da disciplina, constatando que efetivamente Filipe I, respeitou a maioria dos compromissos feitos nas Cortes de Tomar. Este tipo de estratégia, usando o manual, de questionar os alunos e através dos documentos, estes chegarem às respostas foi a mais utilizada durante o estágio de História.

No estágio em Ensino de História, no Ensino Secundário (10º ano), no tema *A expansão agrária e o crescimento demográfico* (aula dia 12/01/15), o documento utilizado (fig. 11) foi digitalizado e colocado em *PowerPoint*.

Além da leitura, o documento foi explorado através de perguntas (procurando explorar o máximo de informação, nomeadamente, a quem pertenciam as terras, porque estavam abandonadas, quem se mostrou interessado pelas terras, o que foi necessário remover destas e que exemplo de utensílios foram utilizados). As perguntas foram direcionadas a alunos específicos para incentivar a sua participação.

No estágio em Ensino de Geografia, numa aula do 9º ano, no tema *Problemas associados à poluição atmosférica: o aumento do efeito de estufa* (aula dia 05/03/15), exploramos no manual um documento, intitulado, o aquecimento global (fig. 12). Através deste os alunos teriam que constatar que a temperatura média da terra tem vindo a aumentar ao longo do tempo e que nos cenários futuros, esta poderá aquecer mais 4°C. Além do documento, este era acompanhado por duas questões, as quais os alunos teriam que responder depois da referida análise ao mesmo.

Este tipo de documento era um excelente complemento aos conteúdos abordados, pois reforçavam ou introduziam os conteúdos, pelo que os utilizamos com muita frequência.

No estágio em Ensino de Geografia, no Ensino Secundário, no tema *A atividade piscatória* (aula dia 05/05/15), também recorremos à análise de documentos. No Ensino Secundário, os documentos eram, geralmente, digitalizados e projetados em *PowerPoint*, no entanto, a sua análise era feita através do manual.

Era solicitado a um aluno que lesse o documento em voz alta para toda a turma e depois da leitura este respondia a uma questão sobre o documento, questão essa que poderia ser feita oralmente ou estar presente no *PowerPoint*. Nesta aula específica, o documento (fig. 13) exemplificado foi acompanhado por três perguntas, as quais facilitariam a interpretação deste. A primeira pergunta foi o próprio aluno que leu o documento a responder, as seguintes foram selecionados outros alunos para o efeito, desta forma, procurávamos dar oportunidades de participação aos alunos, principalmente os menos participativos.

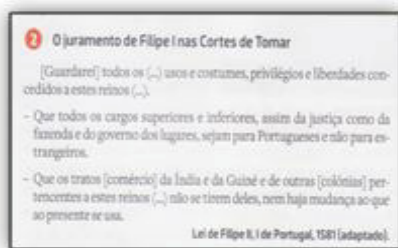


Fig. 10 – Documento “O Juramento de Filipe I nas Cortes de Tomar” (História, 8º ano)

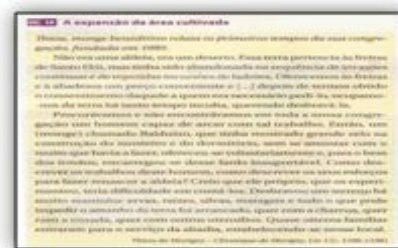


Fig. 11 – Documento “A expansão da área cultivada” (História, 10º ano)

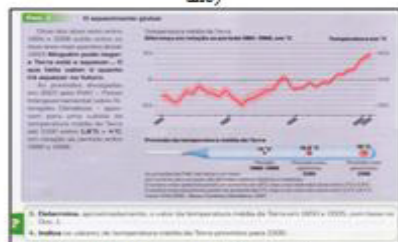


Fig. 12 – Documento “O aquecimento global” (Geografia, 9º ano)

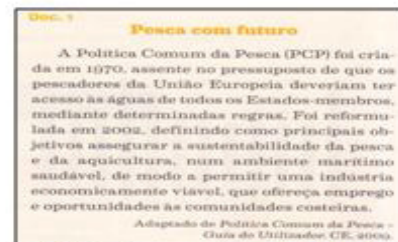


Fig. 13 – Documento “Pesca com futuro” (Geografia, 10º ano)

e) *Análise de gráficos*

Os gráficos são “tipos de signos utilizados para representar a realidade em seu aspecto quantitativo assim como a estrutura espacial-temporal de um grupo em determinado espaço/tempo” (Paganelli, 1985, p. 32 citado por Peixoto e Cruz, 2011).

Estes eram apresentados como representações de assuntos/matérias abordados, funcionando como instrumentos auxiliares à discussão e compreensão de fenómenos ou eventos. Os gráficos eram ainda utilizados como sínteses de informação e como instrumentos interdisciplinares, pois permitiam integrar aspetos trabalhados em várias disciplinas, tais como a Matemática, a Geografia e a Língua Portuguesa (títulos, legendas, dados e símbolos). A sua análise permite, segundo Peixoto e Cruz (2011, p. 127) que o educando consiga “perceber e codificar a mensagem representada nos gráficos”.

No que respeita à análise de gráficos, a sua análise no manual, foi mais frequente no estágio em ensino de Geografia.

Registamos, nomeadamente, a análise do gráfico relativo ao volume e ao valor das capturas nominais, segundo as espécies em Portugal e em percentagem do total no ano de 2011 (fig. 14). A ideia era fazer com que os alunos reconhecessem que as espécies mais capturadas, quer em volume quer em valor, nem sempre são as mesmas, pelo que existe um desequilíbrio entre os valores de mercado e os volumes de capturas (sendo focado o exemplo da sardinha que apesar de ser o peixe mais pescado, surge no gráfico em termos de valor comercial em segundo lugar, atrás da categoria *Outros*). A análise destes gráficos era essencial, para a compreensão dos conteúdos mais

complexos, pois, como representação da informação facilitava a sua análise e compreensão.

Outro exemplo, foi o gráfico apresentado na figura 15, representando a distribuição dos valores de população servida pela rede pública de abastecimento de água em Portugal, entre 1990 e 2009. O tamanho das barras e os respetivos valores, facilitaram a compreensão da informação sobre a evolução do abastecimento público de água durante aquela década, reforçando que, apesar das assimetrias regionais, o abastecimento público de água tem vindo a aumentar.

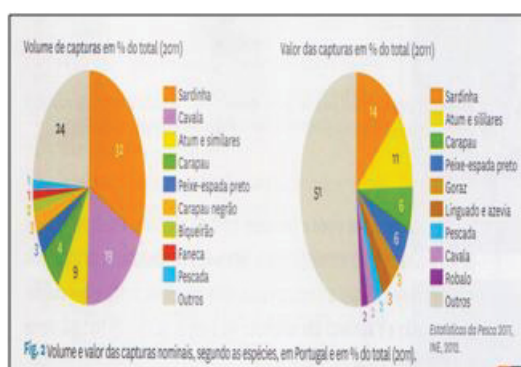


Fig. 14 – Gráfico “Volume e valor das capturas nominais, segundo as espécies em Portugal e em percentagem do total no ano de 2011” (Geografia, 10º ano)

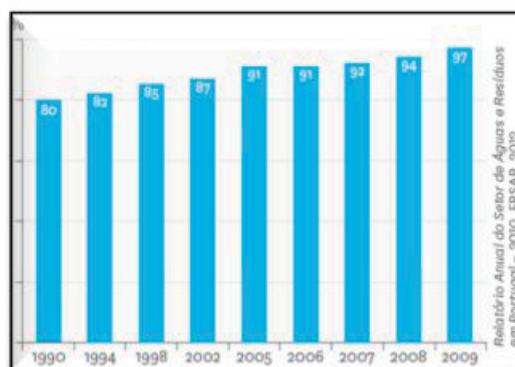


Fig. 15 – Gráfico “Distribuição dos valores de população servida pela rede pública de abastecimento de água em Portugal, entre 1990 e 2009” (Geografia, 10º ano)

f) *Análise de Frisos Cronológicos/Cronologias*

Para João (2015, p. 27), a importância da utilização deste tipo de recurso prende-se com o facto de este permitir “localizar temporalmente, de forma mais visível, os acontecimentos e factos históricos”. Frequentemente, no estágio em ensino de História, foi desenvolvida a análise de frisos e cronologias a partir do manual escolar da disciplina, uma vez que este apresentava diversidade neste domínio.

g) *Análise de Esquemas*

De modo a ilustrar e consolidar as exposições, solicitámos também aos alunos análise de esquemas, existentes no manual, sobre os conteúdos lecionados. Os esquemas sintetizavam as informações veiculadas, permitindo aos alunos perspetivá-las corretamente.

h) Resolução de Exercícios

Todas as aulas envolviam momentos práticos em que eram trabalhados os conteúdos através da resolução de exercícios. Os manuais contemplam este tipo de atividades com frequência, pelo que os utilizámos algumas vezes para consolidação dos assuntos abordados. Além do manual da disciplina, os alunos tinham também manuais auxiliares, chamados *cadernos do aluno*, *guias de estudo* ou *cadernos de atividades*, especificamente destinados à prática de exercícios. Estes foram também utilizados neste contexto.

Descrita a utilização do manual durante a nossa prática pedagógica, recordamos as palavras de Otero (2000) que afirma que “o manual exerce uma grande influência na aprendizagem dos alunos, dado que orienta e dirige muitas das actividades dos alunos assim como a dos professores” e de Pereira (2010, p. 192), que salienta que o manual oferece “novos caminhos e estratégias” que permitem “reformular e incrementar a experiência pedagógica”.

Todas as estratégias e recursos apresentados e analisados neste capítulo, tiveram como foco os alunos (considerando os seus interesses, potencialidades, necessidade e dificuldades), procurando promover o seu envolvimento e participação ativa nas aulas.

De acordo com Antão (1997, p. 7), “*a transmissão/aquisição de conhecimentos e valores tem de estar alicerçada numa eficaz comunicação na aula*”, esta foi a chave para a organização das nossas intervenções.

3.5.6. Atividades Extracurriculares

As atividades extracurriculares eram umas das vertentes que exploramos ao longo do estágio, para diversos especialistas citados por Cunha (2013, pp. 1-2), “estas fomentam o desenvolvimento cognitivo, físico, social e até emocional dos alunos (...) contribuindo assim para um maior nível de motivação, para um baixo nível de absentismo e para resultados escolares favoráveis”.

Nesta linha, desenvolvemos em ambos os estágios (História e Geografia) diversas atividades extracurriculares, as quais passaremos a descrever, cronologicamente:

19 Janeiro – Visita de Estudo ao Tribunal de Ponta Delgada;



Fig. 16 – Visita de Estudo ao Tribunal de Ponta Delgada (História, 10º ano)

Organizada com a minha colega de estágio, Solange Pacheco e sob orientação da professora cooperante, esta atividade foi realizada com a turma do Ensino Secundário no estágio em Ensino de História. Os objetivos desta passaram por dar a conhecer aos alunos o funcionamento do sistema judicial através da visualização de uma audiência, cativar o interesse destes pela

disciplina de História, incitar a participação dos alunos em atividades de ensino não formal que estimulassem as suas capacidades cognitivas e relembrar conteúdos lecionados anteriormente (Direito Romano) através da contemporaneidade.

Na visita, os alunos tiveram uma apresentação sobre o funcionamento do Sistema Judicial Português, ministrada pelo Juiz Presidente da Comarca de Ponta Delgada e assistiram a uma audiência sobre um caso laboral, pelo qual despertaram grande curiosidade e no final da mesma, o Juiz que mediu o caso, autorizou os alunos a colocarem questões.

21 Janeiro – Palestra “A Rota dos Sabores no Mundo”



Fig. 17 – Palestra “A Rota dos Sabores no Mundo” (História, 8º ano)

Organizada com a minha colega de estágio, Solange Pacheco e sob orientação da professora cooperante, esta atividade contou com a participação das turmas do 3º ciclo, alvo de lecionação pelos elementos do núcleo de estágio e teve como palestrante, uma chefe de cozinha de um hotel de Ponta Delgada. A palestra passou pela apresentação e demonstração do uso das especiarias na

cozinha açoriana e envolveu ainda um pequeno lanche confeccionado pela palestrante e pelos estagiários. Durante a mesma também realizou-se uma pequena atividade envolvendo os alunos, em que estes tinham que identificar os continentes de origem de alguns produtos projetados no ecrã do auditório.

23 Janeiro – Palestra “Cidadania e o Império Romano”



Fig. 18 – Palestra “Cidadania e o Império Romano” (História, 10º ano)

Organizada pelo núcleo de estágio, sob orientação da professora cooperante, esta atividade teve como participantes as turmas do Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas e teve como palestrante, a Professora Doutora Gabriela Castro, da Universidade dos Açores. Com o tema, “Cidadania e o Império Romano”, o objetivo desta palestra passou pela consolidação dos

conhecimentos lecionados na disciplina de História (O Modelo Romano), aprofundando-se e clarificando-se o mesmo dado que se tratava de um tema relevante nos exames nacionais. A apresentação da Doutora Gabriela Castro demarcou-se pela descontração e humor o que cativou os alunos.

20 Fevereiro – Encenação Teatral “De Ceuta aos Açores”



Fig. 19 – Encenação teatral “De Ceuta aos Açores” (História, 8º ano)

Inserida no plano anual de atividades da escola, foi realizada uma encenação teatral que contou com a participação de dois elementos do núcleo de estágio e de uma das turmas de 3º ciclo alvo de lecionação no estágio em Ensino de História. A peça foi trabalhada na disciplina de Teatro, sob a responsabilidade da docente

da mesma, a qual ficou encarregue pela encenação e pela indumentária dos alunos. A ideia de criar uma peça de teatro nasceu com o intuito de dinamizar e cativar o interesse pela disciplina de História, através do teatro, uma ferramenta de ensino não-formal que já provou dar frutos no passado e em que a Escola tem apostado frequentemente. O título, "De Ceuta aos Açores", resultou dos conteúdos lecionados no primeiro período nas turmas de oitavo ano do 3º ciclo, pelos estagiários sob responsabilidade da professora cooperante. O guião foi escrito por mim e pela minha colega Solange Pacheco e juntos criamos uma comédia fiel à realidade histórica. A dedicação e o interesse dos alunos foram fundamentais, pois o que interessou, mais do que relatar a

história, era demonstrar que esta também pode ser divertida e que os conteúdos transmitidos nas aulas podiam e deviam transbordar para fora da sala de aula.

24 Fevereiro – Visita ao Canil Municipal de Lagoa



Fig. 20 – Visita ao Canil Municipal de Lagoa
(Geografia, 9º ano)

Esta atividade extracurricular foi a única que não foi organizada pelo núcleo de estágio, dado que já estava planeada antes de iniciarmos a nossa prática de estágio com a turma participante (turma do 9º ano do 3º ciclo no estágio em Ensino de Geografia). A visita foi organizada pelo professor cooperante de Geografia e tinha como objetivo a dinamização de um trabalho de pesquisa no âmbito da disciplina de Educação Pessoal e Social (EPS), intitulado "O abandono animal". Além da referida turma participante e do professor cooperante, o núcleo de estágio e outra docente, também participaram na visita. Esta foi dinamizada pela engenheira do Canil Municipal, que além de uma breve apresentação sobre o trabalho desenvolvido neste local, guiou os alunos ao longo das estruturas do mesmo.

16 Abril – Encenação Teatral “De Ceuta aos Açores” – Encontro Regional de Grupos Escolares de Expressão Dramática



Fig. 21 – Encenação teatral “De Ceuta aos Açores” – Encontro Regional de Grupos Escolares de Expressão Dramática

Depois dos elogios à primeira encenação teatral, a turma do oitavo ano do 3º ciclo no estágio em Ensino de História e os respetivos responsáveis pela mesma (núcleo de estágio, orientadora cooperante e docente da disciplina de teatro) foram convidados para participar no Encontro Regional de Grupos Escolares de Expressão Dramática, convite o qual aceitamos orgulhosamente. A encenação teatral decorreu no auditório da Escola, no dia 16 de Abril e pautou-se pelo humor e organização, que cativou a audiência.

2 Junho – Visita de Estudo à *Expolab*

Esta visita contou com a participação de duas turmas do nono ano do 3º ciclo, da responsabilidade dos elementos do núcleo de estágio no estágio em Ensino de Geografia.

O objetivo desta atividade, era o de perceber, no âmbito da disciplina de Geografia, a importância da água e da floresta para a vida no planeta, entender que aspetos podiam destruir as águas e que ações podiam ser implementadas para as colmatar e compreender a importância da biodiversidade terrestre e a sua influência na preservação de espécies animais e vegetais.

No Centro de Exposições *Expolab*, as turmas foram divididas em três grupos e realizaram, num determinado momento, três atividades (experiência em laboratório, exposição sobre as florestas do mundo e exposição sobre insetos).



Fig. 22 – Visita de Estudo à *Expolab* (Geografia, 9ºano)

5 Junho – Visita de Estudo ao Porto dos Carneiros



Fig. 23 – Visita de Estudo ao Porto dos Carneiros (Geografia, 10º ano)

Esta visita teve o objetivo de permitir aos alunos entrar em contato com a realidade e mão de obra do Porto dos Carneiros, na cidade de Lagoa, relacionando a mesma com os conteúdos lecionados na disciplina de Geografia A – “Os Recursos Marítimos”.

No Porto dos Carneiros, os alunos questionaram os pescadores de modo a recolherem informações para uma atividade futura já preparada para estes, através de um questionário aberto, no qual estes perguntaram os tipos de embarcação, as técnicas de pesca, tipos de espécies capturadas e valor comercial destas, bem como algumas curiosidades. A hospitalidade e participação dos pescadores é de enaltecer, pois mostraram-se muito recetivos a responder às questões dos alunos, tendo inclusive atendido ao pedido destes para uma breve volta de barco, a qual se realizou depois de garantidas as condições de segurança dos alunos. Ao longo da visita os alunos também

recolheram dados fotográficos, bem como tiveram uma visita guiada pelo porto por um dos pescadores, que os explicou como funcionava as diversas infraestruturas do mesmo.

12 Junho – Visita à Universidade dos Açores



Fig. 24 – Visita à Universidade dos Açores
(Geografia, 10º ano)

Nesta visita deslocamo-nos à Universidade dos Açores na data citada, acompanhados pelo orientador cooperante e pelas duas turmas do Ensino Secundário do estágio em Ensino de Geografia.

Na Universidade dos Açores, realizamos uma breve visita guiada com os alunos às instalações, explicando o funcionamento das mesmas. Depois da visita

ao complexo científico e ao espaço exterior, os alunos deslocaram-se ao Departamento de Ciências de Educação, onde foram recebidos pela Doutora Luz Paramio Martín, a qual realizou uma palestra intitulada "Mar dos Açores". A palestra foi bastante dinâmica, envolvendo os alunos ao longo desta, pois estes eram chamados a participar constantemente. No final da palestra os alunos deslocaram-se até ao refeitório onde almoçaram todos juntos. Em seguida, conheceram a biblioteca e a visita terminou com um momento de confraternização no jardim do portão sul da universidade. O objetivo da visita passava pelo reforço da aquisição de competências ao nível do tema "A atividade piscatória" o que foi alcançado com sucesso.

Finda a descrição de toda a nossa prática em contexto de estágio, no próximo capítulo, faremos a apresentação, análise e discussão dos resultados das investigações decorridas durante os estágios pedagógicos.

CAPÍTULO IV – Representações de alunos, professores e pais sobre a importância e as práticas de utilização dos manuais escolares de História e Geografia

4.1. Contextualização da temática e introdução ao estudo

4.2. Metodologia e Instrumentos de Recolha e Análise

4.3. População abrangida

4.4. Procedimentos de recolha de dados

4.5. Modo de análise dos dados recolhidos

4.6. Cuidados Éticos

4.7. Apresentação e análise dos resultados

4.7.1. Representações dos alunos sobre os manuais de História e Geografia

4.7.2. Representações dos professores sobre os manuais de História e Geografia

4.7.3. Representações dos pais sobre os manuais de História e Geografia

4.8. Discussão dos resultados e conclusões

No contexto deste relatório, no que respeita ao aprofundamento da temática dos manuais escolares, contempla-se em seguida um breve estudo sobre as representações de pais, professores e alunos sobre a importância dos manuais escolares no processo de ensino e aprendizagem. Num primeiro momento, procederemos à apresentação do estudo e dos métodos de recolha, tratamento e análise de dados. Num segundo momento, será apresentado o estudo, contemplando a apresentação e discussão das respostas dos alunos, pais e professores a inquéritos por questionário e entrevistas.

4.1. Contextualização da temática e introdução ao estudo

Nos objetivos propostos para a elaboração deste relatório de estágio, afirmamos a intenção (entre outras) de estudar as representações dos alunos, professores e pais sobre a importância dos manuais escolares para o Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e as representações destes sobre as práticas de utilização dos manuais escolares de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Na abordagem escolhida para a temática em aprofundamento – a importância dos manuais escolares para o Ensino da História e da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário - consideramos importante o estudo das representações dos pais, professores e alunos, procurando conhecer a importância atribuída aos manuais destas disciplinas no processo de ensino e aprendizagem por estes, bem como reconhecer as representações destes sobre as próprias práticas de utilização dos manuais escolares destas disciplinas.

A metodologia adotada contemplou vários momentos, a saber: (i) seleção da metodologia e instrumentos de recolha de dados; (ii) construção e validação dos instrumentos de recolha de dados; (iii) recolha e tratamento de dados; (iv) apresentação e discussão dos resultados obtidos.

A investigação proposta e os consequentes instrumentos de recolha de dados foram devidamente validados por cinco docentes do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, de várias áreas curriculares da escola onde se realizaram os estágios pedagógicos.

4.2. Metodologia e Instrumentos de Recolha e Análise

Indo ao encontro dos objetivos propostas na investigação, optamos por uma abordagem que seguia uma metodologia mista, isto é, qualitativa e quantitativa.

Os métodos mistos, nas palavras de Shaffer e Serlin (2004, p. 23) citados por Morais e Neves (2007, p. 2):

(...) são, em última análise, métodos para garantir a apresentação de uma amostra adequada. Ambos constituem tentativas para projectar um conjunto finito de informação para uma população mais ampla: uma população de indivíduos no caso do típico inquérito quantitativo, ou uma colecção de observações na análise qualitativa. [...] O objectivo em qualquer análise é adequar a técnica à inferência, a afirmação à comprovação.

O método qualitativo foi adequado para esta investigação, porque é relevante destacar que um método de investigação “(...) comporta dois elementos: o paradigma do investigador e a estratégia utilizada para atingir o objetivo fixado (...)” (Norwood, 2000, citado por Fortin, 2009, p. 27). Assim,

“(...) o paradigma do investigador refere-se à sua visão do mundo, às suas crenças, que determinam a perspectiva segundo a qual ele coloca uma questão de investigação e estuda um fenómeno. Quanto à estratégia, esta refere-se à metodologia ou aos procedimentos utilizados pelo investigador para estudar o fenómeno que suscita o seu interesse” (idem, 2009, p. 27).

Como tal, o método qualitativo permite compreender o fenómeno na perspectiva de quem o vive e está associado a uma

“(...) conceção holística do estudo dos seres humanos, conceção saída de um certo número de crenças que orientam todo o processo. (...) Cada realidade é baseada nas percepções dos indivíduos e muda com o tempo. O conhecimento desta realidade não tem sentido senão para uma determinada situação ou para um contexto particular” (Munhall e Boyd, 1993 citados por Fortin, 2009, p. 31).

Todas as investigações qualitativas tendem a fazer ressaltar o sentido ou a significação que o fenómeno estudado reveste para os indivíduos. Os fenómenos são únicos e não previsíveis e o pensamento está orientado para a compreensão total do fenómeno em estudo (Patton, 1990, citado por Fortin, 2009, p. 31).

Segundo Denzin e Lincoln (1994) citados por Fortin (2009, p. 29), “(...) a investigação qualitativa estuda as coisas no meio natural e interpreta os fenómenos baseando-se no significado que os participantes dão a estes mesmos fenómenos”. Assim,

“O objetivo das investigações qualitativas é descobrir, explorar, descrever os fenómenos e compreender a sua essência. Mais precisamente, o objetivo é considerar os diferentes aspetos do fenómeno do ponto de vista dos participantes, de maneira a poder, de seguida, interpretar este mesmo fenómeno no seu meio” (Parse, 1996 citado por Fortin, 2009, p. 32).

Na abordagem qualitativa, como afirmam Bogdan e Biklen (1994) citados por Barbosa (2012, p. 75), é necessário que “os investigadores desenvolvam empatia com os participantes no estudo e que façam esforços concentrados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor, mas antes, o de compreender o ponto de vista dos sujeitos e determinar como e com que critério eles o julgam”.

Como método qualitativo, utilizamos as entrevistas.

A entrevista é o principal método de recolha de informação nas investigações qualitativas. Através dela, segundo Quivy e Campenhoudt, (2005, p. 192),

“(...) o interlocutor exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através de perguntas abertas e das reações do interlocutor, o investigador facilita a sua expressão, evita que ele se afaste dos objetivos da investigação e acede a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.”

Numa visão simples, Barbosa (2012, p. 5) citando especialistas (Bogdan e Biklen, 1994; Morgan, 1988), menciona que a entrevista passa por uma conversa intencional, regra geral entre duas pessoas, podendo, todavia, envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. A mesma autora (*idem*, pp. 5-6), afirma que “a entrevista surge com um formato próprio (Burgess, 1984, pp. 101-121): as questões a investigar são formuladas com a intenção de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural, onde se privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação”.

Nas palavras de Duarte (2004, p. 215), as entrevistas são essenciais “quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos

sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. Segundo o autor (*idem*, p. 215), as entrevistas permitem ao pesquisador fazer “uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo”.

As entrevistas realizadas foram semidiretivas, porque apesar de existirem guiões previamente elaborados, as questões nas mesmas não seguiram uma ordem fixa, tendo surgido, inclusive, questões não inicialmente planeadas (Quivy e Campenhoudt, 1992).

No que concerne a recolha de dados, através deste método, foram realizadas duas entrevistas aos professores cooperantes de ambos os estágios pedagógicos, tendo sido entregue aos mesmos, o guião da respetiva entrevista (anexo 6).

Relativamente ao método quantitativo, segundo Diehl (2004) citado por Dalfovo *et al.* (2008, p. 5), este método pelo uso da quantificação, tanto na coleta quanto no tratamento das informações, utilizando-se técnicas estatísticas, objetivando resultados que evitem possíveis distorções de análise e interpretação, possibilita uma maior margem de segurança ao pesquisador quando aplicado.

Segundo o mesmo autor (*idem*, p. 7), os estudos quantitativos seguem um modelo de pesquisa no qual o pesquisador parte de quadros conceituais de referência que devem ser o mais estruturados possível. A partir destes quadros, o pesquisador deve formular hipóteses sobre os fenómenos e situações a estudar.

O instrumento quantitativo selecionado para levar a efeito na pesquisa foram os inquéritos por questionário.

Para Gil (1999, p. 128), o inquérito por questionário é “uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito”. O objetivo deste passa por “obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações” (Bell, 2002, citado por Machado, 2015, p. 84).

Como afirmam Quivy e Campenhoudt (1992, p. 191), os inquéritos por questionário permitem (...) colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de

experiência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.”

Os inquéritos por questionário foram elaborados, de acordo com os objetivos propostos na investigação e para este efeito realizaram-se 46 questionários a alunos (anexos 7 e 8), 23 no estágio em Ensino de História e 23 no estágio em Ensino de Geografia, bem como a 20 pais (anexos 9 e 10) e 11 professores (anexo 11). O inquérito aos alunos era composto por cinco questões fechadas, o dos pais era composto por seis questões fechadas e uma questão aberta e o dos professores tinha nove questões (sete fechadas e duas abertas).

4.3. População e amostra

Foram realizados inquéritos por questionário a duas turmas, uma do 3º Ciclo do Ensino Básico - 8º ano - composta por 23 alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos no estágio em Ensino de História e a uma turma do Ensino Secundário do Curso Científico - Humanístico de Ciências Sociais e Humanas - Formação Específica – 10º ano, composta por 23 alunos com idades compreendidas entre os 15 e 19 anos, no estágio em Ensino de Geografia. Ambas as turmas foram alvo de lecionação do estagiário durante os estágios. Realizaram-se ainda 20 inquéritos a pais de ambas as turmas selecionadas, sendo que a escolha dos pais foi aleatória. No que concerne o inquérito aos professores, foram realizados inquéritos por questionário a doze docentes de História e Geografia do departamento da referida escola onde decorreram os estágios. Os docentes apresentavam idades compreendidas entre os 30 e 54 anos de idade, possuíam entre 6 a 25 anos de experiência na docência e três professores eram contratados a termo certo.

Quanto às entrevistas, a população abrangida foram os professores cooperantes de ambos os estágios pedagógicos. O professor cooperante no estágio em Ensino de História tinha 45 anos de idade, 20 anos de experiência enquanto docente e era licenciado em História e Ciências Sociais, enquanto que o professor cooperante no estágio em Ensino de Geografia tinha 43 anos de idade, 23 anos de experiência enquanto docente e era licenciado em Geografia, via ensino e Geografia e Planeamento Regional, via científica.

4.4. Procedimentos e recolha de dados

Inquérito por questionário

Os inquéritos por questionário realizados aos alunos foram entregues ao docente titular das turmas, que se encarregou de os realizar com os alunos, com a maior brevidade possível. Os docentes procederam à recolha dos referidos inquéritos aquando da sua realização e entregaram-nos pessoalmente ao estagiário.

Na turma do 3º ciclo do Ensino Básico – 8º ano – foram preenchidos 23 inquéritos, o que corresponde a 96% da população inicial dos alunos (24 alunos). Na turma do Ensino Secundário do Curso Científico - Humanístico de Ciências Sociais e Humanas - Formação Específica – 10º ano – todos os alunos preencheram o inquérito solicitado.

No que concerne o inquérito por questionário aos pais dos alunos, estes foram entregues aos professores titulares das turmas de História e Geografia, alvo de lecionação no contexto do estágio, que os entregaram após uma breve explicação, aos alunos de forma aleatória. Os alunos levaram os inquéritos para casa, os pais preencheram e estes foram devolvidos aos professores titulares que se encarregaram de os entregar pessoalmente, devidamente preenchidos, ao estagiário.

Os inquéritos dos docentes foram entregues pela Coordenadora do Departamento, após reunião do mencionado departamento. A Coordenadora procedeu à recolha dos mesmos e entregou-os, findada a reunião, ao estagiário. Dos 12 docentes de História e de Geografia da escola, 11 preencheram os inquéritos, o que corresponde a 92% da população inicial de docentes. A docente que não respondeu aos respetivos inquéritos encontrava-se de licença de maternidade.

Entrevistas

A entrevista realizada ao professor cooperante no estágio em Ensino de História teve a duração de 13 minutos e teve lugar numa sala da escola onde se realizaria uma reunião de departamento, no mês de junho e foi composta por 11 questões, enquanto que a entrevista realizada ao professor cooperante no estágio em Ensino de Geografia teve a duração de 20 minutos e teve lugar no Departamento de Ciências Sociais na escola, no mês de setembro e foi composta por 11 questões.

As entrevistas foram mediadas por guiões que foram entregues a ambos os professores cooperantes, em formato papel antes da entrevista e enviados via *mail* antes

da realização das mesmas. Estas foram gravadas com a autorização dos entrevistados e transcritas na íntegra (Anexos 12 e 13).

4.5. Modo de análise dos dados recolhidos

Os inquéritos por questionário, serão analisados através da apresentação de quadros e serão sustentados por fundamentação teórica na discussão dos mesmos.

No que concerne as entrevistas, estas serão analisadas através de um sistema de categorias de procedimento aberto a partir do qual os dados são agrupados em categorias criadas em virtude do material pertinente a ser absorvido (Esteves, 2006).

A categorização através de um sistema aberto, implica que esta seja “passível de remodelações mais ou menos profundas à medida que novos dados vão sendo considerados” até que se dê a formulação de categorias, ajustadas ou reformuladas com todo o material recolhido. (Esteves, 2006, p. 110)

Cada categoria, será identificada explicitamente, explanando-se o que estas representam, “para que se possa apreciar posteriormente a validade da atribuição feita” (Esteves, 2006, p. 110).

4.6. Cuidados Éticos

Nas entrevistas, foram enviados pedidos de colaboração via *email* aos entrevistados e entregue aos mesmos em formato papel um Protocolo de Consentimento Informado que foi devidamente assinado. O referido documento foi elaborado de forma a informar a natureza e o propósito da pesquisa, os seus riscos e benefícios e com a intenção da participação dos entrevistados ser consentida e sem coerção (Lima, 2006, p. 142). Sendo alvo de gravação áudio, foi explicado aos entrevistados os motivos da escolha da gravação da entrevista neste formato, como seria utilizada a mesma e que esta seria disponibilizada aos entrevistados se estes assim o desejassem (Lima, 2006, p. 143).

No que concerne a confidencialidade dos dados, foi de mútuo acordo o anonimato das respostas (Lima, 2006, p. 145), bem como a codificação de eventuais nomes que pudessem surgir aquando da realização das entrevistas.

Nos inquéritos por questionário aos docentes, alunos e professores foram apenas solicitados dados estatísticos como idade, género, turma, anos de serviço, entre outros. Deste modo estava garantida a privacidade, confidencialidade e anonimato dos investigados, Lima (2006, p. 145).

Toda a recolha de dados durante os estágios pedagógicos, teve o consentimento da escola. No início do ano letivo ao então Conselho Executivo Provisório, foi solicitado um pedido de colaboração em que pedimos autorização para desenvolver atividades de investigação ao longo do ano. O mencionado órgão de gestão acedeu ao nosso pedido, tendo inclusive, estendido a autorização a todos os elementos do núcleo de estágio para evitar futuras burocracias.

4.7. Apresentação e análise dos resultados

Analisados os questionários e as entrevistas, neste ponto do relatório procederemos à apresentação e análise dos resultados obtidos. Faremos a análise através da apresentação de quadros e gráficos, no caso dos questionários, e através de um sistema de categorização, no caso das entrevistas.

4.7.1. Representações dos alunos sobre a importância e a utilização dos manuais escolares de História e de Geografia

Indo ao encontro dos objetivos propostos no nosso relatório, foram realizados inquéritos por questionário a alunos de modo a conhecer as suas representações sobre a importância dos manuais escolares para o Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e as representações destes sobre as próprias práticas de utilização dos manuais escolares de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

O inquérito por questionário aos alunos consistiu em cinco questões, as quais analisaremos por disciplina (História e Geografia).

Assim, começaremos pela apresentação e análise dos resultados obtidos no questionário realizado à turma do 3º ciclo – 8º ano – que foi alvo de leção durante o estágio em **Ensino de História**, sobre o **manual escolar de História**.

Questão 1 – *Com que frequência usas/consultas o manual escolar de História?*

A primeira questão dirigida aos alunos tinha o objetivo de saber a frequência com que os alunos usavam o manual de História. Desta forma, podíamos constatar o número de utilizações do manual. Nesta questão, os alunos tinham quatro hipóteses de resposta: *Nunca; Uma vez por mês; Várias vezes por semana; Diariamente.*

Quadro 3 - Frequência de utilização do manual escolar de História pelos alunos	Nº de respostas
Nunca	1
Uma vez por mês	1
Várias vezes por semana	12
Diariamente	9

A esta questão responderam todos os alunos (23), sendo que um aluno respondeu que nunca utiliza/consulta o manual (4,4%), outro aluno utiliza-o/consulta-o apenas uma vez por mês (4,4%), enquanto que doze alunos afirmam que utilizam/consultam o manual escolar de história várias vezes por semana (52,2%). Nove alunos responderam que o utilizavam/consultavam diariamente (39%).

Questão 2 – *Em que situações usas/consultas o manual escolar de história?*

Quadro 4 – Práticas de utilização do manual escolar de História pelos alunos	Nº de respostas
nas aulas	20
em casa, para estudar para os testes	18
em casa para fazer trabalhos de casa	14
em casa para estudar todos os dias	0
não uso o manual escolar	0
Outra	1

A segunda questão pretendia saber em que contexto os alunos usam/consultam o manual de história. Dado que a utilização de qualquer recurso pode dar-se em várias situações, os alunos nesta questão podiam optar por mais do que uma opção. As opções

de resposta eram as seguintes: *Nas aulas; em casa, para estudar para os testes; em casa, para fazer trabalhos de casa; em casa, para estudar todos os dias; não uso o manual escolar; Outra.*

De acordo com os dados, obtivemos 53 respostas nesta questão, sendo que podemos constatar que a situação de utilização/consulta dos manuais *nas aulas* foi apontada vinte vezes (38%), *em casa, para estudar para os testes*, dezoito vezes (34%), *em casa, para fazer trabalhos de casa*, catorze vezes (26%) e uma *outra* situação descrita como “*antes dos testes, escola e trabalho de casa*”, uma vez (2%). Não obtivemos nenhuma situação sinalizada como *não uso o manual escolar*.

Questão 3 – Qual a tua opinião sobre o manual escolar de história?

Nesta questão pretendíamos saber a opinião dos alunos sobre o seu manual de história no ano letivo à data do inquérito por questionário. As opções de resposta eram as seguintes: *é útil e interessante; é útil mas não é interessante; não é útil nem interessante; não uso o manual escolar; Outra;*

Quadro 5 – Opinião dos alunos sobre o manual escolar de História	Nº de respostas
é útil e interessante	18
é útil mas não é interessante	4
não é útil nem interessante	1
não uso o manual escolar	0
Outra	0

As respostas obtidas relativamente à opinião sobre o manual escolar de história, demonstram que 18 alunos consideram o manual da disciplina *útil e interessante* (78,3%), 4 alunos responderam que este *é útil mas não é interessante* (17,4%), um aluno respondeu que o manual *não é útil nem interessante* (4,3%) e nenhum aluno apontou as opções *não uso o manual escolar* ou *outra*.

Questão 4 - *Queremos saber como estudas e que tipo de atividades preferes realizar no teu estudo, em casa.*

Quadro 6 – Tipo de atividades desenvolvidas pelos alunos no estudo de História em casa			
	Nº de respostas		Nº de respostas
Leitura da matéria no manual escolar	11	Construir esquemas a partir dos apontamentos	7
Leitura dos apontamentos das aulas	19	Trabalhar com o manual escolar (exercícios, leituras,...)	11
Resolver exercícios no manual ou no caderno	12	Trabalhar em grupo/pares	7
Responder oralmente a perguntas sobre a matéria	10	Trabalhar individualmente	7
Estudar com colegas	7	Ver/ouvir uma apresentação PowerPoint, um vídeo ou imagem	5
Estudar sozinho	10	Realizar os trabalhos de casa	13
Fazer resumos da matéria	8	Construir mapas conceituais e esquemas	2
Sublinhar os manuais/cadernos/apontamentos	9	Utilizar a internet (para pesquisas, passeios virtuais, simulações, etc.)	6
Fazer trabalhos de pesquisa sobre a matéria	1	Construir esquemas a partir do manual escolar	5

Nesta questão, já tínhamos presente que os alunos utilizam o manual escolar em casa, no entanto, queríamos enquadrar o tipo de utilização deste, começando por reconhecer como é que os alunos afirmam estudar e que tipo de atividades preferiam realizar no seu estudo, em casa. Dada a diversidade esperada de respostas, os alunos podiam assinalar mais do que uma opção.

Os resultados obtidos nesta questão foram muito diversos, sendo que obtivemos um total de 150 respostas por parte dos 23 inquiridos. De forma descendente, os totais das opções seleccionadas pelos alunos foram as seguintes: *Leitura dos apontamentos das*

aulas (19 indicações – 12,7%), *Realizar os trabalhos de casa* (13 indicações – 8,7%), *Resolver exercícios no manual ou no caderno* (12 indicações – 8%), *Trabalhar com o manual escolar (exercícios, leituras, ...)* (11 indicações – 7,3%), *Leitura do manual escolar* (11 indicações – 7,3%), *Responder oralmente a perguntas sobre a matéria* (10 indicações – 6,7%), *Estudar sozinho* (10 indicações – 6,7%), *Sublinhar os manuais/cadernos/ apontamentos* (9 indicações – 6%), *Fazer resumos da matéria* (8 indicações – 5,3%), *Estudar com colegas* (7 indicações – 4,7%), *Construir esquemas a partir dos apontamentos* (7 indicações – 4,7%), *Trabalhar em grupo/pares* (7 indicações – 4,7%), *Trabalhar individualmente* (7 indicações – 4,7%), *Utilizar a internet (para pesquisas, passeios virtuais, simulações, etc.)* (6 indicações – 4%), *Ver/ouvir uma apresentação PowerPoint, um vídeo ou imagem* (5 indicações – 3,3%), *Construir esquemas a partir do manual escolar* (5 indicações – 3,3%), *Construir mapas conceituais e esquemas* (2 indicações – 1,3%) e *Fazer trabalhos de pesquisa sobre a matéria* (1 indicação – 0,7%).

Questão 5 - Relativamente ao manual escolar, utiliza para...

A última questão do inquérito dizia respeito ao tipo de utilização dada ao manual de história por parte dos alunos. Com esta, pretendíamos constatar a versatilidade dos manuais no processo de estudo e aprendizagem. Podiam ser sinalizadas mais do que uma opção.

Quadro 7 – Tipo de atividades desenvolvidas pelos alunos no estudo em casa, envolvendo o manual de História	Nº de respostas
Tirar apontamentos	17
Realizar os trabalhos de casa	21
Construir mapas conceituais e esquemas	1
Sublinhar a matéria	11
Ler	17
Fazer resumos	11
Analisar documentos	10
Fazer exercícios	17
Não uso o manual escolar	0
Outra	0

O tipo de utilização dada ao manual de História, abrangeu um total de 105 respostas, sinalizadas pelos 23 alunos inquiridos. De forma descendente, os totais das opções selecionadas pelos alunos foram as seguintes: *Realizar os trabalhos de casa* (21 indicações – 20%), *Tirar apontamentos* (17 indicações – 16,2%), *Ler* (17 indicações – 16,2%), *Fazer exercícios* (17 indicações – 16,2%), *Sublinhar a matéria* (11 indicações – 10,5%), *Fazer resumos* (11 indicações – 10,5%), *Analisar documentos* (10 indicações – 9,5%), *Construir mapas conceituais e esquemas* (1 indicação – 0,9%). Nenhum aluno sinalizou a opção *Não uso o manual escolar* ou *Outra*.

Uma vez analisados os questionários à turma do 3º ciclo sobre o manual escolar de História, passemos em seguida, para os questionários realizados com a turma do Ensino Secundário – 10º ano – no estágio em **Ensino de Geografia**, sobre o **manual escolar de Geografia**. Os moldes do questionário foram idênticos aos do utilizado com a turma do 3º ciclo.

Questão 1 – *Com que frequência usas/consultas o manual escolar de Geografia?*

A primeira questão dirigida aos alunos tinha o objetivo de saber a frequência com que os alunos usavam o manual de Geografia. Desta forma, podíamos constatar o número de utilizações do manual. Nesta questão, os alunos tinham quatro hipóteses de resposta: *Nunca*; *Uma vez por mês*; *Várias vezes por semana*; *Diariamente*.

Quadro 8– Frequência de utilização do manual escolar de Geografia pelos alunos	Nº de respostas
Nunca	3
Uma vez por mês	0
Várias vezes por semana	11
Diariamente	9

A esta questão responderam todos os alunos (23), sendo que três alunos responderam que nunca utilizam/consultam o manual (13%), onze alunos afirmam que utilizam/consultam o manual escolar de Geografia várias vezes por semana (48%). Nove alunos responderam que o utilizavam/consultavam diariamente (39%). Nenhum aluno sinalizou a opção *Uma vez por mês*.

Questão 2 – *Em que situações usas/consultas o manual escolar de Geografia?*

A segunda questão pretendia saber em que contexto os alunos usam/consultam o manual de Geografia. Dado que a utilização de qualquer recurso pode dar-se em várias situações, os alunos nesta questão podiam optar por mais do que uma opção. As opções de resposta eram as seguintes: *Nas aulas; em casa, para estudar para os testes; em casa, para fazer trabalhos de casa; em casa, para estudar todos os dias; não uso o manual escolar; Outra.*

Quadro 9 – Práticas de utilização do manual escolar de Geografia pelos alunos	Nº de respostas
nas aulas	20
em casa, para estudar para os testes	18
em casa para fazer trabalhos de casa	9
em casa para estudar todos os dias	0
não uso o manual escolar	0
Outra	0

De acordo com os dados, obtivemos 47 respostas nesta questão, sendo que podemos constatar que a situação de utilização/consulta dos manuais *nas aulas* foi apontada vinte vezes (43%), *em casa, para estudar para os testes*, dezoito vezes (38%), e *em casa, para fazer trabalhos de casa*, catorze vezes (19%) Não obtivemos nenhuma situação sinalizada como *em casa, para estudar todos os dias* ou *não uso o manual escolar*.

Questão 3 – *Qual a tua opinião sobre o manual escolar de Geografia?*

Nesta questão pretendíamos saber a opinião dos alunos sobre o seu manual de Geografia no ano letivo à data do inquérito por questionário. As opções de resposta eram as seguintes: *é útil e interessante; é útil mas não é interessante; não é útil nem interessante; não uso o manual escolar; Outra;*

Quadro 10 – Opinião dos alunos sobre o manual escolar de Geografia	Nº de respostas
é útil e interessante	14
é útil mas não é interessante	6
não é útil nem interessante	0
não uso o manual escolar	2
Outra	1

As respostas obtidas relativamente à opinião sobre o manual escolar de Geografia, demonstram que 14 alunos consideram o manual da disciplina *útil e interessante* (61%), 6 alunos responderam que este *é útil mas não é interessante* (26%), dois alunos realçaram *não uso o manual escolar* (9%) e temos ainda uma *Outra* situação descrita como “é útil e interessante mas acho pouco completo, devia ter mais esquemas” (4%). Nenhum aluno assinalou a opção *não é útil nem interessante*.

Questão 4 - Queremos saber como estudas e que tipo de atividades preferes realizar no teu estudo, em casa.

Nesta questão, já tínhamos presente que os alunos utilizam o manual escolar em casa, no entanto, queríamos enquadrar o tipo de utilização deste, começando por reconhecer como é que os alunos afirmam estudar e que tipo de atividades preferiam realizar no seu estudo, em casa. Dada a diversidade esperada de respostas, os alunos podiam assinalar mais do que uma opção.

Os resultados obtidos nesta questão foram muito diversos, sendo que obtivemos um total de 176 respostas por parte dos 23 inquiridos. De forma descendente, os totais das opções selecionadas pelos alunos foram as seguintes: *Leitura dos apontamentos das aulas* (19 indicações – 11%), *Estudar sozinho* (19 indicações – 11%), *Fazer resumos da matéria* (17 indicações – 10%), *Sublinhar os manuais/cadernos/apontamentos* (17 indicações – 10%), *Ver/ouvir uma apresentação PowerPoint, um vídeo ou imagem* (14 indicações – 8%), *Leitura da matéria no manual escolar* (12 indicações – 7%), *Utilizar a internet (para pesquisas, passeios virtuais, simulações, etc.)* (11 indicações – 6,25%), *Construir esquemas a partir dos apontamentos* (10 indicações – 6%), *Estudar com colegas* (8 indicações – 5%), *Trabalhar em grupo/pares* (8 indicações – 5%), *Resolver exercícios no manual ou no caderno* (7 indicações – 4%), *Trabalhar com o manual escolar (exercícios, leituras,...)* (7 indicações – 4%), *Construir esquemas a partir do*

manual escolar (6 indicações – 3%), Realizar os trabalhos de casa (6 indicações – 3%), Fazer trabalhos de pesquisa sobre a matéria (5 indicações – 2,8%), Trabalhar individualmente (5 indicações – 2,8%), Responder oralmente a perguntas sobre a matéria (4 indicações – 2%), Construir mapas conceituais e esquemas (1 indicação – 0,6%).

Quadro 11 – Tipo de atividades desenvolvidas pelos alunos no estudo de Geografia em casa			
	Nº de respostas		Nº de respostas
Leitura da matéria no manual escolar	12	Construir esquemas a partir dos apontamentos	10
Leitura dos apontamentos das aulas	19	Trabalhar com o manual escolar (exercícios, leituras,...)	7
Resolver exercícios no manual ou no caderno	7	Trabalhar em grupo/pares	8
Responder oralmente a perguntas sobre a matéria	4	Trabalhar individualmente	5
Estudar com colegas	8	Ver/ouvir uma apresentação PowerPoint, um vídeo ou imagem	14
Estudar sozinho	19	Realizar os trabalhos de casa	6
Fazer resumos da matéria	17	Construir mapas conceituais e esquemas	1
Sublinhar os manuais/cadernos/apontamentos	17	Utilizar a internet (para pesquisas, passeios virtuais, simulações, etc.)	11
Fazer trabalhos de pesquisa sobre a matéria	5	Construir esquemas a partir do manual escolar	6

Questão 5 - Relativamente ao manual escolar, utiliza para...

A última questão do inquérito dizia respeito ao tipo de utilização dada ao manual de Geografia por parte dos alunos. Com esta, pretendíamos constatar a versatilidade dos manuais no processo de estudo e aprendizagem. Podiam ser sinalizadas mais do que uma opção.

Quadro 12 - Tipo de atividades desenvolvidas pelos alunos no estudo em casa, envolvendo o manual de Geografia	Nº de respostas
Tirar apontamentos	19
Realizar os trabalhos de casa	16
Construir mapas conceituais e esquemas	4
Sublinhar a matéria	15
Ler	19
Fazer resumos	18
Analisar documentos	9
Fazer exercícios	7
Não uso o manual escolar	2
Outra	0

O tipo de utilização dada ao manual de Geografia, abrangeu um total de 109 respostas, sinalizadas pelos 23 alunos inquiridos. De forma descendente, os totais das opções selecionadas pelos alunos foram as seguintes: *Tirar apontamentos* (19 indicações – 17%), *Ler* (19 indicações – 17%), *Fazer resumos* (18 indicações – 16,5%), *Realizar os trabalhos de casa* (16 indicações – 14,7%), *Sublinhar a matéria* (15 indicações – 14,6%), *Analisar documentos* (9 indicações – 8,3%), *Fazer exercícios* (7 indicações – 6,4%), *Construir mapas conceituais e esquemas* (4 indicações – 3,7%), *Não uso manual escolar* (2 indicações - 1,8%). Nenhum aluno sinalizou a opção *Outra*.

4.7.2. Representações dos professores sobre a importância e utilização dos manuais escolares de História e Geografia

Indo ao encontro dos objetivos do nosso relatório de estágio, foram realizados inquéritos por questionário a professores de História e Geografia, e realizadas entrevistas (para aprofundamento) aos docentes cooperantes, de modo a conhecer as suas representações sobre a importância dos manuais escolares para o Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e as representações destes sobre as próprias práticas de utilização dos manuais escolares de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Apresentação e análise dos dados recolhidos através de inquérito

O inquérito por questionário aos professores consistiu em nove questões, sendo duas abertas. Os professores selecionados para o inquérito foram todos os docentes de História e Geografia do Departamento de Ciências Sociais da escola, onde se realizaram os estágios pedagógicos.

Em seguida, apresentamos os dados recolhidos dos inquéritos.

Questão 1 – *Utiliza o manual como recurso nas suas aulas?*

A primeira questão dirigida aos professores tinha o objetivo de saber se estes usavam o manual escolar como recurso nas suas aulas. Todos os docentes responderam que utilizam o manual nas suas aulas (100%).

Quadro 13 – Utilização do manual como recurso nas aulas	Nº de respostas
Sim	11
Não	0

Questão 2 – *Se sim, com que frequência o utiliza?*

Aos docentes que assinalaram na questão anterior, *Sim*, na questão seguinte solicitávamos que estes indicassem a frequência com que utilizam o manual.

Quadro 14 – Frequência de utilização do manual pelos professores	Nº de respostas
Em todas as aulas	5
Muitas vezes	5
Esporadicamente	1
Raramente	0

Nesta questão, os docentes tinham quatro hipóteses de resposta: *Em todas as aulas*, *Muitas vezes*, *Esporadicamente* e *Raramente*. Cinco docentes assinalaram que utilizam o manual *em todas as aulas* (45,5%) e outros cinco assinalaram que o utilizam *Muitas Vezes* (45,5%), um docente salientou que utiliza o manual *esporadicamente* (9%), enquanto que nenhum docente assinalou a opção *Raramente*.

Questão 3 – Que tipo de atividades desenvolve a partir do manual?

Nesta questão pretendíamos reconhecer as atividades que os docentes desenvolvem a partir do manual. Neste sentido, facultamos como opções de resposta: *Análise e interpretação de documentos*, *Análise e interpretação de gráficos*, *Análise e interpretação de tabelas*, *Exploração de imagens*, *Leitura de texto (ex: conceitos, palavras/ideias-chave, etc.)*, *Análise de dados estatísticos*, *Resolução de exercícios* e *Outra(s)*. Os docentes podiam selecionar mais do que uma opção.

Quadro 15 - Atividades desenvolvidas a partir do manual	Nº de respostas
Análise e interpretação de documentos	11
Análise e interpretação de gráficos	11
Análise e interpretação de tabelas	11
Exploração de imagens	11
Leitura de texto (ex: conceitos, palavras/ideias-chave, etc.)	9
Análise de dados estatísticos	9
Resolução de exercícios	10
Outra (s)	0

De acordo com os dados, obtivemos 72 respostas nesta questão, sendo que podemos constatar que quatro opções foram sinalizadas por todos os docentes, a saber:

Análise e interpretação de documentos (15% - 11 indicações), *Análise e interpretação de gráficos* (15% - 11 indicações), *Análise e interpretação de tabelas* (15% - 11 indicações) e *Exploração de imagens* (15% - 11 indicações). As outras opções sinalizadas pelos docentes, por ordem decrescente foram *Resolução de exercícios* (14% - 10 indicações), *Análise de dados estatísticos* (13% - 9 indicações) e *Leitura de texto* (ex: *conceitos, palavras/ideias-chave, etc.*) (13% - 9 indicações).

Questão 4 – O que considera um “bom” manual?

Nesta questão pretendíamos saber a opinião dos professores sobre o manual, mais concretamente, sobre o que estes consideravam ser um “bom” manual. A identificação dos docentes, faz-se através de codificação (A, B, C, D, etc.).

Professor	Resposta
A	"Aquele que através de bons recursos motiva os alunos para a disciplina e promove o estudo em casa do aluno"
B	"Boa articulação de conteúdos, explicita a temática de forma clara e apelativa e fácil de utilizar pelos alunos/professores"
C	"Um manual que apresenta imagens, gráficos, mapas diversos de forma a promover a construção (orientada) do saber"
D	"Um bom manual está de acordo com o Programa Oficial da disciplina e é aquele que contém documentos escritos e não muito diversificados, com texto acessível aos alunos e questões diversificadas"
E	"Um manual que exponha a matéria de forma clara, simples e correta. Deve também incluir resumos e exercícios para os alunos"
F	"Um bom manual deve ser apelativo, com imagens e dados significativos, não deve ser muito complexo em termos de texto"
G	Não respondeu
H	"Aquele que na perspetiva do aluno o ajuda a fazer as aprendizagens necessárias à obtenção do sucesso escolar. Neste sentido é importante que seja muito bom em termos de recursos"
I	"Adequado aos alunos"
J	"Adaptado aos alunos, ter os conteúdos programáticos essenciais, ter gráficos e boas imagens, exercícios de revisões e consensuais"
K	"Esquemático, que apresenta no final de cada tema um resumo, com gráficos, imagens e documentos atuais, com questões que ajudem os alunos a interpretar o texto"

Quadro 16 – Considerações dos professores sobre o “bom manual”

De acordo com as respostas dos docentes, podemos distinguir um conjunto de características a que estes atribuem a um bom manual, a saber: estes devem ter recursos (A; H), motiva o aluno e promove o estudo em casa (A), articulação de conteúdos (B);

explicita a temática de forma clara (B; E) e apelativa (B), apresenta imagens (B; F, J, K), gráficos (B, J, K), mapas diversos (C), promove a construção (orientada) do saber (C), está de acordo com o Programa Oficial (D), tem documentos escritos (D, K), texto acessível aos alunos (D, F), questões diversificadas (D); questões que ajudem os alunos a interpretar o texto (K), resumos (E, K), exercícios para os alunos (E, J), ajuda o aluno a fazer as aprendizagens necessárias à obtenção do sucesso escolar (H), adaptado aos alunos (J) e adequado aos alunos (I).

Questão 5 – *Qual a reação dos alunos quando o manual é utilizado?*

Esta questão incidia sobre a reação dos alunos, quando os docentes solicitavam a utilização do manual. Podiam ser selecionadas três opções de resposta, a saber: *Os alunos, geralmente, gostam de utilizar o manual; Os alunos demonstram alguma indiferença; Os alunos, geralmente, não gostam de utilizar o manual.*

Quadro 17 - Reações dos alunos à utilização do manual	Nº de respostas
Os alunos, geralmente, gostam de utilizar o manual	10
Os alunos demonstram alguma indiferença	1
Os alunos, geralmente, não gostam de utilizar o manual	0

As respostas obtidas, demonstram que dez docentes assinalaram que *Os alunos, geralmente, gostam de utilizar o manual* (91%), um docente assinalou que *Os alunos demonstram alguma indiferença* (9%) e nenhum dos docentes apontou que *Os alunos, geralmente, não gostam de utilizar o manual.*

Questão 6 – *Acha que os alunos utilizam o manual fora da sala de aula?*

Aos inquiridos nesta questão, era pedido que respondessem se os alunos utilizavam o manual fora da sala de aula (*sim* ou *não*) e se sim, na questão seguinte, que identificassem em que tipo de atividades.

Quadro 18 – Utilização do manual escolar pelos alunos fora da sala de aula	Nº de respostas
Sim	8
Não	3

Oito docentes assinalaram que os alunos utilizam o manual fora da sala de aula (*Sim* – 73%) e três docentes assinalaram que estes não o utilizam (*Não* – 27%).

Questão 6.1. – *Se sim, em que tipo de atividades?*

Aos docentes que assinalaram *Sim* na questão anterior, solicitamos que apontassem o tipo de atividades que os alunos realizam quando utilizam o manual fora da sala de aula. Os docentes podiam escolher mais do que uma opção de resposta.

Quadro 19 – Tipo de atividades desenvolvidas com o manual pelos alunos fora da sala de aula	Nº de respostas
Leitura da matéria	7
Resolução de exercícios	6
Fazer resumos da matéria	3
Sublinhar o manual	3
Fazer trabalhos de pesquisa sobre a matéria	1
Construir esquemas a partir do manual escolar	2
Realizar os trabalhos de casa	7
Construir mapas conceituais	0
Outra(s)	0

Obtivemos um total de 29 respostas por parte dos inquiridos, sendo que as atividades apontadas como as que os alunos mais vezes realizam com o manual fora da sala de aula foram a *Leitura da matéria* (7 indicações – 24%) e para *Realizar os trabalhos de casa* (7 indicações – 24%), seguindo-se *Resolução de exercícios* (6 indicações – 21%), *Fazer resumos da matéria* (3 indicações – 10%), *Sublinhar o manual* (3 indicações – 10%), *Construir esquemas a partir do manual escolar* (2 indicações – 7%) e *Fazer trabalhos de pesquisa sobre a matéria* (uma indicação – 3%). Não foram selecionadas as opções *Construir mapas conceituais* e *Outra(s)*.

Questão 7 – *Costuma utilizar o manual de forma diferenciada, por exemplo, aliado a outros recursos?*

Nesta questão pretendíamos saber se os docentes faziam uma utilização diferenciada do manual e exemplificamos a mesma com o facto de esta diferenciação ser por exemplo, aliar a utilização do manual a outros recursos.

Quadro 20 - Utilização diferenciada do manual	Nº de respostas
Sim	11
Não	0

Todos os docentes responderam que utilizam o manual de forma diferenciada (11 indicações – 100%).

Questão 8 – *Com as novas tecnologias, os manuais começam a surgir em formatos digitais, qual a sua opinião sobre os manuais deste género?*

Esta questão dizia respeito aos manuais digitais e nesta pretendíamos saber a opinião dos docentes sobre este género de manuais.

Professor	Resposta
A	"Facilita o trabalho ao professor através da projecção do mesmo em sala de aula"
B	"Facilita o acompanhamento de todos os conteúdos"
C	"Utilizo poucas vezes devido à incerteza da possibilidade da sua utilização. Se o computador não o permitir de nada servirá e perder-se-á tempo útil de aula"
D	"São úteis em sala de aula"
E	"É exatamente este tipo de manuais que costumo utilizar. Acho que é uma mais valia já que permite que todos os alunos estejam a ver a mesma coisa ao mesmo tempo, o que permite esclarecer todas as dúvidas"
F	"É mais uma valia porque os alunos poderão acompanhar melhor o desenvolvimento do conteúdo"
G	"Muito bom para a dinâmica da sala de aula"
H	"Tenho uma opinião favorável, todavia, nem todos os alunos têm acesso aos mesmos"
I	"Concordo"
J	"No geral tenho uma boa opinião se forem editáveis. Alguns alunos não têm possibilidade de suportarem estes formatos"
K	"É um formato interessante, mas que muitas vezes é difícil de utilizar devido à falta de equipamento informático adequado e falhas na internet"

Quadro 21 – Opinião dos professores sobre os manuais digitais

Apresentadas as respostas dos docentes, podemos verificar que a opinião dos inquiridos é positiva no que concerne a utilização dos manuais digitais, segundo estes os manuais digitais facilitam o trabalho ao professor (A), permitem a projeção do manual na sala de aula (A), facilitam o acompanhamento de conteúdos (B, F), são úteis em sala de aula (D), os alunos acompanham o manual e esclarecem as suas dúvidas (E), é um formato interessante (K), os docentes concordam com a sua utilização (I) e têm boa opinião se editáveis (J). No entanto, também são apontados alguns constrangimentos, como o facto de este género de manuais ser difícil de utilizar devido à falta de equipamento informático adequado e falhas na internet (K), devido às limitações do computador e perde-se tempo se este não permitir usar (C) e nem todos os alunos têm acesso (H, J).

Questão 9 – *Os manuais escolares sofreram muitas alterações ao longo dos anos. Como caracteriza a qualidade da oferta editorial?*

A última questão do inquérito aos docentes era sobre a oferta editorial de manuais, nomeadamente, a nível da qualidade apresentada.

Quadro 22 – Caracterização da oferta editorial de manuais escolares	Nº de respostas
Muito Boa	5
Boa	5
Razoável	1
Pouco Razoável	0
Má	0

Cinco docentes assinalaram que a qualidade da oferta editorial de manuais escolares, atualmente é *Muito Boa* (5 indicações – 45,5% e *Boa* (5 indicações – 45,5%), sendo que um docente afirmou que esta é *Razoável* (9%). Nenhum docente assinalou as opções *Pouco Razoável* ou *Má*.

Apresentação e análise dos dados recolhidos através de entrevista

A entrevista aos docentes cooperantes consistiu em onze questões. A tipologia de organização utilizada na análise dos dados recolhidos, foi o já referido, sistema de categorização. Os docentes cooperantes serão identificados pelas letras A e B.

Segundo as categorias representadas, apresentamos em seguida, a análise das respostas recolhidas nas entrevistas aos docentes cooperantes.

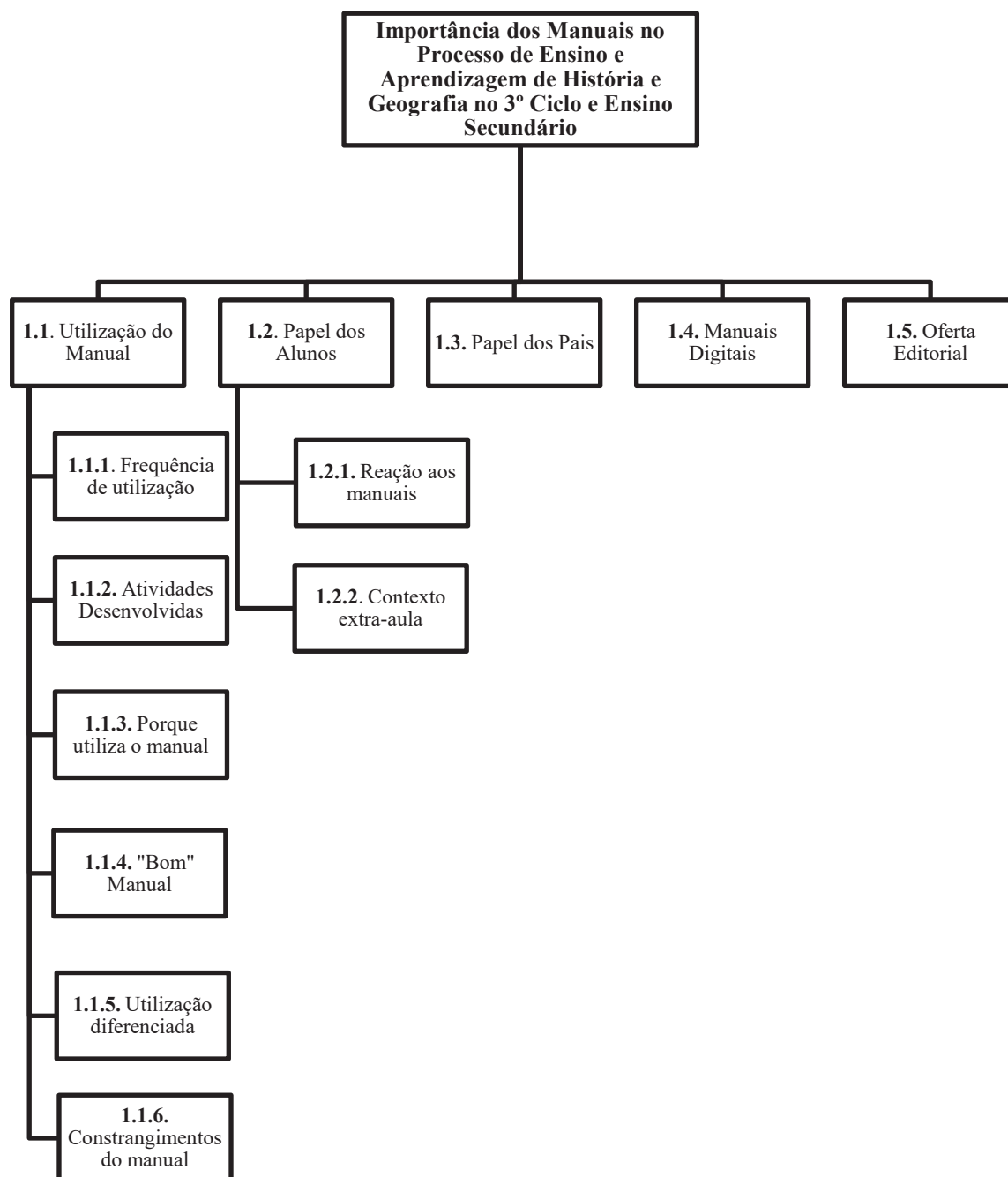


Figura 25 - Sistema de categorias sobre as representações dos professores sobre a importância e utilização dos manuais escolares de História e Geografia

1.1. Utilização do Manual

Nesta categoria pretendíamos reconhecer de que forma os docentes cooperantes utilizam o manual, neste sentido, além de questionarmos os mesmos sobre se utilizavam o manual, aglomeramos nesta categoria, cinco subcategorias, a saber: *Frequência de utilização, Atividades desenvolvidas, Porque utiliza o manual, “Bom” manual, Utilização diferenciada.*

1.1.1. Frequência de utilização

Para saber com que frequência os manuais eram utilizados pelos docentes cooperantes, estes foram questionados neste sentido, afirmando que utilizavam o manual nas suas aulas com frequência, sendo que a não utilização do mesmo, resumia-se a situações excepcionais, nomeadamente, em aulas em que eram realizados elementos de avaliação escrita e a correção dos mesmos ou em situações em que não se justificava a utilização do manual.

“Sempre que tenho aula utilizo, com exceção das aulas de teste ou de outras atividades que não seja necessária a utilização do manual” (Docente A).

“Praticamente em todas as aulas, há exceção das aulas em que os alunos fazem elementos de avaliação escritos e em que corrigimos estes elementos de avaliação” (Docente B).

1.1.2. Atividades desenvolvidas

No que concerne a utilização do manual, foram levantadas questões de forma, a reconhecer as atividades que os docentes cooperantes desenvolviam com o mesmo.

Os docentes cooperantes mencionaram que as atividades desenvolvidas com o manual passavam por atividades específicas dos conteúdos que estavam a lecionar, análise de mapas, gráficos, imagens, documentos e análise de texto, bem como utilizavam o caderno de atividades que, geralmente, vem com o manual da disciplina.

Um dos docentes ao mencionar os manuais digitais, colocamos-lhe a questão sobre se utilizava este formato, sendo que este afirmou que sim, utilizando-o para editar imagens e gráficos, para colocar em fichas de atividades e em elementos de avaliação escritos.

“(...) utilizo os documentos (...), as imagens (...), gráficos e mapas” (Docente A).

“utilizo muito as atividades específicas dos conteúdos que estamos a dar na aula, (...) utilizo também os cadernos de atividades (...) e muitas vezes as atividades acessórias de análise de texto, análise de gráficos, análise de mapas (...)” (Docente B).

Q: “Utiliza o manual em formato digital?”

“uso o formato digital, (...) para editar imagens ou gráficos para colocar em fichas de atividades (...) ou em elementos de avaliação escritos” (Docente B).

1.1.3. Porque utiliza o manual

Reconhecido o facto dos docentes cooperantes utilizarem os manuais e desenvolverem atividades através destes, procuramos saber o porquê dos mesmos utilizarem o manual.

Os docentes responderam que utilizam o manual escolar pois sendo um recurso adquirido pelos pais deve ser utilizado, este serve de orientação aos alunos no seu estudo, tem a matéria sintetizada e é fundamental para retirar dúvidas, principalmente, no que respeita, a realização de elementos de avaliação. Este é ainda utilizado porque é um complemento aos conteúdos lecionados na aula, nomeadamente ao nível dos apontamentos e do caderno diário, pois alguns alunos ainda têm dificuldades em seleccionar informação, possibilita exercícios de revisões em casa e são acompanhados por cadernos de atividades, que ajudam os alunos a praticarem os conteúdos para os elementos de avaliação.

“(...) o facto dos pais terem que adquirir o manual já é razão suficiente para nós fazermos uso daquele recurso (...), é recurso necessário para o aluno ter um fio condutor em termos de estudo e para a organização dos conteúdos. (...) o manual é onde está a síntese da matéria lecionada e para o teste penso que é fundamental o aluno recorrer sempre ao manual para retirar dúvidas” (Docente A).

“o aluno pode levar o manual para casa e digamos tem ali uma orientação, até cronológica, daquilo que vai dando nas aulas, (...) acaba por ser um complemento aquilo que eu dou nas aulas (...), (...) é um complemento aquilo que está no caderno diário, (...) muitos alunos não tem capacidade ainda nestas idades para à medida que o docente desenvolve oralmente, os tópicos que vai dando nas aulas, não têm capacidade para registar no caderno diário aquilo que damos, (...) além de possibilitar exercícios

de revisões em casa, além do caderno de atividades possibilitar aquelas fichas de autoavaliação em que o aluno verifica se está à vontade, não está a vontade, de fazer um elemento de avaliação escrito.” (Docente B)

1.1.4. “Bom Manual”

Tratando-se de um recurso importante, utilizado das mais diversas formas e permitindo uma miríade de ações aos alunos, questionamos os docentes cooperantes, no sentido de reconhecer o que estes consideram um “bom manual”.

Os docentes cooperantes salientaram que um “bom manual” deve ser adaptado aos alunos e às turmas, deve ter vários recursos como mapas, imagens, gráficos e documentos, deve ter revisões da matéria, conteúdos organizados e deve permitir que o aluno desenvolva as suas capacidades, nomeadamente, ao nível de análise e síntese.

“Para mim um bom manual é aquele que tem, nomeadamente, os documentos necessários aos conteúdos que estão a ser estudados, documentos escritos, mapas, imagens, (...), o manual que faz um recuo dos conteúdos que são lecionados, onde existe sempre explicação da matéria e depois os recursos necessários para que o aluno possa desenvolver as suas capacidades de análise, de síntese”. Também considero muito importante a organização dos conteúdos (...)” (Docente A).

“Um bom manual, é um manual que esteja adaptado aos meus alunos (...) desde que seja adaptado aos nossos alunos, para mim é o melhor, porque hoje em dia quase todos os manuais são bons, têm é que estar adaptados às nossas turmas” (Docente B).

1.1.5. Utilização Diferenciada

No que respeita a utilização diferenciada do manual, questionamos os entrevistados sobre se estes a faziam nas suas aulas com este recursos, exemplificando que a utilização diferenciada do manual poderia ser a utilização deste aliado a outros recursos.

Nesta abordagem, os docentes cooperantes afirmaram que fazem efetivamente uma utilização diferenciada dos manuais, aliando o mesmo a outros recursos, como o *PowerPoint*, programas de georreferenciação, mapas, filmes e documentários, salientando ainda o trabalho das editoras que facultam nos próprios manuais propostas de atividades que encaminham o docente ao longo do processo de lecionação,

direcionando-o para o visionamento de filmes, documentários, jogos interativos e reportagens.

“Sim, sim, muitas das vezes utilizo o manual, exploro os documentos que estão no manual e depois faço uma síntese no PowerPoint dos conteúdos mais importantes que estou a lecionar e muitas vezes também utilizo alguns filmes (...)” (Docente A).

“as próprias editoras cada vez mais fornecem-nos a nós professores as chamadas propostas de atividades para o professor que encaminham o nosso trabalho (...), para quando utilizarmos o manual à medida que formos lecionando os conteúdos que estamos a dar, o próprio manual propõe o visionamento de filmes, o visionamento de documentários, pequenos jogos interativos com os alunos, pequenas reportagens que existem, por exemplo, em sites como o Youtube, os próprios manuais cada vez mais nos encaminham para atividades paralelas (...) eu quase todas as aulas utilizo pelo menos PowerPoint, programas de georreferenciação, mapas, filmes, pequenos excertos de documentários (...)” (Docente B).

1.1.6. Constrangimentos do manual

Ao longo das entrevistas aos docentes cooperantes, estes foram apontando alguns constrangimentos que visam a utilização dos manuais, nomeadamente, que do ponto de vista económico, os manuais escolares são dispendiosos para os pais, a nível de conteúdos a sua exploração no manual por vezes não é linear, separando-se conteúdos fundamentais que deveriam estar juntos e serem lecionados ao mesmo tempo ou são demasiado sintéticos, o que faz com que os docentes sintam a necessidade de aprofundar os mesmos. Outro constrangimento apontado é o facto que devido a dificuldades de interpretação de documentos por parte dos alunos, estes por vezes não acham o manual apelativo e que se não forem solicitadas atividades no manual, os alunos só o utilizam quando têm elementos de avaliação.

“(...) acho que os manuais na minha opinião são um pouco dispendiosos para os pais” (Docente A).

“(...) nem todos os manuais exploram a matéria de uma forma linear, separam determinados conteúdos que a meu ver são fundamentais estarem juntos e serem lecionados ao mesmo tempo” (Docente A).

“(...) para eles [os alunos} é muito melhor um outro recurso utilizado do que propriamente a exploração dos documentos que estão no manual, aliás os alunos da nossa escola têm muitas dificuldades ao nível da interpretação dos documentos daí que nem sempre o manual seja visto para eles como algo apelativo” (Docente A).

“(...) às vezes [o manual] é demasiado sintético em determinado tipo de conteúdo e eu aí como professor tenho que aprofundar até ao ponto que eu ache que tenho que aprofundar” (Docente B).

“(...) se um docente não tiver o cuidado de de vez em quando preparar umas atividades no manual, eu tenho a noção que o manual mantém-se fechado em casa e só é usado depois na altura das fichas de avaliação” (Docente B).

1.2. Papel dos alunos

As representações dos docentes cooperantes em relação à utilização dos manuais e o papel que este desempenha, foi essencial para perceber o impacto junto dos alunos.

Nesta categoria pretendíamos reconhecer de que forma os docentes cooperantes percecionam o papel dos alunos, no que respeita, a utilização dos manuais nas disciplinas de História e Geografia, neste sentido, esta categoria divide-se em duas subcategorias, a saber: *Reação aos manuais* e *contexto extra-aula*.

1.2.1. Reação aos manuais

Depois de questionados os docentes cooperantes sobre a utilização do manual nas suas mais diversas perspetivas como pudemos constatar nas categorias anteriores, inquirimos os mesmos de modo a procurar reconhecer como é que os alunos reagem à utilização do manual.

Neste sentido, os docentes cooperantes afirmaram que os alunos reagem bem à utilização do manual, considerando que este é um recurso importante, porque os alunos se sentem seguros quanto estudam pelo manual e sentem-se seguros tendo o manual na sala de aula, no entanto, um dos docentes cooperantes salientou que apesar do manual ser importante e os alunos até gostarem de o folhear não o utilizam para estudar e preferem utilizar outros recursos, em vez de explorarem documentos no manual.

“O manual para eles, para mim é muito importante e eles também consideram importante o manual, só que eu vou ser sincera, para eles é muito melhor um outro

recurso utilizado do que propriamente a exploração dos documentos que estão no manual” (Docente A).

(...) os manuais já estão a trabalhar muito nos próprios recursos porque já trazem muita imagem o que faz com que os alunos até gostem de folhear o manual, não digo tanto estudar mas folhear” (Docente A).

“A reação é boa. Eu penso que ainda é o material pedagógico em sala de aula que os alunos preferem mais (...). Os meus alunos levam o manual para a sala de aula, são obrigados a isso, é um material considerado essencial, a reação é muito boa porque eu acho que eles se sentem seguros quanto estudam pelo manual e sentem-se seguros tendo o manual na sala de aula, dá uma segurança porque eles têm ali um backup escrito para que se alguma coisa falhar, poderem estudar e se preparar” (Docente B).

1.2.2. Contexto extra-aula

Interligada com a representação da reação dos alunos à utilização do manual, emergiu a necessidade de questionar os docentes cooperantes sobre o contexto extra-aula dos manuais, isto é, a utilização do manual por parte dos alunos fora da sala de aula e se estes fazem efetivamente utilização do manual, em que tipo de atividades.

Os dados recolhidos a este respeito, enfatizam que os alunos utilizam o manual fora da sala de aula, quando são solicitadas pelos docentes cooperantes, atividades no manual e no caderno de atividades.

“Sim, eles utilizam, nomeadamente, quando é pedido a nível de atividades que se encontram no manual e também no próprio caderno de atividades que eu trabalho muitas as fichas dos cadernos de atividades” (Docente A)

“Sim, utilizam. Utilizam o manual, essencialmente, para fazerem as atividades que eu solicito, eu faço propostas de atividades regularmente, quer pequenos blocos de atividades, quer fichas de atividades do caderno de atividades que eles realizam e depois corrigimos posteriormente na sala de aula (...)” (Docente B).

1.3. Papel dos Pais

Neste contexto da importância dos manuais escolares no processo de ensino aprendizagem de História e Geografia, apelava-se ao papel dos pais, depois de analisados os dados referentes aos docentes cooperantes e aos alunos. Nesta categoria,

pretendíamos entender de que forma os docentes cooperantes representam a imagem do manual para os pais, desde logo, questionando os mesmos, sobre se os pais conhecem os manuais dos seus educandos e se estes devem ser sensibilizados para a importância do manual escolar.

Os docentes cooperantes foram perentórios a afirmar que os pais não conhecem os manuais dos seus educandos. Um dos docentes cooperantes salientou que os pais limitam-se a adquirir os manuais e que deveria existir formação para estes, no sentido de lhes explicar a importância do manual, incutindo a mesma nos seus educandos. O outro docente cooperante, mencionou que os pais não conhecem os manuais dos seus educandos por várias razões, como o facto de não lhes darem valor por serem manuais emprestados ou comprados pela escola, por não se importarem com o manual ou porque não têm conhecimentos para percebê-lo.

“Os pais desconhecem os manuais que são adotados pela escola, limitam-se a adquirir o manual para o seu educando utilizar em sala de aula, eu penso que seria importante fazer uma formação ao nível dos pais, de forma a explicar-lhes a importância do manual e fazer com que eles também incutissem isso nos seus próprios filhos” (Docente A).

“Não, é uma das grandes lacunas e eu também falo enquanto pai, (...) muitas vezes acontece por vários motivos, por um lado porque muitos manuais são da propriedade da escola e infelizmente quando as pessoas não gastam dinheiro com os manuais, se já lhes davam pouco valor, menos valor lhes dão, porque o manual é oferecido, é emprestado (...) mesmo as pessoas que compram os manuais nem sempre se dão ao trabalho de abrir o manual, nem se dão ao trabalho de conhecer minimamente o manual e há muitas pessoas infelizmente, que não têm conhecimentos suficientes para abrir um manual e o conhecer (...)” (Docente B).

1.4. Manuais Digitais

Com o intuito de se compreender a utilização dos manuais em formato digital, solicitamos aos docentes cooperantes que opinassem sobre os manuais deste género.

Os docentes cooperantes afirmaram que concordam com estes formatos, porque ajudam nas aulas, nomeadamente, porque o manual pode ser projetado e estes formatos são editáveis, servindo para preparar elementos de avaliação escrita e outras atividades.

Os docentes cooperantes também mencionaram que aos alunos já são disponibilizados CD's.

“Sinceramente, eu concordo porque muitas das vezes através da projeção do próprio manual já é uma forma de motivar o aluno para a utilização do mesmo, agora relativamente aos alunos tem saído muito os CD's (...)” (Docente A).

“Eu sou a favor, (...). Para nós professores eu acho que palavra certa, essencialmente, dá muito jeito, dá muito jeito porque hoje em dia é tudo editável e dá muito jeito para preparar elementos de avaliação escrita, para preparar atividades diversas, penso que é muito bom (...)” (Docente B).

De salientar, que apesar de concordarem com os manuais digitais, os docentes cooperantes apontaram algumas críticas aos mesmos, nomeadamente, ao nível dos CD's para os alunos e ao facto de que apesar de a médio prazo os alunos ainda não terem à sua disposição manuais digitais, estes formatos para os alunos, implicará que estes tragam os seus computadores para a escola e que estes tenham capacidades técnicas para o efeito, mencionando ainda que do ponto de vista burocrático, ao nível tecnológico, a escola ainda não está preparada para este fim.

“agora relativamente aos alunos tem saído muito os CD's mas como são pagos muitos dos encarregados de educação não querem adquirir os CD's relativamente aos seus educandos, de facto compreendo que é uma forma de despender mais dinheiro numa fase do ano letivo em que os pais já gastam muito e ainda estar a adquirir para eles é complicado, penso que isto seria um trabalho das editoras e talvez repensar acerca do facto dos CD's terem que ser pagos” (Docente A).

“(...) eu penso que a médio prazo os alunos não vão ter à sua disposição manuais digitais. (...) [os alunos terem manuais digitais] levantava implicações, que era todos eles terem que trazer o seu computador para a escola e os seus computadores terem capacidades técnicas para lerem aqueles formatos, isto implicava uma série de burocracias, do ponto de vista tecnológico que a escola ainda não está preparada” (Docente B).

1.5. Oferta Editorial

Relativamente à seleção dos manuais a adotar pela escola, manifestamos a nossa intenção de entender a lógica associada à oferta editorial, designadamente, através da caracterização dos docentes cooperantes das alterações que os manuais sofreram ao longo dos anos e como qualificavam a oferta editorial.

O Docente A afirmou que atualmente a oferta editorial de manuais, geralmente, é muita boa, salientando a qualidade dos manuais ao nível de organização, dos conteúdos e da sua exposição e a nível científico, mencionou que estes apresentam uma seleção de documentos, imagens e gráficos muito bons, que fazem que o aluno no caso dos documentos consiga entender melhor os conteúdos.

“É assim, geralmente, os manuais neste momento já estão muito bons, em termos de organização, em termos dos conteúdos, da exposição dos próprios conteúdos em si (...), (...) A nível científico estes já estão muito bons, já têm uma seleção em termos de documentos, imagens e gráficos, estão muito bons, e fazem com que o aluno através destes documentos consiga perceber melhor os conteúdos que estão a ser lecionados” (Docente A).

O docente B salientou que no que concerne a oferta editorial de manuais, esta tem melhorado e que as editoras têm se esforçado neste sentido, criando equipas de revisão científica e que hoje o manual da disciplina tem um panóplia de recursos, o que faz com que a oferta pedagógica de manuais seja de grande diversidade e qualidade.

“Eu penso que a qualidade da oferta editorial tem melhorado a olhos vistos, (...) há um grande esforço por parte das editoras, nomeadamente, em terem equipas de revisão científica de professores com credenciais, (...) há dez anos atrás tínhamos o manual do professor e muitas vezes o manual do professor era o manual do aluno. Hoje em dia temos o manual da disciplina, temos o caderno de atividades, temos propostas para o professor, muitas vezes temos o manual com mapas, temos manual digital, ou seja, a panóplia de oferta pedagógica é tão grande para um só manual que realmente há muita diversidade e há qualidade”(Docente B).

Sobre o facto dos manuais sofrerem constantes mudanças ao longo dos anos, o docente B não concorda com as mesmas, mencionando que estas são uma questão comercial das editoras e que pedagogicamente ninguém ganha com esta situação.

“(...) concordo ou não com as muitas alterações ao longo dos anos nos manuais, eu não concordo de todo, eu considero que isso é apenas uma questão comercial das editoras, (...) não concordo enquanto pai, por exemplo, que o manual que foi usado pela minha filha há dois anos, sendo o mesmo não possa ser usado pelo meu filho agora porque passamos de objetivos para competências e (...) só pelo facto de alguns conteúdos no programa de um ano terem saltado para o ano posterior e os do ano posterior terem saltado para o ano anterior, (...) eu acho que o campo de vista pedagógico, sinceramente ninguém ganha com isso, com a constante mudança de programas e de manuais” (Docente B).

4.7.3. Representações dos pais sobre a importância e a utilização dos manuais escolares de História e Geografia

Indo ao encontro dos nossos objetivos para este relatório de estágio, foram realizados inquéritos por questionário a pais de alunos, de modo a conhecer as suas representações sobre a importância dos manuais escolares para o Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e as representações destes sobre práticas de utilização dos manuais escolares de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

O inquérito por questionário aos pais consistiu em sete questões, cinco de cariz fechado e uma questão aberta. Os pais selecionados para a investigação, como referimos anteriormente, foram escolhidos aleatoriamente.

Seguindo a mesma tipologia de organização utilizada na análise dos dados dos alunos, seguidamente apresentamos através de tabelas, as respostas dos pais.

Questão 1

A questão 1, estava dividida em seis questões (1.1, 1.2, 1.3,...), a resposta “*Não*” à questão 1.1., implicaria a passagem imediata para as questões 1.5 e seguintes. O objetivo destas questões passava por saber se os pais acompanham o estudo dos seus educandos, a frequência com que o fazem, os recursos que os seus educandos utilizam, a frequência de utilização do manual (se o utilizarem), se conhecem os manuais dos seus educandos e se consideram importantes os manuais no ensino e aprendizagem.

1.1. Costuma acompanhar o estudo do seu educando?

A primeira questão (1.1.) colocada aos pais era no sentido de saber se estes acompanham o estudo dos seus educandos, desta forma, teríamos a possibilidade de enquadrar as questões seguintes para chegarmos ao cerne do pretendido – a utilização dos manuais pelos seus educandos

Quadro 23 – Acompanhamento ao estudo dos educandos	
Sim	18
Não	2

Relativamente às respostas obtidas, dezoito pais afirmaram que costumam acompanhar o estudo do seu educando (90%), enquanto que dois pais responderam que não acompanham o estudo do seu educando (10%).

1.2. Se respondeu, Sim, com que frequência acompanha o estudo do seu educando?

Aos pais que responderam “Sim” na questão 1.1., era solicitado que indicassem com que frequência acompanhavam o estudo do seu educando. Podiam ser selecionadas mais do que uma opção

Quadro 24 - Frequência no acompanhamento ao estudo dos educandos	
Diariamente	8
1-2 vezes por semana	6
Ao fim de semana	1
Uma vez por mês	0
Na véspera de testes	3
No final do período	1
Quando o meu educando solicita	5
Não o preciso acompanhar porque o meu educando é muito autónomo e responsável	1
Não tenho oportunidade de acompanhar o estudo do meu educando	0

Obtivemos um total de 25 respostas nesta questão. Destaca-se o facto de oito pais indicarem que acompanham *diariamente* o estudo do seu educando (32%), seguindo-se seis indicações de que acompanham o estudo do seu educando *1-2 vezes por semana* (24%). Cinco pais indicaram que acompanham o estudo do seu educando *quando este solicita* (20%), três pais selecionaram *Na véspera de testes* (12%), um pai indicou *ao fim de semana* (4%), assim como a mesma quantidade de pais, selecionou as opções, no *final do período* (4%) e *Não o preciso acompanhar porque o meu educando é muito autónomo e responsável* (4%).

1.3. Que recursos o seu educando utilizada para estudar?

Nesta questão, pretendíamos saber além do acompanhamento do estudo dos seus educandos, a percepção dos pais sobre os recursos que estes utilizavam para estudar. Poderiam ser selecionadas mais do que uma opção

Manual Escolar (adotado pela escola)	16
Outros Manuais Escolares (não adotados pela escola)	5
Livros/enciclopédias	1
Pesquisa na internet	12
Caderno Diário	16
Caderno de Atividades	12
Sebentas	0
Revistas/Jornais	0
Mapas	0
Televisão	0
Outros recursos (indique quais)	0

No que concerne os recursos utilizados pelos seus educandos, obtivemos um total de 62 respostas por parte dos pais. De forma descendente, os recursos mais utilizados são: *Manual Escolar (adotado pela escola)* – 16 indicações, 26%; *Caderno Diário* – 16 indicações, 26%; *Pesquisa na Internet* – 12 indicações, 19%; *Caderno de Atividades* – 12 indicações, 19%; *Outros manuais escolares (não adotados pela escola)* – 5 indicações, 8% e *Livros/enciclopédias* – 1 indicação, 2%.

1.4. Se identificou o manual escolar como recurso utilizado pelo seu educando, com que frequência este é utilizado?

Aos pais que selecionassem a opção *Manual escolar (adotado pela escola)*, nesta questão era solicitado que identificassem a frequência com que este era utilizado pelos seus educandos.

Nunca	0
Várias vezes por semana	5
Uma vez por mês	0
Diariamente	11

Dos dezasseis pais que identificaram o manual escolar como recurso utilizado pelo seu educando no seu estudo, cinco pais assinalaram que o seu educando utiliza o manual *Várias vezes por semana* (31%), enquanto que onze pais assinalaram que o seu educando utiliza o manual *Diariamente* (69%).

1.5. Conhece o manual de história/geografia do seu educando?

A questão 1.5 dizia respeito ao facto de os pais conhecerem o manual de história ou geografia do seu educando. Apesar de terem sido realizados dois inquéritos, um relativamente ao manual de história (aos pais da turma do 3º ciclo no estágio em Ensino de História) e outro relativamente ao manual de geografia (aos pais da turma do Ensino Secundário no estágio em Ensino de Geografia), apresentaremos os dados referentes aos dois manuais conjuntamente para uma mais coesa análise dos dados.

Quadro 27a – Conhecimento do manual de história utilizado pelo seu educando	
Sim, conheço o manual	8
Não, não conheço o manual	2

Quadro 27b – Conhecimento do manual de geografia utilizado pelo seu educando	
Sim, conheço o manual	8
Não, não conheço o manual	2

Nesta questão obtivemos um total de 20 respostas, isto significa que todos os pais responderam à mesma. Sobre o manual de História, oito pais afirmaram que conhecem o manual da disciplina (80%), enquanto que dois pais afirmaram que não conheciam o manual de História (20%). O mesmo se verificou relativamente ao manual de Geografia, oito pais afirmaram que conheciam o manual da disciplina (80%) e dois afirmaram que não conheciam (20%).

1.6. Considera importante a utilização dos manuais?

Questão central no seio dos inquéritos realizados, nesta era solicitado aos pais que respondessem se consideravam importante a utilização dos manuais.

Quadro 28 – Importância da utilização dos manuais escolares	
Sim	20
Não	0
Indiferente	0

Todos os pais inquiridos (20 pais), assinalaram que *Sim*, consideram importante a utilização dos manuais.

Questão 2

A questão 2 era uma pergunta aberta, na qual era solicitado aos pais que opinassem sobre o uso de manuais escolares no ensino-aprendizagem. Através desta pergunta teríamos *feedback* à questão 1.6., se estes consideravam importante os manuais escolares. Para organizar as respostas dos pais, apresentaremos em quadro as opiniões, identificando os inquiridos através de codificação (A, B, C, D, etc.).

Pai		Pai	
A	"é importante pois o ajuda a estudar!"	K	"Eu acho que todos os manuais são importantes, mas deviam ser mais fáceis de se perceber, refiro-me ao de Matemática que é complicado de ser perceber, por vezes o de Português também é difícil, deviam de ser mais fáceis porque estes dois manuais uma boa parte dos alunos tem dificuldade neles"
B	Não respondeu	L	"A opinião que eu tenho, é que os manuais escolares são fundamentais para a pesquisa de informação, para realizar os testes de avaliação e dos trabalhos que os professores propõem aos educandos"
C	"Muito útil para utilização de esquemas, investigação de documentos e para a aprendizagem do aluno, contrariamente, por vezes pode conter informação pouco explícita"	M	"É importante visto que ajuda-os a estudar e a tirar as suas dificuldades"
D	"Considero um importante instrumento de trabalho e, por isso, deve ser utilizado"	N	"Não tenho nenhuma sugestão sobre o uso de manuais escolares"
E	"Até agora não tenho tido problemas com os manuais escolares que o meu filho usa"	O	"O uso do manual é essencial no ensino e aprendizagem, visto ser um elemento muito importante para a busca do conhecimento e sua compreensão. É também um elemento mais fácil de obter do que meios informáticos que nem todos os alunos os podem adquirir. É claro que também o podemos considerar um "excesso" no sentido em que o vamos acumulando ao longo dos tempos e que futuramente não passa para futuros alunos devido a novas adaptações a nível de escola e de professores. Mas contudo a minha opinião é a mais favorável no uso dos manuais no ensino-aprendizagem"
F	"O manual escolar é, na minha opinião, um recurso fundamental ao serviço do ensino-aprendizagem. Contudo, para	P	"Os manuais escolares são muito importantes para o desenvolvimento do ensino e sucesso escolar. Os

	que seja um instrumento de trabalho proveitoso, é necessário que tenha sido uma escolha sensata e responsável por parte das escolas, pois ditará o trabalho que se fará durante seis anos com os alunos."		manuais ajudam a compreender toda a matéria e contribuir para ter boas notas"
G	"os manuais deviam estar mais bem construídos"	Q	"É uma forma de apoiar o estudo do meu educando e permite alargar os seus conhecimentos"
H	"a matéria dada deveria ser só a que está representada nos manuais"	R	Não respondeu
I	"O uso de manuais escolares é muito importante, porque é uma maneira que nós pais conseguimos seguir o aluno. Uma vez que se investe no manual também é preciso dar uso ao manual"	S	"Na minha opinião acho muito importante o manual, pois é lá que está toda a matéria dada nas aulas. E é lá que os alunos tiram as dúvidas e estudam a matéria diariamente."
J	"que são muito importantes para o ensino"	T	"O uso dos manuais escolares são muito importantes, porque ajuda os alunos aprenderem mais facilmente os seus trabalhos da escola"

Quadro 29 – Opinião sobre a importância e uso dos manuais escolares no ensino-aprendizagem

A esta questão responderam dezoito pais (90%), enquanto que dois pais (10%), optaram por não responder. Como podemos constatar pelas respostas dos pais, as opiniões dos mesmos é bastante favorável no que concerne a utilização dos manuais escolares no processo de ensino e aprendizagem, opinião que sustentamos pelo facto destes salientarem que os manuais da disciplina ajudam os seus educandos a estudar (A), são fundamentais para a pesquisa de informação, para realizar os testes de avaliação e dos trabalhos que os professores propõem aos educandos (L). é muito útil para utilização de esquemas, investigação de documentos e para a aprendizagem do aluno (C), é importante visto que ajuda-os a estudar e a tirar as suas dificuldades (M), é um importante instrumento de trabalho (D), e são muito importantes para o desenvolvimento do ensino e sucesso escolar (P). No entanto, é de salientar que são apresentadas algumas desvantagens aos manuais, estes por vezes podem conter informação pouco explícita (C), podem ser considerados um "excesso" no sentido em que se acumulam ao longo dos tempos e que futuramente não passam para futuros alunos devido a novas adaptações a nível de escola e de professores (O) e os manuais deviam estar mais bem construídos (G).

Terminada a apresentação e a análise dos dados dos inquéritos e das entrevistas realizadas, procederemos seguidamente à sua discussão procurando compreender os nossos resultados à luz da bibliografia da especialidade consultada.

4.8. Discussão dos resultados e conclusões

Com base nos dados recolhidos procedemos à discussão das perspetivas evidenciadas pelos alunos, professores e pais, sobre a importância e a utilização dos manuais escolares no ensino e na aprendizagem em História e em Geografia.

Nesta abordagem, estudámos as representações dos participantes no que concerne à importância dada ao manual, nos mais diversos contextos e cenários educativos. Os resultados dos questionários e das entrevistas serão aqui problematizados, procurando o cruzamento das representações expressas, bem como o seu confronto com a literatura da especialidade.

Assim, no que respeita às **representações dos alunos** sobre a importância e a utilização dos manuais escolares, o estudo realizado permitiu apurar a existência de padrões semelhantes na frequência e tipo utilização dos manuais de História e de Geografia, contudo, no que respeita ao estudo em casa, verificou-se que o manual escolar de História era privilegiado, ao contrário do manual de Geografia que surgiu em quarto lugar nas escolhas dos alunos.

No que respeita os inquéritos dirigidos aos alunos, é de realçar que a nível do manual de História, os alunos inquiridos (23 alunos) utilizam-no várias vezes por semana (12 alunos) ou diariamente (9 alunos), sendo que o manual é utilizado/consultado mais frequentemente nas aulas (20 alunos), em casa para estudar para os testes (18 alunos) e em casa para fazer os trabalhos de casa (14 alunos). Sobre o manual de História em si, a opinião de grande parte dos alunos é que este é útil e interessante (18 alunos), embora alguns apontem que apesar da sua utilidade este não é interessante (4 alunos).

Sobre o seu estudo em casa, questionamos os alunos no sentido de perceber os seus hábitos de estudo e se o manual era um dos instrumentos mais utilizados o que se verificou pelo facto de 12 alunos terem salientado que resolvem exercícios no manual, leem a matéria neste (11 alunos) e trabalham com o mesmo (11 alunos), todavia, a resposta mais vezes assinalada foi a leitura dos apontamentos das aulas (19 alunos).

Sobre os alunos que assinalaram o manual da disciplina como instrumento de estudo, podemos constatar que estes o utilizam maioritariamente para realizar os trabalhos de casa (21 alunos), para ler (17 alunos), para tirar apontamentos (17 alunos) e para fazer exercícios (17 alunos).

No que concerne as respostas dos inquiridos (23 alunos) sobre o manual da disciplina de Geografia, os alunos assinalaram que utilizam-no várias vezes por semana (11 alunos) ou numa base diária (9 alunos), sendo que o manual é utilizado/consultado mais frequentemente nas aulas (20 alunos), em casa para estudar para os testes (18 alunos) e em casa para fazer os trabalhos de casa (9 alunos). Sobre o manual de Geografia em si, a opinião de grande parte dos alunos é que este é útil e interessante (14 alunos), embora alguns apontem que apesar da sua utilidade este não é interessante (6 alunos).

Sobre o seu estudo em casa, questionamos os alunos no sentido de perceber os seus hábitos de estudo e se o manual da disciplina de Geografia era um dos instrumentos mais utilizados o que não se verificou de todo, dado que a referência ao recurso ao manual foi apenas a quarta opção mais assinalada, sendo suplantada pela leitura dos apontamentos das aulas (19 alunos), estudar sozinho (19 alunos) e fazer resumos da matéria (17 alunos), surgindo apenas a alusão ao manual na opção sublinhar os manuais/cadernos/apontamentos (17 alunos).

Sobre os alunos que apontaram que utilizavam o manual da disciplina de Geografia, podemos constatar que estes o utilizam maioritariamente para tirar apontamentos (19 alunos), ler (19 alunos), fazer resumos (18 alunos) e realizar os trabalhos de casa (16 alunos).

Das respostas sobre a utilização de ambos os manuais (História e Geografia), podemos concluir que efetivamente estes são importantes para os alunos, sendo utilizados pelos mesmos com frequência e para as mais variadas atividades (Otero, 2000), assim como marcam presença nas suas práticas de estudo (Gerard & Roegiers, 1989; Brito, 1999).

Neste particular, ficaram por apurar as eventuais razões subjacentes ao maior uso declarado do manual de História, relativamente ao manual de Geografia, no estudo em casa. Contudo, as respostas dos alunos testemunham a importância e diversidade de utilização do manual em casa e na escola.

Relativamente às **representações dos professores** analisados os resultados obtidos nos questionários e nas respostas às entrevistas, constatamos que estes atribuem grande importância aos manuais escolares, tanto no que respeita à sua lecionação como no que se refere ao estudo dos alunos.

Quando questionados se utilizavam o manual como recurso nas suas aulas, todos os professores (11 professores) afirmaram que sim, destacando-se o facto de que a

frequência de utilização é elevada, isto porque cinco docentes assinalaram que utilizam o manual em todas as aulas e o mesmo número de docentes afirmou que o utiliza muitas vezes.

Nas entrevistas realizada verificamos também que ambos os docentes cooperantes referiram utilizar o manual escolar com frequência, excluindo a sua utilização apenas em aulas dedicadas a elementos de avaliação e à conseqüente correção dos mesmos.

Estes resultados confirmam as perspetivas de Brito (1999), Sebarroja (2001), Igreja (2004), Carvalho e Fadigas (2009) que referem o manual como um dos instrumentos de trabalho mais utilizados e mais importantes para os professores.

Constatado o facto de os manuais serem recursos muito utilizados pelos professores, questionámos os mesmos sobre o tipo de atividades que desenvolviam a partir do manual. Como respostas mais assinaladas destacam-se: a análise e interpretação de documentos, a análise e interpretação de gráficos, a análise e interpretação de tabelas e a exploração de imagens.

Nas respostas às entrevistas realizadas verificamos uma utilização semelhante à dos docentes participantes nos inquéritos, salvaguardando os entrevistados que utilizavam também os cadernos de atividades e os manuais em suporte digital. Neste sentido, podemos concluir que os manuais estão presentes na sala de aula, com propósitos muito diversos (Gerard & Roegiers, 1998; Brito, 1999).

Neste contexto, nas entrevistas aprofundámos ainda as eventuais razões subjacentes a uma utilização tão expressiva dos manuais escolares pelos professores. Assim, os docentes cooperantes salientaram o facto de se tratar de um recurso que os pais adquirem, sentindo a necessidade de o utilizarem. Referem ainda o importante papel deste na orientação do estudo dos alunos, no esclarecimento de dúvidas e na preparação para as avaliações pois possibilita a realização de exercícios e revisões. Os entrevistados referem ainda usá-lo como complemento aos conteúdos lecionados na aula (Neves, 1998), reforçando o seu importante papel nomeadamente ao nível dos apontamentos e do caderno diário, uma vez que apresenta a matéria sintetizada colmatando as dificuldades dos alunos em selecionar informação. Estas ideias vinculadas pelos docentes cooperantes vão ao encontro das perspetivas expressas por Brito (1999), Otero (2000) e Pereira (2010).

As características de um "bom manual" foram abordadas nos inquéritos e nas entrevistas. Aqui, os docentes inquiridos salientaram um vasto conjunto de aspetos, nomeadamente:

- ter bons recursos;
- motivar o aluno e ser um promotor de estudo em casa;
- ter uma boa articulação de conteúdos;
- ser explícito, claro e apelativo;
- apresentar mapas, gráficos, imagens, texto acessível e documentos adequados;
- promover a construção (orientada) do saber;
- respeitar o Programa Oficial;
- ter questões diversificadas e questões que ajudem os alunos a interpretar o texto;
- ter resumos e exercícios para os alunos;
- ser adaptado e adequado aos alunos, ajudando-os a fazer as aprendizagens necessárias à obtenção do sucesso escolar.

Os aspetos aqui considerados que vão desde as características de rigor científico e pedagógico na apresentação dos assuntos/matérias e cumprimento do programa, a aspetos da sua estrutura/organização (tipo de atividades consideradas) e características de adequação aos alunos, motivação e orientação no estudo.

Nas entrevistas realizadas, relativamente às características de um "bom manual" as respostas tendem a coincidir com as expressas nos inquéritos. Os docentes cooperantes salientaram que um "bom manual" deve ser adaptado aos alunos e às turmas, deve ter vários recursos como mapas, imagens, gráficos e documentos, deve ter revisões da matéria, conteúdos organizados e deve permitir que o aluno desenvolva as suas capacidades, nomeadamente, ao nível de análise e síntese.

No contexto das entrevistas aproveitámos para questionar os docentes sobre os constrangimentos ou desvantagens da utilização dos manuais das disciplinas. Neste particular, os participantes referiram aspetos como:

- o facto de os manuais escolares implicarem despesas elevadas para os pais;
- o facto de nem sempre os manuais escolares serem coerentes na organização e exploração dos conteúdos, separando conteúdos fundamentais que deveriam ser lecionados em sequencia e de forma articulada;

- o facto de alguns manuais escolares serem demasiado sintéticos, não servindo o adequado tratamento dos conteúdos;
- o facto de conterem documentos de difícil interpretação pelos alunos;
- o facto de não serem apelativos.
- o facto de, se não forem solicitadas pelo docente atividades no manual, os alunos só o utilizarem quando têm elementos de avaliação.

Estas críticas e eventuais desvantagens dos manuais, são também apresentadas e discutidas por Sebarroja (2001) nomeadamente a questão relativa ao facto de os manuais sintetizarem demasiadamente os conteúdos. Este autor acrescenta ainda que não serão as razões de nível pedagógico que irão futuramente definir a utilização dos manuais escolares, mas sim as razões de foro económico.

Relativamente à reação dos alunos à utilização do manual de História ou Geografia nas suas aulas, os docentes inquiridos consideraram que estes, geralmente, gostam de utilizar o manual. Quanto ao facto dos alunos utilizarem o manual fora da sala de aula, a maioria dos docentes assinalou que os alunos tendem a utilizá-lo.

Nas entrevistas realizada apurámos que os docentes cooperantes reconhecem que os alunos reagem bem à utilização do manual, considerando-o um recurso importante. No entanto, um dos entrevistados salientou que, apesar do manual ser importante e os alunos até gostarem de o folhear, não o utilizam para estudar, preferindo utilizar outros recursos, em vez de explorarem documentos no manual. Na opinião dos entrevistados, os alunos utilizam o manual fora da sala e aula, apenas se tal for solicitado pelos docentes.

Neste particular, cruzando estes dados com as respostas dos alunos, verificamos que de facto estes referirem massivamente o uso regular do manual para estudar para as avaliações e para a realização de atividades em resposta a solicitações dos seus professores (trabalhos de casa, exercícios).

Solicitados a responderem ao tipo de atividades que os alunos desenvolvem com o manual, os docentes inquiridos afirmaram que as principais atividades desenvolvidas pelos discentes passam por leitura da matéria, realização de trabalhos de casa, resolução de exercícios, resumos da matéria e sublinhar o manual. Estas representações dos docentes coincidem, na globalidade, com as práticas de utilização dos manuais referidas pelos alunos e pelos pais.

No contexto das entrevistas, aproveitamos ainda para questionar o docentes sobre o papel dos pais no estudo dos seus educandos, nomeadamente no que respeita à

utilização dos manuais escolares. Aqui, os entrevistados foram perentórios ao afirmar que os pais desconhecem os manuais escolares dos seus educandos. Um dos docentes salientou que os pais se limitam a adquirir os manuais e que deveria existir formação para estes, no sentido de lhes explicar a importância do manual. Outro docente mencionou que os pais desconhecem os manuais dos seus educandos, nomeadamente por: não lhes darem valor por serem manuais emprestados ou comprados pela escola, por não se importarem com o manual ou por não têm conhecimentos para percebê-los.

Nesta questão encontramos uma discrepância de opiniões entre os professores que responderam aos questionários, os docentes entrevistados e os pais inquiridos. Aqui, nos questionários, a grande maioria dos pais referem conhecer os manuais dos seus educandos, opinião que é partilhada pelos professores inquiridos. Esta divergência podem merecer aprofundamento futuro.

No que se refere à utilização diferenciada do manual escolar, verificámos que todos os docentes participantes nos inquéritos e nas entrevistas referiram fazer a sua utilização diferenciada, aliando-o a outros recursos.

Neste particular, as entrevistas realizadas permitiram apurar o tipo de utilização que os docentes cooperantes fazem dos manuais. Estes referem utilizar recursos como o *PowerPoint*, programas de georreferenciação, mapas, filmes e documentários. Salientam ainda o bom trabalho das editoras facultando nos próprios manuais propostas de atividades que encaminham o docente ao longo do processo de lecionação, direcionando-o para o visionamento de filmes, documentários, jogos interativos e reportagens. Este papel de encaminhamento dos manuais para atividades e outros recursos é uma ideia que podemos encontrar em Séguin (1989).

Neste contexto, questionámos ainda os docentes (nos questionários e nas entrevistas) sobre a utilização de manuais digitais, dado que este formato acompanha já os manuais em suporte de papel.

As respostas obtidas nos inquéritos demonstraram que estes docentes têm uma opinião favorável sobre este género de manuais. Entre as opiniões favoráveis destacamos: o facto de os manuais digitais permitem a sua projeção na sala de aula, o facto de facilitarem o acompanhamento de conteúdos, e permitirem aos alunos acompanhar o manual e esclarecerem as suas dúvidas. No entanto, os docentes referem ainda que a utilização deste formato tem ainda dificuldades significativas, nomeadamente devidas à falta de equipamento informático adequado e à existência de falhas na ligação à internet. Neste domínio, os docentes referem-se ainda ao facto de

nem todos os alunos terem acesso a estes formatos, situação igualmente referida nas entrevistas aos professores cooperantes, que salientaram o facto de o acesso dos alunos a este tipo de formato ser ainda e apresenta custos adicionais para os pais.

Sobre os manuais digitais, os docentes entrevistados afirmaram que concordam a utilização deste formato, identificando vantagens e desvantagens em tudo semelhantes às apresentadas pelos seus colegas inquiridos. Esta é uma questão reconhecida pelos docentes como complexa e polémica.

A última questão colocada nos questionários versou a oferta editorial de manuais, mais concretamente, a qualidade desta, ao que os docentes afirmaram que atualmente, maioritariamente, esta é muito boa (5 docentes) ou boa (5 docentes), estas afirmações dos docentes também são salientadas pelos professores cooperantes que enfatizam que a oferta editorial, geralmente, é muita boa e sublinham a qualidade dos manuais ao nível de organização, de conteúdos e da sua exposição e a nível científico, estes apresentam uma seleção de documentos, imagens e gráficos muito bons. Os docentes cooperantes também salientam que a oferta editorial tem melhorado e que as editoras têm se esforçado neste sentido, criando equipas de revisão científica.

No que respeita às **representações dos pais** sobre a importância e a utilização dos manuais escolares, verificámos que todos estes dizem acompanhar o estudo dos seus educandos, salientando que a frequência deste acompanhamento se procede a um ritmo diário, uma ou duas vezes por semana ou sempre que os seus educandos solicitam. Os recursos mais utilizados pelos seus educandos, segundo os pais, são o manual escolar, o caderno diário e o caderno de atividades. Estas respostas sugerem que o manual escolar marca uma presença constante no estudo dos alunos, com uma frequência de utilização diária ou semanal. A quase totalidade dos pais inquiridos (16 em 20) declara conhecer os manuais de história e de geografia utilizados pelos seus educandos e, a sua totalidade considera muito importante a utilização dos manuais escolares.

Ainda sobre o uso dos manuais escolares no ensino-aprendizagem, a quase totalidade dos pais sustentara a importância da sua utilização para a aprendizagem dos alunos, salientando que os manuais ajudam os seus educandos a estudar e a ultrapassar dificuldades, sendo fundamentais para a pesquisa de informação, para a preparação para os testes de avaliação e para a realização de trabalhos que os professores propõem aos

seus educandos. Os manuais são ainda descritos como um importante instrumento de trabalho, muito importante para o desenvolvimento do ensino e do sucesso escolar.

Neste sentido, a importância dada aos manuais pelos pais vai ao encontro das palavras de Valverde *et al.* (2002), que enfatiza que os manuais representam, também para os pais, um referencial estável e duradouro das matérias escolares, influenciando as suas concepções sobre as disciplinas escolares, o currículo e o ensino.

Contudo, alguns dos pais salientaram também algumas desvantagem no uso dos manuais escolares, nomeadamente relativos ao facto de estes, por vezes, conterem informação pouco explícita, enfatizando a necessidade de estes deverem ser melhor construídos. Do mesmo modo, alguns dos inquiridos consideram ainda que os manuais escolares são um "excesso", no sentido em que os pais os vão acumulando ao longo dos tempos sem que estes voltem a ser utilizados por outros alunos, devido à adoção de outros pela escola/professores. Estes constrangimentos são também identificados por Sebarroja (2001).

As respostas dos pais permitem corroborar a utilização significativa do manual, também declarada pelos alunos.

A discussão dos resultados obtidos neste estudo e o seu confronto com a bibliografia da especialidade, avançam algumas pistas importantes (embora numa escala do ponto de vista investigativo adaptada à realidade de um contexto de estágio) sobre as representações dos alunos, professores e pais relativamente à importância e as práticas de utilização dos manuais escolares para o processo de ensino e aprendizagem em História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

A importância do manual para os inquiridos e entrevistados, pelo que pudemos apurar, é evidente. Para os alunos é um recurso seguro ao qual podem recorrer para estudar e realizar atividades (Brito, 1999; Otero, 2000), para os professores de História e Geografia (inquiridos e entrevistados) é um recurso fundamental, sendo utilizado em praticamente todas as aulas, frequentemente como recurso dominante (Brito, 1999), embora os docentes refiram a importância da sua utilização diversificada, aliada a outros recursos. Para os pais, o manual é também muito importante por ajudar os seus educandos no seu estudo e no sucesso escolar.

Neste particular, e no contexto dos nossos objetivos para este relatório de estágio, propusemo-nos também desenvolver estratégias e recursos didáticos, diversos e diferenciados, como alternativa/complemento ao uso exclusivo/predominante dos manuais escolares.

Assim, nas nossas práticas de estágio (tal como se apresentam e fundamentam no capítulo III – Prática Pedagógica em contexto de estágio) privilegiamos, complementarmente, os seguintes materiais/recursos e estratégias: PowerPoint; vídeos, jogos, transparências, músicas, meios multimídia diversificados, notícias, imagens, mapas, cronologias, esquemas, guiões de estudo, fichas de consolidação de conhecimentos e de avaliação, atividades de pesquisa, trabalhos de pares/grupo, debates, realização de dramatizações/recriação de situações históricas e a utilização do reforço Positivo.

Do mesmo modo, procurámos também usar o manual escolar de forma diversificada, procurando explorar/descobrir as suas diversas funcionalidades, nomeadamente em atividades de: leitura de textos e de conceitos, análise de mapas, gráficos, esquemas e frisos cronológicos/cronologias, interpretação de documentos e resolução de exercícios.

Estas práticas permitiram-nos constatar ser possível diminuir a utilização do manual escolar na lecionação quotidiana, desenvolvendo práticas interessantes e motivadoras para os alunos.

Reconhecemos que o assunto estudado é complexo e polémico, requerendo por isso maior aprofundamento, para uma compreensão mais ampla. Assim, uma das limitações deste estudo prende-se com a reduzida amostra trabalhada e com a necessidade de refletir e repensar a metodologia utilizada, bem como o tipo e a estrutura dos instrumentos construídos. Neste cenário, este estudo assume-se, necessariamente, como uma abordagem exploratória à temática selecionada para aprofundamento neste relatório de estágio.

Considerações Finais

O estágio é um acontecimento marcante na vida de um futuro docente constituindo uma experiência ímpar de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional, envolta em desafios e dilemas, fruto da nossa inexperiência face à profissão docente. Neste período de formação enfrentámos novas responsabilidades, inerentes ao quotidiano docente (planificação, gestão do tempo, do espaço e da relação pedagógica, definição de metodologias e estratégias, construção e gestão de recursos e materiais didáticos, avaliação dos alunos, avaliação e reflexão sobre as nossas práticas, a relação com os cooperantes e orientadores da Universidade, com pessoal não docente e outros agentes da comunidade educativa), tomando decisões, fundamentando e refletindo sobre a nossa ação (supervisionada) na promoção das aprendizagens dos alunos.

Na tomada de decisões sobre a organização dos processos de ensino-aprendizagem, as exigências de rigor científico e pedagógico implicaram muitas horas de preparação. Neste contexto, a mobilização e demonstração na prática dos conhecimentos e fundamentos científicos e pedagógicos abordados no contexto da nossa formação inicial na Licenciatura em História (Percurso em Geografia), bem como no Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, não foi um processo linear e implicou o desenvolvimento de competências diversas e a reflexão continuada sobre as nossas próprias práticas.

Neste cenário, a qualidade da nossa integração na Escola/ grupo-turma foi determinante para o sucesso, quer no que respeita à nossa aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional, quer no que concerne ao nosso contributo para a aprendizagem dos alunos das turmas cooperantes.

Na superação dos desafios e dificuldades enfrentados, foi fundamental a excelência do trabalho desenvolvido pelos docentes cooperantes e orientadores da Universidade, e decisiva na qualidade dos processos formativos vivenciados. As dinâmicas inerentes ao estágio integraram diversos momentos especificamente destinados à partilha e à reflexão sobre as práticas, com orientadores e com colegas de estágio, que se revelaram fundamentais.

Neste enquadramento, reconhecemos a importância de a formação de docentes ser por nós concebida um processo contínuo de aprendizagem e de desenvolvimento, tão rico, quanto complexo. Os professores necessitam de constante formação, por forma

a reestruturarem e a aprofundarem os seus conhecimentos e competências e a produzir novos saberes, que lhe permitam inovar e dar resposta às múltiplas solicitações e dilemas da vida nas escolas.

Nos contextos de estágio apresentados, analisados e refletidos neste relatório, tivemos a oportunidade de organizar e desenvolver um vasto conjunto de experiências de aprendizagem que se pretenderam adequadas aos alunos, procurando o seu sucesso nas aprendizagens visadas.

Os contextos de estágio, bem como a natureza do presente relatório, permitiram-nos ainda aprofundar conhecimentos sobre uma problemática do nosso interesse. Assim, escolhemos aprofundar os pressupostos científicos e psicopedagógicos subjacentes à utilização de manuais escolares na lecionação. Com este intento, propusemo-nos, por um lado, a estudar as representações de alunos, professores e pais sobre a importância e as práticas de utilização dos manuais escolares no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nos domínios de História e de Geografia, por outro lado, a investir nas nossas próprias práticas em contexto de estágio, procurando desenvolver estratégias e recursos didáticos, diversos e diferenciados, como alternativa/complemento ao uso exclusivo/predominante dos manuais escolares e refletir sobre as práticas documentadas e desenvolvidas, à luz dos fundamentos da bibliografia da especialidade.

No que respeita ao estudo das representações de alunos, professores e pais sobre a importância e a utilização dos manuais escolares, optámos por realizar um pequeno estudo exploratório, mediante realização de inquéritos a alunos, professores e pais e a realização de entrevistas de aprofundamento junto de docentes.

Assim, procurámos alcançar uma melhor compreensão dos fatores inerentes à grande importância atribuída aos manuais no quotidiano escolar, – por vezes exclusiva/predominante, substituindo mesmo a consulta e análise de documentos curriculares de referência e a utilização de outros recursos didáticos –, amplamente reconhecida na bibliografia da especialidade (Brito, 1999; Otero, 2000; Sebarroja, 2001; Valverde *et al.*, 2002; Igreja, 2004; Carvalho e Fadigas, 2009, entre outros), como potencialmente empobrecedora da ação educativa. Os resultados obtidos permitiram apurar que, de facto os manuais escolares são considerados fundamentais, pelos alunos, professores e pais, sendo muito utilizados nas salas de aula e fora dela. Contudo, os participantes no estudo reconhecem algumas desvantagens e limitações no seu uso, contemplando aspetos que vão desde as suas características de rigor (científico e

pedagógico), a sua estrutura, organização e adequação aos alunos, às questões económicas relacionadas com as políticas de adoção de manuais.

Relativamente ao desenvolvimento nas nossas práticas de estágio, de estratégias e recursos didáticos diversificados, procurando alternativas ao uso exclusivo/predominante dos manuais escolares, documentamos e fundamentamos no capítulo III, a utilização de um vasto conjunto de materiais/recursos e estratégias, nomeadamente: apresentações em *PowerPoint*; vídeos, jogos, transparências, músicas, meios multimédia diversificados, notícias, imagens, mapas, cronologias, esquemas, guiões de estudo, fichas de consolidação de conhecimentos e de avaliação, atividades de pesquisa, trabalhos de pares/grupo, realização de debates, realização de dramatizações/recriação de situações históricas e a utilização do reforço positivo. Complementarmente, exploramos ainda utilização do manual escolar com intenções diversas, nomeadamente: leitura de textos e de conceitos, análise de mapas, gráficos, esquemas e frisos cronológicos/cronologias, interpretação de documentos e resolução de exercícios.

Este trabalho, revelou-se um desafio e constituiu-se uma experiência deveras enriquecedora. Experienciámos práticas alternativas ao uso predominante dos manuais escolares, integrando-os também na nossa lecionação como recursos de apoio ao desenvolvimento de experiências de aprendizagem diversificadas. Estas práticas permitiram-nos ensaiar um equilíbrio entre a utilização dos manuais (diversificada) e a utilização de outras estratégias e recursos, potenciando aprendizagens interessantes e motivadoras aos alunos. Assim, importa que o professor esteja disposto a procurar "alternativas" e a inovar.

A elaboração deste relatório constituiu um valiosa e rica experiência de aprendizagem, proporcionando-nos oportunidades de análise e de reflexão fundamentada sobre os percursos vivenciados no contexto de estágio, bem como o aprofundamento de conhecimentos e competências no que concerne à importância e à utilização dos manuais escolares no ensino da História e da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1996), Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores *in* Alarcão, I. (Org.), Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão, Porto, Porto Editora.

Antão, J. (1997), *Comunicação na sala de aula*, Coleção: Cadernos Pedagógicos, Edições Asa, p. 7.

Arends, R. I. (1999), *Aprender a Ensinar*, Lisboa, McGraw-Hill, pp. 45, 54, 336.

Barbosa, A. (2012), *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário – Um Estudo de Caso*, Escola Superior de Educação João de Deus, pp. 5, 75.

Barroso, D. (2013), *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*, Dissertação de Mestrado para obtenção do grau de mestre em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Universidade dos Açores, pp. 10-17.

Bénitez, M. P. (2000), *Historia de la educación* - Revista interuniversitária, Salamanca, Ediciones Universidad Salamanca, p. 6.

Borges, M. (2007), *Professores: Imagens e auto-imagens*, Tese de doutoramento em Educação (Administração e Organização Escolares), Lisboa, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, p. 194.

Braga, F. *et al.* (2004), *Planificação: Novos papéis, novos modelos: Dos projectos de planificação à planificação em projecto*. Porto, Edições ASA. pp. 28 e 47.

Brandão, I. & Mello, M. (s/d), *Recursos didáticos no ensino de Geografia: tematizações e possibilidades de uso nas práticas pedagógicas*. Disponível em: <http://vampira.ourinhos.unesp.br/openjournalssystem/index.php/geografiaepesquisa/article/view/175/92>

Brito, A. (1999), “*A Problemática da Adopção dos Manuais Escolares. Critérios e Reflexões*” *in* Castro, R. *et al* (Org), I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História. Braga, Universidade do Minho, pp. 139, 143-144.

Caires, S. (2001), *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*, Braga, Universidade do Minho, pp. 17-22.

Calado, S. & Neves, I. (2012), *Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular – Estudo de processos de recontextualização*, *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (1), p. 1. Disponível em: www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_serial&pid=0871-9187/lnq_pt/nrm_iso

Carvalho, A. D. & Fadigas, N. (2007), *O manual escolar no século XXI. Estudo comparado da realidade portuguesa no contexto de alguns países europeus*. Porto: Observatório dos Recursos Educativos.

Castro, R. V. (1999), Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de português in *Manuais escolares - Estatuto, funções, história*. Actas/Encontro Internacional sobre manuais escolares, Braga, Universidade do Minho, pp. 189, 191.

Choppin, A. (1992), *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris, Hachette Education, pp. 11-12.

Choppin, A. (2009), *O Manual Escolar: Uma falsa evidência histórica*, História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27, pp. 15, 17, 21, 31, 33, 49-50, 61, 64, 74. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29026/pdf>

Cunha, A. (2013), *A Importância das Atividades Extracurriculares na Motivação Escolar e no Sucesso Escolar*, Porto, Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, pp. 1-2.

Dalfovo, M. S. et al. (2008), *Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico*, Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v. 2, n. 4, pp. 01-13. Disponível em:

http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/metodos_quantitativos_e_qualitativos_um_resgate_teorico.pdf

Delegá, E. (2012), *O papel da imagem no Livro Didático*, p. 2. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/o-papel-da-imagem-no-livro-didatico-5950013.html>

Dewey, J. (1933), *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Chicago, Henry Regnery in Alarcão, I. (org) e outros (1996), *Formação reflexiva de professores - Estratégias de supervisão*, Porto, Porto Editora.

Duarte, R. (2004), *Entrevistas em pesquisas qualitativas*, Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>

Esteves, P. (2006), *Guia de Investigação*, Covilhã, Universidade da Beira Interior, p. 110.

Estrela, M. & Estrela, A. (2001), *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores*, Porto, Porto Editora.

Ferreira, A. (2009), *Ser Professor*, Dissertação de Mestrado em Educação – Área de especialização de administração educacional, Porto, ISET - Instituto Superior de Educação e Trabalho, pp. 13, 16-18, 20-22.

- Ferreira, E. (2010), *O uso dos audiovisuais como Recurso Didático*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 22.
- Ferreira, J. (2014), *Esquemas organizadores facilitadores da aprendizagem em História e Geografia*, Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Flores, M. A. (2010), *Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores*, *Educação*, Porto Alegre, v. 33, nº 3, pp. 182-188.
- Fortin, F. (2009), *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*, Loures, Lusodidacta, pp. 27, 29, 31-32.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001), *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*, Porto, Porto Editora, p. 61.
- Garcia, C. M. (1992), *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*, Lisboa, Dom Quixote, p. 54.
- Gérard, F. M. & Roegiers, X. (1998), *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto, Porto Editora.
- Gil, A. C. (1999), *Métodos e técnicas de pesquisa social*, 5ª ed., São Paulo, Atlas, p. 128.
- Gonçalves, C. & Moraes, H. (s/d), *O uso dos recursos didáticos utilizados nas aulas de Geografia na Unidade Integrada Antônio Edson Rodrigues*. Disponível em: <http://www.ebah.pt/content/ABAAAfSkIAH/uso-dos-recursos-didaticos-utilizados-nas-aulas-geografia-na-unidade-integrada-antonio-edson-rodrigues>
- Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2008), *Práticas Reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes in ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teoria, Métodos*, 2, 3 e 4 Setembro de 2008, Brasil, Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Grupo de Trabalho 11 – Currículo e Formação Docente.
- Igreja, M. (2004). *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de história e geografia de Portugal e História - 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: da reforma curricular (1989) à reorganização curricular (2001)*, Braga, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, cap. IV, p. 1, 4.
- João, A. (2015), *A utilização do friso cronológico no ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal*, Setúbal, Instituto Politécnico de Setúbal, pp. 25, 28.
- Lima, J. A. (2006), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*, Porto, Porto Editora, pp. 142-143, 145.
- Lima, J. A. (2008), *Em busca da Boa Escola – Instituições eficazes e sucesso educativo*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.

Machado, M. (2015), *Experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: relatório de estágio*, Ponta Delgada, Universidade dos Açores, p. 84.

Magalhães, J. (1999), “Um apontamento para a história do manual escolar . entre a produção e a representação” in Castro, R. *et al* (org.), I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares - Manuais Escolares: Estatuto, Funções, História. Braga, Universidade do Minho, pp. 145, 287.

Mendes, M. (2011), *O Perfil do Professor do Século XXI – Desafios e Competências: As competências Profissionais dos Professores Titulares e Professores na Região de Basto*, Tese de Doutoramento, Granada, Universidade de Granada, pp. 208-211, 226.

Morgado, J. C. (2004), *Manuais escolares. Contributos para uma análise*. Porto, Porto Editora, p. 38.

Neves, I. (1991), *Contributo para uma Análise Sociológica de Livros de Texto*. Revista de Educação, I (2), Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Neves, I. P., & Morais, A. M. (2006), Processos de recontextualização num contexto de flexibilidade curricular – Análise da actual reforma das Ciências para o 3º Ciclo do Ensino Básico. *Revista de Educação, XIV*(2).

Nóvoa, A. (1992), Formação de Professores e profissão docente in Nóvoa, A., coord. (1992) - "*Os professores e a sua formação*", Lisboa, Dom Quixote. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf

Nóvoa, A. (2009), *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf

Nunes, C. (2013), *Os Manuais Escolares de História e de Geografia do Secundário face ao desafio das Tecnologias na Educação*, Relatório de Iniciação à prática do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Nunes, C. (2013), *Os manuais escolares de História e Geografia do Secundário face ao desafio das tecnologias na educação*, Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, p. 29.

Otero, J. (2000), *La Comprensión de los Libros de Texto*, Alcoy, Editorial Marfil, S.A.

Peixoto, A. & Cruz, E. (2011), *O desafio do trabalho com gráficos no processo ensino-aprendizagem de geografia*, VÉRTICES, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 13, n. 3, pp. 127-168. Disponível em: <http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/viewFile/1809-2667.20110008/647>

- Pereira, A. B. (2010), *Manuais Escolares: estatuto e funções*, Revista Lusófona de Educação, 15, pp. 192, 194.
- Perrenoud, P. (1997), *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*, Lisboa, 2º ed., Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional.
- Proença, M. (1989), *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Quivy, R, & Campenhoudt, L. (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva, p. 191.
- Quivy, R, & Campenhoudt, L. (2005), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva, p. 192.
- Rego, B., Gomes, C. A. & Balula, J. P., (2010), *A avaliação e certificação de manuais escolares em Portugal: um contributo para a excelência*, XI Congresso da AEPEC, Universidade de Évora.
- Rodrigues, I. et al. (s/d), *Análise de Manuais – Uma reflexão necessária na formação inicial de professores*, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, p. 2. Disponível em: <https://apice.webs.ull.es/pdf/345-067.pdf>
- Roldão, M. C. (2009), *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor. Desenvolvimento Profissional dos Professores*. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp. 14-15, 36, 42.
- Roldão, M.C. (1999), *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Aveiro: Edições CIDInE.
- Rosenshine, B. (2008), *Five meanings of Direct Instruction*, Lincoln, Center on Innovation & Improvement. Disponível em: <http://www.centerii.org/search/Resources%5CFiveDirectInstruct.pdf>
- Rotger, A. (1998), *Tecnología del libro escolar tradicional: diseño, iconografía y artes gráficas in* Benito, A. E. (1997), *Historia ilustrada del libro escolar en España: del Antiguo Régimen a la Segunda República*, op. cit., t. I, pp. 102-103.
- Santo, E. M. (2006), *Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores*. Revista Lusófona de Educação, pp. 104, 107.
- Schoumaker, B. (1999), *Didáctica da Geografia*, Lisboa, ASA.
- Sebarroja, J., C. (2001), *A Aventura de Inovar: a mudança na escola*. Porto, Porto Editora.

Séguin, R. (1989), *The Elaboration of schooltextbooks - Methodological guide*, Unesco: Divison of Educational Sciences, contents and methods of education, pp. 18-19.

Silva, D. (2013), *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico*, Bragança. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, p. 48.

Squire, J. (1992), *Textbook publishing in Calado*, S. & Neves, I. (2012), *Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular – Estudo de processos de recontextualização*, *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (1), p. 54.

Sucena, P. (2011), *A Formação de Professores, o ECD e a Identidade Profissional*, PROFFORMA n° 05, FENPROF. Disponível em: http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_05/pdf_05/es_03_05_ps.pdf

Teixeira, M. (1993), *O Professor e a Escola – Contributos para uma abordagem Organizacional*, Braga, Universidade do Minho, p. 5.

Uz, Ç. et al. (2010), *Prospective teachers' opinions on the value of PowerPoint presentations in lecturing*, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Istanbul, *Yildiz Teknik Üniversitesi Istanbul*, volume 2, 2051-2059, p. 2. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810003204>

Vale, S. (s/d), *Profissionalidade docente em tempo de mudança*, Porto, Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: http://www.meloteca.com/pdfartigos/susana-vale_profissionalidade-docente.pdf

Valverde, G. et al. (2002), *According to the book – Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice trough the world of textbooks*, Netherlands, Kluwer Academic Publishers, p. 54.

Zabalza, M. (1992), *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto, Edições ASA, pp. 46-48.

Zabalza, M. (1994), *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, Rio Tinto, 2ª ed. Edições Assa, pp. 46-47,

Zeichner, K. (1993), *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*, Lisboa, EDUCA, pp. 18, 20.

Legislação consultada:

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2009/A, de 20 de abril, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 11/2009/A de 21 de julho.

Decreto-Lei n.º 176/96 de 21 de Setembro (Alterado e republicado em anexo ao Decreto-lei n.º 216/2000, de 2 de Setembro).

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto.

Anexos