



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO
ENSINO SECUNDÁRIO**

ANDRÉ FILIPE DA SILVA ESPÍNOLA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**Da Docência de Estagiário em História e Geografia ao Papel do Erro na
Avaliação e na Aprendizagem**

ORIENTADORA

Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa

PONTA DELGADA

NOVEMBRO DE 2015

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO
ENSINO SECUNDÁRIO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Da Docência de Estagiário em História e Geografia ao Papel do Erro na
Avaliação e na Aprendizagem

ANDRÉ FILIPE DA SILVA ESPÍNOLA

Projeto elaborado no âmbito do mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no ano letivo de 2014/2015, sob a orientação científica da Professora Doutora Margarida da Silva Damião Serpa.

“O único homem que está isento de erros
é aquele que não arrisca acertar”

Albert Einstein

AGRADECIMENTOS

Apesar de ser um trabalho de carácter individual e de avaliação, este nunca seria possível sem a colaboração, apoio e motivação de um conjunto de pessoas e instituições que em muito contribuíram para a realização deste relatório de estágio.

Em seguimento disto cabe fazer os mais sinceros agradecimentos à professora doutora **Margarida Serpa** pela orientação científica, apoio e constante motivação para o alcance do objetivo final.

Agradeço, também, à **Universidade de Lisboa** e à **Universidade dos Açores** pelo contributo que tiveram na minha formação, devendo, ainda, destacar a **Escola Básica e Secundária da Graciosa** pela participação na minha formação.

Destaco igualmente a **instituição** que me recebeu de braços abertos e que permitiu a realização do meu estágio. Além do estabelecimento que me acolheu, devem ser destacadas as pessoas que gerem e que contribuem para o bom funcionamento da mesma.

Também não posso deixar de agradecer aos vários **alunos** que me deram o prazer de lecionar durante o estágio.

À minha **família**, em especial aos meus pais, irmãos, avós e padrinhos pelo apoio, pela compreensão e por me terem possibilitado a oportunidade de uma formação académica, que sem eles não seria possível.

Não posso esquecer os meus **amigos**, pois sem eles tudo seria mais monótono e difícil.

Por fim, um obrigado muito especial à **Juliana** pela ajuda e apoio constante.

A todos um obrigado!

RESUMO

A produção deste relatório de estágio procura documentar o trabalho feito ao longo das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, oferecido pela Universidade dos Açores. Tem a missão de expor de forma crítica e reflexiva a prática letiva desenvolvida, bem como especificar algumas das atividades realizadas ao longo do ano letivo 2014/2015.

Numa primeira vertente, fazem-se algumas considerações sobre questões curriculares, a par de breve enquadramento das áreas de docência do referido mestrado. Trata-se de parte essencialmente destinada a relatar o contexto escolar, a prática letiva e as atividades desenvolvidas.

Numa segunda vertente, estuda-se o papel do erro na avaliação e na aprendizagem, a partir de revisão de literatura na área e da análise de dados empíricos produzidos no âmbito do estágio. Esta análise visa sobretudo: conhecer as perceções dos alunos sobre o erro nas disciplinas de História e de Geografia; identificar a relação entre o tipo de perguntas formuladas pelos estagiários e a presença/ausência de erros pelos alunos; e determinar em que medida os erros verificados na leção continuam a persistir em provas de avaliação sumativa. A recolha dos dados foi efetuada através de entrevistas, da observação direta e da apreciação de produtos dos alunos, sendo a informação obtida posteriormente submetida a procedimentos de análise de conteúdo.

Em termos gerais, os resultados das entrevistas, da observação direta e de notas obtidas nos testes permitem concluir que o erro nem sempre é encarado como um obstáculo à ação dos professores ou dos alunos e pode contribuir para que os processos de avaliação promovam melhores aprendizagens.

Em termos específicos, os principais resultados mostram que os estudantes dizem sentir-se mais motivados para o estudo das disciplinas de História e de Geografia quando gostam dos conteúdos, todavia, admitem sentir dificuldades nestas disciplinas devido ao volume de informação, sobretudo ao nível da compreensão e produção escrita. Admitem, ainda, que o erro os motiva para novas aprendizagens. No que toca à reação do professor face ao erro, as suas posições dividem-se entre reações positivas e negativas, predominando as últimas.

No que concerne às observações, verifica-se que os alunos do 9.º ano, quando comparados com os do 11.º ano, têm maiores dificuldades ou cometem mais erros com as perguntas de resposta aberta. Evidencia-se, ainda, que os erros cometidos e clarificados em sala de aula tendem a diminuir nos testes.

Palavras-chaves: Erro; Sucesso Escolar; Aluno; História; Geografia; Estágio; Currículo.

ABSTRACT

This internship report seeks to document the work done along the courses of Supervised Educational Practice, levels I and II, on the Master Degree in History and Geography Teaching in the Middle and High School (from seven to twelve grade), offered by the University of Azores. It has the mission to expose, not only in a critical way but also in a reflective perspective, the developed teaching practice and to specify some of the activities performed during the school year of 2014/2015.

In the first part, some considerations about the curriculum issues are done along with a brief framework of this master's teaching areas. This part, essentially, consists of a report about the school environment, the teaching practice and the activities performed.

In the second part, we study the role of error in both the assessment and the learning process through a literature review in the area and the empirical analysis of data acquired during this internship. This analysis aims above all: to know the perceptions of students about the error in these subjects - History and Geography; identify the relationship between the type of questions asked by the trainers and the presence/absence of errors by students; and determine to what extent the errors found in teaching continue to persist in summative assessment tests. The data collected was accomplished through interviews, the direct observation and appreciation of the student performance. Therefore, the information obtained will be submitted lately to content analysis procedures.

Overall, the results of the interviews, by the direct observation and test results allow us to conclude that the error is not always seen as an obstacle to the action of teachers and students and may contribute to the evaluation processes promote better learning.

Specifically, the main results show that students say that they feel more motivated to study History and Geography when they like the content, however, they admit difficulties experience in these subjects because of the volume of information, particularly in terms of understanding and writing production. They also admit that the error motivates them to new learning. Related to the teacher's reactions face to the error, their positions are divided between positive and negative reactions, predominantly the negative reactions.

With regard to the observations, it appears that students in the 9th grade, compared to the 11th grade, have more difficulties or make more mistakes with open questions. It is also evident that the mistakes made and clarified in the classroom tend to decrease in the tests.

Keywords: Mstake; School Success; Student; History; Geography; Teacher Training; Curriculum.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
ÍNDICE DE ANEXOS.....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	vi
ÍNDICE DE GRÁFICOS	vii
ÍNDICE DE QUADROS.....	vii
LISTA DE SIGLAS	viii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ÀS PRÁTICAS EM ENSINO NA ÁREA DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO	3
1. Breves Considerações sobre o Currículo	4
2. O Papel da História e da Geografia no Currículo	9
3. A Prática Pedagógica no Estágio em Ensino da História e da Geografia	11
a. Caracterização da Escola e do seu Meio Envolverte.....	11
b. Estágio de História	12
i. Caracterização da Sala de Aula	12
ii. Caraterização das Turmas.....	13
iii. Apresentação da Prática Letiva nas Diferentes Turmas	15
- Lecionação em Espaço Escolar.....	15
- Visitas de Estudo	21
c. Estágio de Geografia	23
i. Caracterização da Sala de Aula	23
ii. Caraterização das Turmas.....	23

iii. Apresentação da Prática Letiva nas Diferentes Turmas	26
- Lecionação em Espaço Escolar	26
- Visitas de Estudo	31
CAPÍTULO II – PAPEL DO ERRO NA APRENDIZAGEM E SUA EXPRESSÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA	34
1. O Papel da Educação na Formação da Pessoa	35
2. O Papel da História e da Geografia na Formação da Pessoa	36
3. O Papel do Erro na Aprendizagem	39
CAPÍTULO III – A EXPRESSÃO DO ERRO NO ENSINO DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA	49
1. Contexto e Objetivos do Estudo	50
2. Opções Metodológicas.....	50
a. Participantes	52
b. Etapas da Investigação.....	53
3. Análise e Discussão dos Resultados.....	54
a. Percepções dos Alunos sobre o Erro nas Disciplinas de História e de Geografia	54
b. Relação entre o Tipo de Perguntas dos Estagiários e o Volume de Erros.....	74
c. Relação entre Erros Dados nas Aulas ou Aludidos pelos Entrevistados e sua Presença em Testes Sumativos	76
4. Limitações e Desafios do Estudo Realizado	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
ANEXOS	87

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A – Prática Letiva à Turma do 9.º A

Anexo B – Prática Letiva à Turma do 9.º C

Anexo C – Prática Letiva à Turma do 11.º A

Anexo D – Prática Letiva à Turma do 7.ºD

Anexo E – Guião de Entrevista

Anexo F – Sistema de Categorias

Anexo G – Relação entre os Erros Cometidos nas Aulas Observadas e os Resultados dos Erros Presentes nos Testes Sumativos em História

Anexo H – Relação entre os Erros Cometidos nas Aulas Observadas e os Resultados dos Erros Presentes nos Testes Sumativos em Geografia

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Palestra sobre Questões de Género, com uma Professora da Universidade dos Açores

Figura 2: Jantar de Convívio no Final do Estágio I

Figura 3: Exposição do Escultor Canto da Maya

Figura 4: Museu Militar

Figura 5: Produção de Bolacha na Fábrica da Moaçor

Figura 6: Participação no Dia da Europa

Figura 7: Jantar de Convívio no Final do Estágio II

Figura 8: Visita ao Palácio de Santana

Figura 9: Visita à Caldeira Velha e Grameais

Figura 10: A Direção Criativa e Destrutiva do Erro (adaptado de Torre, 2004, p. 20)

Figura 11: Ensino Dirigido ao Evitamento do Erro (adaptado de Torre, 2004, p. 89)

Figura 12: O Erro como Instrumento de Aprendizagem (adaptado de Torre, 2004, p. 90)

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição das Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos do 9.º A

Gráfico 2: Distribuição das Habilitações Literárias dos Pais dos Alunos do 9.º C

Gráfico 3: Resultados do Teste do 1.º Período da Turma do 9.º A

Gráfico 4: Resultados os Testes do 1.º Período da Turma do 9.º C

Gráfico 5: Distribuição dos Alunos de Geografia da Turma do 11.º A, atendendo ao Género

Gráfico 6: Distribuição dos Alunos por Género da Turma do 7.º B. atendendo ao Género

Gráfico 7: Distribuição dos Alunos por Género da Turma do 7.º D, atendendo ao Género

Gráfico 8: Resultados dos Testes do 3.º Período da Turma do 11.º A

Gráfico 9: Resultados dos Testes dos 2.º e 3.º Períodos da Turma do 7.º B

Gráfico 10: Evolução da Taxa Real da Escolarização em Portugal (INE P. , 2015)

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Intervenientes no Estudo através da Entrevista

Quadro 2: Motivações para o Estudo da História e da Geografia

Quadro 3: Erros e Dificuldades na Aprendizagem de História e de Geografia

Quadro 4: Reação do Professor aos Erros dos Alunos

Quadro 5: Funções do Erro para os Alunos

Quadro 6: Gestão de Recursos no Estudo dos Alunos

Quadro 7: Estratégias de Estudo que os Alunos Admitem Usar

Quadro 8: Fatores que Dificultam o Estudo da História e da Geografia

Quadro 9: Atribuição de Insucesso/Causas das Dificuldades e Erros em História e da Geografia

Quadro 10: Atribuição do Sucesso Escolar pelos Alunos

Quadro 11: Relação entre o Tipo de Perguntas dos Estagiários e o Volume de Erros Cometidos

Quadro 12: Relação entre as Perguntas e a Presença ou Ausência de Correção, nas Aulas, às Respostas Erradas

Quadro 13: Relação entre os Erros Cometidos nas Aulas Observadas e os Resultados dos Erros Presentes nos Testes Sumativos em História

Quadro 14: Relação entre os Erros Cometidos nas Aulas Observadas e os Resultados dos Erros Presentes nos Testes Sumativos em Geografia

LISTA DE SIGLAS

EB – Ensino Básico

ES – Ensino Secundário

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

PROFIJ – Programa Formativo de Inserção de Jovens

UNECA – Unidade Especializada com Currículo Adaptado

CREB – Currículo para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores

NEP – Nova Política Económica

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

UE – União Europeia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

EDA – Eletricidade dos Açores

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

INTRODUÇÃO

Este relatório de estágio tem como função dar uma visão alargada das práticas de ensino desenvolvidas no âmbito dos estágios pedagógicos do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico/EB e no Ensino Secundário/ES, bem como dos resultados alcançados, tanto pelos alunos como pelo próprio estagiário. Este é um elemento obrigatório e final para a obtenção do grau de Mestre em Ensino nas áreas de História e de Geografia para os níveis de ensino do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Assim, este relatório destina-se a descrever a prática letiva e os intervenientes na mesma, de forma reflexiva e crítica.

A reflexão será feita sobre o estágio na sua globalidade mas, sobretudo, tratará questões relacionadas com o tema principal de investigação, designadamente o âmbito e o papel do erro na avaliação e na aprendizagem de História e de Geografia. Neste sentido, serão identificados alguns dos erros evidenciados pelos alunos em sala de aula e em trabalhos por eles realizados, bem como exploradas algumas das suas perspetivas sobre o erro nestas disciplinas, incluindo aspetos relativos à sua utilidade.

Porquê a escolha deste tema? Não será de todo fácil explicar, no entanto, ao longo do meu percurso académico, esta temática despertou a minha curiosidade, sendo reforçada ao longo do primeiro ano de mestrado, onde comecei a questionar-me de forma regular sobre a avaliação, em especial pela seguinte questão: “por que é difícil avaliar?”, sabendo que quando se fala em avaliar surge muitas vezes a palavra erro ou dificuldade.

Então, antes de partir para a realização deste trabalho, tiveram de ser definidas várias questões, desde logo sendo delimitada a questão de partida: qual o papel do erro na avaliação dos alunos, em História e Geografia? Além desta questão, foram definidos alguns objetivos: (1) saber qual a perceção dos alunos sobre o erro; (2) perceber, com base em erros relatados, que estratégias os alunos dizem adotar para um melhor aproveitamento; (3) identificar a natureza e amplitude dos erros cometidos em História e em Geografia, em contexto de sala de aula, procurando refletir sobre a forma como se associam à natureza das perguntas que os evidenciam e (4) saber em que medida os erros dos alunos, identificados através das entrevistas e da observação direta, são evidenciados em trabalhos práticos ou em provas de avaliação deliberadamente dirigidas à classificação.

Com base na definição da pergunta de partida e dos objetivos, um novo passo será dado. Alguns conceitos-chave terão de ser bem identificados para uma boa compreensão do que será abordado ao nível da problemática.

Este relatório será dividido em três partes ou capítulos, em que a primeira será dedicada, essencialmente, à apresentação e discussão dos estágios realizados, no ano letivo de 2014/2015. Neste capítulo, começar-se-á por fazer algumas considerações sobre o currículo, bem como sobre o papel que a História e a Geografia assumem no currículo. Posto isto, será feita uma caracterização da escola onde foi realizada a prática lectiva, sendo, de seguida, apresentados cada um dos estágios, onde será feita a descrição das salas de aulas, das turmas e uma apresentação da lecionação nas mesmas.

O segundo capítulo destacará a importância assumida pelo erro no ensino e aprendizagem em História e Geografia. Procurar-se-á desenvolver temas como o erro, o papel que este desempenha no ensino-aprendizagem e a sua relação com a avaliação e a motivação para o sucesso. Nele procurar-se-á destacar bibliografia clarificadora destas temáticas, de forma a melhor fundamentar a investigação realizada.

Segue-se o terceiro capítulo, que, a partir de dados recolhidos no âmbito do estágio, procurará perceber diversas questões sobre o erro em História e em Geografia. Nele será feita a justificação das opções metodológicas adotadas, bem como indicados os participantes do estudo. Por último, será exposta a análise e discussão dos resultados obtidos.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais sobre este relatório de estágio, destacando as respostas aos objetivos propostos, as aprendizagens efetuadas pelo estagiário e as limitações do estudo.

CAPÍTULO I

DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ÀS PRÁTICAS EM ENSINO NA ÁREA DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

O segundo ano do mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do EB e no ES é, essencialmente, dedicado aos estágios. Para a realização destes foram selecionadas três escolas, sendo nestas colocados os vários estagiários. No meu caso, passei a integrar um estabelecimento de ensino sediado na cidade de Ponta Delgada, ilha de São Miguel.

Contudo, antes de abordar o tema da prática pedagógica é importante refletir sobre diferentes perspectivas de conceitualizar o currículo e definir o que entendemos por História e por Geografia, para que se percebam as bases que sustentam estas duas disciplinas do sistema educativo em Portugal.

1. Breves Considerações sobre o Currículo

A partir de uma leitura sintética das perspectivas curriculares, podemos olhar para o currículo como plano pré-estabelecido ou como projeto.

Mas, antes de iniciarmos a diferenciação entre currículo como plano e currículo como projeto, é significativo apresentarmos algumas ideias de Gimeno Sacristán (2000) sobre o currículo.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tão pouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam (Gimeno Sacristán, 2000, pp. 15-16).

Passando há distinção, o currículo como plano pré-estabelecido deriva de postulados de Bobbitt (1924), cuja preocupação central se centrava em determinar o que a escola deve ensinar. Também Tyler (1949), na sequência da 2.ª Guerra Mundial, sob influência das teorias behavioristas, centra o currículo basicamente nos fins a atingir pela escola, nas experiências educativas destinadas a alcançar esses fins e na avaliação destes.

Em Portugal, na década de setenta, do século passado, a planificação por objetivos é uma referência, onde se destaca o rigor da forma. Nesta época, defendia-se que a planificação por objetivos tornaria mais rigorosa a avaliação. É a racionalidade que distingue o currículo como plano pré-estabelecido de outras formas de o conceber (Gaspar & Roldão, 2007).

No currículo, enquanto projeto, a aprendizagem não se esgota nos comportamentos observáveis, pois o processo curricular não é estático e a aprendizagem requer, por parte do sujeito que aprende, a apropriação de informação através da transformação e ajustamento do seu processo de pensamento.

Segundo Gaspar e Roldão (2007), o currículo como plano está ultrapassado, sendo uma das razões para o insucesso escolar atual, uma vez que existe uma desatualização do mesmo em relação às gerações do presente.

O currículo como projeto é o mais adequado para responder às necessidades atuais, uma vez que, nos dias de hoje, existe uma grande diversidade na população estudantil. É então da maior importância ter caminhos diferenciados, dentro de um limite nacionalmente estabelecido. Assim, importa que, dentro desses limites, seja permitido às escolas construir o seu projeto, de modo a responder ao próprio contexto escolar.

A ideia de territorialidade local (Canário, 1999) atende melhor às necessidades do aluno e, num mundo heterogéneo, cada escola deve ter como ponto de partida os seus alunos, cada professor deve atender às necessidades de cada turma, de cada aluno, daí a importância de um currículo escolar local.

Em Portugal, existe um currículo nacional para a escola pública, com pouca margem para proceder a mudanças, salvo raras exceções (Nogueira, 2015).

Nos dias de hoje coloca-se a questão de se saber se uma parte significativa dos professores estará preparada para responder aos desafios que os alunos colocam na atualidade. Neste sentido, torna-se muito importante que a formação de professores seja capaz de preparar os futuros professores para a multiculturalidade dos dias de hoje (Pacheco, 2006).

Aprofundando o que se entende por desenvolvimento curricular, Gaspar e Roldão (2007) afirmam que este é um processo de construção que sustenta quer a conceção de qualquer processo

de aprendizagem, quer a sua implementação/operacionalização que concretiza e desenvolve na ação o currículo concebido como intencionalidade. O currículo admite, ainda, vários níveis de operacionalização, o macro, o meso e o micro, que se articulam entre si no quadro de um sistema de ensino organizado.

Para Pacheco (1996, p. 65), o desenvolvimento curricular em sentido amplo é uma prática dinâmica e complexa que se fundamenta, planeia, realiza e avalia em momentos diferentes, mas relacionados entre si, já que expressam uma mesma realidade.

Esta perspetiva demarca de forma clara as quatro componentes que estão na base do desenvolvimento curricular. O autor constrói uma estrutura baseada em quatro componentes, desde logo realçando uma justificação teórica que aponta para a necessidade de se fundamentarem as opções pedagógicas e os conceitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem.

A componente seguinte aponta para a elaboração/planeamento das ações educativas, procurando-se estabelecer uma adequada articulação entre os objetivos, os conteúdos e as atividades, explorando a sua orientação para o desenvolvimento de competências. Ou seja, o currículo pressupõe a elaboração de um plano, devidamente organizado e articulado. Segundo Gaspar e Roldão (2007, p. 135 baseado num estudo de Ivone Gaspar, 2001) *“a planificação do currículo implica escolhas: escolha entre teorias de natureza diversa, entre finalidades sociais, entre sistemas psicológicos, entre sistemas pedagógicos, entre meios de organização da educação”*.

Depois surge a operacionalização como a parte mais prática, implicando que o professor concretize as suas estratégias, através da dinamização de situações de aprendizagem. Trata-se da aplicação de estratégias de ação do docente na construção de situações de aprendizagem pensadas em função dos alunos e orientadas pelos objetivos de aprendizagem. Basicamente o docente deve procurar, com base nas linhas orientadoras do projeto curricular, gerir estratégias de forma a potenciar ao máximo cada turma e mais especificamente cada elemento de determinada turma. Como todos nós sabemos, a mesma estratégia muitas vezes não funciona em turmas diferentes, como às vezes um professor pode ser muito bom no trabalho com uma turma e com outra ter dificuldade, independentemente do nível/qualidade da mesma (Gaspar & Roldão, 2007).

Por fim, a avaliação está diretamente ligada aos resultados da operacionalização. Esta componente aponta para a necessidade de se tirarem conclusões e de se perceber o que funcionou

e o que correu menos bem. É nesta fase que o docente deve perceber, com base na análise feita, o que está bem para prosseguir nessa linha e o que deve ser melhorado, ou seja, compreender onde é preciso fazer ajustamentos. Procuram-se analisar os resultados da avaliação da aprendizagem e fazer uma reapreciação/questionamento de todo o caminho utilizado, uma interrogação da pertinência e correção do desenvolvimento de cada fase, de modo a identificar certas questões importantes (Gaspar & Roldão, 2007).

Os níveis de decisão na avaliação funcionam como elemento regulador e de verificação da aprendizagem conseguida pelos alunos e do próprio processo de desenvolvimento curricular. Em termos práticos, neste nível pretendem-se retirar conclusões que sirvam para introduzir melhorias futuras, tanto ao nível micro, mas também em parte ao nível meso e macro (Gaspar & Roldão, 2007).

Note-se que a avaliação constitui parte integrante do desenvolvimento curricular, na medida em que é um elemento chave da regulação do processo de ensino e aprendizagem que integra o desenvolvimento curricular. Neste âmbito não se pode separar o eixo da aprendizagem da avaliação, sob pena de comprometer todo o processo (Gaspar & Roldão, 2007).

As avaliações das aprendizagens focam-se, essencialmente, na avaliação dos alunos, enquanto a avaliação do desenvolvimento curricular vai além da avaliação das aprendizagens. Diz respeito ao balanço dos resultados obtidos nas aprendizagens e nos processos de aprendizagem ao longo do ciclo curricular, procurando avaliar o que está na base do sucesso ou insucesso da escola e dos professores face aos objetivos de partida.

Como referido anteriormente, Gaspar e Roldão (2007) apontam para três níveis da concretização curricular (macro, o meso e o micro). O nível macro refere-se basicamente à política, onde se prepara um currículo que abranja toda a comunidade ou sociedade, o nível meso enquadra-se com a conceção de escola, mais especificamente com o projeto educativo que cada escola/agrupamento tem de construir, definindo as linhas orientadoras para o seu funcionamento, e o nível micro resume-se à ação da sala de aula que, na sua conceção, deve atender à análise da situação a que se destina e ao desenvolvimento de competências, para além do domínio de conteúdos.

Assim, no processo de desenvolvimento curricular, são especialmente ponderados os níveis de decisão meso e micro, uma vez que permitem fazer uso do conhecimento prévio e analítico sobre a escola e os alunos e dos respetivos enquadramentos.

Todo este processo procura articular a fase da análise da situação com a definição de objetivos e conteúdos da aprendizagem. O primeiro passo para o desenvolvimento curricular passa por fazer uma análise da situação e procurar ter um conhecimento prévio sobre a escola, sobre os alunos, através de um levantamento e interpretação dos dados.

A busca de uma melhor compreensão da situação em que se vai agir, isto é, investigar sobre os alunos, o seu meio familiar, social e cultural, a escola e o meio em que esta se situa.

Se tivermos em conta o aluno, o seu percurso, o meio em que vive e em que está inserido na escola, ele poderá obter melhores resultados e estar mais motivado para assimilar, compreender e ter sentido crítico perante os conteúdos que lhe estão a ser ensinados.

Depois, no que se refere à importância dos recursos para a concretização do currículo, se olharmos para o panorama atual, observamos que os alunos têm grandes facilidades no manuseamento dos materiais ligados à tecnologia, hoje em dia as crianças parece que nascem a saber utilizar o telemóvel, o computador, a *Internet*, etc. (Costa, 2012).

Atendendo a esta situação, possivelmente uma boa forma de motivar os alunos será através do reforço da utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) em sala de aula. Desde logo, deve-se perceber que os alunos dos dias de hoje são diferentes dos de antigamente. Estes vão evoluindo com os tempos, por isso o currículo também deve evoluir com o tempo. Por isso, as escolas devem ter a capacidade de se atualizar e de fornecer os materiais necessários para potenciar, ao máximo, os alunos e os professores devem saber aproveitar esses materiais e procurar atualizar-se, de modo a que os alunos se sintam interessados pelas aulas do docente (Costa, 2012).

Essas potencialidades vão evoluindo quase à mesma velocidade que a tecnologia, e o que se verifica no ensino português, mas também na generalidade dos países, é que os professores na sua maioria não tem capacidades tecnológicas, nem materiais suficientes para responder a essas exigências (Gaspar & Roldão, 2007).

Veja-se que a maioria dos professores do ensino secundário por todo o país são envelhecidos, ou seja, quando nasceram ainda nem existia o computador, a *Internet...*, o que faz com que a adaptação a estes materiais seja difícil, requerendo grande esforço por parte deles, coisa que muitos não o fazem, seja por falta de recursos financeiros, seja por falta de tempo ou, ainda, por falta de motivação.

Outro aspeto a ter em conta é que os professores muitas vezes não usam regularmente materiais tecnológicos porque não se sentem confiantes, uma vez que têm a noção que os alunos de modo geral têm maior capacidade para o manuseamento dos mesmos (Pacheco, 2006).

Em suma, o desenvolvimento implica mudança, o que também afeta a concretização curricular. Esta não é alheia à gestão das pessoas e dos elementos tempo, espaço, materiais e equipamentos, num processo contínuo e dinâmico, que engloba diferentes etapas (Gaspar & Roldão, 2007).

Para Pacheco (1996), palavras como processo, sequência, continuidade e dinamismo são características essenciais do currículo.

Quanto maior é a centralização do sistema de ensino, menor costuma ser a flexibilidade na gestão dos programas. A flexibilidade na gestão dos programas vai da simples adaptação dos programas aos contextos locais até à diferenciação curricular, no sentido de dar respostas diversificadas às diferentes populações escolares.

2. O Papel da História e da Geografia no Currículo

No que se refere à História, Gould (1990, p. 30) refere que

a História é única e complexa e não pode ser reproduzida num tubo de ensaio. Os cientistas que estudam História, particularmente História antiga, inobservável por não estar registada nas crónicas humanas ou geológicas, têm de usar métodos mais propriamente inferenciais do que experimentais. Têm de examinar os resultados *modernos* dos processos históricos e tentar reconstruir o caminho percorrido pelas palavras ou organismos, desde as formas ancestrais às nossas contemporâneas. Uma vez o caminho traçado, podemos talvez especificar as causas que

levaram a História a seguir este, e não aquele caminho. Mas como poderemos nós inferir caminhos a partir de resultados modernos?

Transferindo estas ideias para o ensino, percebe-se que o professor de História não pode ter uma atitude passiva face ao que ensina, uma vez que a História não é fixa, nem definitiva, estando em constante mutação. Tal implica que o docente tenha de ser, acima de tudo, um estudante ao longo da sua carreira.

O senso comum muitas vezes olha para a História apenas como passado inalterável, mas isso é empiricamente uma falácia, já que, como em qualquer ciência, o que hoje é verdade, amanhã pode não passar de uma inverdade. Note-se que Haydn (2012) alerta para os perigos de um retorno ao estudo da História desde uma perspetiva objetivista, sem se problematizar a narrativa dos acontecimentos por ela descritos.

A reflexão sobre a forma como a História se constrói cria, naturalmente, momentos de incerteza em relação à sua afirmação no campo educativo. Por exemplo, Mary Price (1968) comenta a possibilidade de vir a desaparecer dos planos curriculares como disciplina específica, ao diluir-se na educação para a cidadania ou estudos sociais, mais sabendo-se que boa parte dos adolescentes não querem saber de História devido à forma como é ensinada.

Quanto à Geografia, de acordo com a Haubrich (1992, p. 7), é entendida como a

ciência que procura explicar as características dos lugares e a distribuição da população, dos fenómenos e acontecimentos que ocorrem e evoluem à superfície da Terra. A Geografia diz respeito às interações do Homem com o ambiente no contexto de lugares e localizações específicas. As suas características especiais são a extensão do estudo, a diversidade da metodologia, o trabalho de síntese feito a partir de outras disciplinas, incluindo as ciências físicas e as humanidades e o interesse na futura gestão das relações entre a população e o ambiente.

García Pascual (2011, p. 78, baseando-se em Moreno Jiménez, 1995) clarifica uma série de valores socioeducativos e formativos da Geografia ao afirmar que esta: proporciona um número de destrezas mentais e instrumentais; fornece ideias fundamentais sobre dimensão espacial das sociedades e tenta desvendar os princípios da ação das sociedades humanas e do ambiente físico; e permite a ordenação espacial da superfície da terra, sistematizando espaços concretos, que podemos denominar como regiões, países ou continentes.

Tanto a História como a Geografia pertencem ao grupo das ciências sociais. Enquanto a História tem como objeto de estudo a análise dos acontecimentos através do tempo, a Geografia procura explicar a organização do espaço físico e suas relações com a ação humana.

O professor necessita explorar com os alunos noções básicas desse tempo e desse espaço, pois os adolescentes, principalmente os do 3.º ciclo, mostram-se pouco motivados nestas disciplinas (Prats, 2000, p. 72). Deste modo, a principal preocupação do professor será a de que os alunos aprendam conhecimentos básicos que lhes permitam cumprir com os seus deveres de cidadão.

3. A Prática Pedagógica no Estágio em Ensino da História e da Geografia

Neste ponto, vai-se falar sobre o estágio realizado na componente de História e na componente de Geografia no ano letivo de 2014/2015. Deste modo, vai ser feita uma caracterização da escola e do seu meio envolvente, bem como uma caracterização da sala de aula, das turmas e da prática letiva ao longo do período de lecionação, nos respetivos estágios.

a. Caracterização da Escola e do seu Meio Envolvente

No que se refere às infraestruturas presentes na escola, para além das salas de aula, destacam-se a biblioteca, possuindo uma ampla sala de leitura, quatro gabinetes, onde estão sediados o Núcleo de Educação Especial, o Serviço de Psicologia e Orientação, a Coordenação dos Cursos Vocacionais, a Equipa de Saúde Escolar, a sala de professores e áreas de trabalho para os docentes.

O anfiteatro, contando com 200 lugares, é habitualmente usado pela comunidade escolar para: reuniões gerais de professores, pais e encarregados de educação; visualização de filmes; realização de aulas teóricas e práticas de Dança e Teatro; apresentação de trabalhos de alunos; ações de formação; festas e convívios escolares; eventos comemorativos; e, ainda, videoconferências.

O refeitório fornece uma média de cento e quarenta refeições diárias. A sua localização permite ser usado quer pelos alunos, quer por toda a comunidade escolar. Este espaço possui um anexo que é aproveitado para apoio pedagógico, nomeadamente para a realização de atividades no

âmbito da educação especial da UNECA, razão pela qual se encontra equipado com material para confecção de refeições, para ser utilizado por estes alunos.

As salas de aula distribuem-se pelos dois pisos da escola, incluindo, ainda, as salas de educação visual e sala de encaminhamento disciplinar, os laboratórios de física, química e biologia/geologia, as salas de informática e a sala de estudo.

A escola dispõe de um pátio interior que serve de abrigo contra intempéries, no intervalo das aulas, e que está equipado com bancos que facilitam o convívio entre alunos.

Na área exterior, há uma Horta Pedagógica que se destina às aulas dos cursos de PROFIJ – Operador(a) Agrícola (nível II) e Técnico(a) de Produção Agrária (nível IV) e UNECA. A área escolar dispõe de zona ajardinada e arborizada que lhe confere beleza e ambiente agradável, a que se acrescentam bancos para descanso.

A escola possui, também, um amplo complexo desportivo, com pavilhão, campo sintético e relvado e pista de atletismo, entre outros.

b. Estágio de História

i. Caracterização da Sala de Aula

As turmas A e C do 9.º ano, às quais lecionei História e Cidadania, tiveram todas as aulas na mesma sala. Este local apresenta uma forma retangular, estando as mesas distribuídas da seguinte forma: uma fila lateral esquerda e outra direita apresentam, cada uma, um conjunto de quatro mesas, podendo cada mesa ser ocupada por dois alunos; a fila central apresenta oito mesas, mantendo-se duas cadeiras por mesa. A sala comporta, além do espaço do docente, trinta e duas pessoas sentadas.

Além do espaço físico, apresentado anteriormente, a sala possui um conjunto de equipamentos, como computador, *smart board*, retroprojektor e projetor, bem como dois quadros de giz e um de cortiça. A existência de um ecoponto permite aos alunos e aos docentes procederem à separação do lixo.

ii. Caracterização das Turmas

Passa-se, de seguida, à caracterização da turma A, referente às disciplinas de História e de Cidadania, e da turma C, da disciplina de História, do 9.º ano. Vão ser expostas informações sobre o género, a constituição da turma, a média de idades, áreas de residência, os escalões de ação social e as habilitações literárias dos pais. Mais se acrescenta que todos os dados biográficos foram fornecidos pelos diretores das respetivas turmas.

Turma A, 9.º ano – História e Cidadania

No ano letivo 2014/2015, a turma A, do 9.º ano, é composta por dezoito alunos do sexo feminino, tendo catorze provindo do 8.º A. Desta turma, quatro são repetentes pela primeira vez. A média de idades da turma é de 14 anos.

No que diz respeito ao seu local de residência, destacam-se diversas freguesias limítrofes de Ponta Delgada. A maioria da turma é beneficiária dos apoios da ação social escolar, referentes aos escalões I e II.

Quanto ao futuro, os alunos, na sua maioria, pretendem prosseguir estudos superiores. Apenas uma minoria refere optar, futuramente, por um curso profissional.

O Gráfico 1 mostra-nos que a maioria dos pais dos alunos tem como habilitação literária o ensino básico, o que revela que os progenitores dos alunos, à partida, na sua maioria, têm poucas condições para lhes assegurarem sólidos apoios no que se refere a conhecimentos académicos.

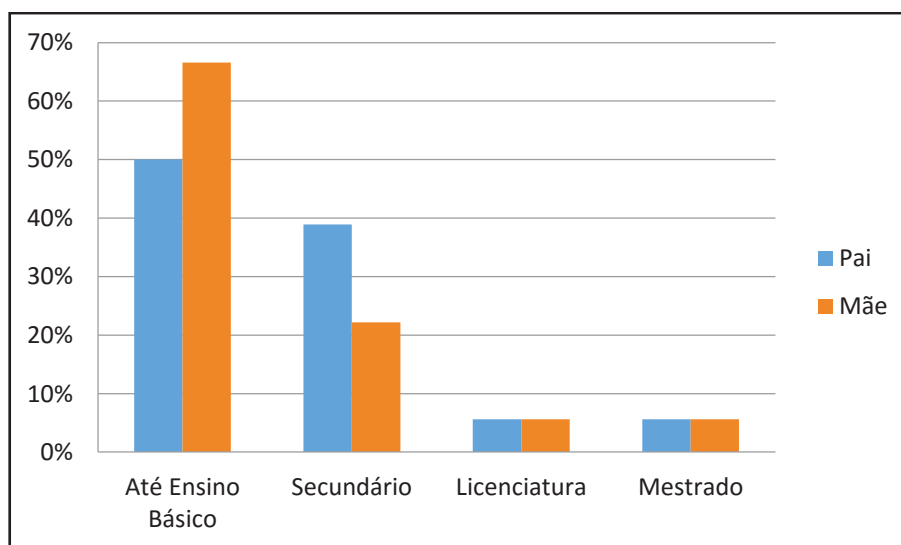


Gráfico 1: Distribuição das habilitações literárias dos pais dos alunos do 9.º A

Este resultado ganha particular significado para as mães, uma vez que os pais estão em situação mais favorável, pois metade deles possui o ensino secundário ou formação superior.

Turma C, 9.º ano – História

A turma C, do 9.º ano, é composta por vinte alunos, sendo dez do sexo masculino e dez do sexo feminino.

A média de idades desta turma é de 14,2 anos. Os alunos provêm de duas turmas do 8.º ano: seis do 8.º D e os restantes catorze do 8.º C. Do total de alunos da turma, apenas dois têm apoio a Língua Estrangeira I. Catorze dos vinte alunos da turma recebem apoio da ação social escolar, na sua maioria, abrangendo, os escalões I e II.

As disciplinas que os alunos dizem preferir são: Educação Física, Português, Inglês e História. As disciplinas que os alunos apontam como sendo as que sentem mais dificuldade são: Matemática, Inglês, História e Português.

A turma não tem alunos repetentes. Apenas quatro alunos, ao longo dos seus percursos escolares, já ficaram retidos. Isto revela que os alunos, na sua maioria, não demonstram dificuldades de aprendizagem. Verificamos que a maior parte dos pais e das mães possui o ensino básico. Poucos são os pais que possuem licenciatura, como se pode observar no Gráfico 2.

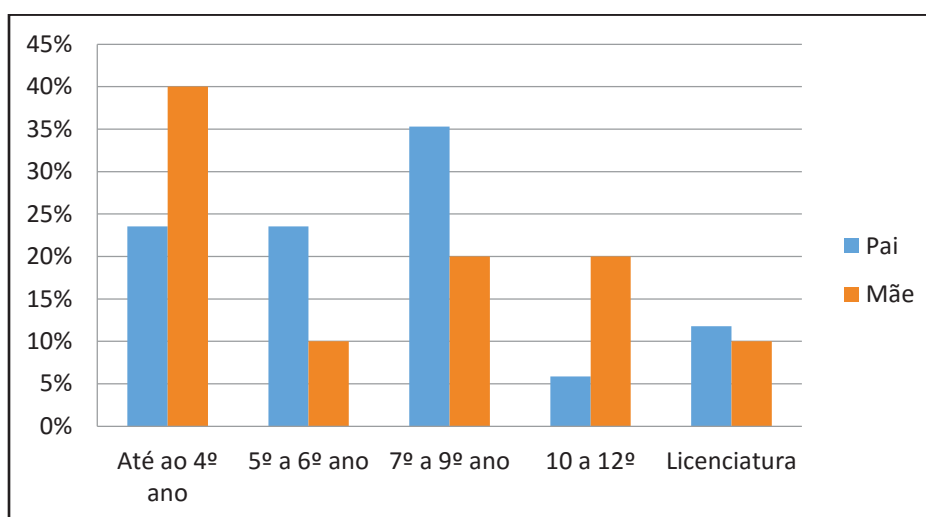


Gráfico 2: Distribuição das habilitações literárias dos pais dos alunos do 9.º C

Nesta turma, as habilitações literárias das mães são ligeiramente superiores às dos pais, ponderando, em simultâneo, os ensinos secundário e superior.

iii. Apresentação da Prática Letiva nas Diferentes Turmas

- Lecionação em Espaço Escolar

No âmbito do estágio em História é relevante para o relatório fazer uma exposição crítica. Esta vai conter um relato das atividades ao longo do semestre e uma reflexão sobre as competências, métodos e estratégias utilizadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, contrapondo com as aprendizagens obtidas pelos alunos, assim como os resultados obtidos nos testes no período lecionado pelo estagiário.

Desde já, devo destacar que, ao longo deste estágio, participei, ao nível da escola, em atividades de âmbito pedagógico e de franco convívio. No que se refere às primeiras, estive presente em todas as reuniões para o qual fui convocado, isto é, reunião do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, reunião para consulta dos processos dos alunos, reunião geral de professores, reunião de equipas, de avaliações e de diretores de turma do EB. Além disso, é de salientar a participação na reunião de preparação e na simulação do sismo na escola, com o objetivo de preparar os alunos, trabalhadores não docentes e professores para alguma situação do género.

No que toca às atividades de convívio, destaco a participação no almoço de receção aos novos professores, no jantar de Natal da escola e no almoço da comemoração do “*Dia dos Amigos*”.

Posto isto, é importante descrever, sumariamente, alguns aspetos da minha lecionação nas turmas antes descritas.

No que se refere à turma A, do 9.º ano, lecionei seis aulas de História, de forma faseada, não permitindo uma sequência da lecionação dos conteúdos programáticos. Neste sentido, houve alguma dificuldade em comunicar as minhas ideias à turma, no sentido de estabelecer um diálogo contínuo com os alunos, de modo a que estes, no processo de aprendizagem, participassem mais na construção dos conceitos da disciplina.

Passo, então, a apresentar os conteúdos programáticos que estiveram na base da minha lecionação (anexo A). Nas duas primeiras aulas debruçei-me sobre o tema sociedade e cultura num Mundo de mudança, onde foram desenvolvidos temas como a música, a literatura, o nascimento de uma nova arquitetura, a escola de Chicago e de Bauhaus, a inovação cultural em Portugal e as novas correntes artísticas e literárias. Para uma boa compreensão destes conteúdos por parte dos

discentes procurei usar uma exposição dialogada com base no manual e no *PowerPoint* por mim realizado, recorrendo a imagens ilustrativas das temáticas em questão, ao longo das aulas. Foram, ainda, realizadas várias atividades práticas como questões do manual e questões elaboradas por mim.

Nas seguintes duas aulas, centrei-me na temática da grande depressão até à 2.^a Guerra Mundial, com destaque para o totalitarismo hitleriano, as dificuldades na democracia alemã, Hitler no poder, a doutrina nazi, os suportes do nazismo e as causas da 2.^a Guerra Mundial. Recorri a estratégias como exposição dialogada com base no manual e no *PowerPoint*, a análise de documentos e a projeção de um vídeo sobre o totalitarismo, acompanhado de um guião para preenchimento.

Por fim, as restantes lições foram sobre a 2.^a Guerra Mundial: violência e reconstrução, onde se deu ênfase aos regimes fascistas e nacional-socialista (nazi). Para a sua aprendizagem e consolidação foi feita exposição dialogada com base no manual e no *PowerPoint*, a análise de documentos e, ainda, foi realizada uma ficha de preparação para o teste.

Ao longo destas aulas, procurou-se desenvolver várias competências nos estudantes, das quais realço as seguintes: *competências em língua*, onde se procurou que estes usassem vocabulário específico da História na comunicação escrita e “*enriquecer a comunicação através da análise e produção de diferentes materiais*”; *competência científica e tecnológica* que tende a “*localizar no espaço acontecimentos e processos*”; *competência cultural e artística* em que se procura que reconheça a existência de várias culturas e de diferentes valores; *competência matemática* que pretende que selecione “*técnicas gráficas, tratando a informação de forma clara e adequada em gráficos, mapas e diagramas*” e, por último, *competência digital* com utilização das TIC na construção do conhecimento (Alonso, Sousa, Gonçalves, Medeiros, & Carvalhinho, 2011, pp. 69-70).

A turma A, do 9.^o ano, caracteriza-se por ser uma turma interessada, trabalhadora e de comportamento disciplinar adequado, sendo que as notas, durante o meu período de lecionação, demonstraram tal evidência, o que se comprova através da análise do Gráfico 3.

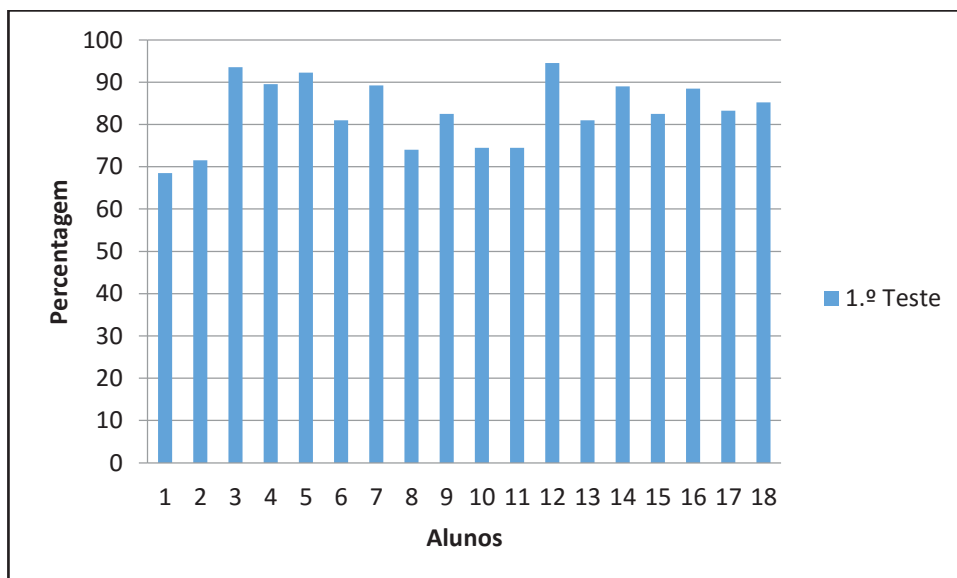


Gráfico 3: Resultados do teste do 1.º período da turma do 9.ºA

Podemos observar que apenas uma aluna obteve um nível suficiente (inferior a 70%), sendo a média da turma o Bom. Houve cinco alunas no nível Muito Bom.

Também, em conjunto com os meus colegas de estágio, desenvolvemos diversas atividades nas aulas de Cidadania, das quais destaco três visitas de estudo e a visualização do filme *A Onda* de Dennis Gansel, sendo seguida de um debate enriquecedor sobre o xenofobismo, o racismo e a exclusão social.

Além disso, ainda foram convidados dois professores da Universidade dos Açores, um para proferir uma palestra sobre "Áreas Protegidas dos Açores" e outro para falar sobre "As Questões de Género". Foi desenvolvido, ainda, um trabalho sobre o turismo e deu-se início à encenação de uma peça de teatro intitulada *O Diário de Anne Frank*.



Figura 1: Palestra sobre Questões de Género, com uma Professora da Universidade dos Açores

Na turma C, do 9.º ano, lecionei dezanove aulas de História, o que permitiu um maior conhecimento da mesma e um maior seguimento na abordagem dos conteúdos.

Foi nesta turma que lecionei a minha primeira aula como estagiário, o que se revela, de facto, marcante em termos pessoais. Centrando-me, agora, nos conteúdos programáticos (anexo B), as três primeiras aulas foram alusivas ao estudo da 1.ª Guerra Mundial, onde foram tratadas

questões relacionadas com a rivalidade económica e nacionalismos, a política de alianças, o primeiro conflito à escala mundial, a intervenção dos Estados Unidos da América e a vitória dos aliados, propiciadora de uma paz precária - o novo mapa político da Europa e sociedade das nações. As formas que optei para ministrar as aulas foram o recurso à visualização de um vídeo com o objetivo de entender as ideias prévias dos alunos, com posterior resolução de uma ficha de trabalho sobre o mesmo. Ainda, utilizei um *PowerPoint*, realizado por mim, acompanhado de um diálogo com a turma, e exposição dialogada com base no manual.

A temática sobre a Rússia, "Dos czares à Rússia dos soviets", foi desenrolada numa aula, na qual se abordou a passagem da revolução "burguesa" à revolução bolchevique e o avanço da mesma, do comunismo de guerra à Nova Política Económica (NEP) e a construção da URSS, com auxílio de *PowerPoint* e exposição dialogada, entre professor e alunos, e realização de atividades do manual.

Para o estudo da crise e queda da monarquia e a revolução republicana em Portugal - os antecedentes e o fim da monarquia, foram necessários dois segmentos letivos, onde se desenvolveu o clima da crise (o descontentamento das classes médias e o operariado e a difusão das doutrinas socialistas e republicanas). Dentro do tema da 1.ª república foram abordadas as realizações e as dificuldades da ação governativa, a participação de Portugal na 1.ª Grande Guerra, dificuldades da ação governativa e a ditadura militar. Usou-se um *PowerPoint* da autoria do professor estagiário e dos alunos, houve análise de documentos escritos e iconográficos e os alunos ainda responderam a uma questão de sala aula para a avaliação.

Nas cinco aulas seguintes lecionei a mutação na estrutura social e nos costumes, os novos caminhos das ciências e a inovação cultural em Portugal. Para a concretização destes temas recorri à criação de situações de diálogo aberto, em que o aluno foi estimulado a criar hipóteses explicativas e a manifestar a sua opinião sobre os problemas em análise. Também recorri à exploração dialogada do *PowerPoint*, com especial ênfase para a visualização de imagens, à correção dos trabalhos de casa e à realização de exercícios do manual e de atividades por mim elaboradas.

Para o desenvolvimento da temática a grande crise do capitalismo, nos anos 30, onde se aprofundou a prosperidade enganadora, a crise americana, a dimensão mundial da crise, os problemas sociais (desemprego e proletarização) e a intervenção do Estado na economia - o *New*

Deal, foram precisas três aulas. Nestas aulas houve uma exploração dialogada com auxílio do *PowerPoint* e com recurso ao manual escolar, realização de atividades concetualizadas por mim e correção do trabalho de casa.

Na aula seguinte, foi lecionado o totalitarismo hitleriano, expondo as dificuldades da democracia alemã, a subida de Hitler ao poder, a doutrina nazi e os suportes do nazismo. Para uma boa compreensão foi aproveitado um documento sobre os objetivos do nazismo, recorreu-se à exposição dialogada com recurso ao *PowerPoint* e ao manual, aproveitou-se um vídeo para que os alunos percebessem o discurso utilizado por Hitler e realizaram-se exercícios por mim fornecidos.

As últimas três aulas incidiram no tema "Portugal - a ditadura salazarista e a edificação do Estado Novo". Para o ensino-aprendizagem dos assuntos relacionados com este tema, de especial relevância para nós portugueses, houve o cuidado de utilizar diversos *PowerPoint* com bastantes imagens ou cartazes referentes à época, sempre acompanhados de apelos à participação dos alunos. Recorreu-se, ainda, a um vídeo, de forma a mostrar a censura e a polícia política, emblemáticas do salazarismo. Para além de outras estratégias, foi também analisado um documento, fornecido por mim, sobre os mandamentos do Estado Novo, acrescentando-se que, ao longo destas aulas, foi pedido aos discentes que trouxessem testemunhos dos familiares sobre a época salazarista, tornando a conversa mais produtiva.

As competências desenvolvidas na turma do 9.ºC foram as mesmas que se pretendeu desenvolver na turma do 9.ºA, anteriormente apresentada.

No caso da turma do 9.º C, os alunos mostram-se interessados e curiosos. Contudo, por vezes, alguns elementos da turma tentavam perturbar o decorrer da aula, exigindo de mim constantes chamadas de atenção.

Apesar dessas faltas de atenção, o grupo apresentava bons resultados (Gráfico 4), mostrando a possibilidade de obter, ainda, mais sucesso.

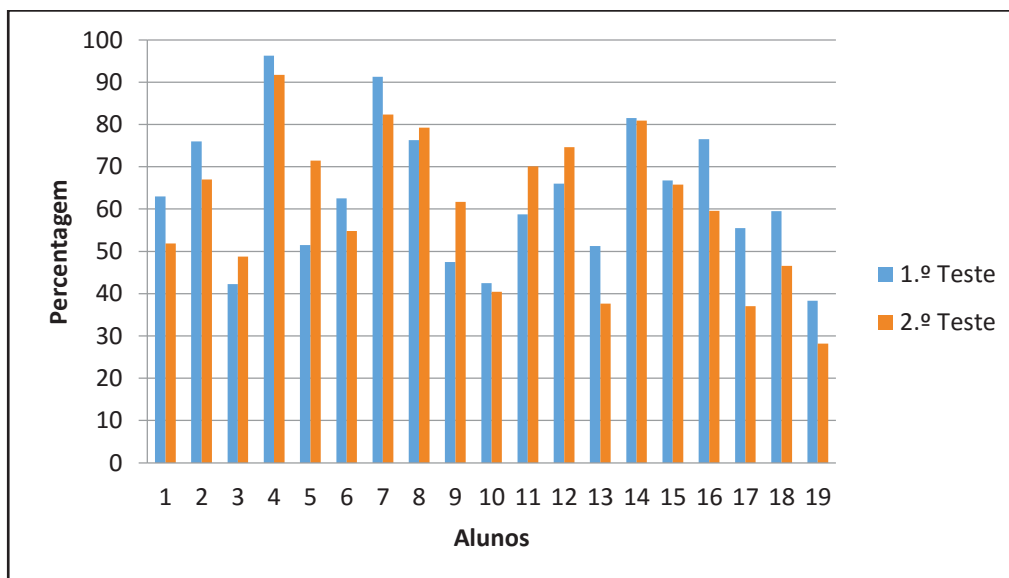


Gráfico 4: Resultados os testes do 1.º período da turma do 9.ºC

Procedendo à análise do Gráfico anterior, verifica-se que doze alunos do primeiro para o segundo teste tiveram um ligeiro decréscimo nos resultados. Independentemente disso, apenas três dos dezanove tiveram negativa nos dois testes realizados, o que indica que a média da turma é positiva. É, ainda, de salientar que quatro se encontram num nível Bom ou superior nos dois testes.

Em termos gerais, a minha prática letiva foi evoluindo ao longo do semestre. Inicialmente, foi difícil enfrentar a turma, havia sempre algum nervosismo e a própria preparação das aulas não era a melhor. Com o desenrolar do semestre, penso ter evoluído em todos os campos, principalmente na turma C, onde por vezes o facto de serem muito irrequietos fazia perder algum tempo da aula a chamar à atenção, além de me provocar constantes perdas de raciocínio.

É de destacar, ainda, que consegui estabelecer uma relação pedagógica de maior proximidade com os alunos na turma C, tendo contribuído, para tal, o facto de ter lecionado maior número de aulas a esta turma.

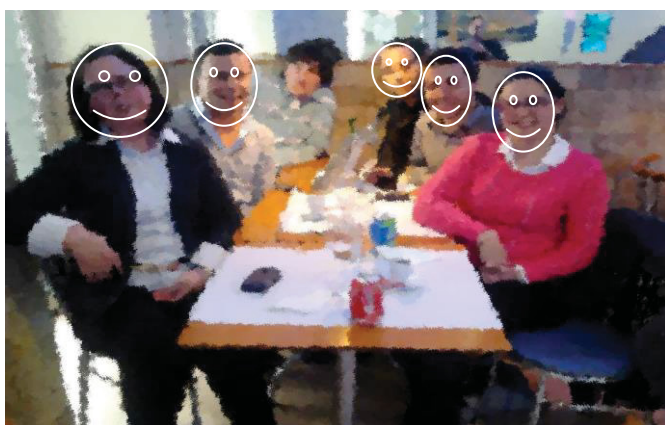


Figura 2: Jantar de convívio no final do Estágio I

Contudo, sei que, ainda, tenho muito a melhorar nas minhas aulas, mas retiro deste primeiro semestre grandes ensinamentos, sobretudo no que se refere: à realização de uma planificação de aulas; ao ajustamento dos conteúdos ao nível etário das turmas; ao controlo da turma; e à colocação da voz, outro

aspeto que penso ter progredido. Devo dizer que foi uma experiência muito positiva, para a qual contribuíram os alunos, os professores, os funcionários e, por último, mas não menos importantes, os meus colegas de estágio.

- Visitas de Estudo

Visita ao Museu Carlos Machado

No 1.º período, do ano letivo 2014/2015, o grupo de estagiários e a professora cooperante acompanharam a turma A, do 9.º ano, à exposição sobre o escultor Canto da Maya, em exibição no Museu Carlos Machado – núcleo de Santa Bárbara.

A visita teve como objetivos: (1) conhecer a exposição em homenagem a Canto da Maya; (2) conhecer o Museu Carlos Machado; e (3) reconhecer o valor dos espaços visitados.

Esta visita foi realizada na disciplina de Cidadania, uma vez que o extenso programa de História não permitiu a realização da visita durante o segmento letivo da mesma. Esta foi realizada com o intuito de os alunos tomarem conhecimento de algumas obras do escultor Canto da Maya, no seguimento dos conteúdos sobre as novas correntes artísticas, sendo reforçada em sala de aula com a visualização de um vídeo sobre esta temática.

Apesar dos recursos ao nível das TIC e das estratégias usadas em sala de aula, esta visita permitiu que os discentes observassem *in loco* e tivessem explicações por um especialista nesta área, de forma a adquirirem conhecimentos suplementares aos dados em sala de aula.

Museu Militar dos Açores (Forte de São Brás)

Os alunos da turma A, do 9.º ano, acompanhados pelo grupo de estagiários e pela professora cooperante, deslocaram-se até ao Forte de São Brás com o intuito de conhecerem o papel dos Açores na 1.ª Guerra Mundial e de relacionarem a História dos Açores com a História Europeia.

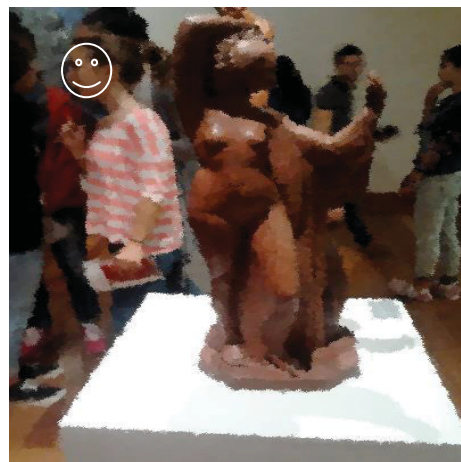


Figura 3: Exposição do escultor Canto da Maya



Figura 4: Museu Militar

Mais uma vez, pela razão já apresentada, a visita foi realizada na disciplina de Cidadania, mas referente a assuntos históricos.

Esta visita surgiu no seguimento das aulas sobre a 1.^a Guerra Mundial. Neste sentido, e devido ao facto de o programa de História sobre a mesma não mencionar o papel dos Açores na 1.^a Grande Guerra, o grupo de estagiários, em consonância com a

professora cooperante, achou de todo o interesse que houvesse esse conhecimento sobre o tema, como sendo uma forma de valorização da formação dos estudantes açorianos. Deste modo, face ao papel desempenhado pelo Forte durante a referida guerra, tornou-se relevante dar a conhecer em pormenor e *in loco* alguns aspetos do mesmo. Os alunos, ainda, tiveram direito a assistir a uma palestra e a uma visita guiada pelo museu de forma a melhor conhecerem o património arquitetónico e militar da Região Autónoma dos Açores.

Visita à Moaçor

Os alunos do 9.^oA também visitaram a empresa Moaçor, mais especificamente a seção onde é feita a produção de bolachas, de forma a conhecerem as várias etapas do seu processo de confeção, reconhecerem a importância da indústria para o desenvolvimento local, aprofundarem o desenvolvimento da economia na Região Autónoma dos Açores e, ainda, desenvolverem o gosto pelo conhecimento e valorização dos produtos açorianos.

A visita foi organizada pelo grupo de estagiários, pela professora cooperante e pela professora de Geografia/Cidadania da turma. Foi realizada no âmbito da disciplina de Geografia e não na de Cidadania, tal como ocorreu nas visitas de estudo anteriores.

Os resultados da visita permitiram aos alunos uma melhor ligação entre os conteúdos adquiridos em sala de aula, sobre as atividades económicas, e situações do quotidiano, designadamente o contato com vivências de um meio industrial.



Figura 5: Produção de bolacha na fábrica da Moaçor

c. Estágio de Geografia

i. Caracterização da Sala de Aula

Todas as salas caracterizam-se pela sua forma retangular e as mesas distribuem-se por uma fila lateral esquerda e outra direita, cada uma com quatro mesas. Cada mesa destina-se a dois alunos. A fila central apresenta oito mesas, mantendo-se duas cadeiras por mesa. No total, nesta sala, além do espaço do docente, conseguem sentar-se trinta e duas pessoas. Para além do espaço físico agora relatado, a sala possui dois quadros de giz e um de cortiça e um conjunto de equipamentos, como computador, *smart board*, retroprojektor e projetor.

Todavia, duas salas de aula diferenciam-se das restantes por não possuírem projetor fixo, havendo assim necessidade da sua requisição quando se torna importante para a lecionação.

ii. Caracterização das Turmas

Relativamente à caracterização das turmas do 11.ºA, 7.ºB e 7.ºD, das disciplinas de Geografia e de Cidadania, irei abordar o número total de alunos por turma, distinguindo-os por género, e a média de idades, salientando a existência de alunos com necessidades educativas especiais. Ainda irei referir quantos alunos têm apoio da Ação Social Escolar e quais as habilitações literárias dos pais. Mais se acrescenta que todos os dados biográficos foram fornecidos pelos diretores das respetivas turmas.

Turma A, 11.º ano – Geografia

No ano letivo de 2014/2015, a turma A do 11.º ano é composta por vinte e quatro alunos. Porém, a prática letiva desenrolou-se perante quatro do sexo masculino e doze do sexo feminino, como se representa no Gráfico 5, isto é, estiveram inscritos apenas dezasseis alunos na disciplina de Geografia, por esta ser optativa ou por já terem feito a disciplina.

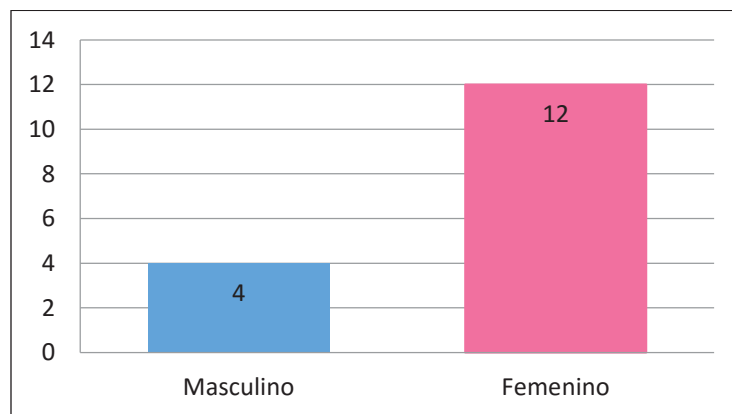


Gráfico 5: Distribuição dos alunos de Geografia da turma do 11.º A, atendendo ao género.

No entanto, passa-se à análise de vários aspetos da turma na sua totalidade. A média de idades situa-se próxima dos 17 anos. O aluno mais velho tem 21 anos de idade e existem quatro alunos com apenas 15 anos de idade. Destaca-se o facto de quase metade dos alunos desta turma serem os próprios encarregados de educação.

A turma A do 11.º ano tem nove alunos repetentes deste ano. Catorze deles já repetiram anos anteriores.

No que se refere às disciplinas de maior grau de dificuldade, os alunos apontam para a História, a Filosofia e o Português. Pelo contrário, as disciplinas de Educação Física, Alemão, Geografia e História são referidas como as preferidas pelos alunos.

Tendo em conta as metodologias de ensino e aprendizagem, os estudantes admitem que aprendem melhor se o professor escreve no quadro, organiza trabalhos em grupo, solicita a realização de fichas de trabalho e recorre ao manual escolar adotado.

Quanto à escolaridade dos pais dos alunos desta turma, constata-se que existe alguma variação. O maior número de pais possui o 4.º ano de escolaridade e a maior percentagem das mães situa-se entre o 7.º e o 9.º ano de escolaridade.

Turma B, 7.º ano – Geografia

A turma B, do 7.º ano, é composta por treze alunos dos quais dois são repetentes, sendo dez do sexo masculino e três do sexo feminino, como demonstra o Gráfico 6.

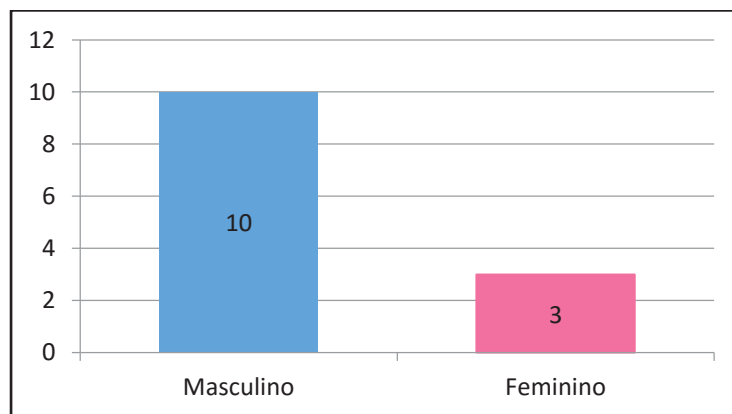


Gráfico 6: Distribuição dos alunos da turma do 7.º B, atendendo ao género.

A média de idades desta turma é de 12,62 anos. Dos treze alunos pertencentes a esta turma, nove recebe apoio da ação social escolar. Mais se acrescente que estão inseridos nesta turma dois alunos de Necessidades Especiais Educativas (NEE), nomeadamente com dificuldades de aprendizagem.

Pelas informações recolhidas, conclui-se que nenhum dos alunos desta turma possui computador em casa, nem ligação à *Internet*. Observa-se, ainda, que a maior parte dos pais e das mães possui o ensino básico, não existindo pais com formação superior.

Turma D, 7º ano – Geografia e Cidadania

A turma D, do 7.º ano, é constituída por dezassete elementos, não existindo alunos repetentes. Como demonstra o Gráfico 7, quinze estudantes são do sexo masculino e dois do sexo feminino.

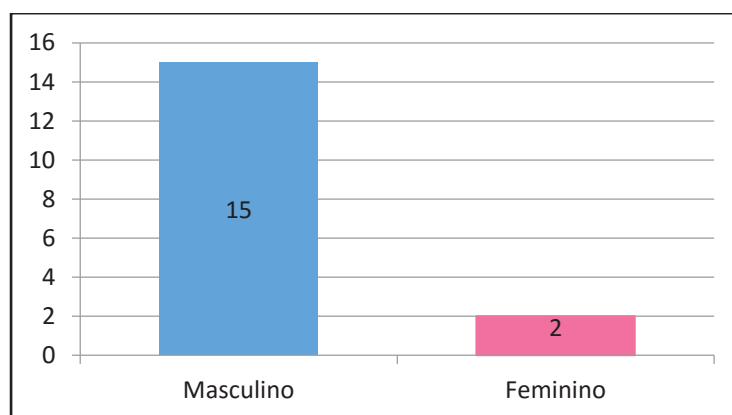


Gráfico 7: Distribuição dos alunos da turma do 7.º D, atendendo ao género.

A média de idades desta turma é de 12,24 anos. Apenas três alunos não recebem apoio da Ação Social Escolar. Nesta turma há um aluno com NEE, por ter dificuldades de aprendizagem.

As fontes consultadas permitem concluir que nenhum dos alunos desta turma possui computador em casa, nem ligação à *Internet*. Observa-se, ainda, que treze alunos têm como encarregado de educação a mãe.

iii. Apresentação da Prática Letiva nas Diferentes Turmas

- Lecionação em Espaço Escolar

Relativamente ao estágio de Geografia, irei expor as atividades desenvolvidas ao longo do semestre, uma vez que é importante referir as competências, métodos e estratégias utilizadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, de forma a mostrar como foi feita a lecionação dos conteúdos e qual foi a intervenção dos alunos neste processo. Serão ainda apresentados os resultados obtidos pelos alunos em provas de avaliação sumativa.

É de especial relevo destacar que, durante o estágio, participei em diversas atividades de âmbito pedagógico ao nível da escola. No que se refere às primeiras estive presente em todas as reuniões para as quais fui convocado, isto é, reunião do Departamento de Ciências Físico-Químicas e Geográficas, reunião geral de professores, reunião de equipas de avaliação e de diretores de turma do ensino básico e reunião de preparação de exames nacionais.

Posto isto, é importante descrever, sumariamente, a minha lecionação nas três turmas antes referidas. No que se refere à turma A, do 11.º ano (anexo C), lecionei sete aulas de Geografia, tendo sentido algumas dificuldades em implementar as minhas estratégias, uma vez que a turma não se mostrou muito participativa. Na minha opinião, a principal razão para esse comportamento deveu-se às poucas aulas que dei nesta turma, o que fez com que não tivesse estabelecido uma relação pedagógica sólida com a mesma.

Baseado na temática estruturante "A integração de Portugal na UE - novos desafios e oportunidades", lecionei durante as referidas sete aulas conteúdos sobre a UE e a inserção de Portugal na mesma, a valorização ambiental em Portugal, a política ambiental comunitária, a política regional da UE e as assimetrias regionais em Portugal.

Para a concretização dos assuntos programáticos referidos, recorreu-se a diversas estratégias de ensino-aprendizagem. Desde logo, em todas as aulas eram feitas revisões da aula anterior e correção dos trabalhos de casa, quando existentes. O diálogo com os alunos foi uma atividade frequentemente usada, fosse através da exploração do *PowerPoint* e do manual, fosse a partir da análise de documentos, escritos e iconográficos, da visualização de mapas e imagens, e, ainda, da realização de atividades do manual e do caderno de atividades. Recorreu-se à visualização de vídeos com o objetivo de cativar os estudantes para a aprendizagem, assim como para impulsionar a participação dos mesmos. Os vídeos intitulavam-se: *Alargamento faz sentido numa UE em crise*; e *Santana Reserva Mundial da Biosfera da UNESCO*. Mais se acrescenta que, se procedeu à resolução de exames nacionais como forma de preparação para os mesmos. Por último, no seguimento da visita de estudo realizada no âmbito desta disciplina, houve a correção do guião da visita de estudo (Caldeira Velha e Grameais).

Com base no Alves, Brazão, & Martins (2001, p. 10), foram definidas as seguintes competências a serem trabalhadas com os alunos: (1) demonstrar espírito de tolerância e capacidade de diálogo crítico; (2) aceitar desafios partilhando riscos e dificuldades; (3) desenvolver a perceção espacial no sentido de uma progressiva apropriação criativa dos espaços de vida; (4) utilizar corretamente os conceitos geográficos; (5) descrever e interpretar situações geográficas; (6) participar, através da procura e da apresentação de soluções fundamentadas, na resolução de problemas espaciais; (7) utilizar as TIC, nomeadamente os meios informáticos, telemáticos e vídeo; (8) reconhecer a necessidade de mudança da escala de análise na compreensão do espaço geográfico; (9) rentabilizar técnicas de expressão gráfica e cartográfica desenvolvidas ao longo do processo de aprendizagem; e (19) compreender a estruturação do território nacional em diferentes escalas de análise, assim como as suas interações com outros espaços, particularmente com os espaços ibérico e europeu.

O Gráfico 8 mostra os resultados de duas provas de avaliação realizadas por esta turma no 3.º período. É de referir que, na generalidade, os alunos desta turma mostravam-se interessados e portavam-se bem. Contudo, eram pouco participativos e alguns deles eram pouco trabalhadores e, até, um pouco desmotivados, na medida em que, apesar de se mostrarem recetivos às aulas, por vezes um ou outro elemento transmitia, verbalmente, a ideia de que estava farto de estar na escola e que só queria fazer o ensino obrigatório.

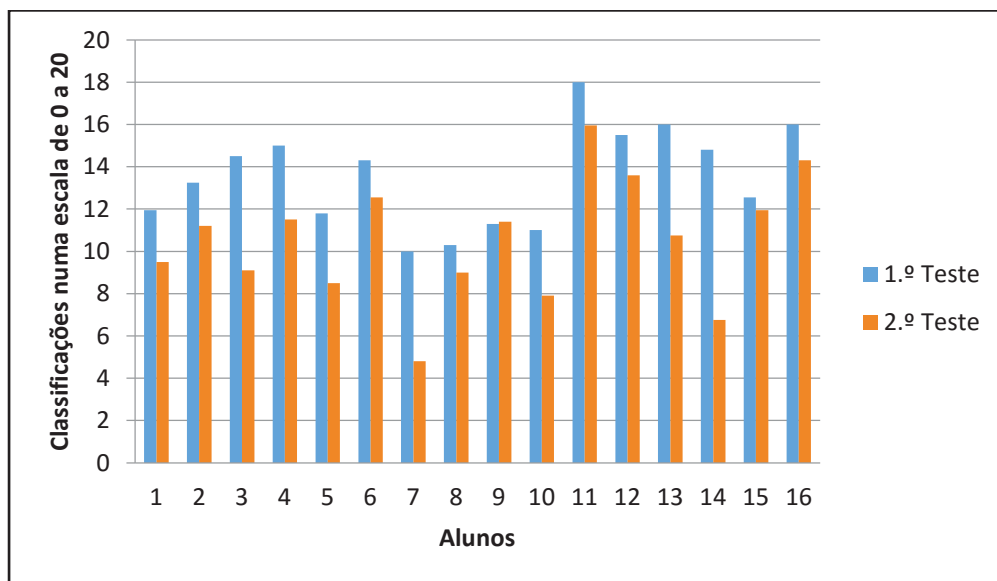


Gráfico 8: Resultados dos testes do 3.º período da turma do 11.ªA

Através do Gráfico anterior, verificamos que todos os alunos registaram uma descida da nota na segunda prova de avaliação, à exceção do aluno 9, podendo concluir-se que a segunda prova de avaliação, do 3.º período, registou algum insucesso. Podemos, ainda, verificar que, embora não existam muitas notas negativas, as notas positivas, em geral, são baixas. Apenas duas alunas registaram nível superior a catorze valores nos dois testes.

O 7.ºB foi uma turma que se mostrava interessada, mas alguns dos seus elementos, por vezes, tentavam perturbar o decorrer da aula, exigindo do estagiário constantes chamadas de atenção.

Nesta turma lecionei doze aulas de Geografia (anexo D). Quatro foram referentes à UE, isto é, a sua fundação e objetivos, os países que a formavam e suas capitais, os sucessivos alargamentos e datas de adesão, a cidadania europeia, pormenores da entrada de Portugal na mesma e as regiões autónomas.

As quatro aulas posteriores foram dedicadas ao estudo dos grandes espaços geográficos, mencionando cada continente e as suas especificidades.

As restantes aulas, sobre o meio natural, permitiram aprofundar o clima, o estado de tempo, os principais elementos e fatores climáticos, a latitude e relevo, o movimento de translação da Terra, a distância e posição das regiões em relação ao mar, as correntes oceânicas/marítimas, a pressão atmosférica e a distribuição da precipitação.

Com base em Alonso, Sousa, Gonçalves, Medeiros, & Carvalhinho (2011, pp. 69-70), estas aulas permitiram que os estudantes adquirissem competências como: *competência em línguas* (Ciências Humanas e Sociais), “utilizar diferentes formas de comunicação escrita, aplicando o vocabulário específico da Geografia” e “enriquecer a comunicação através da análise e produção de diferentes materiais, dominando os códigos que lhe são específicos”; *competência científica e tecnológica* (Ciências Humanas e Sociais) “localizar no espaço acontecimentos e processos”; *competência matemática* (Ciências Humanas e Sociais) “selecionar técnicas gráficas, tratando a informação de forma clara e adequada em gráficos, mapas e diagramas”; e *competência digital* (Ciências Humanas e Sociais) “rentabilizar as TIC nas tarefas de construção de conhecimento”.

Neste segundo estágio, o início da leção nesta turma não foi fácil, uma vez que esta se mostrou pouco receptiva ao novo estagiário, chegando mesmo um aluno a afirmar, aquando da entrega do primeiro teste, dado pelo professor estagiário, que a sua nota tinha descido por estar habituado à forma de ensino da professora titular da disciplina de Geografia.

Durante a entrega de notas, alguns pais, ainda que poucos, transmitiram à diretora de turma, que os alunos não se sentiam à vontade com o "novo professor". Contudo, a diretora de turma interrogou os alunos acerca do assunto e, na sua maioria, disseram que gostavam do novo professor, contradizendo informações dos pais.

Durante o 2.º período, apesar de sentir que grande parte dos alunos já colaborava na aula, depois deste episódio tive de arranjar algumas estratégias para motivar a turma na sua totalidade.

Essas estratégias passaram por assegurar uma maior diversificação dos materiais utilizados em sala de aula, como por exemplo: (a) a utilização de vídeos; (b) o uso do *Google Earth*; (c) a elaboração de *PowerPoint*, incluindo os mais diversos tipos de animações e personagens animadas, maior esquematização e mais cores; (d) fichas de trabalho a cores; e (e) a intensificação de exemplos sobre o quotidiano e região onde moram. Além disso, uma vez que já tinha a turma controlada, adotei uma postura um pouco mais descontraída, por vezes, entrando em brincadeiras com os alunos e rindo com eles.

Deste modo, aplicadas estas estratégias, senti que a turma em geral se apresentava motivada nas aulas, pois aumentaram as respostas às perguntas por mim colocadas e as participações voluntárias durante as aulas, houve também uma maior colaboração na discussão dos

conteúdos e na realização dos exercícios propostos. Acima de tudo penso que cheguei a estabelecer uma boa relação pedagógica com a totalidade da turma.

Pode-se, então, observar no Gráfico 9 os resultados dos testes, no 2.º e 3.º período, denotando de algum modo a evolução havida.

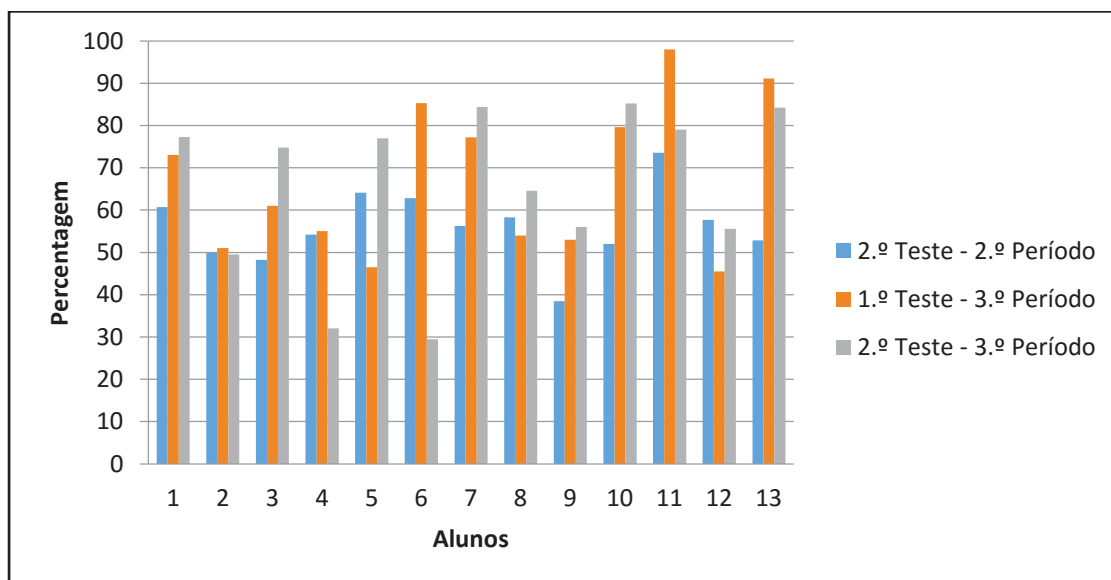


Gráfico 9: Resultados de testes dos 2.º e 3.º períodos da turma do 7.ºB

Neste Gráfico, podemos observar que houve, em geral na turma, uma evolução positiva entre o primeiro e o último teste, à exceção de quatro alunos. Observa-se, ainda, que alguns alunos foram aumentando as suas notas nos testes, tendo em conta que no primeiro teste realizado apenas um aluno obteve nota superior a 70% (nível Bom). No último teste, já existiam sete educandos com nível Bom.

Em conjunto com os meus colegas de estágio, desenvolvemos diversas atividades nas aulas de Cidadania da turma do 7.º D, das quais destaco a visualização de um filme e de vários vídeos que alertavam os alunos para os problemas do *bullying*, da *Internet* e das redes sociais. Destaco, ainda, a participação no dia da Europa com as turmas do 7.º C e 7.º D.

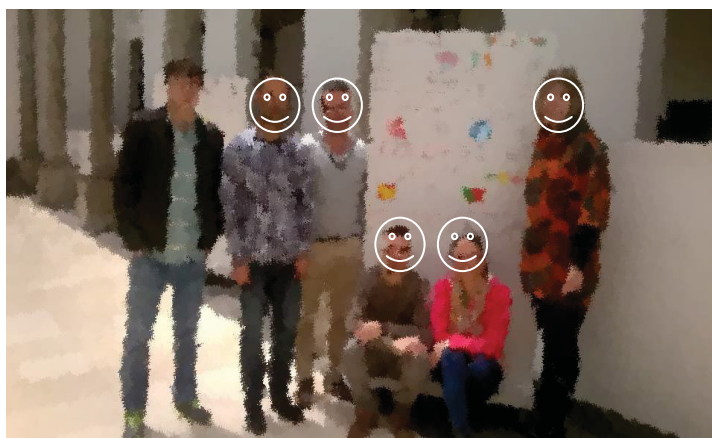


Figura 6: Participação no Dia da Europa



Figura 7: Jantar de Convívio no Final do Estágio II

Em termos gerais, a minha prática letiva foi-se tornando mais sólida ao longo das aulas. Sinto que evolui bastante, principalmente na lecionação às turmas do 7.º ano, na medida em que no início foi difícil adequar o meu vocabulário e os conteúdos programáticos ao nível cognitivo da turma. Todavia, não posso esquecer que estamos sempre a aprender e a melhorar, e que, ainda, há muito a aprender enquanto futuro docente.

Devo dizer que foi uma experiência muito positiva, para a qual contribuíram os alunos, os professores, os trabalhadores não docentes e, por último, mas não menos importantes, os meus colegas de estágio.

- Visitas de Estudo

Palácio de Santana



Figura 8: Visita ao Palácio de Santana

No 3.º período, o grupo de estagiários e a professora cooperante acompanharam a turma do 7.º C numa visita de estudo ao palácio que acolhe a Presidência do Governo dos Açores, com o intuito de dar a conhecer aos alunos novas informações e de os consciencializar para os seus deveres enquanto cidadãos. Além disso, foi dada a conhecer toda a história da família Jácome Correia, revelando-se detalhes de importância regional e nacional.

Esta visita de estudo, organizada no quadro da disciplina de Cidadania, foi muito produtiva no âmbito do desenvolvimento do aluno enquanto cidadão e futuro participante na vida eleitoral. A visita guiada permitiu os alunos terem acesso a informação de carácter interdisciplinar, isto é, ter conhecimento sobre a História dos Açores desde o século XIX até à atualidade, informação sobre a arquitetura e a arte presentes, e esclarecimentos sobre o governo regional, mais concretamente sobre a sede da Presidência e a sua importância.

Caldeira Velha e Gramiais

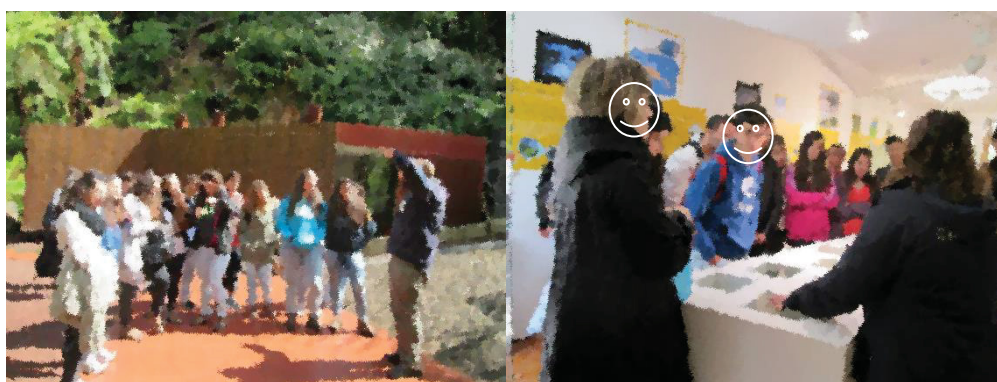


Figura 9: Visita à Caldeira Velha e Gramiais

O grupo de estagiários, a professora cooperante e, ainda, outra docente que leciona turmas de Geografia do 11.º ano deslocaram-se à Caldeira Velha e aos Gramiais, com os alunos da turma do 11.º A que frequentam a disciplina de Geografia.

A visita teve como objetivo os alunos observarem duas formas distintas de produção de energias renováveis (geotérmica e eólica). Além disso, os alunos ficaram a conhecer os vários tipos de espécies endémicas dos Açores e, ainda, os vários tipos de rochas.

Na Caldeira Velha, a turma teve direito a uma visita guiada, organizada em três fases: numa primeira, procedeu-se a uma visita ao espaço exterior com o acompanhamento de um guia que destacou algumas das espécies endémicas presentes e os problemas que o aumento do turismo pode trazer para o local, como, por exemplo, o desgaste da paisagem. Numa segunda fase, os alunos visualizaram um filme sobre o potencial energético da Caldeira Velha, associado à produção de energia geotérmica. Por fim, com o auxílio, novamente, de um guia, procedeu-se a uma visita ao Centro de Interpretação da Caldeira Velha sobre as espécies endémicas, os tipos de rochas e a vulcanologia presente nos Açores.

Nos Grameais, a visita foi guiada por um engenheiro da EDA, com o intuito de dar informações relevantes sobre as energias renováveis, mais concretamente a energia eólica. Além disso, foi visitada uma central elétrica e, ainda, o interior de um aerogerador, no mesmo local.

Os conteúdos referentes a esta deslocação foram avaliados através do guião da visita de estudo, cuja correção foi efetuada na sala de aula, não sendo avaliados no teste.

CAPÍTULO II

PAPEL DO ERRO NA APRENDIZAGEM E SUA EXPRESSÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA

Este capítulo vai ser dedicado à reflexão teórica sobre o tema de aprofundamento deste relatório de estágio, onde vou contextualizar de que forma o erro assume um papel relevante no ensino-aprendizagem, dando sempre maior ênfase às ciências sociais e humanas, mais especificamente à História e à Geografia. No entanto, vou iniciar por uma contextualização mais geral sobre o papel da educação na formação das pessoas.

Além disso, dentro do tema o papel do erro e aprendizagem, vai ser abordado o que é o erro, tipos e classificação do erro, a influência deste na aprendizagem, olhado para a perspectiva behaviourista e construtivista, passando assuntos como o erro e a motivação, a avaliação e o sucesso escolar.

1. O Papel da Educação na Formação da Pessoa

Quero começar por lembrar uma das mais emblemáticas frases proferidas pelo saudoso Nelson Mandela, em que este dizia que *“a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”*. Ana Abreu (2015, citando Nelson Mandela) diz que

a educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês se torna médica, que o filho de um mineiro pode chegar a chefe de mina, que um filho de trabalhadores rurais pode chegar a presidente de uma grande nação.

São nestas palavras que me revejo e são estas que motivam qualquer ser humano para a frequência da escola. Se o berço fosse o único fator a ditar o futuro, a escola e a educação não teriam o mesmo sentido num mundo livre e democrata.

Neste sentido, a profissão docente assume especial relevância, já que os professores fazem parte integrante dos processos conducentes ao desenvolvimento pessoal e social das novas gerações. Num país livre como o nosso, a totalidade das crianças e jovens frequenta a escola, o que faz com que o contexto/meio escolar seja uma das principais bases de sustentação da formação cognitiva, pessoal e social de cada indivíduo.

Tendo em atenção esta perspectiva, torna-se importante perceber o papel da História e da Geografia nessa formação.

2. O Papel da História e da Geografia na Formação da Pessoa

Retomando o já mencionado anteriormente, a História e a Geografia são duas disciplinas que se enquadram no grupo das ciências sociais e humanas. Deste modo, é importante que os alunos percebam a utilidade que estas duas disciplinas possam ter no seu futuro.

É desde cedo que se procuram inculcar nas crianças determinados valores, sejam eles de caráter mais cognitivo, moral ou social. Do ponto de vista pedagógico tenta-se desde tenra idade que estes valores se associem ao desenvolvimento da autonomia, de modo a preparar os alunos para serem cidadãos ativos.

No que se refere à disciplina de História, esta pretende que os alunos compreendam o passado e saibam situá-lo em cada contexto. Pretende, ainda, que estes saibam analisar o passado de diferentes pontos de vista e compreender as várias formas de obter e avaliar as informações sobre esse passado. Por último, os alunos devem ter a capacidade de demonstrar essa informação, que foi estudada e obtida, de forma organizada (Prats & Santacana, 1998, pp. 7-8), de forma a poderem recuperá-la para a compreensão de situações e acontecimentos do seu quotidiano.

Sendo a História uma disciplina que se dedica essencialmente à investigação do passado e por ser, digamos assim, particularmente teórica, pode ser pouco motivadora para o aluno (Prats J., 2000, p. 72).

Neste sentido, é de todo pertinente perceber como a História se pode pôr ao serviço da educação: em primeiro lugar esta procura facilitar a compreensão do presente, porque uma das melhores formas de perceber o presente é compreender o passado, *“a História não tem a pretensão de ser a única disciplina que tenta compreender o presente, mas pode-se afirmar que, com ela a compreensão do presente cobra maior riqueza e relevância”* (Prats & Santacana, 1998, p. 5). Em segundo lugar, através do interesse pelo passado, a História permite desenvolver nos alunos o seu sentido de identidade e cidadania, inculcar neles as raízes culturais e a herança comum, bem como, o conhecimento de outros países e outras culturas, aspetos essenciais para a criação de uma cultura tolerante e flexível. Ao referido há a acrescentar a necessidade de tornar o aluno capaz de dominar a metodologia do historiador e de formular as suas opiniões e análises sobre o conhecimento histórico (Prats & Santacana, 1998, pp. 5-6).

Outros autores também destacam a importância do ensino da História. Por exemplo, Berrocoso (2010, pp. 84) defende vários objetivos de aprendizagem na História. Estes são:

(1) identificar os processos e mecanismos que regem os factos sociais; (2) estabelecer inter-relação entre factos políticos, económicos e culturais; (3) compreender a pluralidade de causas que explicam a evolução da sociedade; (4) identificar e localizar em tempo e em espaço de processos históricos relevantes; (5) adquirir uma perspetiva global de evolução da humanidade e (6) buscar, selecionar, compreender e relacionar informação de natureza e fontes diversas.

É demais relevante perceber que os autores referidos têm ideias confluentes no que concerne às linhas de aprendizagem da História.

Todavia, os alunos, de forma generalizada, olham para a História essencialmente como uma disciplina de pura memorização (Berrocoso, 2010, p. 84), passando o seu estudo por uma tarefa, essencialmente, de “decorar”, o que faz com que muitos dos aspetos (capacidades/domínios) apontados pelos autores citados não sejam concretizados.

Contudo, a História é bem mais do que memorização, não fosse o conhecimento do passado uma forma de compreender o presente e o futuro. É essencial que o educando ultrapasse ideias pré-estabelecidas e encare o programa curricular de um modo mais reflexivo e pragmático, assumindo o docente um papel essencial. Cabe a este a tarefa de facultar ao aluno conhecimentos que lhe sejam úteis no futuro, preferencialmente o mais próximo possível. Neste sentido, a aprendizagem deve estar cada vez mais ligada ao compreender, ao relacionar, ao analisar e ao apreciar, por oposição ao memorizar.

No que respeita à Geografia, centrada no estudo dos espaços e da forma como o homem com ele interage, esta procura dar elementos suficientes aos discentes para se orientarem no espaço. Também pretende que estes compreendam a interação de fatores que afetam o espaço e seu fundamento. Deve permitir, ainda, a leitura e a interpretação de gráficos de forma crítica, além de facultar ao aluno a possibilidade de transmitir de forma organizada o que foi apreendido sobre o espaço (Prats & Santacana, 1998, p. 12).

Os objetivos da Geografia vão desde o físico ao humano, isto é, incidem no *“estudo do nosso próprio planeta enquanto morada da humanidade (...) ela enfoca a organização da sociedade e nas suas relações com espaço físico, os diversos aspetos da natureza e da paisagem”* (Moraes, 2005).

Contudo, no ensino da Geografia, devemos ir um pouco mais além, esperando que permita a formação de pessoas cultas, solidárias, autónomas e com horizontes alargados. Ou seja, é importante que sejam transmitidos conhecimentos sobre outros países e culturas, mas também compreendidas as causas da ação humana e a relação desta com o meio ambiente, acrescentando, ainda, a necessidade de preparar o aluno para que este se possa adaptar à realidade, bem como, compreender os problemas à escala local e planetária (Prats & Santacana, 1998, pp. 7-8).

Assim sendo, esta diversidade de formas de pensar sobre as finalidades da Geografia também está presente em Alves, Brazão, & Martins (2001, p. 9), ao afirmar-se o seguinte:

- promover a apetência pelo saber/pensar o espaço geográfico e a disponibilidade permanente para a reconstrução crítica do próprio saber;
- desenvolver atitudes que proporcionem a compreensão da relação do Homem com a Natureza e o valor das diferentes culturas e sociedades;
- desenvolver a curiosidade geográfica como promotora da educação para a cidadania;
- desenvolver o sentido de pertença e de atitudes de solidariedade territorial, numa perspetiva de sustentabilidade;
- incentivar a participação nas discussões relativas à organização do espaço, ponderando os riscos ambientais e para a saúde envolvidos nas tomadas de decisão;
- proporcionar o aperfeiçoamento da relação interpessoal no sentido de coerência, autonomia e confiança em si próprio;
- proporcionar o aperfeiçoamento da relação interpessoal no sentido da compreensão, da empatia e da solidariedade.

Com base na literatura agora aludida, constata-se que é extremamente valorizada, na Geografia, a interação entre o Homem e o meio ambiente, subtendendo-se que uma das grandes missões desta disciplina passa por intensificar a preparação do aluno/cidadão para a vida em sociedade.

Há que ter ainda em atenção orientações oficiais locais, no caso o CREB, onde se pode ver várias competências chave que são orientadoras para o ensino na Região Autónoma dos Açores.

O CREB (Alonso, Sousa, Gonçalves, Medeiros, & Carvalhinho, 2011) abrange todo o ensino básico e foi desenvolvido com o objetivo de promover/enquadrar o currículo da Região Autónoma dos Açores, de forma a se assegurarem especificidades das vivências numa ilha e/ou arquipélago.

Desde muito cedo, mais especificamente desde o pré-escolar, procura-se suscitar nas crianças elementos que promovam a interação e o enquadramento destas na sociedade. Deste modo tornam-se relevantes, ou mesmo fulcrais, os ensinamentos das ciências sociais e humanas, as quais incluem a História e a Geografia.

Então, atendendo ao CREB (Alonso, Sousa, Gonçalves, Medeiros, & Carvalhinho, 2011, pp. 68-69), podem-se verificar alusões a várias competências chave: (1) competência em línguas, (2) competência a matemática, (3) competência científica e tecnológica, (4) competência digital, (5) competência físico-motora, (6) competência de autonomia e gestão de aprendizagem e (7) competência social e de cidadania.

Estas competências apontam para diversidade de desempenhos, muitos deles de natureza multidisciplinar.

3. O Papel do Erro na Aprendizagem

Neste ponto vai ser abordado o papel do erro na aprendizagem dos estudantes, onde será de todo importante perceber o que é o erro, identificar e classificar os tipos de erros, aclarar a influência deste na aprendizagem e perceber de que forma é que ele deve ser avaliado ou ignorado.

Neste sentido, todos nós passamos por obstáculos que nos impedem que tudo seja fácil ao longo da nossa vida. Segundo o dicionário *online* da Porto Editora (2003-2015) o erro é uma *“decisão, ato ou resposta incorreta”*; é a *“qualidade daquilo que não corresponde à verdade; engano”*; é a *“apreciação ou julgamento que está em desacordo com a realidade observada; juízo falso”*; é a *“falta; culpa”*.

Com base na referenciação feita sobre o erro, através da consulta do referido dicionário, verificamos que este remete o conceito em análise para uma situação negativa, com conotação pejorativa. Agora a questão que se coloca é a de se saber se o errar é sempre contraproducente para os alunos. Ou melhor, se a definição apontada de erro colhe o mesmo sentido ao nível das questões pedagógicas.

Para responder a estas questões, é importante perceber que o erro pode ter um efeito destrutivo, mas também pode ser criativo, como nos apresenta a Figura 10.

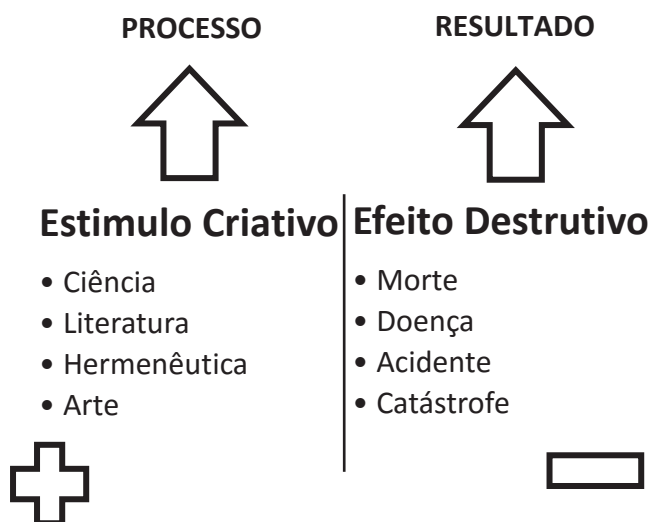


Figura 10: A direção criativa e destrutiva do erro (adaptado de Torre, 2004, p. 20)

Torre (2004, p. 19) afirma que, no discurso corrente, o erro tem um efeito destrutivo e pode remeter para uma falha irreversível no âmbito de catástrofes ecológicas, acidentes, doenças, problemas educativos, políticos ou de outros âmbitos da vida diária. No entanto, numa perspetiva pouco comum, o erro surge como estímulo criativo, por se apresentar como fonte de inspiração para a ação (Torre, 2004).

A este respeito importa destacar algumas das reflexões de Reason (2003), embora as faça ao ponderar os erros ligados à medicina. Este autor concluiu que os erros dependem de duas espécies de falhas: falhas na execução e falhas no planeamento.

Clarificando, os erros de execução podem acontecer por deslizos quando não se atinge o objetivo pretendido, sendo geralmente provocados por falta de atenção. Ainda podem acontecer por lapso, surgindo por uma dificuldade de memorização. No que toca às falhas de planeamento, estas são normalmente devidas a enganos no julgamento e/ou decisão, podendo implicar regras ou conhecimentos (Reason, 2003).

Para Reason (2000), o problema do erro pode ser visto de duas formas: ligado à pessoa ou à organização dos sistemas. Se ligados à pessoa, os erros concentram-se nos processos mentais anormais, tais como o esquecimento, desatenção, falta de motivação e cuidado, negligência e imprudência. *“Os seguidores desta abordagem tendem a tratar os erros como um problema moral,*

assumindo que as coisas más acontecem a pessoas” problemáticas ou descuidadas (Reason, 2000, p. 768).

Quanto à segunda perspectiva, Reason (2000, p. 768) afirma que os erros são vistos como consequências em vez de causas e que os erros humanos devem ser esperados, até pelas melhores organizações. Cabe então a estas construir defesas para atenuar ou evitar os efeitos do erro, isto é, a questão central perante uma falha não deve centrar-se em quem errou, mas porque falhou.

O mesmo autor (Reason, 2003, pp. 10-13) classifica as formas de erro em três níveis: o *comportamental*, que é o nível mais superficial, dirige-se essencialmente à recuperação, com a responsabilidade do *design* versus operador e com as atribuições humanas versus atribuição da máquina. O segundo nível é o *contextual*, indo além da forma do erro formal, na medida em que inclui “*a suposição limitadas sobre a causalidade*”. O autor salienta que a informação externa e interna, isto é, as circunstâncias em redor são importantes na definição, contudo nem sempre o contexto pode explicar, uma vez que duas pessoas no mesmo local, com as mesmas características do meio, pode o erro desencadear-se de forma diferente. Por último, o *conceitual* preocupa-se com as suposições cognitivas sobre o erro, baseando-se nas teorias ou invés das características observadas no erro. O autor acrescenta que a “*classificação baseada em considerações conceituais são potencialmente as mais frutíferas porque elas procuram identificar os mecanismos casuais subjacentes*” (Reason, 2003, p. 12).

Esta visão do erro ligada à medicina atribui um carácter negativo ao erro, devendo ser evitado. No campo educativo, as teorias behaviouristas da aprendizagem também defendem a ideia de que o erro deve ser evitado. No entanto, numa perspectiva ainda mais tradicional, a Figura 11 mostra como os resultados da aprendizagem são expressos pela contagem dos erros dados pelo aluno, na sequência de segmentos instrutivos assegurados pelo professor. Quanto mais erros, piores serão as classificações a atribuir ao aluno (Torre, 2004).

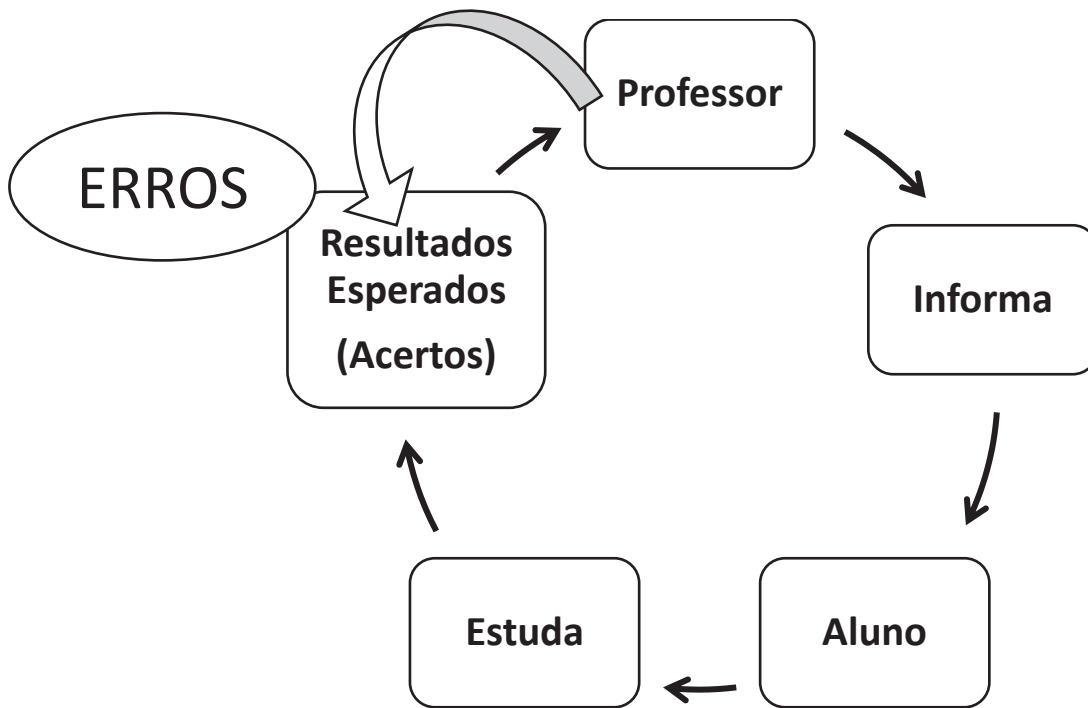


Figura 11: Ensino dirigido ao evitamento do erro (adaptado de Torre, 2004, p. 89)

Na Figura anterior, o papel do professor passa por dirigir a aula, com base numa planificação rígida e cheia de ações, para a transmissão de informação. O aluno recebe a informação de forma passiva, respeitando o plano de atividades e os objetivos propostos pelo professor. No fundo, o papel do aluno reduz-se ao estudo para atingir os resultados a que se propõe, resultados esses que são avaliados pelos professores, que acabam por ter também o papel de corretores (Torre, 2004, pp. 86-89).

Retomando as teorias behaviouristas, Skinner (1991) considera que um comportamento reforçado será repetido várias vezes e acabará por se transformar numa aprendizagem, na sequência da sua memorização. Um exemplo, dado pelo mesmo, é o seguinte:

eu ensinei a minha filha a recitar 15 versos do *Evangeline*, de Longfellow rapidamente e sem sofrimento, incitando, dando pistas e [diminuindo as] pistas. Escrevi os versos no quadro negro e convidei-a a ler. Os versos incitaram seu comportamento. Então eu apaguei algumas palavras escolhidas ao acaso e convidei-a a ler os versos. Ela conseguiu fazê-lo porque as palavras que permaneciam na lousa eram pistas eficazes. Eu removi outras palavras e convidei-a a ler os versos de novo. Dentro de poucos minutos ela estava “lendo” os versos, embora não houvesse nada no quadro (Skinner, 1991, p. 124).

O ensino programado de Skinner foi projetado para aproveitar a realização de aprendizagens de forma imediata, partindo de pequenos e claros blocos de informação. Os estudantes progrediam

através de pequenas etapas, onde eram dadas pistas ou estímulos de apoio para que eles cumprissem as tarefas de forma bem sucedida e, assim, alcançarem o sucesso sem passarem pelo erro (Skinner, 1991, p. 126). O próprio Skinner (1991, p. 128) faz apologia das suas ideias ao afirmar que

trinta anos são passados, com psicólogos cognitivistas ainda controlando as escolas de educação, e os estudantes ainda não processam, nem armazenam, nem recuperam a informação muito melhor do que antigamente. (...) Os psicólogos cognitivistas se autoafirmam atacando as práticas comportamentalistas, mas ofereceram pouca coisa para colocar no lugar delas.

Neste sentido, e sem entrarmos nos contributos das diferentes teorias explicativas da aprendizagem para o processo educativo, Skinner (1991) continua a defender a instrução programada já que é um sistema que ensina de forma eficaz a todos os estudantes, que aumenta a produtividade dos mesmos, diminuindo os motivos para recorrerem ao sexo, à violência e às drogas. Acrescenta ainda que neste modelo de ensino os professores usufruem de mais tempo para comunicar com os alunos (Skinner, 1991, pp. 129-130).

Assim, a aprendizagem sem erros procura proteger os alunos da possibilidade de terem falhas, fazendo com que os processos de ensino seja concretizados através de pequenos passos, com ligeiros aumentos do grau de dificuldade em cada passo, por permitirem um fácil ajustamento às capacidades e ritmo do alunos (Bjork & Bjork, 2014).

Considerando, novamente, a Figura 10, o erro como estímulo criativo não procura transformar o negativo em algo positivo, mas sim utilizar o erro como um instrumento de progresso, onde seja valorizado o processo e não o resultado final. O erro pode estar na base do descobrimento científico e da transmissão didática, porque só através da descoberta e da redescoberta, baseada na exploração das relações entre elementos, está a construção da evolução (Torre, 2004).

Neste sentido, Torre (2004, p. 24) afirma que as grandes invenções da Humanidade estão mais ligadas à *“capacidade criadora, ao esforço e a conhecimentos que foram precedidos de azar”*, e não a grandes génios. Por último, como atenta a Figura 10, o erro como estímulo criativo está ligado ao processo e o erro como efeito destrutivo ao resultado.

Esta perspetiva vai ao encontro da pedagogia do erro, que aceita o erro no processo de aprendizagem, como demonstra a Figura 12.

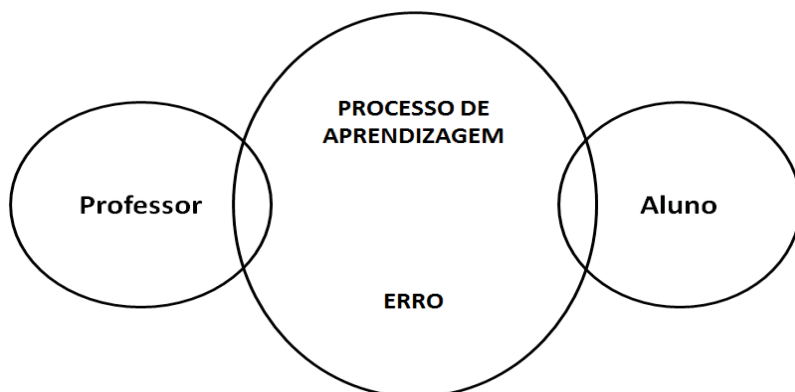


Figura 12: O erro como instrumento de aprendizagem (adaptado de Torre, 2004, p. 90)

Segundo esta conceção o erro aparece como um elemento construtivo que promove a inovação, onde o professor tem o papel de orientar, planeando as situações de aprendizagem, a partir de planos flexíveis. Os discentes por sua vez assumem um papel ativo nas situações de aprendizagem, na medida em que expressam as suas perspetivas e entendimentos sobre o que é ensinado. É valorizada a aprendizagem autónoma, assim como a interação entre os intervenientes na ação educativa (Torre, 2004).

Hadji (s.d.) também defende esta perspetiva ao afirmar que

é preciso aceitar que o aluno erre. Mas o papel da escola e do professor é evitar erros inúteis. O importante é fazer com que os alunos confiem em sua capacidade de desenvolvimento positivo, tornando-os progressivamente senhores de seu desenvolvimento. Isso é a conquista da autonomia. O erro não deve ser considerado uma falha, mas algo que tem sentido e pode ajudar a ensinar. Ele é um indicador de como o aluno raciocina. O professor pode-se organizar para que todos façam o menor número de erros possível escolhendo bem as situações de aprendizagem, com níveis de dificuldade coerentes com a capacidade da turma.

Todas estas considerações apontam para que os momentos de avaliação devam ser encarados como momentos de aprendizagem, capazes de potenciar as capacidades dos alunos (Serpa, 2010), mas permitindo o reconhecimento e a exploração das dificuldades destes, de modo a que o professor os consiga ajudar. Os docentes também devem procurar desenvolver ao máximo a autonomia dos alunos, para que estes encontrem certa motivação interior (Villas, 2013).

Tanto o professor como os pais devem evitar, nesta ótica, recriminar, no sentido literal da palavra, erros aos alunos, devendo procurar aproveitá-los como um ensinamento, ou seja, identificar o erro e desenvolver estratégias coerentes e consistentes para que o aluno aprenda, ou não fosse esse o principal objetivo de quem leciona (Villas, 2013).

A afirmação de Hadji (s.d.) de que há necessidade de aceitar o erro do aluno e de o mesmo ser considerado como um ensinamento e não uma falha, na medida que pode ser um indicador do raciocínio havido, remete-nos para a teoria construtivista da aprendizagem.

Na teoria construtivista, o professor deixa de ter o papel de *“transmissor de conhecimento para passar a ser um projetista”* (Matos, 2006, p. 28) e o aluno assume-se como o organizador do próprio conhecimento, a partir das suas estruturas de funcionamento.

Por outro lado, Clark e Bjork (2014, p. 21, baseado em Bjork, 1994) concluem que os processos de ensino que admitem o erro decorrente da criação ajustada de dificuldades e desafios, embora possam ampliar a frequência do erro, permitem fazer aumentar a retenção da informação a longo prazo.

Clark e Bjork (2014, p. 21, baseado em Bjork & Bjork, 1992) fazem uma distinção entre aprendizagem a longo prazo e acessibilidade à informação ou desempenho imediato. Segundo estes, pode existir alta acessibilidade e a aprendizagem ser reduzida porque esta não se mantém no tempo, de forma a ser mobilizada em situações posteriores.

São inevitáveis as relações entre o erro e a avaliação. Luckesi (2008, pp. 48-49) aponta primeiramente o erro, no contexto escolar, como um castigo, podendo dar lugar inclusivamente à punição física. Mas também pode levar à formulação de frases como: *“vocês vão ver o que é que vou fazer com vocês no dia da prova...”* ou do tipo, *“se forem bem, neste trabalho, acrescento um ponto na nota para todos os alunos; se forem mal...”* (Luckesi, 2008, p. 50). De facto, na sequência ou na previsão de uma avaliação, algumas formas de controlo das situações pedagógicas podem ser mais subtis do que outras, seja através de prémios ou de castigos. Por exemplo, o escárnio do erro ou a realização de um teste surpresa são ações que tendem a criar no aluno o medo, a ansiedade e a vergonha.

Contudo, o mesmo Luckesi (2008) reconhece que o uso do erro também pode ser uma virtude, na medida que, não chegando a uma solução com sucesso ou acerto, pode ser o princípio da descoberta desta. Afirma que o

insucesso, neste contexto, não significa erro; ao contrário, serve de ponto de partida para o avanço da investigação ou na busca da satisfação de uma necessidade prática co-utilitária [... Os erros] servem positivamente de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos, e a sua compreensão é o passo fundamental para a sua superação (Luckesi, 2008, pp. 56-57).

A este respeito, retomemos Clark e Bjork (2014, p. 25) quando perguntam: qual o problema em errar? De acordo com estes autores, o aluno ao errar fica mais próximo de obter *feedback* por parte do professor, sendo, então, positivo, nesta ótica, porque o estudante, se não for testado, não saberá quais as suas reais dificuldades. Neste sentido, Schee (2014, p. 9, baseado em Hattie, 2009) é da opinião que os docentes devem dar *feedback* de modo a ajudar o estudante a ultrapassar as suas dificuldades.

Torna-se ainda importante fazer uma breve reflexão sobre as relações entre o erro e a motivação. Importa perguntar como os alunos podem, por um lado, evitar o erro para não desmotivarem, e, por outro, tabalhar sobre o erro como forma de se motivarem?

A literatura tem mostrado que a motivação é um conceito fundamental para a compreensão dos comportamentos do ser humano (Veríssimo, 2014, pp. 73-74). Assume um papel essencial nos bons resultados dos alunos, independentemente de ser explicada através das teorias comportamentalista, construtivista, sócio-construtivista (Pereira, 2013, p. 450), ou outras. Sobre estas importa reter, de forma muito sucinta, que a motivação pode ocorrer, respetivamente, a partir da ação e controlo externo sobre o sujeito, do papel que o sujeito pode ter nos seus processos cognitivos e formas de pensar e sentir, e das suas necessidades de afiliação, promotoras de relacionamentos interpessoais de suporte às aprendizagens.

Deste modo, em contexto escolar, a presença e a ausência do erro podem servir tanto para motivar o aluno como para o desmotivar. A presença do erro pode motivar o aluno quando este é confrontado com desafios ajustados e/ou, revendo-se nos seus raciocínios incipientes, constrói novas formas de pensar. Pode desmotivá-lo se esse desafio é desmedido, se são atribuídas consequências negativas ao erro ou se este emerge mais num espaço de competição do que de cooperação. A ausência do erro, por sua vez, pode motivar na medida em que o aluno não é confrontado com possíveis efeitos negativos do erro ou retira efeitos positivos por não errar. A ausência do erro pode desmotivar quando os processos de ensino, para serem simples, se tornam

mecanizados, demasiado repetitivos e previsíveis, faltando o incentivo do desafio cognitivo e/ou a discussão dos processos de aprendizagem.

Segundo Veríssimo (2014, p. 80), os alunos podem desmotivar porque têm *dificuldades em aprender*: caem numa baixa motivação, deparam-se com insucesso escolar e deixam de acreditar nas suas capacidades, acabando por ser um ciclo vicioso. Ainda de acordo com o mesmo autor, há aqueles alunos que acham que *não é importante aprender*, reconhecendo que o processo de ensino-aprendizagem é pouco significativo na sua vida, o que faz diminuir a sua motivação. E, por fim, há os estudantes que consideram que não é agradável aprender, considerando a aquisição de conhecimentos como algo repetitivo, exaustivo e pouco estimulante.

Contudo, há formas de motivar os alunos e, conseqüentemente, levá-los ao sucesso. Veríssimo (2014, pp. 81-83) aponta diversas formas ou fatores, designadamente: o estabelecimento de uma relação positiva entre os dois intervenientes; a disponibilização de *feedback* objetivo e pormenorizado a todas as atividades realizadas pelo aluno; a apresentação de tarefas em que o aluno consiga ser bem sucedido, de forma a não cair no ciclo vicioso, já referido anteriormente; a valorização do esforço do aluno, mesmo em situações em que a qualidade não foi a melhor; a eliminação de comparações entre estudantes, por fazer cair em desânimo os mais frágeis; e o reconhecimento da utilidade do aluno no seu processo de ensino e aprendizagem.

O aluno motivado está normalmente atento e concentrado, envolve-se nas atividades propostas, mostra-se mais ativo e participativo na sala de aula, questiona sempre que necessário alguma matéria ou conteúdo que não esteja a perceber e cumpre facilmente as regras propostas. Mas não basta este tipo de comportamentos apenas na sala de aula. É necessário que, fora desta, o aluno seja proativo e autónomo no seu estudo, para que possa ter experiências de sucesso e, deste modo, desenvolver a sua capacidade criativa (Veríssimo, 2014, pp. 74-75).

Antes de se dar por concluído este capítulo, apresentar-se-ão alguns dados sobre o ensino em Portugal, para se documentar de alguma forma o acesso e sucesso educativo que promove. Assim, de acordo com Pacheco (2006),

Relativamente às taxas de retenção/desistência e não conclusão da escolaridade, os dados estatísticos são reveladores do peso crescente da escola no percurso de vida dos alunos. Se a taxa de escolarização é próxima dos 90%, no nível etário dos 15 aos 17 anos, sendo muito

semelhante à média observada nos países desenvolvidos, para uma percentagem significativa de alunos a escola tem sido o local de diversos obstáculos, para muitos intransponíveis: 8,6% no 1º ciclo; 14% no 2º ciclo; 17,4% no 3º ciclo; 37 % no ensino secundário (cursos gerais – 30,8%; cursos tecnológicos – 43,1%) (Pacheco, 2006, p. 254).

Dados do Instituto Nacional de Estatística/INE (2015) mostram-nos a evolução das taxas de escolarização no nosso país até 2010 (Gráfico 10).

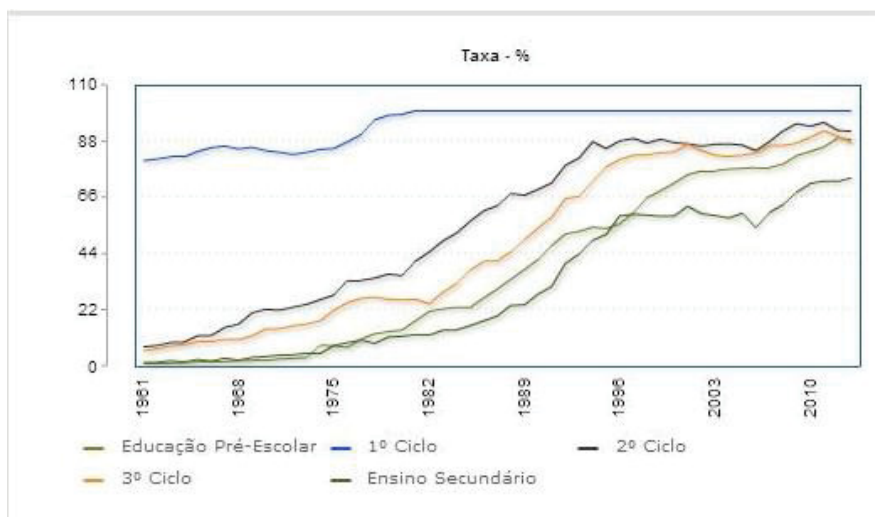


Gráfico 10: Evolução da taxa real da escolarização em Portugal (INE, 2015)

Analisando este Gráfico, verifica-se que a taxa real de escolarização em Portugal evolui de forma progressiva ao longo dos últimos 50 anos. Note-se que, em termos globais e à exceção dos quatro primeiros anos de escolaridade, há uma expansão progressiva da escolarização nos diferentes níveis de ensino, sendo a década de oitenta e o início da década de noventa, ambas do século passado, as que registam uma maior aceleração dessa expansão. Podem mesmo apontar-se dois grandes marcos que impulsionaram essa aceleração, numa primeira fase a queda do Estado Novo e, numa segunda, a entrada de Portugal na UE. Estes marcos ou fatores fizeram com que a taxa de escolarização subisse para valores superiores a 90%. Contudo, e segundo os dados de (Pacheco, 2006, p. 254), a conjuntura não é a mesma à medida que a escolaridade vai subindo de nível, uma vez que se registam taxas de retenção mais elevadas.

Outro dado relevante, sobre os estudantes portugueses, surge no Relatório do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (OCDE, 2014), situando-se Portugal, em termos globais, ligeiramente abaixo das médias da OCDE ao nível da Matemática, da Leitura e das Ciências.

CAPÍTULO III

A EXPRESSÃO DO ERRO NO ENSINO DE HISTÓRIA E DE GEOGRAFIA

No seguimento da reflexão teórica sobre o papel do erro na aprendizagem, este capítulo será dedicado à apresentação de um estudo empírico sobre representações de alunos e análise de algumas práticas de ensino relacionadas com o erro e a aprendizagem de História e de Geografia no 3.º ciclo e no EB. Para tal, num primeiro momento, serão explicitados os objetivos do estudo, os participantes, os métodos usados e as etapas adotadas. Num segundo momento, serão apresentados os dados e discutidos os resultados alcançados.

1. Contexto e Objetivos do Estudo

Este estudo surge no âmbito do meu estágio destinado à profissionalização para docência nas disciplinas de História e de Geografia. Para tal, foram formulados os seguintes objetivos:

- Conhecer as perceções de alunos do 9.º e do 11.º ano sobre o erro nas disciplinas de História e de Geografia.
- Identificar a relação entre o tipo de perguntas formuladas pelos estagiários e a presença/ ausência de erros.
- Aprofundar a natureza e amplitude dos erros cometidos em História e em Geografia.
- Determinar em que medida erros verificados na lecionação continuam a persistir em provas de avaliação sumativa.

No que respeita aos objetivos destinados ao estudo de representações sobre o erro, haverá a tentativa de perceber juntos dos alunos quais os seus hábitos e métodos de estudo, os problemas encontrados e as suas soluções, os seus níveis de interesse pela disciplina de História e de Geografia, os erros mais frequentes em função das disciplinas e as formas que encontram para ultrapassar as dificuldades (anexo E).

Quanto aos objetivos dirigidos à análise de práticas desenvolvidas no estágio, serão respondidos a partir de diversos registos e documentos produzidos durante o estágio.

2. Opções Metodológicas

O paradigma de investigação utilizado é de natureza descritiva e interpretativa, no quadro de uma abordagem qualitativa. A escolha recaiu neste paradigma por melhor se adequar aos nossos objetivos e ao trabalho realizado no âmbito do estágio.

Godoy (1995, pp. 62-63) apresenta algumas características de uma pesquisa qualitativa. Segundo a mesma, a investigação deve ser feita num ambiente natural, de forma descritiva e indutiva e o investigador deve centrar-se no significado que as pessoas dão às coisas e às suas vidas.

Tuckman (2005, baseando-se em Bogdan e Biklen) apresenta as principais características de uma investigação qualitativa no seguinte excerto:

1. a situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados;
2. a sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados;
3. a questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;
4. os dados são analisados intuitivamente, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle;
5. diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê” (Tuckman, 2005, p. 507).

Deste modo, para dar resposta adequada aos objetivos traçados no estudo, será importante, por parte do investigador, um envolvimento no ambiente escolar, e na sala de aula, ter capacidades e qualidades pessoais, como a atenção, a sensibilidade e a flexibilidade, além de um domínio das técnicas de investigação. Será importante desenvolver capacidades especiais de registo, porque ajudam na recolha e na leitura criativa dos dados, ao permitirem uma fácil identificação de relações entre os fenómenos que surgem durante o processo de observação (Bogdan & Biklen, 1994).

As principais técnicas qualitativas de recolha de dados, que vão ser utilizadas ao longo do processo de investigação, são a observação naturalista da turma e a entrevista. De forma complementar, serão considerados produtos dos alunos.

Um estudo qualitativo é vantajoso porque apresenta certa flexibilidade metodológica, isto é, ao longo da pesquisa vai-se definindo o que observar e analisar, as categorias de análise não são rígidas, deve-se estar aberto a novas informações, há aprofundamento e diversidade de dados e o sentido dos discursos é definido pelos participantes no estudo (Godoy, 1995, p. 63).

No entanto, a pesquisa qualitativa apresenta algumas dificuldades, como por exemplo, está baseada em autorrelatos que nem sempre são completos e fiáveis, a sua apresentação pode não passar da descrição de episódios individuais e, por vezes, nem os observados têm consciência do que os influencia (Godoy, 1995). Os dados têm que ser observados de acordo com o contexto destes. Também levanta dificuldades ao nível da verificação, porque são normalmente investigadas experiências únicas, o objeto de estudo pode sofrer mudanças com o tempo e os investigadores

podem ser diversos, não procedendo exatamente da mesma maneira e sendo influenciados pelas suas prioridades e formação teórica (Godoy, 1995, p. 63).

Todavia é importante salientar que a abordagem qualitativa facilita a compreensão dos fenómenos sociais, mesmo que o conhecimento resultante deste género de estudos seja parcial e não permita a generalização dos resultados, se confrontados com os obtidos por procedimentos quantitativos (Carmo & Ferreira, 1998, pp. 179-181).

Para o tratamento dos dados em estudo, será usada a análise de conteúdo. A este respeito Manuela Esteves (2006) considera que

a análise de conteúdo, mais do que simplesmente descritiva e atenta ao conteúdo manifesto, visa a produção de inferências e, portanto, a interpretação e, eventualmente, a explicação dos fenómenos patentes como latentes na comunicação (Esteves, 2006, p. 108).

A dificuldade do tratamento dos dados também é vista como uma desvantagem, porque a complexidade dos dados a serem tratados é superior, visto que, com as entrevistas abertas, obtêm-se respostas muito variadas, algo que a abordagem quantitativa não enfrenta porque por norma utiliza o inquérito ou então entrevistas estruturadas.

a. Participantes

Neste estudo estiveram envolvidas duas turmas, uma do 3.º ciclo de História do EB, referente à turma do 9.ºA, e outra do ES de Geografia, a turma do 11.ªA. Nestas foram realizadas observações naturalistas, em seis e três aulas, respetivamente.

Para a realização das entrevistas, foram selecionados seis alunos de cada turma, tendo em conta a vontade dos participantes, já que na abordagem qualitativa é especialmente importante a disponibilidade dos mesmos.

ANO	TURMA	DISCIPLINA	N.º DE ALUNOS
9.º	A	História	6
11.º	A	Geografia	6
Total de alunos			12

Quadro 1: Intervenientes no estudo através da entrevista

Não foi possível aumentar o número de participantes porque houve alguma dificuldade em os estudantes se disponibilizarem a tal.

Na criação das siglas de identificação de cada participante, adotaram-se os seguintes critérios: (1) todos os alunos do 9.º ano seriam identificados por A9, acrescentando um algarismo, o correspondente à sua ordem de aparição, como por exemplo A91; (2) todos os alunos do 11.º ano seriam identificados por A11, acrescentando um algarismo, o correspondente à sua ordem de apresentação, no caso o primeiro a surgir seria o sete, depois de concluídos os seis do nono ano, ou seja, A117, extendendo-se até A1112.

b. Etapas da Investigação

Numa primeira fase, foram selecionadas as turmas onde iria ser aplicado o estudo. Depois de as selecionar, tive de observar as principais características das turmas ao longo da minha lecionação e das aulas que assisti.

Nas observações realizadas, dei especial atenção à forma como os estagiários colocavam as perguntas e ao modo como os alunos reagem a estas. Terminada a fase de observação, procedi à elaboração de um guião orientador das entrevistas, tendo em conta a adequação das perguntas às características dos alunos. Posteriormente, concretizei as entrevistas junto dos doze alunos selecionados. É importante referir que todas as entrevistas foram realizadas por mim, o que significa que no 9.º ano os estudantes foram questionados no contexto da disciplina de História e no 11.º ano no contexto da disciplina de Geografia, mas, no decorrer das mesmas, não se esteve constantemente a limitar os alunos para se pronunciarem apenas no âmbito de cada uma destas disciplinas, a não ser em questões que assim o exigiam, como por exemplo o interesse por cada uma das disciplinas e os erros e dificuldades nelas encontrados. Por fim, recolhi dados dos alunos ao nível da avaliação sumativa.

Passando para os tratamentos dos dados, houve necessidade de categorizar a informação recolhida. Esteves (2006, p. 109) diz que *“a categorização é a operação através do qual os dados (inovados ou suscitados) são classificados e reduzidos”*.

Ao nível das entrevistas, foi criado um sistema de categorias para facilitar a análise e discussão dos resultados obtidos (anexo F). Este sistema foi dividido em nove categorias, todas elas com subcategorias e algumas com indicadores. As categorias criadas foram: (1) motivações para o

estudo da História e da Geografia; (2) erros e dificuldades na aprendizagem da História e da Geografia; (3) reação do professor ao erro; (4) função do erro; (5) gestão de recursos no estudo; (6) estratégias de estudo; (7) fatores que dificultam o estudo da História e da Geografia; (8) atribuição de insucesso/ causas das dificuldades e erros; e (9) atribuição do sucesso escolar. Embora não se tivesse calculado um índice de fidedignidade, este sistema de categorias foi conversado com uma pessoa não ligada ao estudo, não se tendo encontrado discrepâncias assinaláveis.

As categorias criadas para a análise das observações foram as seguintes: (1) tipo de pergunta nas aulas de História (aberta/fechada); (2) tipo de pergunta nas aulas de Geografia (aberta/fechada); (3) correção às respostas erradas (facultada pelo professor/facultada pelo aluno); (4) ausência de correção das respostas erradas; (5) conteúdos que suscitaram erros nas aulas de História; (6) conteúdos que suscitaram erros nas aulas de Geografia.

Ambos os sistemas de categorias deram lugar à elaboração de quadros, que estão expostos no ponto seguinte deste relatório, por permitirem uma melhor análise e discussão dos resultados obtidos.

3. Análise e Discussão dos Resultados

a. Perceções dos Alunos sobre o Erro nas Disciplinas de História e de Geografia

Recolhidos todos os dados e criado o sistema de categorias, cabe agora, na próxima etapa, passar à análise dos mesmos, organizados sob a forma de quadros.

No Quadro 2 apresentam-se as motivações que doze alunos de duas turmas, uma do 9.º ano e outra do 11.º de escolaridade, dizem ter em relação ao estudo da História e da Geografia.

Motivações	História	Geografia
Adquirir conhecimentos/ dominar informação	A92	A118; A119; A1110; A1111; A1112
Gostar da matéria	A92; A93; A94; A117; A118; A1110; A1112	A91; A92; A94; A117; A118; A119; A1110; A1111; A1112
Métodos de ensino do professor	-----	A117; A118
Preocupação do professor pelo aluno	A92; A93	A1111; A1112

Quadro 2: Motivações para o estudo de História e de Geografia

Observando este quadro, verifica-se que quase todos os alunos admitem que o facto de gostarem dos conteúdos é o que mais os motiva para o estudo das disciplinas em análise e são sobretudo os alunos do ensino secundário os que mais expressam esse gosto. Para o estudo da disciplina de História, consideram como elementos chave dessa motivação o seu interesse pelo passado e a evolução das mentalidades, bem como a evolução da democracia e da monarquia na Grécia e aspetos respeitantes às 1.ª e 2.ª Guerras Mundiais, como se atenta na seguinte frase de um dos entrevistados:

“Gosto muito de História. Gostei muito dos conteúdos deste ano, nomeadamente a 1.ª e 2.ª Guerra Mundial.” (A94)

Já pela Geografia, os temas de maior interesse apontam para o domínio de informação física e humana. Da Geografia física, destacam sobretudo o clima, o ambiente e a localização dos países e capitais. Da Geografia humana, mencionam os relacionados com a UE, agricultura, demografia e questões urbanas. A este respeito um dos alunos afirma:

“ (...) Há conteúdos que são interessantes e... sobretudo para o nosso dia a dia. A informação que temos que saber e faz parte... e ainda bem que sabemos. Por exemplo, as questões da UE é bom sabermos (...). Agricultura também. A demografia do 10.º ano também gostei muito. São questões atuais e que fazem sentido, de certa forma.” (A118)

Olhando agora para a coluna de Geografia, salta à vista que quase todos os alunos do 11.º ano além de gostarem da matéria também valorizam a aquisição de conhecimentos.

Estes dados sugerem estar em causa situações relacionadas com a motivação intrínseca, isto é, uma predisposição para a realização de tarefas com prazer, curiosidade e persistência (Veríssimo, 2014, baseado em Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001).

Quanto às outras motivações declaradas de forma menos acentuada, os métodos de ensino do professor são referidos como elemento cativante para o estudo de Geografia apenas por alunos do 11.º ano e a preocupação do professor pelos alunos é mencionada por estudantes de ambos os níveis de ensino, o que acentua a importância de o professor ir ao encontro de necessidades dos alunos como forma de se conseguir um maior envolvimento destes no estudo das disciplinas de História e de Geografia. Esta alusão à ação do professor, ou seja, a aspetos externos ao sujeito como fatores explicativos da motivação, permite-nos evidenciar que, aquando do uso da regulação externa do comportamento como estratégia de desenvolvimento de uma motivação mais

autónoma (Veríssimo, 2014), a percepção do aluno sobre a preocupação do professor em relação a ele pode ser um fator relevante na motivação para as atividades académicas.

Assim, enquanto o gostar da matéria e de adquirir conhecimentos ou dominar informação está mais ligado à motivação intrínseca, os métodos de ensino do professor e a preocupação do mesmo pelo aluno são aspetos exteriores ao aluno, mais relacionados com a motivação extrínseca, o que leva a concluir que a motivação dos estudantes inquiridos, para as disciplinas de História e de Geografia, está mais direcionada para a sua componente interna.

Passa-se agora para o Quadro 3, onde se vai tentar perceber quais os principais erros e dificuldades que os discentes, em História e Geografia, dizem apresentar. Este tema é relativo tanto aos erros e dificuldades que os professores apontavam em sala de aula como aos que eles sentiam que cometiam ou aos que os seus colegas faziam.

Erros e Dificuldades na Aprendizagem	9.º Ano/História	11.º Ano/Geografia
Elaboração de resumos	A92	A1112
Produção escrita	A92	A117; A119; A1110; A1111; A1112
Compreensão escrita	A92	A117; A1111; A1112
Domínio dos conteúdos	A92	A119; A1111
Análise de gráficos	-----	A119

Quadro 3: Erros e dificuldades na aprendizagem de História e de Geografia

Examinando o Quadro anterior, fica claro que os alunos do 9.º ano têm dificuldade em expressar os seus erros e dificuldades ao nível da disciplina de História, à exceção de A92, o único a apontar dificuldades em diversos aspetos. Quanto aos alunos de Geografia, quase todos admitem apresentar dificuldades na produção escrita, em menor escala, na compreensão escrita e, de forma ainda menos expressiva, no domínio dos conteúdos. De acordo com as entrevistas, estes referiram que sentem especial dificuldade na produção escrita, em perguntas de desenvolvimento e na gramática. Referente à compreensão escrita, salientaram que as dificuldades ocorrem devido à sua pouca atenção aquando da leitura das perguntas.

“Por exemplo, em História os erros que costumo ter em exercícios, teste, isso é porque eu não li bem a pergunta, então, como eu não li bem, tem esse erro. (...)” (A92)

Outras vezes referem a falta de domínio dos conteúdos, como fica documentado nos seguintes excertos:

“... a escrita é boa, na nossa turma falam muito bem e, às vezes, não têm o conteúdo certo. Falam muito bem mas depois não dizem nada, falam com uma escrita muito avançada e depois, na realidade, é só palha.” (A1111)

“As minhas são muito incompletas. As dos outros amigos acho que grande maioria deles dão respostas completas (...).” (A1111)

Estas citações mostram que as dificuldades, por vezes, incidem em respostas pouco precisas ou incompletas. A este respeito, é de realçar o facto de os entrevistados tenderem a não mencionar os conteúdos específicos de cada disciplina. No que se refere à compreensão escrita, esta é justificada por falta de concentração/ atenção dos alunos.

No que toca aos restantes erros e dificuldades encontradas, ao longo da análise dos relatos, verifica-se que a elaboração de resumos e análise de gráficos foi apontada por uma minoria, sendo, no caso da última, apenas um aluno do 11.º ano a fazer essa referência.

“Às vezes, por não ter resumido bem a matéria, ou ter resumido mal. (...)” (A92)

“Em Geografia a professora tinha apresentado um gráfico, no 1.º período, e foi de um exame, e tive mal no teste aquele exercício. Depois voltei para casa e tentei perceber aquilo que a professora tinha explicado, mas eu tinha percebido, mas não tinha sido da melhor maneira. (...)” (A119)

Estas duas transcrições mostram de forma clara mais duas das dificuldades apontadas pelos alunos. Estes, ao relatarem isso, bem como os outros erros e dificuldades já expostas anteriormente, parecem demonstrar que têm alguma noção do foco dos seus problemas.

Ainda analisando o Quadro 3, de forma mais geral e como referido anteriormente, verifica-se que há mais alunos do 11.º ano a apontar dificuldades e erros na aprendizagem, quando comparados com os do 9.º ano. Atendendo à importância da análise e do diagnóstico dos erros (Torre, 2004), destes resultados pode-se concluir que os alunos do 11.º ano revelam maior probabilidade de procederem a essa identificação e análise do que os alunos do 9.º ano.

Quanto à menor expressão de dificuldades ao nível de História, esta situação pode ocorrer, como afirma Berrocoso (2010), por a História ser uma disciplina de memorização, o que faz com que não implique especial complexidade na construção do conhecimento.

A opinião dos alunos em relação à reação do professor ao erro também foi um dos itens de interesse para este estudo (Quadro 4), uma vez que o docente é um elemento fundamental no contexto escolar, e mais concretamente na sala de aula.

Reação do Professor ao Erro		9.º Ano/História	11.º Ano/Geografia
Positiva	Procura corrigir, explicando novamente	A91; A94	A118; A119
	Procurar perceber o porquê do erro	-----	A119; A1111; A1112
Negativa	Desapontamento pelo desconhecimento de assuntos tratados recentemente	A92; A93; A95	-----
	Irritação	A93; A96	A117
	Indiferença	A91	A1110
	Desmotivação do professor	-----	A1110

Quadro 4: Reação do professor aos erros dos alunos

Todos nós, uns mais do que outros, sentimos necessidade de um ambiente seguro em casa, isto é, um bom suporte em casa pode trilhar a vida com mais tranquilidade e felicidade. Posto isto, o aluno para se sentir entusiasmado e importante no contexto de sala de aula necessita que o ambiente seja seguro, ou seja, tem de haver espaço para a dúvida, para a curiosidade e para o erro. Além disso, o aluno tem de ver o seu trabalho valorizado e ver reconhecido o seu papel na turma (Veríssimo, 2014).

No seguimento disto, o papel do professor assume grande importância na medida que a comunicação entre aluno e professor torna-se num dos instrumentos que segundo (Pereira, s.d.) pode motivar mais os alunos para a aprendizagem. Neste sentido, a reação que o professor transparece perante o erro dos alunos pode ser motivo de motivação ou desmotivação, o que se pode refletir no sucesso/insucesso. Neste contexto, passando à análise do Quadro 4, os alunos quando confrontados a comentar a reação do professor ao erro, apontaram reações positivas e

negativas, obtendo as reações negativas ligeira vantagem, sobretudo devido às posições de alunos do 9.º ano.

Importa recordar que as primeiras estão associadas à pedagogia do erro onde o professor procura interpretar e corrigir o erro, oferecendo novas explicações, face às dificuldades encontradas. A necessidade de se procurar entender o porquê do erro (Torre, 2004) foi apenas referida pelos alunos do 11.º ano. Segundo alguns estudantes:

“ (...) sempre que um aluno erra o professor dava sempre importância àquele erro para ver se a turma toda não... também não tivesse essa dúvida, explicava e só depois quando os alunos percebiam é que” (A91)

“Tenta perceber porquê que eu fiz daquela maneira e depois, então, tenta explicar como é que é.” (A119)

Nas frases descritas anteriormente, os alunos passam a ideia de que é importante que os professores expliquem e percebam o porquê do erro.

Porém, quase todos os alunos do 9.º ano e dois do 11.º ano apontam algumas reações negativas por parte do docente, das quais se destacam o desapontamento e a irritação. Além destas, ainda foram indicadas a indiferença e a desmotivação do professor perante o erro. Recorde-se que a reação negativa está muito ligada à pedagógica do êxito (Torre, 2004).

“Talvez fiquem desapontados ou então incomodados por eu estar sempre a [errar] e perturbar a aula.” (A93)

“Isso também às vezes depende do professor. Pode reagir bem, mas outros reagem mal, por exemplo, se for uma coisa que a gente deu agora e, se responder mal, é normal que o professor se sinta zangado, assim dizendo, por a gente não acertar.” (A117)

Os alunos em questão referiram que os professores por vezes não reagem da forma mais adequada ao erro, quando deixam transparecer algum incómodo e desagrado na sua comunicação não verbal em sala de aula.

Estas reações relatadas pelos educandos apontam para a necessidade de se investir de forma mais consistente em estratégias que permitam lidar com o erro de forma positiva, explorando as suas potencialidades na construção do conhecimento pessoal.

O Quadro 5 permite perceber o que o erro provoca nos alunos, ou melhor, qual a utilidade do erro nos seus processos de ensino-aprendizagem.

Funções do Erro	9.º Ano/História	11.º Ano/Geografia
Ajudar a identificar dificuldades	A92; A93; A95	A118; A119; A1110; A1112
Desmotivar no imediato	A94; A95; A96	A119; A1110; A1111
Motivar para novas aprendizagens	A91; A92; A94; A95; A96	A117; A118; A119; A1110; A1111; A1112
Obter apoios extra	A91	-----
Aprender novas estratégias	A95; A96	A117; A1111; A1112
Permitir aprender mais rápido	-----	A118; A119; A1110

Quadro 5: Funções do erro para os alunos

Neste Quadro, observa-se que todos os alunos mencionaram, com exceção do A93, que o erro os motiva para novas aprendizagens, permitindo o esclarecimento de dúvidas e a identificação dos aspetos a trabalhar de forma mais enérgica, para posterior melhoria, mesmo que num primeiro momento possa implicar algum desconforto. Seguem-se alguns dos seus testemunhos:

“O erro costuma-me motivar, porque se eu erro não quero voltar a errar mais. (...) Uma vez ou outra pode desmotivar, mas a maior parte das vezes motiva, porque se me apontaram aquele erro é sinal que tenho que trabalhar naquele erro para não cometer outra vez.” (A94)

“ (...) se o professor está a apontar o erro é porque quer que seja diferente, não é com o sentido de desmotivar, mas claro que às vezes nós percebemos que o que estamos a fazer está errado, e não era assim. Às vezes desmotiva, mas a gente não pode ir por aí, a gente tem que tentar superar aquilo e tem que ser uma razão de força.” (A1110)

Assim, os alunos indicam que o facto de lhes ser apontado um erro, seja pelo professor, seja por um colega ou por eles próprios, pode inicialmente provocar um pouco de desmotivação (referido por seis alunos, três de cada ano), mas acaba por motivá-los a fazer melhor e a trabalhar mais, como forma essencial de superação do erro. A96 refere essa desmotivação nos seguintes termos:

“Fico desmotivada, mas depois incentiva-me a fazer melhor. (...), vejo como é que se resolve para tentar melhorar.” (A96)

A posição deste aluno é comum à dos restantes alunos que mencionaram que o erro pode funcionar no imediato como desmotivação, mas, depois, há a preocupação de melhorar.

Todavia, os alunos referiram outras funções do erro, desde logo o ajudar a identificar dificuldades, na medida em que não gostam de errar e, para ser evitado, impele ao aumento da atenção na aula. Outra utilidade é a aprendizagem de novas estratégias para a sua superação, o aprender mais rápido e, ainda, na sequência de notas negativas, o procurar obter apoios extra. Algumas destas funções estão presentes nos relatos dos alunos, a seguir citados:

“O erro é uma coisa normal devemos aprender com eles.” (A95)

“Eu tento sempre ir à procura da... por exemplo, vou sempre fazer recurso de um livro para tentar achar onde é que foi que eu errei e a resposta, o que é que está mesmo certo. Se às vezes não chego lá é porque não é só lendo, também tem que ser assim bem percebido. Eu pergunto, muitas vezes, às minhas amigas, por exemplo à AG8 ou àquelas pessoas que têm melhores notas (...)” (A1112)

Como vemos, estes alunos referem que não ficam cómodos com os erros, procuram trabalhar sobre eles, pedem ajuda quando necessário, seja junto dos professores, dos colegas ou dos familiares. Pode-se ver ainda, que o erro é encarado como algo normal e até positivo, porque leva à aprendizagem, podendo até fazer com que aprendam melhor.

Esta posição está especialmente alinhada com perspetivas defendidas pela teoria construtivista (Matos, 2006), por os alunos atribuírem uma função positiva ao erro, já que este é relatado como uma fonte para novas aprendizagens. O facto de os alunos referirem que ajuda a identificar dificuldades vai ao encontro da pedagogia do erro, algo referido no capítulo anterior (Torre, 2004). Pode-se, ainda, perceber, através da leitura do Quadro, que não domina o receio a errar, próprio da pedagogia de êxito, como refere Torre (2004).

Um fator determinante no estudo de qualquer aluno é a gestão dos recursos que facilitam a aprendizagem, evitando erros desnecessários. No Quadro 6, procuram-se clarificar, do ponto de vista dos estudantes, os locais onde estudam, os momentos em que estudam e quais as pessoas envolvidas nesse mesmo estudo.

Gestão de Recursos no Estudo		9.º Ano/História	11.º Ano/Geografia
Locais de estudo	Qualquer espaço da casa	-----	A1110; A1111
	Quarto	A91; A92; A94; A95; A96	A117; A118; A119; A1112
	Sala	A92; A93; A96	-----
	Cozinha	A94	-----
	Biblioteca escolar/pública	-----	A1110; A1111
Momentos de estudo	Diário	A92; A94	A1111
	Quase todos os dias	A93	A117; A119
	Semana antes dos testes	-----	A118; A1112
	Antes dos testes	A91; A95; A96	A110
Pessoas envolvidas no estudo	Sozinho/a	A91; A92; A93; A94; A95; A96	A118; A119; A1110; A1111; A1112
	Interação com membros da família	A91; A92; A94; A95	A117; A119; A1111
	Interação com colegas	A91; A92; A95	A117; A1110; A1111; A1112
	Interação com professores de apoio	A93; A94; A96	A117; A119; A1110; A1111; A1112

Quadro 6: Gestão de recursos no estudo dos alunos

Maioritariamente os entrevistados mencionam estudar no quarto, admitindo alguns deles estudar em vários locais. Salienta-se, ainda, que dois alunos do 11.º ano consideram ter o hábito de estudar na biblioteca escolar/pública, afirmando também que, em casa, não têm preferência por nenhum local específico de estudo. Apenas alunos do 9.º ano dizem estudar na sala e na cozinha, três e um, respetivamente.

No entanto, um estudante, para além de indicar o local, referiu ser mais importante a luminosidade do espaço: *“num sítio onde tenha mais luz”* (A1111).

Passando ao segundo ponto do Quadro, quanto aos momentos de estudo, metade dos alunos do 9.º ano diz estudar essencialmente antes dos testes. Num segundo plano, o estudar diariamente ou quase todos os dias é mencionado por três alunos do 9.º ano e três do 11.º ano. Por fim, o momento menos mencionado pelos alunos correspondeu ao estudar na semana antes do teste, em que apenas foi referido por dois alunos do 11º ano.

Verificam-se, assim, duas tendências: uma de um estudo nas vésperas dos testes e exames; outra que assegura um estudo continuado, acompanhando o ritmo do ensino. A seguir incluem-se dois excertos representativos destas duas tendências:

“Não, eu costumo estudar antes dos testes e exames.” (A95)

“Quando tenho tempo. Antes eu praticava futebol por isso, às vezes, eu não tinha assim muito tempo para estudar, mas agora como eu deixei a prática tenho mais tempo para estudar e estudo um pouco todos os dias.” (A117)

Alguns alunos também alegam a falta de tempo para estudar, devido a atividades extracurriculares ou ao cansaço.

No que toca ao terceiro ponto do Quadro 6, observa-se que quase todos os alunos dizem preferir estudar sozinhos, sem excluir a possibilidade de também estudarem com outras pessoas. Afirmam que estudar de modo individual é mais produtivo. No entanto, há três casos que sobressaem: o aluno A117 admite não gostar de estudar sozinho; A118 refere que apenas gosta de estudar sozinho; e A1111 revela gostar de estudar em qualquer modalidade, sozinho ou em colaboração com outros. Na interação com outras pessoas, destacam de forma equilibrada os membros da família, os colegas e os professores. Vejam-se alguns excertos do que afirmam a este respeito:

“Em vez de decorar ou isso, às vezes, quando a gente vem aqui para a escola pergunto aos meus colegas como é que eles fizeram, para tentar perceber em vez de decorar. (...) Às vezes os meus irmãos, às vezes a minha prima.” (A91)

“As que tenho mais dificuldade costumo sempre pedir ajuda à minha mãe, para fazer as perguntas.” (A117)

“Às vezes estudas... Em casa estudo sozinha, mas às vezes acontece antes do teste, ou não temos alguma aula ou temos algum tempo na hora de almoço e estudo acompanhada. (...) No dia seguinte pergunto ao professor ou esclareço a dúvida com algum colega que possa saber.” (A1110)

Estas citações mostram que, embora a preferência seja estudar sozinhos, em caso de dúvidas dizem recorrer a vários membros da família, aos professores e aos colegas.

O Quadro 7 aponta para as estratégias de estudo que os estudantes dizem utilizar.

Estratégias de Estudo		9.º Ano/História	11.º Ano/Geografia
Estratégias de suporte à aprendizagem	Melhorar a atenção/concentração	A93	-----
	Estudar/ trabalhar mais	A92; A94; A95; A96	A117; A1110; A1111; A1112
Repetição/Simplificação	Repetição de informação e leitura	A91; A92; A93; A94; A95; A96	A117; A118; A119; A1111; A1112
	Realização de exercícios	A92; A94; A96	A1110; A1111
Pesquisa, análise e organização de informação	Consulta na internet	A92; A93; A94	A117; A118; A1111; A1112
	Análise dos erros	A94; A95	A1111; A1112
	Elaboração de resumos	A92; A93; A96	A117; A118; A119; A1110; A1111; A1112
Estratégias interativas	Explicações pedidas ou recebidas de colegas ou familiares	A91; A95	A118; A119; A1110; A1112
	Grupo do facebook	A92	A118
	Esclarecimento de dúvidas junto do professor	A91; A96	A117; A118; A119; A1111; A1112

Quadro 7: Estratégias de estudo que os alunos admitem usar

Todos sabemos que as dificuldades que os estudantes sentem muitas vezes não estão propriamente ligadas às suas capacidades cognitivas, mas sim à falta de hábitos e métodos de estudo. Saber como estudar não é tarefa fácil, pois implica o domínio de conhecimento processual e apoio estável por parte do professor e do agregado familiar.

Ao nível das estratégias de estudo, foram definidas quatro categorias com base no que foi referido pelos alunos. Desde logo, as estratégias de suporte à aprendizagem em termos globais, as de repetição e simplificação, as de pesquisa, análise e organização de informação e as interativas.

As estratégias de suporte à aprendizagem remetem para duas ações básicas necessárias a qualquer aprendizagem: a atenção/concentração e o empenho, envolvimento e esforço na tarefa, expressos no estudar e trabalhar mais. Embora a atenção tivesse sido referenciada apenas por um

aluno, o esforço/trabalho foi mencionado por mais da metade dos alunos de cada ano de escolaridade em análise. Estes dados põem em evidência que, para os alunos, saber estudar não se limita ao domínio de técnicas de estudo, mas engloba de modo especial a ideia de que sem trabalho e atenção dificilmente se tem êxito, constituindo-se, assim, uma espécie de estratégias preventivas do insucesso. Observem-se alguns dos seus depoimentos:

“Deixando de fazer aquilo que fiz mal, tentando prestar mais atenção.” (A93)

“Se eu vou ter um teste ou uma ficha sobre aquele assunto, eu trabalho mais. Mas se não vou ter mais avaliação sobre aquele conteúdo, não faço nada.” (A96)

Por outro lado, a estratégia de estudo que a maioria dos alunos diz utilizar prende-se com a repetição e simplificação dos conteúdos, o que significa que eles têm de decorar, fazer cópias, formular perguntas a si próprios, ler e reler apontamentos tirados em sala de aula, fazer os trabalhos de casa, resolver exercícios e responder aos tópicos dados pelos professores. Não deixa de ser curioso que as técnicas de estudo mais aludidas pelos alunos sejam as que implicam um funcionamento cognitivo elementar, como revelam alguns dos seus testemunhos:

“Leio alguns enunciados, (...), faço copias, (...).” (A92)

“Leio, resolvo exercícios, passo o que já tenho escrito.” (A96)

“Eu gosto sempre de escrever os meus próprios apontamentos, ajuda-me sempre a decorar e depois, eu não tento, eu divido. Nos dias em que eu vou estudar, eu as primeiras cinco perguntas eu tento decorar só num dia, depois as outras cinco noutra dia. É mais fácil do que ter que decorar tudo no mesmo dia, porque se não confundo. Depois no último dia é só mesmo é só mesmo revisões.” (A1112)

Nestas respostas, verifica-se que os alunos parecem apostar na repetição de informação, na leitura e na escrita de forma recorrente, não fossem estas duas últimas competências essenciais para a ação de qualquer estudante.

O realce dado às estratégias de repetição sugere que os estudantes se possam sentir mais à vontade com a prática de ensino baseada na pedagogia do êxito, comentada por Torre (2004).

A outra estratégia mencionada tem a ver com a pesquisa, análise e organização da informação, remetendo os alunos para a consulta da *Internet*, a análise dos erros e a elaboração de resumos, seja com recurso aos apontamentos ou ao livro. Quatro alunos, dois do 9.º ano e dois do

11.º ano, afirmaram que uma das maneiras de aprender passa por analisar os erros que cometem para não voltarem a errar. Mais alunos, num total de sete, destacaram as consultas que fazem na internet. E a totalidade dos estudantes do 11.º ano bem como metade dos do 9.º ano admitiram que procedem à elaboração de resumos, sendo esta a estratégia mais referida na categoria em causa. Neste sentido, a seguir apresentam-se alguns dos depoimentos dos alunos:

“ (...) vou ver exercícios à Internet, (...), tento fazer o máximo de resumo da matéria num caderno.(...) Tento ir à Internet, (...) ” (A92)

“Vou ao livro ver o que eu errei, estudo aquela parte de forma a perceber.” (A94)

“Normalmente, eu vejo a matéria que damos nas aulas, faço os meus apontamentos, tento perceber pelas minhas palavras e depois, então, às vezes levo aquilo para as aulas e acompanhando com aquilo que o professor vai dando.” (A119)

“Partes da matéria que fiquei desatenta na aula, que não ouvi. Vou ler aquilo, não percebo e o meu único recurso é a Internet, tentar ver a resposta para o meu problema e (...) Não, vou primeiro ao livro, leio várias vezes, mas se sei que não está lá, a gente sabe normalmente onde é que estão as coisas, se eu sei que não está lá a resposta, eu vou diretamente à Internet.” (A1111)

Através do discurso de A92 e de A119, parece que a elaboração de resumos seja uma prática recorrente destes alunos, assim como o recurso à Internet, também mencionado pela maioria dos alunos, quando são confrontados com dúvidas. A aluna A1111 destaca o facto de colmatar as suas lacunas de atenção na sala de aula com o recurso à Internet, o que evidencia alguma despreocupação com o trabalho na aula porque há a crença de que depois poderá ser recuperado, dada a facilidade de acesso à informação.

Por último, as estratégias interativas que os estudantes dizem adotar passam por pedir explicações a outros, seja aos colegas ou à família, ao grupo no *facebook* ou, ainda, aos professores, para o esclarecimento de dúvidas. Em primeiro lugar, destacam-se as referências à interação com os professores, pois em alguns casos surgem como último recurso depois de esgotado o apoio de outros, seguindo-se os pedidos de explicação a colegas ou familiares. O grupo no *facebook* da turma só foi mencionado por A92 e A118. Seguem alguns exemplos do discurso dos alunos sobre as estratégias interativas:

“Pois... é tirando as dúvidas com os professores. (...) Venho aos apoios, que tenho sempre os apoios na escola e tiro sempre as dúvidas.” (A117)

“A uma colega que saiba ou ao meu pai se souber.” (A95)

“Ir à Internet, ou então, às vezes, pessoal no facebook, a gente tem lá o nosso grupo da turma, a gente... quem é que já fez, quem é que não fez.” (A118)

Embora haja mais alusões aos pedidos de esclarecimento junto dos professores, alguns destes pedidos (A91; A118; A119; A1111) parecem ocorrer apenas na sequência de explicações insatisfatórias de colegas ou de familiares, como os pais, irmãos ou primos. Assim, parece que alguns alunos só depois de um primeiro pedido de ajuda, não clarificador de todas as dúvidas, é que recorrem aos professores. Outro elemento importante é que todos os entrevistados do 11.º ano, com exceção do A1110, recorrem ao esclarecimento de dúvidas junto do professor, o mesmo não acontecendo com os alunos do 9.º ano. Apenas dois alunos dizem utilizar o *facebook* como meio para o esclarecimento de dúvidas e para o estudo, embora o grupo do *facebook* de cada turma esteja aberto a todos os membros da mesma.

Estes resultados confirmam a ideia de Costa (2012) de que as TIC devem fazer parte do desenvolvimento curricular. No entanto, os estudantes entrevistados perspetivam as TIC como um recurso e não como uma estratégia principal para o seu estudo.

O facto de os alunos recorrem ao professor, depois de gastarem todas as alternativas, pode significar que vêem o professor como alguém que dirige a aprendizagem, que avalia e que ajuda os alunos a retificarem os erros (Torre, 2004). Pode, ainda, ser entendido como resultado de uma relação pedagógica algo distante, pondo-se em risco um fator que Veríssimo (2014) considera determinante para o sucesso escolar do aluno, ou seja, a boa relação entre professor e alunos.

No seguimento das estratégias de estudo que os alunos dizem adotar para obter sucesso no seu percurso escolar, no contexto das disciplinas de História e de Geografia, importa explorar, agora, o seu entendimento sobre alguns dos fatores que dificultam o estudo destas disciplinas (Quadro 8).

Fatores que dificultam o estudo	História	Geografia
Resultados negativos da avaliação	-----	A117
Volume de informação a dominar	A93; A94	A119; A1110; A1111
Complexidade de determinados temas a estudar	A96	A118; A1111; A1112
Ação do professor	-----	A93; A117; A1112

Quadro 8: Fatores que dificultam o estudo das disciplinas de História e de Geografia

Através da análise do Quadro, pode-se concluir que, no discurso dos entrevistados, o que mais os atormenta é o volume da informação, devido ao extenso programa, aos muitos conteúdos de aprofundamento, aos muitos pormenores que podem ser evitados em alguns temas e à dificuldade em focar o ensino no essencial, deixando o acessório de parte. Vejam-se os seguintes depoimentos:

“Por exemplo, a História e Geografia como é muitas matérias, às vezes, não apanho tudo na aula, tento estudar em casa e se tiver dúvidas tento procurar ajuda junto dos professores. (...)”
(A94)

“Estudo mais para Geografia. Também a matéria é muito grande.” (A1110)

Indicam-se, ainda, outros fatores como a complexidade de determinados temas a estudar, dos quais são destacados a História de Portugal, as rochas, os continentes e países, os transportes e a UE. Foi ainda referida a ação do professor, bem como os resultados negativos da avaliação, expressos em notas baixas.

“Não, talvez o professor ou assim.” (A93)

“Se for pelo grau de dificuldade em si, de repente História porque exige mais. (...)” (A118)

É importante verificar que são os alunos do 11.º a apontarem maior número de fatores que dificultam o estudo. Já os do 9.º ano apenas mencionam o volume da informação que têm que dominar e a complexidade de determinados temas que têm que estudar.

A conclusão que se pode retirar dos dados do Quadro anterior é que o que mais dificulta o estudo das disciplinas de História e de Geografia são questões ligadas ao volume e à complexidade dos conteúdos, o que facilmente constituiu um obstáculo à motivação para esses conteúdos e à memorização já referida anteriormente por Prats (2000) e Berrocoso (2010).

Ao contrário do que se passa na disciplina de História, na de Geografia três alunos apontaram a ação do professor como fator de dificuldade. Recorde-se que, para Veríssimo (2014, p. 78), o professor deve identificar as causas de desmotivação do aluno e estimulá-lo para a aprendizagem, a partir dessas causas. O que leva a pensar que estes podem estar mais desmotivados nas aulas de Geografia do que nas de História.

Prosseguindo, muitos dos debates em educação centram-se à volta do sucesso e do insucesso, seja a nível macro, meso ou micro (Gaspar & Roldão, 2007). Deste modo, torna-se da maior relevância perceber o que os alunos acham sobre o que está relacionado com o seu insucesso, mas também com o seu sucesso.

Começando pelo insucesso, com base nos relatos dos entrevistados, foi elaborado o Quadro 9, que procura compreender os fatores que os alunos disseram estar na base do seu insucesso ou, então, das suas dificuldades e erros. Do tratamento dos dados das entrevistas, surgiram quatro subcategorias: a ação do aluno, a ação do professor, o material escolar e os resultados escolares negativos.

Atribuição de insucesso/ Causas das dificuldades e erros		9.º Ano/História	11.º Ano/Geografia
Ação do aluno	Falta de interesse/ empenho	A91; A92; A93; A94; A96	A117; A118; A119; A1110; A1111; A1112
	Dificuldades de atenção/ concentração	A91; A92; A93; A94; A95; A96	A117; A118; A119; A1110; A1111; A1112
	Falta de iniciativa para pedir esclarecimentos e/ou participar na aula	A94; A95	A117; A118; A119; A1110; A1112
	Nervosismo nos testes	A93	A117
Ação do professor	Inadequação das estratégias e métodos do professor	A93	-----
	Falta de comunicação entre o professor e o aluno	-----	A1111
	Pouco incentivo e preocupação do professor pelo aluno	A92; A93	A1111
Material escolar	Deficiente qualidade do manual escolar	-----	A118
Resultados escolares negativos	Desmotivação devida a resultados negativos	-----	A1112
	Diminuição da participação na aula devido a resultados negativos	-----	A1110

Quadro 9: Atribuição de insucesso/causas das dificuldades e erros dos alunos

Com base no Quadro 9, pode-se afirmar que os alunos tenderam a atribuir o seu insucesso ou os erros cometidos a eles próprios. De entre os vários fatores apontados, destacam, em primeiro plano, as dificuldades de atenção/concentração, seguidas da falta de interesse/empenho. Em menor escala, foram indicadas a falta de iniciativa para pedir esclarecimentos ou participar na aula e o nervosismo para os testes.

“Eu acho que se gostar da matéria e achar interessante eu vou-me dedicar mais, vou prestar mais atenção e tentar participar mais. Se for uma matéria, que eu não me interesse ou não consiga perceber aí o meu interesse já vai mais para outra.” (A91)

“Talvez eu não consiga captar tudo e não explicar tudo ao mesmo tempo. Eu posso saber, mas não consigo transmitir, talvez os nervos me façam ficar mais nervosa e não dizer as coisas que sei.” (A93)

“Falta de estudo (...) Falta de atenção nas aulas.” (A1110)

Os relatos mais proferidos pelos alunos vão ao encontro de Veríssimo (2014, p. 80), quando esta autora diz que existem muitos estudantes que consideram não ser relevante aprender, estando a falta de motivação e dificuldades de atenção/concentração muitas vezes ligadas ao insucesso.

É, ainda, de destacar que os alunos A93 e A117 disseram ter sentido a pressão dos testes, não conseguindo, por vezes, expressar-se da melhor forma nos momentos da avaliação classificativa. Tendo em atenção a pedagogia do êxito (Torre, 2004, pp. 82-86), esta situação acaba por se enquadrar nela, uma vez que parte do nervosismo decorre da necessidade de não errar.

No que toca à ação do professor, apenas três alunos fizeram menção a esta, indicando o pouco incentivo e preocupação do docente pelo estudante. a inadequação das estratégias e métodos de ensino e a falta de comunicação entre o professor e os alunos, como fica documentado nos seguintes excertos:

“ (...) nem todos os professores preocupavam-se com os erros dos alunos, porque alguns pensavam que aquela apanhava má nota por falta de interesse, então na sala de aula não vou ajudar.” (A92)

“Isso, pronto... eu compreendo o lado dos professores, têm muitos alunos e, às vezes, não é a melhor altura, às vezes fazem barulho e toda a gente faz, mas às vezes há uma falta de comunicação entre o aluno e o professor. A gente pergunta uma coisa e o professor de repente

responde-nos outra, e a gente não consegue comunicar, depois há ali uma falha de comunicação e, pronto, não dá.” (A1111)

Estas duas citações mostram a visão dos alunos quanto a este tema. Verifica-se que estas se enquadram no âmbito da Figura 11 do presente Relatório, na medida em que o professor transmite a informação, o estudante processa-a, aquando do seu estudo, para a aplicar no momento de avaliação (Torre, 2004), faltando uma maior ligação e comunicação entre professor e aluno (Veríssimo, 2014), durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Apenas um entrevistado fez referência à pouca qualidade do material escolar como fonte de insucesso ou dificuldade para o estudo:

“Às vezes aquele tópico que não se sabe bem ao certo e, às vezes, por exemplo, eu costumava reclamar muito do livro de Geografia, por às vezes era aquelas perguntas que não tinha resposta no livro. Era preciso pensar um bocadinho além do que estava lá escrito e eu ficava um bocadinho à rasca. Essas dificuldades assim.” (A118)

Mesmo que apenas uma pessoa tenha mencionado este ponto, não quer dizer que não seja algo que mais alunos não possam sentir e, deste modo, deixe de ser motivo para não ser analisado e estudado. No caso, o facto de o livro ter algumas questões sem indicação da resposta correta constituiu, do ponto de vista do aluno, uma dificuldade para o seu estudo.

Quanto aos resultados escolares negativos, os alunos do 11.º apontaram dois fatores: a desmotivação e a diminuição da participação ativa na aula na sequência de resultados negativos.

“ (...) O teste dos Maias, por exemplo, quase toda a gente desceu e foi muitas negativas e isso transmite-se muito.” (A1112)

A este respeito importa realçar a ideia de Torre (2004) de que os estudantes estão dependentes dos resultados e uma má nota pode levar à desmotivação. Importa, ainda, realçar o ciclo vicioso comentado anteriormente, na revisão de literatura, por Lurdes Veríssimo (2014), no sentido em que o resultado de uma avaliação negativa pode levar a que o aluno deixe de acreditar nas suas capacidades e, conseqüentemente, provoque um decréscimo da sua motivação, que, por sua vez, poderá dar lugar a outros resultados negativos.

Passa-se, então, a analisar o sentido da última categoria dos dados das entrevistas: a atribuição do sucesso escolar.

O sucesso escolar faz parte do percurso de formação de cada um de nós, sendo um dos focos também tratados neste trabalho (Quadro 10).

Atribuição do sucesso escolar		9.º Ano/História	11.º Ano/Geografia
Ação do aluno	Empenho e interesse pela disciplina	A91; A92; A94; A95; A96	A119; A1110; A1111; A1112
	Atenção nas aulas	A94	A118
	Participação ativa nos diálogos e na resolução dos exercícios	A92	A118; A119; A1110; A1111
	Cumprir com as tarefas	A94; A95	A118; A1110; A1111
Ação do professor	Preocupação do professor com o aluno	A92; A95; A96	A118; A119; A1110; A1111
	Adequação dos métodos do professor	-----	A117; A1110; A1111; A1112
	Boa qualidade do feedback	-----	A1111
Resultados escolares positivos	Obtenção de boas notas	A92; A94	A1111

Quadro 10: Atribuição do sucesso escolar pelos alunos

Estes resultados mostram, no geral, alguma similitude com a atribuição do insucesso, por apontarem para a ação do aluno, para a ação do professor e para os resultados da avaliação, só que agora em termos positivos.

Os alunos atribuíram a maior parte do sucesso à sua ação, mais concretamente ao empenho e interesse pela disciplina. Dentro desta, ainda se destaca a atenção nas aulas, a participação ativa nos diálogos e na resolução dos exercícios, seguindo-se o cumprir com as tarefas solicitadas. Em concreto, os alunos afirmaram:

“Presto mais atenção quando estou interessada no assunto. (...) Está relacionado com o meu empenho. Mesmo que tenha dificuldades eu empenho-me para alcançar o objetivo.” (A94)

“ (...) obviamente que vou participar mais, vou estar mais atenta. (...) Sinceramente, eu estou nas aulas estou atenta, participo (...).” (A118)

“Sim, se a matéria tiver alguma coisa que me interesse, é óbvio que vou estar mais atenta. Se tiver uma matéria que nunca ouvi falar ou realmente acho que aquilo não vai ter utilidade

nenhuma, ok é muito secante, como a gente diz hoje em dia, acho que o meu interesse na aula vai ser muito... pela janela fora.” (A1111)

Os alunos expressaram de forma muito clara que o seu sucesso está na sua ação, isto é, admitiram que ao se empenharem e se interessarem pela disciplina estão mais perto do sucesso. Observa-se, ainda, que os alunos do 11.º ano consideraram que estão mais perto do êxito se tiverem uma participação ativa na aula, seja através do diálogo ou da resolução de exercícios. Por oposição, apenas dois alunos relataram a atenção nas aulas como elemento importante da sua ação.

Os estudantes não valorizaram só a sua ação; também salientaram o agir do professor como parte importante no seu desempenho escolar. Destacaram, a este respeito, a preocupação que o professor tem pelos alunos. Já a adequação dos métodos de ensino e o papel essencial do *feedback* de qualidade foram mencionados apenas por estudantes do 11.º ano. Os excertos abaixo dão conta dos resultados acabados de apresentar:

“Por exemplo, a minha professora de História, ela quando vê que eu baixei a nota, que eu estou a baixar a minha média, ela preocupa-se, ela vai falar comigo, em particular, para eu tentar levantar, fala comigo do porquê de eu ter apanhado aquela nota, e tentamos melhorar isso, fazendo exercícios na sala de aula.” (A92)

“ (...) gostava do método de estudo dela, tirava boas notas, explicava bem.” (A117)

“No trabalho de casa. Quando a gente se esforça a fazer o trabalho de casa e o professor diz que está errado. Acho que aí a gente aprende, porque primeiro pensamos sobre o assunto e estamos dentro da matéria e aí vai dizer que não era para responder assim, era para responder daquela maneira e aí a gente percebe que era para responder daquela maneira, e percebe ‘ah então está mal’, e acho que aí aprende porque já se fez no trabalho de casa (...)” (A1111)

Diversos autores (e.g.: Black & Wiliam, 1998; Serpa, 2010; Veríssimo, 2014) referem que o *feedback* dado pelo professor ao aluno é essencial no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, como dito anteriormente, apenas um aluno referiu este fator. Veríssimo (2014) considera fundamental, também, a preocupação do docente pelo aluno para que este possa alcançar sucesso e, conseqüentemente, diminuir as suas dificuldades.

Por último, os entrevistados consideraram que a obtenção de boas notas serve como um trampolim para o sucesso escolar.

“ (...)eu empenho-me para alcançar o objetivo.” (A95)

É relevante esclarecer que, perante dificuldades, o aluno pode intensificar o seu empenho para alcançar as boas notas que pretende. É neste sentido que surge a pedagogia do erro (Torre, 2004), reconhecendo que o facto de errar pode ser uma forma de se trabalhar mais, para se alcançar o sucesso.

Terminada a análise dos dados recolhidos mediante as entrevistas, passam-se a apresentar os resultados dos dados recolhidos através da observação direta.

b. Relação entre o Tipo de Perguntas dos Estagiários e o Volume de Erros

Com o objetivo de se compreender a relação entre o tipo de perguntas formuladas, ao longo das aulas, pelos estagiários, e o volume de erros dos alunos a elas associadas, utilizaram-se dados de observação direta de seis aulas da turma do 9.ªA, da disciplina de História, e de três aulas da turma do 11.ªA, da disciplina de Geografia. Os dados constam do Quadro 11.

		Resposta Correta	Erro ou Dificuldade de Resposta
Perguntas nas aulas de História (111)	Abertas (70)	30 (27,03%)	40 (36,04%)
	Fechadas (41)	32 (28,82%)	9 (8,11%)
Perguntas nas aulas de Geografia (41)	Abertas (37)	27 (65,85%)	10 (24,39%)
	Fechadas (4)	2 (4,88%)	2 (4,88%)

Quadro 11: Relação entre o tipo de perguntas dos estagiários e o volume de erros cometidos

Antes de se passar à análise do Quadro anterior, tenho de salientar que o facto de haver uma grande diferença entre as perguntas realizadas em História e em Geografia está diretamente relacionado com o número de aulas observadas numa e outra disciplina, por a primeira ter tido o dobro das observações da segunda.

Considerando o total de perguntas realizadas, observa-se que dominam as perguntas de resposta aberta em ambas as disciplinas, mas com maior incidência na área de Geografia. Além disso, há maior percentagem de respostas corretas em Geografia (71%), se comparadas com as de História (56%). Isto significa, também, que na turma de História ocorreu maior número de erros/dificuldades de resposta. Vejam-se os seguintes exemplos de diálogo:

Professor: “O que é o protocolo de Quioto?”

Aluno: “É a redução da emissão de gases a nível mundial.” (11.ºA)

Professor: “Quais os pintores que se destacaram em Portugal?”

Aluno: “Picasso.” (9.ºA)

Ainda na disciplina de História, registaram-se mais acertos nas perguntas de resposta fechada. Por exemplo:

Professor: “Mussolini era o «Guia», Salazar era...?”

Aluno: “Salvador da Nação.” (9.ºA)

No entanto, em ambas as disciplinas, os erros foram mais frequentes nas perguntas de resposta aberta.

Assim, enquanto nas aulas de História a maior parte dos acertos ocorreu em perguntas de resposta fechada (29%), mas de forma quase repartida com as perguntas de resposta aberta (27%), nas aulas de Geografia os acertos verificaram-se sobretudo em questões de resposta aberta (66%). Como referido, torna-se evidente que o maior volume de erros ou dificuldades dos alunos surge, em ambas as disciplinas, nas perguntas de resposta aberta.

Estes resultados sugerem que o erro poderá surgir de modo distinto em disciplinas diversas e que as perguntas abertas são mais propícias a que os alunos se equivoquem.

Tendo em conta estes resultados, tornou-se da maior relevância perceber se os erros/dificuldades dos alunos foram, ou não, corrigidos em sala de aula (Quadro 12).

Erro ou Dificuldade de Resposta	Com Correção		Sem Correção/ Resposta
	Professor	Aluno	
Perguntas nas aulas de História (49)	29 (59,18%)	3 (6,12%)	17 (34,70%)
Perguntas nas aulas de Geografia (12)	6 (50%)	0	6 (50%)

Quadro 12: Relação entre as perguntas e a presença ou ausência de correção, nas aulas, às respostas erradas

O Quadro 12 indica que, no caso de História, cerca de 35% das perguntas erradas ou com dificuldade de resposta acabaram por não ser clarificadas nas aulas.

Professor: “O que aconteceu entre 1923-1929?”

Aluno: não respondem

Professor: *“Foi o período que a economia da Alemanha recuperou.”* (9.ºA)

Professor: *“Como se pode acentuar essa redução dos resíduos?”*

Aluno: não respondem (11.ºA)

Destaca-se, ainda, o facto de cerca de 60% das perguntas, nas aulas de História, terem sido corrigidas pelo docente e 6% pelos colegas, como o atesta o seguinte exemplo:

Professor: *“Qual o Principal acontecimento político em Portugal no início do século XX?”*

Aluno 1: não sabe responder

Aluno 2: *“Foi em 1910, o principal acontecimento histórico foi a passagem da Monarquia para a República.”* (9.ºA)

Acrescente-se que, nas aulas de Geografia, os alunos não foram solicitados para a realização de correções, o que pode estar relacionado, como referido anteriormente, com a pouca participação desta turma na aula.

A análise dos dados da observação direta também será retomada no próximo tópico, na medida em que se fará o seu confronto com alguns dos resultados de provas sumativas realizadas pelos estudantes.

c. Relação entre Erros Dados nas Aulas ou Aludidos pelos Entrevistados e sua Presença em Testes Sumativos

De forma a responder ao último objetivo proposto para este estudo, vai-se estabelecer uma relação entre os erros verificados na lecionação, através da observação direta naturalista, e os resultados dos testes sumativos.

De ressaltar que, as percentagens totais obtidas e as médias nas provas de avaliação sumativas foram calculadas, na maioria das vezes, em função do grupo total de perguntas sobre o tema, e não sobre a questão em específico que se cometeu o erro, na sala de aula.

Deste modo, em função de cada temática de lecionação, foram criados dois quadros, um por disciplina, que permitem uma visualização pormenorizada dos erros durante as aulas em comparação com os erros dados, sobre as mesmas temática, nas fichas de avaliação. Como diversas

temáticas não foram objeto de avaliação nos testes analisados, nem se dispunha de registos de observação de todos os conteúdos lecionados, optou-se por apresentar nos anexos G e H todos os temas lecionados, constando dos quadros que a seguir se analisam apenas os conteúdos que permitem o cruzamento entre as observações realizadas e os testes recolhidos. O Quadro 13 refere-se à turma do 9.ºA, da disciplina de História, e o Quadro 14 reporta-se à turma do 11.ºA, da disciplina de Geografia A.

As aulas observadas trataram as seguintes temáticas: da queda da monarquia à 1.ª República; 1.ª Guerra Mundial; modernismo dos anos 20; novas correntes literárias; crise americana de 1929; *New Deal*; fascismo; ascensão de Hitler ao poder; Portugal e ditadura salazarista; e edificação do Estado Novo.

	Conteúdos	Erros Durante as Aulas	Erros na Prova de Avaliação Sumativa ¹	
			Percentagem Total (100%)	Média das Percentagens Obtidas (%)
Conteúdos de História	Da queda da Monarquia à 1.ª República	Identificação da queda da monarquia e implementação da república	19%	16,42%
	Modernismo nos anos 20	Pintores portugueses	5%	3,47%
	Crise Americana de 1929	Conceito de ação	21	19,83
		Saturação do mercado interno	21	19,83
		Mundialização da crise	21	19,83
		Destruição de <i>stocks</i>	21	19,83
	Fascismo	Conceito de parlamento	18	15,83
	Ascensão de Hitler ao poder	Eleições na Alemanha	12	10,42
		Conceito de propaganda	9	7,75
		Conceito de racismo	12	10,42
		Conceito de censura	18	15,83
		António Oliveira Salazar	9	7,25
		Conceito de nacionalismo	18	13,22
Conceito de corporações (2) ²		18	13,22	
Conceito de imperialismo colonial		18	13,22	
	Culto ao chefe	9	7,75	

Quadro 13: Relação entre os erros cometidos nas aulas observadas e os resultados dos erros presentes nos testes sumativos em História

¹ Os erros na prova de avaliação sumativa são contabilizados pela diferença entre a percentagem total atribuída a cada conteúdo e a respetiva média das percentagens obtidas pelos alunos.

² (2) Foram dadas duas respostas erradas sobre este conteúdo.

Atendendo ao Quadro 13 (uma versão simplificada do anexo G), percebe-se que, em média, os estudantes apresentam bons níveis de acerto nas questões onde cometeram erros ou que tiveram dificuldade durante a leção. Porém, esses níveis descem um pouco nos conceitos de nacionalismo, de corporações e de imperialismo colonial.

Quando à de Geografia, as aulas observadas incidiram no tratamento de temas como: as prioridades ambientais e domínios definidos pela UE, os recursos naturais, as assimetrias em Portugal e o alargamento da UE.

	Conteúdos	Erros Durante as Aulas	Erros na Prova de Avaliação Sumativa ³	
			Valor Total (200 pontos)	Média dos Valores Obtidos (Pontos)
Conteúdos de Geografia	Prioridades ambientais e domínios definidos pela UE	Análise de documentos: política ambiental da UE	18	16,7
		Gestão de energia	5	4,06
	Recursos naturais	Nut II	9	8,25
	Assimetrias em Portugal	Análise de gráficos	35	22
		Regiões desenvolvidas	9	8,25
	UE	Alargamentos	12	8,81

Quadro 14: Relação entre os erros cometidos nas aulas observadas e os resultados dos erros presentes nos testes sumativos em Geografia

Através da observação do Quadro 14 (uma versão simplificada do anexo H), verifica-se que as perguntas onde os alunos erraram em sala de aula têm pontuações médias de resposta correta bastante elevadas.

Averigua-se que metade dos conteúdos referente às observações, onde os estudantes erraram ou tiveram dificuldades, acabam por não serem avaliados na ficha de avaliação sumativa, como no caso de História, embora de forma menos significativa.

Este resultado evoca de novo a teoria do erro (Torre, 2004), na medida em que se nota que os alunos, nos conteúdos que erraram, acabam, em geral, por serem bem sucedidos.

³ Os erros na prova de avaliação sumativa são contabilizados pela diferença entre os pontos totais atribuídos a cada conteúdo e a respetiva média dos pontos obtidos pelos alunos.

4. Limitações e Desafios do Estudo Realizado

Ao longo da elaboração deste trabalho, deparei-me com algumas dificuldades e, de certo modo, com alguns desafios.

Desde logo, uma limitação que encarei, ao longo da construção do relatório, foi o não ter conseguido recolher um maior volume de dados ao longo das disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e II. Outra teve a ver com a pouca bibliografia em português. Por último, o facto de não ter trabalhado de forma sistemática com a elaboração de sistemas de categorias, no passado, não me permitiu maior agilidade na criação das mesmas.

Uma vez feitas as entrevistas, a informação parecia muita, e tornar esta clara e sintética tornou-se um desafio. O facto de ter trabalhado com o guião de entrevista e com o sistema de categorias pode ser uma motivação para no futuro fazer mais trabalhos de investigação. Poder transpor para o papel toda a prática foi altamente recompensador, na medida em que me permitiu ter uma visão mais global de toda a prática letiva.

Espero que este trabalho não seja o fim de um processo formativo, mas sim o princípio de novas investigações e aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Chegou o momento de dar por concluída a reflexão havida no âmbito deste relatório. Deste modo, as conclusões finais vão estar divididas em dois tópicos: o primeiro referente à experiência formativa, enquanto estagiário, e o segundo surge no contexto da investigação realizada, com o objetivo de compreender o papel do erro na avaliação e na aprendizagem.

Quanto à prática letiva, e apenas com a preocupação de fazer um breve apanhado do meu sentir em todo o processo da sua concretização, concluo que é um elemento da maior relevância na formação pessoal e académica de uma pessoa. O estágio permite um contato direto com o mercado de trabalho, com o meio escolar e com a dinâmica de escola, sendo uma fonte de grandes aprendizagens.

Mais se acrescenta que, enquanto estagiário, uma das maiores dificuldades surgiu-me do facto de não ter turma própria. No segundo estágio, começar a lecionar a meio do ano não foi tarefa fácil, uma vez que a turma já estava habituada aos métodos de ensino do professor titular da disciplina.

As minhas maiores dificuldades foram o adequar os conteúdos ao tempo de aula e ao nível etário dos alunos. Pelo contrário, senti maior progressão no ajustamento dos conteúdos aos alunos e ao longo de cada aula realizada, assim como, na colocação de voz e, também, no controlo da turma.

Ainda aprendi com o estágio que todo o processo escolar exige bom senso e um ajustamento constante por parte dos intervenientes. Além disso, a preparação de uma visita de estudo exige especial cuidado: ou ela é muito bem preparada, ou dificilmente é rentabilizada pelos alunos. Apercebi-me, também, que a planificação de uma aula não pode ser rígida, pois deve adaptar-se ao desenrolar da aula.

A seguir apresentam-se os principais objetivos traçados para o trabalho, de forma a saber-se se estes foram cumpridos e quais as respostas obtidas.

Deste modo, para responder ao objetivo das perceções dos alunos sobre o erro nas disciplinas de História e de Geografia construi-se um sistema de categorias e, conseqüentemente, um conjunto de tabelas que permitiu perceber, com base nos relatos dos alunos que, o que mais os motiva para o estudo das disciplinas de História e de Geografia é o gostar dos conteúdos, sendo que

o volume de informação a dominar é o fator que mais dificulta o estudo e a compreensão e produção escrita é onde dizem evidenciar maiores dificuldades.

No que se refere à reação do professor quando os alunos cometem um erro, conclui-se que pode assumir um sentido positivo, nalguns casos, e negativo, noutros, embora dominem com ligeira vantagem as reações negativas. Além disso, os estudantes admitem que o erro tem como função principal a motivação para novas aprendizagens.

Ao nível das representações sobre a gestão de recursos no estudo e as estratégias de aprendizagem, os alunos admitiram que preferiam estudar sozinhos, especialmente no seu quarto, e destacaram as estratégias de repetição/simplificação, como, por exemplo, a repetição de informação e a realização de exercícios. Os seus discursos passam a ideia de que as estratégias interativas são usadas sobretudo como recurso para esclarecer dúvidas, sendo as solicitações ao professor mencionadas, por alguns alunos, como último recurso, depois de esgotados os pedidos de apoio a colegas e familiares, por não terem resultado satisfatórios. Os alunos reconhecem, ainda, que o fator mais importante do sucesso e do insucesso escolar são eles próprios.

Quanto ao segundo objetivo, "identificar a relação entre o tipo de perguntas formuladas pelos estagiários e a presença/ausência de erros pelos alunos", verifica-se que os alunos do 9.º ano erram mais ao responderem a questões de resposta aberta. Já os do 11.º ano destacam pela percentagem de acertos nas respostas a perguntas abertas. Além disso, também se verifica que nas aulas de Geografia privilegiaram-se as perguntas abertas.

Os dados recolhidos para dar resposta ao terceiro objetivo, formulado no sentido de se determinar em que medida os erros verificados na lecionação continuam a persistir em provas de avaliação sumativa, permitem afirmar que os estudantes, em relação aos erros ou dificuldades cometidos em sala de aula, melhoraram nos testes. Também se concluiu que os alunos erraram na aula em diversos conteúdos, mas estes não foram avaliados no teste escrito, principalmente na disciplina de História.

Por fim, não resisto a fazer uma analogia entre a aprendizagem, a avaliação e o futebol. Num jogo de futebol, quem ganha muitas vezes não é quem jogou melhor, ou seja, o resultado final pode não espelhar a prestação. Remetendo esta ideia para o ensino, observa-se que o aluno pode muitas vezes desenvolver um bom trabalho ao longo das aulas, mas se chegar ao teste sumativo e, por algum motivo, tirar um resultado negativo, este é que irá ser determinante, e não o seu bom

desempenho ao longo das aulas, uma perspetiva muito na linha da teoria do êxito, comentada por Torre (2004).

Deste modo, ao longo das leccionações, enquanto estagiário, das entrevistas realizadas, das observações naturalistas efetuadas e da revisão de literatura feita, pude apurar que no ensino há uma grande valorização dos momentos de avaliação, podendo o erro ser encarado tanto de forma negativa como positiva.

Em suma, com este relatório desenvolvi capacidades de investigação, de análise e de reflexão, e o facto de este ser sobre o erro, um tema nem sempre explorado na realidade portuguesa, pode ser um incentivo para futuras pesquisas/investigações.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, A. (2015). *Educação de qualidade*. Obtido a 6 de novembro de 2015 em: <http://ideias.ovale.com.br/artigo-educacao-de-qualidade/>
- Alonso, L., Sousa, F., Gonçalves, L. L., Medeiros, C., & Carvalhinho, C. (2011). *Referencial curricular para a educação básica na região autónoma dos Açores*. Secretaria Regional da Educação e Formação. s.e.
- Alves, M. L., Brazão, M. M., & Martins, O. S. (2001). *Programa de geografia A: 10.º e 11.º ou 11.º e 12.º anos*. Ministério da educação, Departamento do ensino secundário. s.e.
- Berrocoso, J. V. (2010). Aprendizaje de la historia y simulación educativa. *La didáctica de las ciencias sociales y las competencias básicas*, septiembre, pp. 83-99.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7-74.
- Bobbitt, J. F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bogdan, R. B., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canário, M. B. (1999). *Construir o projeto educativo local: Relato de uma experiência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clark, C. M., & Bjork, R. A. (2014). When and why introducing difficulties and errors can enhance instruction. In V. A. Benassi, C. E. Overson, & C. M. Hakala, *Applying science of learning in education: infusing psychological science into the curriculum* (pp. 20-30). Los Angeles: American Psychological Association.
- Costa, F. (2012). Desenvolvimento curricular e TIC: Do deficit tecnológico ao deficit metodológico. In A. Estrela, & J. Ferreira, *Revisitar os estudos curriculares-onde estamos e para onde vamos?* Lisboa: AFIRSE.

- Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. *Erro*. Porto: Porto Editora, 2003-2015. [consult. 2015-11-16]. Disponível na Internet: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/erro>
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco, *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Gaspar, I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *O currículo uma reflexão sobre a prática* (3 ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), pp. 57-63.
- Gould, S. (1990). Reflexões sobre História Natural. In S. Gould, *O polegar do Panda* (p. 30). Lisboa: Gradiva.
- Hadji, C. (s.d.). *É preciso apostar na inteligência dos alunos*. Obtido a 10 de novembro de 2015 em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/charles-hadji-preciso-apostar-inteligencia-alunos-609977.shtml>
- Haubrich, H. (1992). *Carta internacional da educação geográfica*. Comissão da Educação Geográfica, União Geográfica Internacional. Odivelas: Impressionar.
- Haydn, T. (14 de dezembro de 2012). History in Schools and the Problem of “The Nation”. (2), 276-289. School of Education, University of East Anglia, UK: Education Sciences.
- INE. (26 de junho de 2015). *Taxa real de escolarização em Portugal*. Obtido em 5 de novembro de 2015, de Pordata: <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+real+de+escolariza%C3%A7%C3%A3o-987>
- Luckesi, C. (2000). O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? . *Pátio Revista Pedagógica*, fevereiro/abril, pp. 6-11.
- Luckesi, C. C. (2008). Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. In C. C. Luckesi, *Avaliação da aprendizagem escolar* (19.ª ed., pp. 48-59). São Paulo: Cortez Editora.

- Matos, J. A. (2006). *Trajetórias Interdisciplinares. Uma Aplicação Multimédia sobre o Alto Douro*. Porto: Faculdade de Ciência da Universidade do Porto.
- Moraes, R. R. (2005). *Geocotidiano*. Obtido a 12 de novembro de 2015 em: http://geocotidiano.xpg.uol.com.br/2_ano/ano2_texto1.html
- Nogueira, M. (2015). *Encontro de reflexão sobre metas curriculares*. Obtido a 24 de setembro de 2015 em: <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=226&doc=8764>
- OCDE (2014). *Pisa 2012*.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006). A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados. *Revista portuguesa de pedagogia*, 40(3), pp. 253-259.
- Pascual, F. G. (2011). La geografía ante sus métodos y técnicas. In J. Prats, *Geografía e Historia. Complementos de formaciones disciplinares* (p. 78). Barcelona: GRAÓ.
- Pereira, A. (2013). Motivação na aprendizagem e no ensino. In F. Veiga, *Psicologia da educação: teoria, investigação e aplicação* (pp. 445-494). Aveiro: CLIMEPSI EDITORES.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, pp. 71-98.
- Prats, J., & Santacana, J. (1998). Enseñar historia y geografía: principios básicos. In J. Prats, & J. Santacana, *Enciclopedia general de la educación* (Vol. 3). Barcelona: Océano Grupo Editorial.
- Price, M. (1968). History in danger. In M. Price, *History*, Vol. 53, pp. 342-347.
- Psicologia, O. D. (2015). *Guia prático para professores*. Obtido a 13 de novembro de 2015 em: <http://www.clickprofessor.pt/guia-pratico-para-professores-desmotivacao-na-sala-de-aula/>
- Reason, J. (18 de março de 2000). Human error: models and management. *British Medical Journal*, pp. 768-770.
- Reason, J. (2003). *Human error*. London: Cambridge University Press.
- Schee, J. V. (2014). Algumas considerações sobre como feedback e estrutura podem ajudar crianças a aprender Geografia. *Giramundo*, 1(1), pp. 7-14.

- Serpa, M. S. D. (2010). *Compreender a avaliação*. Lisboa: Colibri.
- Skinner, B. F. (1991). *Questões recentes na análise comportamental* (5.ª ed.). Brasil: Papyrus Editora.
- Torre, S. (2004). *Aprender de los errores: el tratamiento didático de los errores como estrategias innovadoras* (1.ª ed.). Bueno Aires: E. M. Plata, Ed.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Gulbenkian.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Veríssimo, L. (2014). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In J. Machado, & J. M. Alves, *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 73-90). Porto: Universidade Católica Editora.
- Villas, S. G. (2013). *A construção da aprendizagem a partir do erro*. Obtido a 28 de setembro de 2015 em: <http://pedagogiaaopedaletra.com/a-construcao-da-aprendizagem-a-partir-do-erro/>

ANEXOS

Anexo A – Prática Letiva à Turma do 9.º A

CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS
<p>Sociedade e Cultura num Mundo em mudança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Multiplicidade de experiências: música e literatura; - O nascimento da nova arquitetura; - A Escola de Chicago e a Bauhaus; - A inovação cultural em Portugal (Novas correntes artísticas e novas correntes literárias). <p>Da Grande Depressão à 2.ª Guerra Mundial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O totalitarismo hitleriano; - As dificuldades da democracia alemã; - Hitler no poder; - A doutrina nazi; - Os suportes do nazismo; - As causas da 2.ª Guerra Mundial. <p>A 2.ª Guerra Mundial - Violência e Reconstrução:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os regimes fascistas e nacional-socialista (nazi). 	<p>Competência em Línguas (Ciências Humanas e Sociais)</p> <p>Utilizar diferentes formas de comunicação escrita, aplicando o vocabulário específico da História (CREB, p. 69);</p> <p>Enriquecer a comunicação através da análise e produção de diferentes materiais, dominando os códigos que lhe são específicos (CREB, p. 69).</p> <p>Competência Científica e Tecnológica (Ciências Humanas e Sociais)</p> <p>Localizar no espaço acontecimentos e processos (CREB, p. 69).</p> <p>Competência Cultural e Artística (Ciências Humanas e Sociais)</p> <p>Reconhecer a simultaneidade da existência de diferentes valores e culturas e o seu carácter relativo em diferentes espaços e tempos históricos (CREB, p. 69).</p> <p>Competência Matemática (Ciências Humanas e Sociais)</p> <p>Selecionar técnicas gráficas, tratando a informação de forma clara e adequada em gráficos, mapas e diagramas (CREB, p. 69).</p> <p>Competência Digital (Ciências Humanas e Sociais)</p> <p>Rentabilizar as TIC nas tarefas de construção de conhecimento (CREB, p. 70).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição dialogada com base no manual e no <i>PowerPoint</i>; - Atividades práticas; - Projeção de um vídeo e preenchimento de um guião; - Análise de documentos; - Ficha de preparação para o teste.

Anexo B – Prática Letiva à Turma do 9.º C

CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS
<p>A 1.ª Guerra Mundial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rivalidade económica e nacionalismos; - A política de alianças; - O primeiro conflito à escala mundial; - A intervenção dos Estados Unidos da América e a vitória dos aliados; - Uma paz precária: o novo mapa político da Europa; - A sociedade das nações. <p>Da Rússia dos Czares à Rússia dos Sovietes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Da revolução “Burguesa” à Revolução Bolchevique; - O avanço da Revolução Bolchevique; - Do comunismo de guerra à Nova Política Económica (NEP); - A construção da URSS. <p>Crise e Queda da Monarquia em Portugal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O clima de crise: o descontentamento das classes médias e o operariado; - A difusão das doutrinas socialistas e republicanas. <p>A Revolução Republicana - Os Antecedentes e o Fim da Monarquia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A 1.ª República - Realizações da ação governativa; - Outras medidas republicanas; - Dificuldades de ação governativa; - Participação de Portugal na 1.ª Guerra; - Dificuldades da ação governativa e a ditadura militar. <p>Mutação na Estrutura Social e nos Costumes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrutura social nas vésperas da 1.ª Guerra Mundial; - O peso crescente das classes médias. 	<p>Competência em Línguas (Ciências Humanas e Sociais)</p> <p>Utilizar diferentes formas de comunicação escrita, aplicando o vocabulário específico da História (CREB, p. 69);</p> <p>Enriquecer a comunicação através da análise e produção de diferentes materiais, dominando os códigos que lhe são específicos (CREB, p. 69);</p> <p>Competência Científica e Tecnológica (Ciências Humanas e Sociais)</p> <p>Localizar no espaço acontecimentos e processos (CREB, p. 69);</p> <p>Competência Cultural e Artística (Ciências Humanas e Sociais)</p> <p>Reconhecer a simultaneidade da existência de diferentes valores e culturas e o seu carácter relativo em diferentes espaços e tempos históricos (CREB, p. 69);</p> <p>Competência Matemática (Ciências Humanas e Sociais)</p> <p>Selecionar técnicas gráficas, tratando a informação de forma clara e adequada em</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visualização de um vídeo e resolução de uma ficha de trabalho sobre o vídeo; - Diálogo com os alunos com recurso ao <i>PowerPoint</i>; - Exposição dialogada com base no manual; - Questão de sala de aula para avaliação; - Apresentação conjunta do professor e alunos. - Exploração das ideias tácitas dos alunos; - Análise de documentos escritos e iconográficos; - Criação pelo professor de situações de diálogo aberto em que o aluno seja estimulado a levantar hipóteses explicativas e a manifestar as suas opiniões sobre os problemas em análise; - Correção do trabalho de casa; - Procurar que os alunos intervenham ativamente na aula através da

<p>Os Novos Caminhos das Ciências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A revolução das ciências físicas; - Os progressos nas ciências humanas; - O nascimento da nova arquitetura; - A Escola de Chicago e a Bauhaus. <p>A Inovação Cultural em Portugal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Novas correntes artísticas; - Novas correntes literárias. <p>A Grande Crise do Capitalismo nos Anos 30:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A prosperidade enganadora; - A crise americana; - A dimensão mundial da crise; - Os problemas sociais: desemprego e proletarianização; - A intervenção do estado na economia: o <i>New Deal</i>. <p>O Totalitarismo Hitleriano:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As dificuldades da democracia alemã; - Hitler no poder; - A doutrina nazi; - Os suportes do nazismo. <p>Portugal - A Ditadura Salazarista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A ascensão de Salazar; - Salazar, “Salvador da Nação”. <p>A Edificação do Estado Novo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Constituição de 1933; - As organizações fascistas; - A censura; - A polícia política; - O corporativismo; - A política de obras públicas; - O colonialismo. 	<p>gráficos, mapas e diagramas (CREB, p. 69);</p> <p>Competência Digital (Ciências Humanas e Sociais)</p> <p>Rentabilizar as TIC nas tarefas de construção de conhecimento (CREB, p. 70).</p>	<p>divulgação de algumas curiosidades sobre o tema em estudo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividade do manual; - Entrada nos conteúdos com base nos conhecimentos prévios dos alunos; - Realização de uma ficha de trabalho; - Construção de uma cronologia; - Preenchimento de espaços; - Análise de vídeos e imagens.
---	--	--

Anexo C – Prática Letiva à Turma do 11.º A

CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS
<p>Alargamentos</p> <p>Desafios</p> <p>Oportunidades:</p> <p>... Para a UE;</p> <p>...Para Portugal;</p> <p>Energias renováveis.</p> <p>A Valorização Ambiental em Portugal e a Política Ambiental Comunitária:</p> <p>- A política ambiental em Portugal.</p> <p>A Política Regional da UE:</p> <p>- Promover a coesão económica e social.</p> <p>As Regiões Portuguesas:</p> <p>- Assimetrias regionais em Portugal.</p>	<p>- Demonstrar espírito de tolerância e capacidade de diálogo crítico (Programa Nacional de Geografia, p. 10);</p> <p>- Aceitar desafios partilhando riscos e dificuldades (Programa Nacional de Geografia, p. 10);</p> <p>- Desenvolver a perceção espacial no sentido de uma progressiva apropriação criativa dos espaços de vida (Programa Nacional de Geografia, p. 10);</p> <p>- Utilizar corretamente os conceitos geográficos (Programa Nacional de Geografia, p. 10);</p> <p>- Descrever e interpretar situações geográficas (Programa Nacional de Geografia, p. 10);</p> <p>- Participar, através da procura e da apresentação de soluções fundamentadas, na resolução de problemas espaciais (Programa Nacional de Geografia, p. 10);</p> <p>- Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação, nomeadamente os meios informáticos, telemáticos e vídeo (Programa Nacional de Geografia, p. 10);</p> <p>- Reconhecer a necessidade de mudança da escala de análise na compreensão do espaço geográfico (Programa Nacional de Geografia, p. 10);</p> <p>- Rentabilizar técnicas de expressão gráfica e cartográfica desenvolvidas ao longo do processo de aprendizagem (Programa Nacional de Geografia, p. 10);</p> <p>- Compreender a estruturação do território nacional em diferentes escalas de análise, assim como as suas interações com outros espaços, particularmente com os espaços ibérico e europeu (Programa Nacional de Geografia, p. 10).</p>	<p>- Correção dos trabalhos de casa;</p> <p>- Revisões da aula anterior;</p> <p>- Diálogo com os alunos;</p> <p>- Visualização de um vídeo, intitulado: <i>Alargamento faz sentido numa UE em crise</i>;</p> <p>- Exploração do <i>PowerPoint</i>;</p> <p>- Análise de documentos e mapas;</p> <p>- Realização de atividades do manual e do caderno de atividades;</p> <p>- Correção do guião da visita de estudo (Caldeira Velha e Grameais);</p> <p>- Visualização de um vídeo, intitulado: <i>Santana Reserva Mundial da Biosfera da UNESCO</i>;</p> <p>-Resolução de exames nacionais.</p>

Anexo D – Prática Letiva à Turma do 7.ºD

CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS
<p>A UE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A fundação da União Europeia; - Países, capitais, sucessivos alargamentos e datas de adesão; - Objetivos da União Europeia; - Cidadania Europeia; - A entrada de Portugal na União Europeia; - As Regiões Autónomas. <p>Grandes Espaços Geográficos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O continente africano; - África a falar português; - O continente americano; - O continente asiático; - Oceânia; - Extremos do Mundo (Antártida e Oceano Glacial Ártico). <p>O Meio Natural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clima; - Estado de tempo e clima; - Principais elementos climáticos; - Fatores climáticos; - Latitude; - Relevo; - Movimento de translação da Terra. - Distância e Posição em relação ao Mar; - Correntes Oceânicas/ Marítimas; - Pressão atmosférica; - Distribuição da precipitação. 	<p>Competência em Línguas (Ciências Humanas e Sociais)</p> <p>Utilizar diferentes formas de comunicação escrita, aplicando o vocabulário específico da Geografia (CREB, p. 69);</p> <p>Enriquecer a comunicação através da análise e produção de diferentes materiais, dominando os códigos que lhe são específicos (CREB, p. 69).</p> <p>Competência Científica e Tecnológica (Ciências Humanas e Sociais)</p> <p>Localizar no espaço acontecimentos e processos (CREB, p. 69).</p> <p>Competência Matemática (Ciências Humanas e Sociais)</p> <p>Selecionar técnicas gráficas, tratando a informação de forma clara e adequada em gráficos, mapas e diagramas (CREB, p. 69).</p> <p>Competência Digital (Ciências Humanas e Sociais)</p> <p>Rentabilizar as TIC nas tarefas de construção de conhecimento (CREB, p. 70).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos; - Exposição oral dos conteúdos; - Análise de mapas, imagens e de documentos escritos; - Realização de fichas de trabalho; - Revisões da aula anterior; - Correção do trabalho para casa; - Análise de vídeos; - Realização de atividades do manual; - Demonstração do <i>Google Earth</i>.

Anexo E – Guião de Entrevista

<p>1. Legitimação da entrevista</p>	<p>Não se trata de avaliação, mas de investigação sobre a avaliação. Colocar-se à disposição para esclarecer eventuais dúvidas. Garantir a não divulgação das gravações. Agradecer antecipadamente a colaboração. Informar do objetivo e do contexto em que a entrevista surge. Valorizar o contributo do entrevistado. Garantir confidencialidade da fonte de informação e anonimato das respostas. Assegurar o rigor da informação. Agradecer a participação no estudo. Deseja saber algo mais sobre o trabalho e a entrevista? Quer clarificar algo mais? Importa-se que a entrevista seja gravada? Ou que tome notas?</p>
<p>2. Hábitos e métodos de estudo</p>	<p>Estudas todos os dias? Quanto tempo? Onde? Todas as disciplinas? Por qual comesças? Como estudas? Como comesças a estudar? O que fazes? Usas alguma estratégia em particular? Estudas sozinho ou acompanhado?</p>
<p>3. Problemas encontrados ao estudar e suas soluções</p>	<p>Quais os principais problemas que encontras quando estudas? Qual deles te preocupa mais? Porquê? Como procuras resolver as tuas dúvidas ou problemas ao estudar? Pedes ajuda a alguém? A quem? Como te ajudam?</p>
<p>4. Interesses dos alunos em História e em Geografia</p>	<p>Qual o teu interesse pela disciplina de Geografia? Porquê? E pela de História? Porquê? Em que medida esses interesses estão relacionados com as atividades que fazes na aula? Ou com as tarefas que os professores te pedem? Ou com os resultados que obténs nos testes?</p>
<p>5. Erros mais frequentes em função das disciplinas Geografia</p>	<p>Quais os erros que os teus professores (de que disciplinas) mais corrigem? Quais os erros que os teus colegas mais cometem? E tu, que erros cometes mais?</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Meio ambiente - União europeia - Transportes <p>História</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guerras - Arte - Política - Economia 	<p>Quando cometes um erro, como reage o teu professor? E os teus colegas?</p> <p>Quando identificas que erras, procuras dar mais importância a essa parte da matéria?</p> <p>De que forma os erros cometidos nos testes são os mesmos erros cometidos na sala de aula? Como procuras evitar que isso ocorra?</p>
<p>6. Formas de ultrapassar os erros, individualmente e coletivamente (estratégias dos professores e dos colegas, na turma)</p>	<p>Que importância dás ao erro? Em que medida te sentes desmotivado ao apontarem-te um erro? Relata situações em que o apontar de um erro te tivesse motivado ou desmotivado.</p> <p>Sentes que aprendes depois de te terem apontado um erro? Dá exemplos. O que foi feito para ultrapassar esse(s) erro(s)? (valorização da correção; indicação clara de procura da informação correta; dar a resposta correta; explicar novamente os conteúdos; fazer mais exercícios; receber comentários escritos ou orais, do professor ou colegas, com indicações muito concretas da forma como ultrapassar o erro detetado, etc.)</p> <p>Depois de receberes um teste, procuras corrigir os erros encontrados? Como?</p> <p>Ao longo do teu percurso escolar, os teus professores deram importância aos erros cometidos pelos alunos? De que modo?</p>
<p>7. Validação da entrevista</p>	<p>Quer acrescentar algo mais?</p> <p>O que pensa da entrevista?</p> <p>Tem alguma sugestão a fazer?</p> <p>Obrigado pela colaboração!</p>

Anexo F – Sistema de Categorias

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
1. Motivações para o estudo da História e da Geografia	1.1 Adquirir conhecimentos/ dominar informação 1.2 Gostar da matéria 1.3 Métodos de ensino cativantes 1.4 Preocupação do professor pelo aluno	
2. Erros e dificuldades na aprendizagem da História e da Geografia	2.1 Elaboração de resumos 2.2 Produção escrita 2.3 Compreensão escrita 2.4 Falta de domínio dos conteúdos 2.5 Análise de gráficos	
3. Reação do professor ao erro.	3.1 Positiva	3.1.1 Procura corrigir, explicando novamente 3.1.2 Procurar perceber o porquê do erro
	3.2 Negativa	3.2.1 Desapontamento pelo reconhecimento de assuntos tratados recentemente 3.2.2 Irritação 3.2.3 Indiferença 3.2.4 Desmotivação do professor
4. Funções do erro	4.1 Ajudar a identificar dificuldades 4.2 Desmotivar no momento imediato 4.3 Motivar para novas aprendizagens 4.4 Obter apoios extra 4.5 Aprender novas estratégias 4.6 Permitir aprender mais rápido	
5. Gestão de recursos no estudo (espaços, momentos e pessoas envolvidas)	5.1 Locais de estudo	5.1.1 Qualquer espaço da casa 5.1.2 Quarto 5.1.3.Sala 5.1.4 Cozinha 5.1.5 Biblioteca escolar
	5.2 Momentos de estudo	5.2.1 Diário 5.2.2 Quase todos os dias 5.2.3 Semana antes dos testes 5.2.4 Antes dos testes
	5.3 Pessoas envolvidas no estudo	5.3.1 Sozinho/a; 5.3.2 Interação com membros da família; 5.3.3 Interação com colegas; 5.3.4 Interação com professores de apoio
6. Estratégias de Estudo	6.1 Estratégias de suporte à aprendizagem	6.1.1 Melhorar a atenção/concentração 6.1.2 Estudar/ trabalhar mais

	6.2 Repetição/ Simplificação	6.2.1 Repetição de informação Leitura 6.2.2 Realização de exercícios
	6.3 Pesquisa, análise e organização de informação	6.3.1 Consulta na Internet 6.3.2 Analisar dos erros 6.3.3 Elaboração de resumos
	6.4 Estratégias interativas	6.4.1 Explicações pedidas ou recebidas de colegas ou familiares 6.4.2 Grupo do facebook 6.4.3 Esclarecimento de dúvidas junto do professor e dos colegas
7. Fatores que dificultam o estudo da História e da Geografia	7.1 Resultados negativos da avaliação 7.2 Volume de informação a dominar 7.3 Complexidade de determinados temas a estudar 7.4 Ação do professor	
8. Atribuição de insucesso/ Causas das dificuldades e erros	8.1 Ação do aluno	8.1.1 Falta de interesse/ empenho 8.1.2 Dificuldades de atenção/ concentração 8.1.3 Falta de iniciativa para pedir esclarecimentos e/ou participar na aula 8.1.4 Nervosismo nos testes
	8.2 Ação do professor	8.2.1 Inadequação das estratégias e métodos do professor 8.2.2 Falta de comunicação entre o professor e o aluno 8.2.3 Pouco incentivo e preocupação do professor pelo aluno
	8.3 Material escolar	8.3.1 Deficiente qualidade do manual escolar
	8.4 Resultados escolares negativos	8.4.1 Desmotivação devida a resultados negativos 8.4.2 Diminuição da participação na aula devida a resultados negativos
9. Atribuição do sucesso escolar	9.1 Ação do aluno	9.1.1 Empenho e interesse pela disciplina 9.1.2 Atenção nas aulas 9.1.3 Participação ativa nos diálogos e na resolução dos exercícios 9.1.4 Cumprir com as tarefas
	9.2 Ação do professor	9.2.1 Preocupação do professor com o aluno 9.2.2 Adequação dos métodos do professor 9.2.3 Boa qualidade do feedback
	9.3 Resultados escolares positivos	9.3.1.Obtenção de boas notas

Anexo G – Relação entre os Erros Cometidos nas Aulas Observadas e os Resultados dos Erros Presentes nos Testes Sumativos em História

	Conteúdos	Erros Durante as Aulas	Erro na Prova de Avaliação Sumativa	
			Percentagem Total (100%)	Média das Percentagens Obtidas (%)
Conteúdos de História	Da queda da Monarquia à 1.ª República	Identificação da queda da monarquia e implementação da república	19%	16,42%
	1.ª Guerra Mundial	Data: 1914	- ⁴	-
		Situação de Portugal no pós 1.ª Guerra Mundial		
	Modernismo nos anos 20	Pintores portugueses	5%	3,47%
	Amadeu Souza-Cardoso	Movimentos artísticos	-	-
	Novas correntes literárias	Fundadores da <i>Revista Orpheu</i>	-	-
		Conceito de satirizar a Sociedade	-	-
		Conceito de heterónimos	-	-
	Crise Americana de 1929	Conceito de ação	21	19,83
		Saturação do mercado interno	21	19,83
		<i>Wall Street</i>	-	-
		Conceito de grande crise económica	-	-
		Interpretação de cartaz	-	-
		Mundialização da crise	21	19,83
		Conceito de <i>Hoovervilles</i>	-	-
		Destruição de <i>stocks</i>	21	19,83
		Conceito de proletariado	-	-
		Motivo da proletarização	-	-
		Prosperidade enganadora	-	-
	<i>New Deal</i>	Conceito de <i>New Deal</i>	-	-
Conceito de protecionismo		-	-	
Diferença entre crédito e débito		-	-	
Conceito de tabelamento dos preços		-	-	

⁴ (-) Significa que não saiu na ficha de avaliação sumativa

		Objetivos dos subsídios	-	-
	Fascismo	Conceito de parlamento	18	15,83
		Dificuldades económicas	-	-
		Conceito de nação	-	-
	Ascensão de Hitler ao poder	Eleições na Alemanha	12	10,42
		Relação entre a subida do desemprego e o aumento do número de apoiantes do partido Nazi	-	-
		Recuperação económica da Alemanha	-	-
		Conceito de <i>Chanceler</i>	-	-
		Problemas da Alemanha	-	-
		Conceito de propaganda	9	7,75
		Conceito de racismo	12	10,42
		Conceito de genocídio	-	-
		Conceito de censura	18	15,83
	Portugal e ditadura Salazarista	Duração do mandato presidencial	-	-
		Presidente da assembleia da república	-	-
		António Oliveira Salazar	9	7,25
		Conceito de poder executivo	-	-
		Conceito de nacionalismo	18	13,22
		Conceito de corporações (2) ⁵	18	13,22
		Conceito de imperialismo colonial	18	13,22
		Culto ao chefe	9	7,75
	Razão de o povo ser parte da propaganda	-	-	
	Edificação do Estado Novo	Porquê de Estado Novo	-	-
		Conceito de capitalismo (2) ³	-	-

⁵ Foram dadas duas respostas erradas sobre esta pergunta

Anexo H – Relação entre os Erros Cometidos nas Aulas Observadas e os Resultados dos Erros Presentes nos Testes Sumativos em Geografia

	Conteúdos	Erros Durante as Aulas	Erro na Prova de Avaliação Sumativa	
			Valor Total (200 pontos)	Média dos Valores Obtidas (Pontos)
Conteúdos de Geografia	Prioridades ambientais e domínios definidos pela UE	Análise de documentos: política ambiental da UE	18	16,7
		Conceito de evolução tecnológica	-	-
		Gestão de energia	5	4,06
		Constituição da Macaronésia	-	-
	Recursos naturais	Conceito de rótulo ecológico	-	-
		Redução de resíduos	-	-
		Preservação do matrimónio	-	-
		Água e ar	-	-
		Nut II	9	8,25
	Assimetrias em Portugal	Análise de gráficos	35	22
		Regiões desenvolvidas	9	8,25
UE	Alargamentos	12	8,81	