



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

Relatório de Estágio

Eficácia da escola e eficácia do professor no âmbito do ensino-
aprendizagem da História e Geografia

Especialidade

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

Mestranda

Solange Maria Teodoro Pacheco

Orientador

Professor Doutor Jorge Manuel Ávila de Lima

Ponta Delgada, novembro de 2015



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

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

Relatório de Estágio

Eficácia da escola e eficácia do professor no âmbito do ensino-
aprendizagem da História e Geografia

Especialidade

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

Mestranda

Solange Maria Teodoro Pacheco

Orientador

Professor Doutor Jorge Manuel Ávila de Lima

Ponta Delgada, novembro de 2015

*Eficácia da escola e eficácia do professor no âmbito do ensino-
aprendizagem da História e Geografia*

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores
para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do
grau de Mestre em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário, sob orientação científica do
Professor Doutor Jorge Ávila de Lima

Ponta Delgada, novembro de 2015

Agradecimentos

No término deste longo e trabalhoso percurso acadêmico venho agradecer a todos os que me apoiaram e motivaram.

Em primeiro lugar agradeço à minha família a compreensão que demonstrou ao longo destes anos e a sua paciência face ao pouco tempo que dediquei aos momentos familiares.

Não posso deixar de salientar a minha mãe, a sua disponibilidade e o seu carinho que me foram fundamentais neste processo de crescimento pessoal e profissional. Gostava também de agradecer a duas pessoas que apesar de já não estarem entre nós, marcaram muito a minha vida. O meu pai que me ensinou a ser fiel aos meus sentimentos e convicções sem nunca esquecer o sorriso e a alegria de viver, e a minha avó Angelina que me transmitiu que o empenho, dedicação e assertividade são essenciais para conseguirmos alcançar os nossos objetivos. Obrigada aos dois por tornarem linda a minha infância e adolescência.

Tenho de agradecer aos meus professores cooperantes, Dr.^a Elisabete Moniz e Dr. Alfredo Ganhão, que me orientaram durante os estágios pedagógicos e que se transformaram em bons amigos e um especial agradecimento às “minhas” turmas, com as quais adorei trabalhar.

Simultaneamente gostava de salientar a Escola Secundária de Lagoa que foi fundamental para o meu processo de crescimento enquanto estagiária e que me transmitiu o valor de rigor, trabalho e profissionalismo.

Dedico especial atenção à minha colega de núcleo, Cátia Cardoso pelo trabalho em grupo e troca de experiências no decorrer deste último ano, salientando os laços criados ao longo destes estágios que marcarão para sempre as nossas vidas.

À minha filhota, Iolanda, que se encontra a poucos dias de nascer e brindar-nos com a sua presença que certamente nos trará enormes alegrias.

Tenho de agradecer ao meu amigo, companheiro e pai da minha filha, Carlos Costa, pelo apoio constante e sua amizade que me foram fundamentais.

Agradeço ao meu orientador de relatório, Professor Doutor Jorge Lima pela sua orientação, paciência, sinceridade e apoio demonstrados ao longo da realização deste relatório.

A todos o meu obrigada!!

Resumo

O relatório que apresentamos tem como objetivo demonstrar e justificar, de forma fundamentada e objetiva, a escolha do tema a trabalhar em contexto de relatório de estágio, no 2º ano da 1ª Edição do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

O tema escolhido surge de um interesse pessoal e académico, o qual se explica pela necessidade de, enquanto futura docente, procurar saber de que forma uma temática indispensável no meu desenvolvimento enquanto profissional de ensino me pode ajudar a compreender melhor a atividade educativa e a agir melhor enquanto docente, tendo sempre como fundo as disciplinas de História e de Geografia.

No presente relatório, num primeiro momento, procurar-se-á compreender de que modo os órgãos de gestão escolar influenciam o desempenho dos professores e em que medida condicionam o uso de estratégias eficazes no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia. Para o efeito será necessário compreender a relação entre as dinâmicas em contexto de aula e a conjuntura organizacional da gestão escolar.

No enquadramento, elucidaremos os conceitos-chave que fundamentam este relatório, nomeadamente, o conceito de eficácia da escola e de professor eficaz, e o modelo de instrução adotado em contexto de estágio.

Seguidamente debruçar-nos-emos sobre as práticas desenvolvidas em contexto de estágio, nomeadamente, a aplicação do modelo de Ensino Direto, constataremos a eficácia da aplicação deste método, através das reações dos alunos e das nossas reflexões.

As conclusões desta investigação sugerem que a influência dos órgãos de gestão, na escola onde se realizaram os estágios pedagógicos, é de natureza essencialmente mista, no sentido que estes conseguem influenciar questões do foro das relações interpessoais da comunidade educativa (influência indireta) ou, por exemplo, a adoção de estratégias e programas de promoção de sucesso em contexto de sala de aula (influência direta).

No que concerne a eficácia do modelo de Ensino Direto, podemos constatar que, apesar das suas implicações e constrangimentos, é um método eficaz, ideia que sustentamos através da sua aplicabilidade na sala de aula e seus efeitos sobre os alunos.

Abstract

The report we present aims to demonstrate and justify in a reasoned and objective manner the choice of the theme worked in the internship in the 2nd year of the Master in Teaching of History and Geography in the 3rd cycle of basic education and Secondary Education.

The theme comes from a personal and academic interest, which is explained by the need to as a future teacher to find out how an indispensable theme in my development as a teaching professional can help me to better understand the educational activity and to act better as a teacher having as background the disciplines of History and Geography.

In this report, at first, we will try to understand how the school management bodies can influence the performance of teachers and how that influence can interfere in the use of effective strategies in the teaching-learning process in classes of History and Geography. To this end we will need to understand the relationship between the dynamics in the context of the classroom and the organizational climate of the school management.

In the theoretic chapters we will elucidate the key concepts underlying this report, namely, the concept of school effectiveness, the effective teacher and the instructional model adopted in the internship.

Then we will look into the practices developed in internship context giving special attention to the implementation of the Direct Teaching model. We will note the effectiveness of this method through the reactions of the students and of our reflections.

The findings of this research suggest that the influence of the management bodies in the school where we carried out the teaching internship has essentially a mixed nature in the sense that they can influence interpersonal relationships in the educational community (indirect influence) or by example, the adoption of strategies and successful promotion programs in the classroom context (direct influence).

Regarding the effectiveness of Direct Teaching model, we note that despite its implications and constraints it's an effective method, idea that we support throughout its applicability in the classroom and the effects produced on students.

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice de anexos	viii
Índice de quadros.....	ix
Índice de figuras	xi
Introdução	1

CAPÍTULO I - Eficácia da Escola e do Professor e o Método de Ensino Direto

1.1. Contextualização histórica da investigação sobre a eficácia da escola	4
1.2. O que se entende por “eficácia escolar”?	5
1.3. Melhoria Escolar.....	7
1.4. Que fatores promovem a eficácia escolar?	10
1.5. A eficácia do professor	12
1.6. Condições contextuais da eficácia do professor	17
1.7. A eficácia da escola e do professor no ensino de História e Geografia.....	18
1.8. Contexto de Estágio – Modelo de eficácia adotado	22
1.8.1. Princípios do Ensino Direto.....	22
1.8.2. Operacionalização do Método de Instrução Direta	24
1.8.3. Mitos e concepções associadas ao Ensino Direto.....	30

CAPÍTULO II – O estágio pedagógico: conceitos fundamentais, contextualização e investigação

2.1. O estágio como espaço formativo	34
2.1.1. O conceito de estágio.....	34
2.1.2. As características dos estágios	34
2.1.3. Os objetivos do estágio.....	35
2.1.4. Os tipos de estágio	35
2.1.5. A “cegueira” sobre os estágios	36
2.2.1. Caracterização do meio envolvente.....	37
2.2.2. Caracterização da Escola.....	38

2.2.3. Caracterização dos docentes cooperantes.....	41
2.2.4. Caracterização das turmas em que foi realizado o estágio.....	41
2.3. A investigação das práticas.....	44
2.3.1. Objetivos.....	44
2.3.2. Métodos utilizados.....	44
CAPÍTULO III – Práticas e estratégias aplicadas em contexto de estágio	
3.1. Atividades Extracurriculares	51
3.2. Contexto de sala de aula – A aplicação do Ensino Direto.....	57
CAPÍTULO IV – Apresentação e análise dos resultados	
4.1. Apresentação e análise das entrevistas	85
4.2. Apresentação e análise dos questionários.....	99
4.3. Reflexão crítica face à aplicação do Ensino Direto em contexto de estágio	116
4.4. Discussão dos resultados e conclusões.....	123
Considerações Finais	128
Referências Bibliográficas.....	131
Anexos.....	134

Índice de anexos

- Anexo 1 - Questionário nº 1 realizado aos docentes de História e Geografia
- Anexo 2 - Questionário nº 2 realizado aos docentes de História e Geografia
- Anexo 3 - Guião de entrevista do Presidente do Conselho Executivo
- Anexo 4 - Guião de entrevista da Diretora de Turma
- Anexo 5 - Guião de entrevista do Presidente do Conselho Pedagógico
- Anexo 6 - Gravação entrevista do Presidente Conselho Executivo
- Anexo 7 - Gravação entrevista do Diretor de Turma
- Anexo 8 - Gravação entrevista do Presidente Conselho Pedagógico
- Anexo 9 - Continuação gravação entrevista do Presidente Conselho Pedagógico
- Anexo 10 - Transcrição entrevista do Presidente Conselho Executivo
- Anexo 11 - Transcrição entrevista da Diretora de Turma
- Anexo 12 - Transcrição entrevista do Presidente Conselho Pedagógico
- Anexo 13 - Protocolo Consentimento Informado
- Anexo 14 - Sequência didática História 8º ano, aula *A economia no Antigo Regime Europeu – A agricultura e o comércio na Europa e em Portugal*
- Anexo 15 - Guião de visualização vídeo aula Geografia 10º ano, aula *Racionalizar o consumo de água*
- Anexo 16 - Grelha de controlo de aprendizagens
- Anexo 17 - Sequência didática Geografia 10º ano, aula *O setor da pesca em Portugal*

Índice de Quadros

Quadro 1 – Caracterização “boa escola”.....	97
Quadro 2 – Caracterização “bom” professor.....	98
Quadro 3 – Considera a nossa escola uma “boa escola”?.....	99
Quadro 4 – Razões “boa escola”.....	99
Quadro 5 – Dedicção de tempo extra das aulas para eplorar com os alunos aspetos que estes considerem importantes e relacionados com os conteúdos.....	100
Quadro 6 – Planificação das suas aulas.....	100
Quadro 7 – Razões para planificar as aulas.....	101
Quadro 8 – Influência dos órgãos de gestão na prática docente.....	101
Quadro 9 – Objetivos/metras enquanto profissionais de ensino.....	102
Quadro 10 - Revisões do conteúdo anterior no início de cada aula.....	103
Quadro 11 – Frequência de revisões do conteúdo anterior no início de cada aula.....	104
Quadro 12 – Turmas com insucesso escolar superior a 50%.....	104
Quadro 13 – Causas de insucesso.....	104
Quadro 14 – Recursos pedagógicos utilizados na exposição de conteúdos.....	105
Quadro 15 – Estratégias pedagógicas utilizadas nas aulas.....	106
Quadro 16 – Considera que estas estratégias traduzem, efetivamente, melhores resultados no desempenho escolar dos alunos.....	106
Quadro 17 – Exercícios de consolidação de conhecimentos no final da aula.....	107
Quadro 18 – Frequência de exercícios de consolidação de conhecimentos no final da aula.....	107
Quadro 19 – Estratégias pedagógicas utilizadas nas aulas	107
Quadro 20 – Utilização das mesmas estratégias/recursos nas suas turmas.....	108
Quadro 21 – Necessidade de alterar estratégias ou recursos	108
Quadro 22 – Satisfação com desempenho enquanto docente	109
Quadro 23 – Programas escolares de combate ao insucesso escolar	109
Quadro 24 – Trabalho direto com projetos de combate ao insucesso escolar	109
Quadro 25 – Eficácia nos projetos de combate ao insucesso escolar.....	110
Quadro 26 – Relação com os colegas docentes de departamento.....	110
Quadro 27 – Troca de informações, estratégias e recursos com os restantes docentes.....	110

Quadro 28 – Identificação com as políticas e medidas educativas propostas pelo projeto formativo escolar.....	110
Quadro 29 – Docentes trabalham para alcançar metas propostas pelo projeto formativo escolar	111
Quadro 30 – Constrangimentos ao aplicar estratégias propostas no Projeto Formativo Escolar	111
Quadro 31 – Formação contínua de docentes	111
Quadro 32 – Importância da formação contínua	111
Quadro 33 – Formações recentes	112
Quadro 34 – Área da última formação	112
Quadro 35 – Data da última formação	113
Quadro 36 – Formas de conhecimento das formações	113
Quadro 37 – Áreas de formação de docente relevantes	114

Índice de Figuras

Figura 1- Escola Secundária de Lagoa	38
Figura 2- “Eca” mascote da Ecoescola.....	39
Figura 3- Visita de estudo -10º ano História A- Tribunal de Ponta Delgada	50
Figura 4- Palestra 8º ano História - Rota dos Sabores no Mundo	51
Figura 5- Peça de Teatro “De Ceuta aos Açores”	52
Figura 6- Palestra 10º ano História A - “Cidadania e o Império Romano”	53
Figura 7- Visita de estudo-9º ano Geografia - Canil de Lagoa	53
Figura 8- Visita de estudo-9º ano Geografia-“Expolab”	55
Figura 9- Visita de estudo-10º ano Geografia A - Porto dos Carneiros	55
Figura 10-Visita de estudo- 10º ano Geografia A- Universidade dos Açores	56
Figura 11- Exemplo <i>Powerpoint</i> “Correção de Trabalho de casa”	59
Figura 12- Exemplo <i>Powerpoint</i> “Revisões diárias”	60
Figura 13- “Jogos pedagógicos com vinhetas” aula Geografia 9º ano	61
Figura 14- Exemplos imagens vinhetas aula de Geografia 9º ano	61
Figura 15- “Jogos pedagógicos com vinhetas” aula de História 8º ano.....	61
Figura 16- Exemplos imagens vinhetas aula de História 8º ano	62
Figura 17- Exemplo <i>Powerpoint</i> “Frisos cronológicos” aula de História 8º ano	64
Figura 18- Exemplo <i>Powerpoint</i> “Frisos cronológicos” aula de História A 10º ano.....	64
Figura 19- <i>Quizz</i> pedagógico interativo aula Geografia A 10º ano	65
Figura 20- Exemplo de “Retoma de conceitos e noções” aula de História 8º ano	66
Figura 21- Exemplo <i>Powerpoint</i> “Objetivos de aula” aula de Geografia A 10º ano	67
Figura 22- Exemplo <i>Powerpoint</i> “Contextualizações” aula de Geografia 9º ano.....	69
Figura 23- Exemplo <i>Powerpoint</i> “Contextualizações” aula de História A 10º ano.....	69
Figura 24- Exemplo <i>Powerpoint</i> “Exploração de conceitos” aula de Geografia 9º ano.....	69
Figura 25- Exemplo <i>Powerpoint</i> “Exploração de conceitos” aula de História 8º ano....	71
Figura 26- Exemplo “Análise de gráficos”, aula Geografia A 10º ano.....	71
Figura 27- Exemplo “Análise de texto”, aula História A 10º ano	72
Figura 28- Exemplo “Análise de mapas”, aula História A 10º ano.....	73
Figura 29 - Exemplo “Análise de mapas”, aula Geografia 9º ano.....	74
Figura 30 - Exemplo “Esquemas concetuais”, aula História A 10º ano.....	75
Figura 31 - Exemplo “Esquemas concetuais”, aula Geografia 9º ano.....	75
Figura 32 - Exemplo “Vídeos”, aula Geografia A 10º ano.....	76

Figura 33 - Exemplo “Vídeos”, aula História 8º ano.....	76
Figura 34 - Exemplo “Exercícios práticos individuais”, aula História 9º ano.....	77
Figura 35 - Exemplo “Exercícios práticos individuais”, aula Geografia 10º ano.....	78
Figura 36 - Exemplo “Exercícios práticos a pares ou de grupo”, aula Geografia 9º ano	79
Figura 37 - Exemplo “Trabalhos de casa questões desenvolvimento”, aula História A, 10º ano	81
Figura 38 - Exemplo “Trabalhos de casa questões breves”, aula História 8º ano.....	81
Figura 39 - Exemplo “Esquemas em que se solicitava a organização de conceitos e encadeamento dos mesmos”, aula Geografia 9º ano	81

Introdução

No âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo e Ensino Secundário (1ª Edição), foi solicitada a realização de um relatório escrito baseado na escolha de um tema sugerido pelos discentes, o qual apresentaria uma vertente de pesquisa, exploração prática e análise.

O tema escolhido para desenvolver foi *“Eficácia da escola e eficácia do professor no âmbito do ensino-aprendizagem da História e Geografia”*. A escolha deste parte de motivações pessoais que vão ao encontro da prática pedagógica desenvolvida em contexto de estágio. A pergunta de partida para este trabalho é: *“De que modo as estruturas de organização escolar influenciam a adoção de boas práticas de ensino em contexto de sala de aula?”*

O presente relatório apresenta uma alusão ao contexto de estágio e contém uma breve revisão de literatura sobre esta questão. Tendo a noção de que o estágio é um processo decisivo na formação de futuros docentes, considerei abordar algumas perceções sobre este. Ao longo deste trabalho procurarei relacionar a minha prática enquanto estagiária com a teoria subjacente a esta temática, assim como irei evidenciar os meus sentimentos e dificuldades no desenvolvimento desta atividade.

Os meus objetivos, ao trabalhar este tema, tinham três matrizes. A primeira era perceber se existia influência dos órgãos de gestão sobre o contexto de sala de aula e em que medida, seguindo-se uma breve identificação das características de eficácia escolar na escola em que se realizaram os estágios pedagógicos. A terceira afirmou-se como uma vertente mais prática onde procurei desenvolver o método do Ensino Direto no decurso do meu estágio e constatar *in loco* a reação dos discentes no decurso da aplicação do mesmo e os efeitos que o referido modelo produziu sobre eles.

Ao nível de organização do relatório optei por uma estrutura de cinco capítulos.

No primeiro capítulo apresentaremos o enquadramento teórico da temática que nos sustenta na aplicação da pesquisa, nomeadamente a definição dos conceitos e a problemática relativa à temática da eficácia escolar.

No segundo capítulo abordaremos a problemática do estágio pedagógico e apresentaremos algumas perspetivas teóricas sobre o mesmo, sendo que posteriormente seguiremos para a apresentação das nossas práticas desenvolvidas em contexto de estágio, analisadas à luz da teoria referente ao Ensino Direto.

No capítulo três referimos a metodologia utilizada no decurso da investigação e no quarto capítulo surge a apresentação de dados e sua análise.

Prosseguimos no capítulo cinco com as conclusões do estudo e as considerações finais deste relatório.

CAPÍTULO I - Eficácia da Escola e do Professor e o Método de Ensino Direto

1.1. Contextualização histórica da investigação sobre a eficácia da escola

1.2. O que se entende por “eficácia escolar”?

1.3. Melhoria Escolar

1.4. Que fatores promovem a eficácia escolar?

1.5. A eficácia do professor

1.6. Condições contextuais da eficácia do professor

1.7. A eficácia da escola e do professor no ensino de História e Geografia

1.8. Contexto de Estágio – Modelo de eficácia adotado

1.8.1. Princípios do Ensino Direto

1.8.2. Operacionalização do Método de Instrução Direta

1.8.3. Mitos e concepções associadas ao Ensino Direto

Introdução

Neste capítulo inicial iremos apresentar um breve enquadramento teórico que sustenta este relatório. Começaremos por fazer uma pequena contextualização histórica da temática, seguindo-se a definição dos conceitos-chave da mesma.

1.1. Contextualização histórica da investigação sobre a eficácia da escola

Segundo Good e Weinstein (1992), a investigação sobre as “escolas eficazes” ganhou relevo com o Relatório de Coleman na década de 60 tendo surgido da necessidade de se compreender a variância do rendimento dos alunos no que diz respeito a um plano inter-escolas, intra-escola, intra-turma e num plano individualizado, partindo do contexto sócio-económico dos mesmos. Segundo Lima (2008, p. 14), estas investigações iniciais visavam uma estruturação escolar que apontavam a uma maior igualdade de acesso e de oportunidades no seio de uma sociedade que carecia de um sistema educativo igualitário.

Na década de 70, Rutter *et al.* (citados por Good & Weinstein, 1992, pp. 81-82), encontraram variações significativas entre as diversas escolas a este respeito. A questão centrou-se em encontrar a justificação para estas discrepâncias. Nesta perspetiva foram tidas em conta, na pesquisa realizada por estes autores, sete categorias, a saber: 1) *ênfase nas aprendizagens académicas*; 2) *atuação do professor durante as aulas*; 3) *prémios e castigos*; 4) *condições de aprendizagem*; 5) *responsabilidades e participação dos alunos na vida da escola*; 6) *estabilidade dos professores*; 7) *organização social dos grupos*. As ilações retiradas desta pesquisa apontam para que um nível de comportamento satisfatório tende a influenciar positivamente o rendimento dos alunos; o nível de desempenho mais baixo dos alunos das escolas eficazes revelou-se semelhante ao mais elevado das escolas menos eficazes e que um conjunto de elementos analisados numa perspetiva ampla e global permite o envolvimento da comunidade escolar, criando uma “*ethos*” de escola que rege o funcionamento da mesma.

De acordo com Good e Weinstein (1992, p. 82) esta perspetiva vai de encontro de estudos anteriores, nomeadamente o de Coleman, que atribuíam importância ao meio físico da escola e aos recursos utilizados, atribuindo agora maior relevância ao clima de escola (conjunto de valores, atitudes e comportamentos intrínsecos de cada escola).

Por seu turno, Brookover *et al.*, na mesma década, concluíram que o sucesso escolar encontra-se relacionado com a perceção dos alunos face ao seu nível cognitivo e das suas capacidades académicas e que o rendimento escolar não é consequência

unicamente das características dos alunos, mas sim de uma relação entre estes elementos e as dinâmicas processuais das escolas (*idem*, pp. 82-83).

Na década de 80, Cohen (*idem*, p. 85) apresentou três características interdependentes das escolas eficazes: 1) *qualidade do ensino em contexto de aula*; 2) *articulação e adaptação do currículo e programas escolares*; 3) *cultura e valores partilhados entre os elementos da comunidade escolar*.

Outra pesquisa que teve impacto no estudo das escolas nos anos 80 foi a de Sizer (citado por Good & Weinstein, 1992, pp. 91-92), que centrou a sua análise nos professores, alunos e escolas, assim como nos currículos escolares utilizados propondo uma melhoria das mesmas através da implantação de crescente autonomia dos professores e alunos em adequarem o processo de ensino-aprendizagem às suas particularidades e necessidades adotando uma postura de demonstração de domínio de conteúdos e metodologias de trabalho, direcionando as funções da escola para o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos alunos. A nível administrativo, o autor aponta para a manutenção de uma “estrutura simples e flexível”.

Já nos anos 90, um dos estudos que se revelou mais abrangente foi o de Sammons, Hillman e Mortimore (1995), intitulado “*Key characteristics of effective schools*”, no qual apresentam um leque variado de fatores que englobam características de escolas eficazes a diferentes níveis: escola, sala de aula e relação escola sala de aula.

Seguidamente, serão apresentados os conceitos e fundamentos que justificam a temática escolhida para a nossa prática de estágio e o presente relatório: a eficácia da escola e a eficácia do professor no âmbito do ensino-aprendizagem em História e Geografia.

1.2. O que se entende por “eficácia escolar”?

A eficácia escolar é determinada através da análise longitudinal da evolução de um aluno, desde o início da sua formação, em determinada escola, à sua conclusão, procurando-se estabelecer a relação entre o progresso do aluno e a contribuição da escola para o sucesso do mesmo (Lima, 2008, pp. 32-33).

Segundo Sammons, Hillman e Mortimore (citados por Lima, 2008, pp. 32-33), uma escola eficaz consegue elevar o desempenho dos alunos face ao que seria “esperado”. Nesta perspetiva, Lima (2008, p. 33) refere que o conceito de escola eficaz encontra-se relacionado com o conceito de “valor acrescentado” em que são encontrados valores de desempenho “previstos” dos alunos mediante os resultados

iniciais destes no ingresso na escola, confrontando-os com os resultados à saída da mesma. Através da relação entre estes valores estabelece-se se houve influência positiva ou negativa da escola sobre o desempenho dos alunos.

Como referido por Lima (2008, p. 41), a análise do “valor acrescentado”, uma peça fundamental para uma correta comparação dos desempenhos das escolas, envolve um processo moroso e “complexo” acarretando elevados custos. Segundo o referido autor (2008, p. 34), de acordo com a bibliografia de referência, esta análise de acordo com o “valor acrescentado” deve ser realizada, pois, sem esta, pode-se cair em conclusões erradas no que diz respeito à real contribuição da escola face ao rendimento dos seus alunos. É de salientar que Creemers (citado por Lima, 2008, pp. 30-35) classifica as análises dos rendimentos escolares baseadas em meras estatísticas de transições de ano/ciclo ou médias de exames nacionais, como por exemplo, os *rankings* escolares como “pobres”, pois ignoram a evolução dos alunos ao longo do tempo e a contribuição da escola para o desenvolvimento dos discentes. De forma a obter uma correta comparação entre escolas, no que concerne os níveis de eficácia, deve-se proceder a uma análise estatística tendo em conta “o desempenho esperado de uma escola face às características iniciais dos alunos que nela se matricularam” (Lima, 2008, p. 41).

Nesta perspetiva, a categorização das escolas em *rankings* que ocorre em Portugal no final dos anos letivos com efeito comparativo entre estas é, segundo Lima (2008, p. 35), uma forma de perpetuar a crença errada que as instituições situadas em posições inferiores não podem ser eficazes nem atravessar um processo de melhoria.

Sendo assim, segundo os especialistas da área, a escola eficaz pode não ser a instituição que se apresenta no topo dos *rankings*, mas a que, adotando a noção do “valor acrescentado”, que eleva o rendimento dos alunos face às suas características intrínsecas no início da sua formação comparativamente às finais.

De acordo com os especialistas, a análise dos desempenhos das escolas deve-se à necessidade de constante melhoria das mesmas (Lima, p. 40). Esta ideia é reforçada por Creemers (1992) que apresenta um estudo centrado nas políticas educativas adotadas nos Países Baixos no que concerne a melhoria dos níveis de eficácia escolar. O mesmo autor (1992, pp. 48-49) indica que o sistema educativo desta região, baseado num exercício das práticas educativas descentralizadas, dando liberdade e livre iniciativa quer às escolas quer aos docentes em adaptar os currículos e programas à realidade do seu meio e às particularidades dos seus alunos, promove a eficácia escolar.

Ao encontro desta perspectiva, temos Caldwell (citado por Barroso, 1996, p. 173) e Mortimore *et al.* (citados por Lima, p. 2008, p. 147) que salientam que ao dotar-se as escolas com maior autonomia atribui-se-lhes liberdade de escolha face aos recursos, metodologias e estratégias pedagógico-educativas que melhor se adequam a cada instituição, visando o desenvolvimento dos alunos.

Barroso (1996, pp. 175-176) refere que as escolas dotadas de maior autonomia (*self management school*), devem, de forma a promover o crescente rendimento dos seus alunos, adaptar as suas políticas educativas em prol dos mesmos, pois como salienta Bolívar (2003, p. 47), os fatores de autonomia e descentralização por si só não são suficientes para se registar uma melhoria escolar e conseqüentemente o aumento no rendimento dos alunos:

Se a adopção de um sistema de decisões baseado na escola pode ser uma condição necessária (um meio) para iniciar um processo de melhoria, não é suficiente para que a escola chegue (fim) a oferecer uma educação melhor, se não se entrar, ao mesmo tempo, em linha de conta com a melhoria qualitativa das práticas docentes do dia-a-dia (Bolívar, 2003, p. 47).

1.3. Melhoria escolar

Após analisarmos o conceito de “eficácia escolar” aliado à noção de “valor acrescentado”, considerado pelos especialistas como o mais adequado, torna-se imperativo salientar que o mesmo suscita alguma precaução na sua execução, pois segundo Stoll e Fink (citados por Lima, 2008, p. 35), “estas análises não legitimam separações e ordenações muito precisas, sendo as mais adequadas para distinguir grupos extremos de organizações que evidenciam desempenhos muito melhores ou muito piores do que o previsto”.

Nesta perspectiva, Sammons, Hillman e Mortimore (citados por Lima, 2008, p. 36) referem que estas análises podem apresentar alguns constrangimentos relativamente a categorizações entre escolas, pois os “intervalos de confiança” dos resultados verificados nas diferentes escolas impossibilitam uma correta análise comparativa entre estas, sendo uma das razões para que estas ilações não devam ser divulgadas ao público geral. Na opinião dos referidos autores, estas análises sobre a eficácia escolar devem manter-se no domínio privado, visto que o objetivo das mesmas deverá recair sobre a melhoria interna de cada instituição e não na mera exposição pública que em nada abonará o processo de melhoria das instituições escolares.

No que diz respeito à noção de “melhoria de escola”, é relevante salientar que a mesma assume um cariz “vago” (Lima, 2008, p. 37), facilmente adaptável às subjetividades dos interesses dos elementos educativos de cada escola (Silver, citado por Lima, 2008, p. 37).

Gray *et al.* (*idem*), acrescentam que a referida noção tende a variar consoante a perceção “temporal de mudança”: quando analisada a curto prazo são vulgarmente tidas em conta as mudanças relativas aos docentes; quando analisada a longo prazo, tende-se a avaliar o desempenho dos alunos.

Reynolds (2005, pp. 33-34) refere um estudo da OCDE com o apoio do ISIP (*International School Improvement Project*) apresentado por Van Velzen *et al.* a partir do qual surge uma definição de “melhoria de escola” alicerçada nas seguintes premissas:

- Escola como centro de mudança – as mudanças impostas pelas reformas externas devem ter em conta as condições, especificidades e contextos internos de cada instituição, sem descuidar o contexto de sala de aula;
- Aproximação sistemática à mudança – o processo de mudança visando a melhoria da escola deve ser planeado e implementado num modo coeso que ocorre durante um período contínuo de tempo;
- Contexto interno da escola como foco de mudança – Concomitantemente ao contexto de sala de aula, a mudança deve-se verificar nos procedimentos escolares na distribuição de funções e papéis dos vários intervenientes e na alocação de recursos, de forma a reforçar o apoio aos professores e ao processo de ensino-aprendizagem;
- Cumprimento eficaz dos objetivos educacionais – implica um alcance eficaz de objetivos propostos pela escola que reflitam a visão e pretensões da mesma através da delineação de um conjunto de metas relativamente aos resultados dos alunos e à criação de um sistema de auscultação das necessidades dos professores;

- Perspetiva multinível – a escola está inserida num sistema escolar que deve colaborar entre si para que os bons resultados ocorram. Neste ponto, salienta-se a importância do compromisso entre a comunidade escolar e as autoridades locais no que diz respeito ao processo de melhoria da escola;
- Implementação de estratégias integradas – deverá existir uma ligação entre a gestão da instituição e os restantes funcionários, em que as decisões políticas adotadas pelo topo da hierarquia sejam reflexo do processo de diagnóstico dos objetivos prioritários realizados pelos professores (base da hierarquia);
- Tendência para a institucionalização – a mudança necessária à melhoria da escola só é considerada bem sucedida quando esta se torna intrínseca nos professores.

De acordo com os especialistas, a melhoria da escola resulta de um processo constante em que se aposta em políticas educativas num envolvimento colaborativo da comunidade escolar e local, visando uma melhoria da qualidade do ensino prestado, focando um processo de ensino-aprendizagem que promove o desenvolvimento e rendimento escolar dos discentes. Por outras palavras e lembrando a perspetiva de Bolívar (2003) referida anteriormente, para uma instituição verificar melhoria no seu ensino é fundamental ter em conta a “melhoria qualitativa das práticas docentes” e aliar as mesmas ao esforço de toda a comunidade educativa em adequar políticas e estratégias científico pedagógicas às especificidades dos seus alunos.

De acordo com Harris (2001, pp. 11-13), este processo nem sempre se verifica nos estudos de eficácia e melhoria de escola. Sobre este assunto, a referida autora salienta que alguns estudos tendem a separar os conceitos e os processos a eles inerentes, não estabelecendo relação direta entre os mesmos, como se de dois campos distintos de pesquisa se tratassem.

Bolívar (2003, pp. 39-42), referindo uma perspetiva de West e Hopkins, apresenta um conjunto de domínios nos quais a melhoria e a eficácia da escola devem convergir no sentido de elevar a “melhoria das experiências educativas oferecidas aos alunos e o incremento da sua aprendizagem”.

Esta perspectiva vai ao encontro da de Gray (citado por Sammons, Hillman e Mortimore, 1995, p. 55), que sugere que os referidos estudos sobre o ramo não representam uma receita prescrita:

As a rule, schools which do the kinds of things the research suggests make a difference, tend to get better results (however these are measured or assessed). The problem is that these are tendencies not certainties. In betting terms the research would be supported by professional assessments (Gray citado por Sammons, Hillman e Mortimore, 1995, p. 55).

1.4. Que fatores promovem a eficácia escolar?

Para determinar a eficácia de uma escola, existe um conjunto de fatores a ter em conta.

Contudo, antes de apresentar tais características, é necessário salientar que, segundo Sammons, Hillman e Mortimore (1995, pp. 4-5), é imperativo a focagem específica em cada escola aquando da adoção de políticas educativas, tendo em conta a história e contexto da mesma e que as propostas não podem ser encaradas de forma rígida e taxativa, devendo ser percecionadas como referências para uma autoavaliação visando uma crescente melhoria escolar.

Segundo Sammons, Hillman e Mortimore (citados por Lima, pp. 190-206), as características-chave de uma escola eficaz traduzem-se por dois planos ou dimensões: um plano direccionado para a escola em si e outro ligado diretamente ao trabalho em contexto de sala de aula. São inúmeros os fatores afetos a ambos os planos ou dimensões, os quais passaremos a elucidar, sucintamente. Devemos referir que embora se possa fazer uma distinção entre os contextos a que se aplicam os referidos fatores há uma relação direta entre ambas as dimensões.

Elucidemos estes mesmos fatores, principiando com a questão da liderança. Esta, de acordo com os autores acima citados, é de extrema importância e fundamental para a escola, sendo condicionada pelas características e pelo meio em que está inserida a figura do diretor da escola.

A liderança eficaz de uma escola depende de vários fatores: *firmeza e determinação* (o diretor deve ter um papel proactivo, proteger a escola de fatores externos nocivos, ter capacidade de captar recursos para a escola, seleccionar os seus docentes e trabalhar sempre em prol da melhoria da instituição), *abordagem participativa* (a liderança da escola deve ser repartida por vários níveis dentro da

organização, as tomadas de decisão devem envolver vários agentes e não serem individualizadas) e uma *participação ativa* do diretor em todos os processos da escola, como por exemplo, na monitorização regular do funcionamento da mesma.

Outro fator prende-se com a *visão e finalidades partilhadas*, isto é, com o sentimento que a escola deve ter de partilha dos mesmos ideais, valores e objetivos que são essenciais para um bom funcionamento e boas práticas da escola por todos os atores desta, criando aquilo a que se chamaria de “comunidade escolar”, em que temos um ambiente eficaz que é propiciado por um sistema de trabalho colaborativo, comunicação e objetivos partilhados.

Numa escola, de extrema importância é também a necessidade de criar um *ambiente de aprendizagem favorável*, ou seja, ter uma instituição que se preze por ter um clima ordeiro e fisicamente atrativo. Para tal, o reforço dos bons comportamentos e de boas práticas na aprendizagem dos alunos é fundamental para criar uma sensação de bem estar na escola.

Variável de escola para escola, é um outro fator chave de eficácia escolar a *concentração no ensino e na aprendizagem*. Esta mesma concentração no ensino e na aprendizagem apresenta dois focos distintos, um relativo ao tempo de aprendizagem (como maximizar o mesmo) e outro à elaboração de medidas de concentração da escola nos processos de ensino e aprendizagem. A juntar a estas duas vertentes, temos a *ênfase académica* e a *focalização no sucesso*, dois subfactores que estão ligados aos estímulos, reforços e apostas elaboradas pelas escolas, mas que variam de instituição para instituição.

O *Ensino Resoluto* está ligado ao contexto de aula e às condições favoráveis para a eficácia deste. São quatro os aspetos definidores do ensino resoluto: organização eficiente (importância da planificação, do ritmo de ensino e da definição de objetivos), propósitos claros (clarificação dos objetivos de cada aula e revisão precisa destes), aulas estruturadas (dinâmicas, apelativas que estimulem uma boa relação com a turma) e práticas adaptativas (flexibilidade no estilo de ensino).

Ainda dentro do contexto de aula, temos dois fatores a identificar, as *expetativas elevadas* e o *reforço positivo*. O primeiro deve envolver todos os atores da escola; o segundo vai ao encontro da questão dos estímulos, recompensas e elogios aos alunos, tendo sempre em conta que aqueles só devem ocorrer como meio de valorizar o esforço e trabalho dos mesmos. Nesta mesma linha entra o chamado *feedback*, que consiste em críticas aos alunos que permitem a estes perceber os seus pontos de situação.

Os alunos também têm *direitos e responsabilidades*. A eficácia relacionada com este ponto está aliada à autoestima. A este propósito podemos referir que ter os discentes em funções e posições de responsabilidade estimula-os a terem atitudes mais maduras.

Outro fator chave de eficácia escolar é o da *monitorização do progresso da escola*, que serve para identificar carências e eventuais melhorias necessárias. Para uma monitorização eficaz do progresso da escola, temos que ter em conta o controlo dos progressos através dos objetivos (se a escola está efetivamente a corresponder aos objetivos a que se propôs e a preocupação contínua neste sentido) e a avaliação do desempenho da escola, de forma a desencadear possíveis mudanças.

Os últimos dois fatores referidos por Sammons, Hillman e Mortimore (citados por Lima, 2008, pp. 190-206) são a *parceria escola-família* e a *escola como organização aprendente*. A parceria escola-família, como se percebe, está ligada ao papel da família e a sua relação com a escola. Esta relação deve ser, segundo os autores, estreita, pois os pais devem ter um papel ativo, participativo e de proximidade na vida escolar dos seus filhos.

A escola como organização aprendente está relacionada com o conceito da escola como comunidade em constante aprendizagem. Nesta perspetiva esta expressão pode assumir duas vertentes: os responsáveis diretivos e docentes têm um processo de aprendizagem contínuo (no caso dos docentes ressalva-se a questão da formação que deve também ser um processo contínuo) e a aprendizagem da organização como um todo, pois toda a instituição deve contribuir para a atualização e melhoria da mesma.

1.5. A eficácia do professor

A eficácia escolar apresenta inúmeros fatores, como os já referidos anteriormente. Contudo, Creemers (1992, p. 58) salienta que os componentes de sala de aula podem, quando conciliados com os de nível escolar, melhorar significativamente o rendimento dos alunos.

Num estudo realizado pela OCDE (2005), entre os anos de 2002/2004, com dados de 25 países, intitulado “*Teachers Matter - attracting, developing and retaining effective teachers*”, a conciliação entre o contexto de aula e a organização escolar, acima referida por Creemers, traduz-se efetivamente num contexto eficaz de aprendizagem dos alunos. No estudo é apresentado um conjunto de variáveis e influências que, partindo da perspetiva de alunos, escola e professores, justificam a afirmação do autor.

No que concerne às variáveis inerentes aos alunos, a aprendizagem resulta das capacidades cognitivas destes, das suas expectativas escolares, motivações e atitudes, assim como do nível de apoio que recebem por parte das suas famílias.

Os fatores de escola e as suas políticas educativas contribuem para a eficácia dos professores, no que respeita à adoção de práticas de ensino favoráveis ao sucesso escolar.

Por seu lado, os professores exercem forte influência sobre o processo de ensino - aprendizagem, pois através da transmissão de informação científica e de processos de adaptação de currículo e conteúdos, recorrendo a estratégias pedagógicas eficazes, trabalham com os condicionalismos dos alunos/turmas, procurando elevar o rendimento escolar dos mesmos (OCDE, 2005, p. 2).

Outra das ilações do estudo da OCDE (2005) diz respeito às características do professor e à sua relação com os alunos e o modo como esta se reflete na sua aprendizagem. Qualificações, experiência e nível académico são as características às quais se atribui maior importância num docente, contudo estas são as de fácil “medição”. Por outro lado, é salientado que o professor eficaz possui um conjunto de características não mensuráveis como a capacidade de criar um bom ambiente de sala de aula, de estimular a criatividade e entusiasmo dos alunos, a capacidade de adaptar as aulas consoante a realidade dos alunos ou a simples habilidade para organizar ideias claras e convincentes.

Em relação a fatores que promovem a eficácia na sala de aula, segundo Creemers (1992, pp. 58-63), um dos que promove a eficácia do ensino é antes de mais a escolha, pelo professor, de estratégias pedagógicas de ensino, como o ensino direto e a aprendizagem de “mestria”, que asseguram o desenvolvimento de competências-base que, posteriormente, permitirão aos alunos processar convenientemente as informações e transformá-las em conhecimento.

Na já referida investigação da OCDE (2005, p. 2), é dada ênfase ao papel do currículo. Este é também indicado por Creemers (1992, pp. 58-59) como um elemento a ser adaptado pelo professor eficaz pois, quando usado estrategicamente, promove o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o recurso aos materiais curriculares deve, segundo o supracitado autor, seguir uma série de princípios de forma a assegurar a eficácia do ensino, tais como uma organização hierárquica e restrita dos objetivos que permite aos alunos perceberem quais as competências-base que precisam

dominar antes de prosseguirem para a próxima etapa, assim como uma correta articulação entre os recursos e os referidos objetivos.

Igualmente aos docentes são atribuídos outros processos, como a estruturação dos conteúdos, que deve ser, segundo o autor, alvo de atenção por parte destes. Os conteúdos a lecionar devem ser cuidadosamente tratados e divulgados de forma a assegurarem uma correta compreensão por parte dos alunos, mantendo um encadeamento lógico e rigor científico. A avaliação e o respetivo *feedback* são outros dois elementos que devem ser utilizados pelo professor eficaz, seja através de momentos de resolução de exercícios e de fichas de trabalho ou através das intervenções dos alunos ao longo da aula seguidas sempre das devidas correções.

Este conjunto de fatores é importante para assegurar um bom desempenho do professor, pois uma estruturação eficaz do currículo adaptando-o às características da(s) turma(s) promove a eficácia do ensino e, por conseguinte, um possível aumento do rendimento dos alunos (Van den Akker, citado por Creemers, 1999, p. 59).

Abordando as particularidades dos alunos como um todo, torna-se essencial ao professor trabalhar com as características de cada grupo ou aluno. Segundo Reezigt e Weide (citados por Creemers, 1992, pp. 59-60), esta adaptação ou redefinição das práticas de ensino encontra-se baseada num processo de diferenciação e/ou individualização, em que o processo de ensino-aprendizagem é moldado (diferenciação) às capacidades dos grupos ou dos indivíduos (individualização).

O facto de existirem grupos heterogéneos nas turmas favorece, segundo os mesmos autores, o processo de aprendizagem, pois, para além do processo de reestruturação de atividades letivas, os alunos interagem entre si numa perspetiva de suporte mútuo e espírito de entreajuda. Esta situação deve ser articulada pelo docente através de atividades como o trabalho de grupo usando, por exemplo, a aprendizagem cooperativa.

Brophy e Good (citados por Creemers, 1992, pp. 60-61) referem que existem inúmeros aspetos que caracterizam o comportamento do docente em contexto de sala de aula.

Segundo os autores, o tempo que os professores dedicam ao ensino é essencial para um bom rendimento dos alunos. Neste sentido, os docentes devem preencher o tempo de aula de forma a proporcionar tempo útil para os seus alunos trabalharem, convenientemente, os conteúdos.

Para Brophy e Good, as expectativas depositadas nos alunos moldam o seu desempenho. Sammons, Hilman e Mortimore (citados por Lima, 2008, p. 206) reforçam que as expectativas elevadas criam no aluno maior segurança e auto-confiança no que concerne ao seu sucesso escolar.

Vários especialistas também apontam que a estruturação das aulas deve ser organizada de acordo com uma correta sequência de conteúdos, visando os objetivos a atingir, o que facilita um processo eficaz de ensino-aprendizagem. Aos docentes cabe a transmissão das informações de forma clara, questionando frequentemente os seus alunos e disponibilizando tempo suficiente para refletirem sobre a resposta.

De acordo com Brophy e Good (citados por Creemers, 1992, pp. 60-61), um elemento que proporciona um maior rendimento escolar é o fato de os docentes corrigirem/orientarem os alunos nas suas intervenções, como já mencionado. Segundo Sammons, Hillman e Mortimore (citados por Lima, 2008, p. 208-209), para este facto contribui o *feedback*, essencial no processo de melhoria do desempenho dos alunos, permitindo-lhes consciencializarem-se dos aspetos e questões a melhorar no que toca ao seu rendimento escolar.

Outro fator salientado por Brophy e Good (1984, pp. 29-30) é o controlo do comportamento das turmas por parte do docente. Segundo estudos apresentados pelos referidos autores, um professor que exerce uma postura assertiva perante os alunos consegue receber mais resultados positivos por parte destes, pois, ao controlar as atitudes e comportamentos das turmas e durante a realização de exercícios, torna-se possível obter maior nível de concentração dos alunos no decurso das aulas, assistindo-se a um maior envolvimento dos discentes na realização das tarefas propostas. Esta ideia encontra-se relacionada com uma das características de eficácia escolar apresentada por Sammons, Hilman e Mortimore (citados por Lima, 2008, pp. 190-206) o clima ordeiro, que indica que uma escola ordeira releva maior índice de rendimento escolar. Mais uma vez, nota-se a ligação entre escola e contexto de sala de aula.

Brophy e Good (1984, pp. 33-34) sugerem que a intervenção do docente no processo de ensino-aprendizagem promove a melhoria do desempenho dos discentes quando os objetivos de estudo se encontram mais centrados na aprendizagem dos alunos do que nos alunos que estudam isoladamente e sem supervisão docente. Esta perspetiva vai ao encontro da noção de concentração no ensino e na aprendizagem, referida anteriormente por Sammons, Hilman e Mortimore (citados por Lima, 2008, pp. 190-206) quando observam que em escolas consideradas eficazes: persiste uma maior

envolvência dos docentes e alunos na realização de tarefas curriculares centradas na aprendizagem.

Brophy e Good (*idem*) vão mais além ao garantirem que, segundo estudos realizados, este sistema de intervenção e supervisão constante por parte do docente ajuda a promover melhor rendimento escolar nos alunos que revelam mais dificuldades cognitivas.

Segundo Creemers (1992, p. 61) e como já referido neste relatório, um determinado conjunto de fatores de eficácia não representa por si só garantia de sucesso escolar. Deve-se ter em conta que na presente temática não existe “o” fator para o sucesso. Segundo os especialistas, os bons resultados escolares advêm de uma conjugação de fatores, sendo que consoante a realidade de cada escola podem ser realçados e reforçados elementos específicos em detrimento de outros. O conjunto de fatores que promove o sucesso escolar numa determinada escola pode não ser viável noutra escola.

O mesmo autor indica que o processo metodológico adotado não é suficiente, pois o docente deve conjugar os métodos pedagógicos com um leque de comportamentos e práticas que favorecem o processo de aprendizagem.

Rosenshine (citado por Creemers, pp. 61-62), importante teorizador do modelo de ensino designado de “ensino direto” (*direct instruction*), sugere que uma estruturação bem organizada do processo de ensino baseada numa lecionação de pequenos conteúdos a um bom ritmo e explanada de forma rigorosa com uma certa redundância é fundamental. De acordo com este modelo o professor deve expor a informação intercalando esta exposição com extensa quantidade de questões e atividades educativas, constante *feedback* e monitorização nos trabalhos individuais de “carteira”. O referido autor salienta que o docente deve dar tempo aos alunos para assimilarem as informações e dominarem os conteúdos.

É inegável a influência que os professores têm num processo de ensino-aprendizagem eficaz. Brophy e Good (citados por Good & Weinstein, 1992, p. 88) apontam para uma influência do docente baseada em relações não-lineares: o docente utiliza uma determinada estratégia pedagógica, com o objetivo de orientar os alunos na compreensão dos conteúdos, sem colocar em causa a autonomia dos mesmos.

Contextualizada a ação do professor no painel geral da eficácia escolar, passemos a ver a situação destes, pela perspetiva do estudo da OCDE.

1.6. Condições contextuais da eficácia do professor

A carreira docente hoje depara-se com uma série de desafios no que toca formação e mormente a sua entrada no mercado de trabalho e evolução na carreira.

Hoje em dia, a carreira docente ganhou novas perspetivas, pois é esperado que os professores sejam polivalentes e multifacetados no que toca a aspetos relativos aos processos de ensino - aprendizagem em contexto de sala de aula, devendo trabalhar com as variantes individuais dos alunos sem descurar os aspetos e características gerais da turma, assim como participar em questões administrativas da escola.

O estudo da OCDE (2005) refere que, à data da sua realização, era estimado que, num período de 5 a 10 anos, verificar-se-ia um aumento significativo de professores a ingressar a carreira, o que representaria uma “lufada de ar fresco” na profissão, mas também, uma diminuição nas receitas orçamentais dos professores, pois docentes mais jovens e inexperientes recebem salários mais baixos. Contudo, os jovens docentes confrontam-se com a falta de colocação ou são recrutados em regiões desfavorecidas podendo não se encontrar aptos a lidar com as suas necessidades educativas. Por outro lado, as tendências demográficas negativas, as políticas de aumento da idade da reforma e as recentes políticas orçamentais contracionistas contrariaram fortemente este cenário previsto de forte rejuvenescimento do corpo docente.

A falta de estabilidade na carreira dos jovens docentes gera más condições de trabalho, provocando stress, o que prejudica o desempenho dos docentes e consequentemente a qualidade do ensino.

A juntar aos condicionalismos da carreira docente, o facto de as organizações escolares não terem participação ativa no recrutamento dos seus docentes provoca falta de identificação entre estas e os docentes. Se analisarmos esta questão, segundo a perspetiva de Sammons, Hillman e Mortimore (citados por Lima, 2008, pp. 97-199), esta lacuna anula um conceito fundamental da eficácia escolar: a visão partilhada. O estudo da OCDE (2005) indica-nos que algumas escolas têm dificuldade em encontrar docentes especializados e veem-se obrigadas a adotar medidas pouco favoráveis ao ensino eficaz, como a formação de turmas maiores ou a atribuição de mais turmas por docente. Estas medidas permitem a atribuição de professores a todas as turmas, contudo, o nível de eficácia e qualidade do ensino diminui.

Sendo o bom professor um elemento fundamental na eficácia escolar, torna-se imperativo criar e desenvolver um sistema de políticas capazes de assegurar não só a sobrevivência da profissão mas, também, apoiar os bons professores através de um

recrutamento de docentes mais cuidadoso, por um lado, e uma formação contínua dos mesmos, por outro, de forma a garantir uma constante melhoria das suas competências (OCDE, 2005).

1.7. A eficácia da escola e do professor no ensino de História e Geografia

Regressemos à problemática da eficácia transpondo-a para o contexto de ensino de História e de Geografia. Já destacámos que um ensino baseado na transmissão de informação moldada às características dos alunos, uma correta adequação dos conteúdos e perfeita articulação entre objetivos e estratégias a adotar são fundamentais para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Analisaremos primeiramente, de forma sucinta, os aspetos gerais de ambas as disciplinas pelo que posteriormente nos debruçaremos sobre os fatores de eficácia em comum em Geografia e História.

Bailly (citado por Shoumaker, 1999, p. 32) refere que o ensino de Geografia deve incidir menos sobre o conhecimento exclusivamente científico e estático, porque dificulta a contextualização dos alunos com a vida real. Segundo o autor acima referido, a interação entre o saber científico e o real permite aos alunos atuar sobre as realidades e transformá-las de forma consciencializada. Esta ideia é reforçada por Schoumaker (1999, p. 46), que salienta que “a geografia ensinada nas escolas não pode ser um resumo do saber universitário”, que o ensino desta deve ter em conta a realidade de cada nível de ensino adequando os recursos e práticas específicos. O mesmo autor salienta que esta questão não se limita apenas a questões de “transposição didática” mas também à necessidade de saber adequar o “saber geográfico” às diferentes especificidades do ensino. Segundo o autor, a dificuldade no ensino de Geografia não se resume à transmissão de informação, mas sim à forma de fazê-lo, ou seja, à adequação do currículo.

Salientamos que esta questão torna-se muito pertinente na presente temática de eficácia escolar, pois, como já referido por inúmeros autores da área, a adaptação curricular é fundamental para o sucesso e mesmo para o aumento do rendimento por parte dos alunos e o professor deve adaptar o conhecimento científico às turmas que leciona.

Ao analisar as exposições dos especialistas de ambas as disciplinas (História e Geografia), podemos constatar que existem elementos comuns que permitem concretizar a eficácia do ensino, salientada anteriormente por Creemers (1992, pp. 60-

63), como a adaptação do currículo, o recurso a metodologias de ensino que promovam o conhecimento cognitivo e a adequação da linguagem académica e do conhecimento científico. Isto significa que em ambas as disciplinas é possível existirem práticas transversais a um processo de ensino-aprendizagem eficaz.

Contudo, segundo Albuquerque (2011, p. 16), no ensino da Geografia persistem, na maioria das escolas, métodos de ensino que privilegiam a descrição dos conteúdos e práticas de ensino pouco atrativas que levam à memorização das informações por parte dos alunos, o que não representa real aquisição de conhecimento. A dita autora salienta que a variação entre metodologias ocorre devido à incongruência entre as políticas escolares implementadas e o contexto de sala de aula.

Albuquerque (2011, p. 17) defende que o recurso correto no que toca a recursos metodológicos no ensino de Geografia consiste num constante aperfeiçoamento do professor face ao tratamento dos conteúdos científicos, mediando com práticas e estratégias de ensino adequadas em contexto de sala de aula.

Esta perspetiva vai ao encontro da de José Veríssimo (citado por Albuquerque, 2011, p. 19), que refere que sendo a Geografia uma ciência que apela à compreensão dos fenómenos geográficos, então deve-se afastar de práticas que preconizam a memorização. Segundo o mesmo autor, o ensino da Geografia deve tirar partido do meio local, próximo do aluno, em detrimento exclusivo dos manuais ou compêndios.

Por se tratar de uma disciplina que se deverá encontrar aliada à prática e ao dia-a-dia dos alunos, Shoumaker (1999, p. 32) realça a necessidade de se desenvolver a competência de “saber-ser” dos alunos face a uma “educação geográfica” que permita os indivíduos compreender o seu meio envolvente, “paisagens e regiões” e das de outras civilizações, pois assim, segundo o referido autor, os seres humanos estarão aptos a “agir e transformá-las com conhecimento de causa”.

Em relação ao ensino de História, Roldão (1993), considera que a cientificidade da mesma não deve ser colocada de parte no ensino, sendo pedida ao professor uma adequação dos conteúdos científicos ao processo de ensino-aprendizagem.

Chaffèr e Taylor (1984, pp. 13-22), referindo-se ao ensino tradicional de História, descrevem-no como um elemento que ilustra a “falta de vida” e de dinâmica nas salas de aulas. De acordo com os mesmos autores (p. 14), a História tem a capacidade de analisar o passado, explorando toda a sua vitalidade. Contudo, os docentes tendem a deixar-se levar pela rotina e “insipidez”.

Segundo os autores acima mencionados, esta situação prevalece em parte pelo caráter informativo que se atribui à disciplina de História sem ter em conta os seus reais objetivos: a transmissão da “consciência de herança” visando uma melhor compreensão do presente e das suas problemáticas políticas, sociais e culturais (Chaffer e Taylor, 1984, p. 15).

Tendo em conta a relevância da História na conjuntura social como pedra basilar para a formação cívica dos alunos e encontrando-se o seu ensino envolto em métodos e práticas inadequados, torna-se necessário revitalizá-lo. Com a mesma opinião surge Proença (1989, pp. 91-93), que adianta que este aspeto consiste num dos principais pontos que suscitam controvérsia no seio dos historiadores. Contudo, as controvérsias aumentam no que concerne o ensino de História, pois este encontra-se associado, erradamente, à transferência de ideologias e valores. Segundo a referida autora esta noção deve ser fortemente combatida e deve-se tirar partido desta ciência no desenvolvimento de competências paralelas às científicas como, por exemplo, “atitudes”, “desenvolvimento de capacidades”. É de salientar que a presente autora refere-se a “capacidades” no sentido atual de “competências”. Assim esta apresenta, como capacidades a desenvolver nos alunos, a “autonomia, criatividade, e sentido de cooperação, comunicação, espírito de observação e análise de situações, sentido crítico, imaginação e sensibilidade” (idem, p. 92-93). Atentemos que alguns destes aspetos encontram-se referidos nos programas curriculares de História do 3º ciclo do ensino básico, assim como no documento regional CREB.

A referida autora salienta que o ensino da História ao se debruçar sobre pessoas, eventos, em contextos específicos políticos, sociais e económicos, deve-se centrar na promoção de “debate, troca de opiniões e reflexão crítica”, de modo a desenvolver o sentido de tolerância dos discentes face a outras civilizações e mentalidades, possibilitando a compreensão da contemporaneidade e do seu meio cultural e social. (idem, p. 92).

O ensino de História e de Geografia requer uma metodologia de ensino que se adapte às necessidades dos alunos, para que ocorra o necessário envolvimento dos mesmos nos conteúdos e conseqüentemente na aquisição de conhecimentos.

Esta perspetiva vai ao encontro das dos especialistas de ensino destas disciplinas que sugerem um vasto leque de técnicas a adotar durante as aulas. Shoumaker (1999, pp. 69-98; 174-187) e Proença (1989, pp. 121-135), apontam as seguintes técnicas e estratégias, nomeadamente: Técnicas audiovisuais (fotografias, imagens satélite, filmes

apoiados por guiões que permitem a sua exploração e interpretação da informação de forma gradual, desenvolvendo o sentido crítico dos alunos); exercícios práticos e/ou trabalhos de grupo (planeados segundo os objetivos de aprendizagens, tendo em conta os documentos a utilizar, o tempo útil para a sua realização, sem descurar da motivação por parte dos alunos, visando o desenvolvimento de espírito de iniciativa, participação e troca e aceitação de ideias); jogos pedagógicos, dramatizações e simulações (estratégia motivacional adequada às faixas etárias, desenvolvida em grupo ou individualmente, que permite aos alunos aprender de forma diferente, promovendo a tomada de decisões, maior proximidade entre escola e a realidade, visando a compreensão e tolerância para com os outros, favorecendo a imaginação e criatividade); trabalhos fora da aula (trabalhos de campo no sentido restrito; excursões e viagens de estudo; visitas a empresas, exposições e museus, visando a relação do aluno com o meio envolvente, permitindo-lhe descrever o respetivo meio, localizar elementos paisagísticos, características climáticas, económicas e sociais, entre outras); pedagogia do projeto (cujo objetivo primordial recai sobre o desenvolvimento de competências de autonomia, responsabilidade, iniciativa e perseverança).

Outra estratégia referida por Proença (1989, pp. 126-129) encontra-se relacionada com o recurso a fontes na sala de aula. De acordo com a referida autora, a análise de fontes históricas em História é fundamental para um ensino desta disciplina, sendo promotora de desenvolvimento de competências e capacidades, como espírito de observação, de análise e de crítica. Contudo, a mesma autora salienta que a utilização de documentos evidencia, algumas vezes, dificuldades por parte dos alunos, tornando-se fundamental a sua análise e explicação progressiva, dividindo o texto por partes ou temas, interligando posteriormente toda a informação contida no mesmo, de modo a colocar em destaque a informação apresentada.

Um recurso pedagogicamente eficaz, segundo Ferreira (2014, p. 23), é a apresentação de esquemas organizadores das informações, como esquemas-síntese, “pois constituem mapas mentais que ordenam as informações do abstrato e do geral para o concreto e o particular, características que permitem ao aluno construir o seu próprio conhecimento e atribuir significado aos conceitos e/ou ideias que aprende.” O mesmo autor adianta que este recurso afirma-se como elemento motivacional dos discentes que revelam maior dificuldade de escrita e assimilação de conteúdos, facilitando a aquisição e assimilação de informações de forma mais clara, promovendo o estudo.

1.8. Contexto de estágio – Modelo de eficácia adotado

Segundo os especialistas, a qualidade do ensino reside em grande parte nas dinâmicas da sala de aula. Neste aspecto o papel do professor e uma correta organização das aulas são fundamentais, sendo este um dos pontos principais, salientados por Sammons, Hillman e Mortimore (citados por Lima, 2008, pp. 204-205), como referido anteriormente neste relatório.

Em contexto de estágio, a minha prática passou pela adoção de um modelo concreto de eficácia para as aulas de História e de Geografia – o modelo de instrução direta – que compreende duas abordagens, como aspeto concreto do professor eficaz e como processo de instrução que preconiza a importância do docente no processo de ensino-aprendizagem.

1.8.1. Princípios do Ensino Direto

Segundo Magliaro (2005, p. 42), o modelo de Ensino Direto remonta à década de sessenta, sob a orientação de Engelmann, nos Estados Unidos da América, criado através do estudo *Project Follow Through* que posteriormente desencadeou a formação dos programas educativos DISTAR - *Direct Instruction System for Teaching And Remediation*. Estes programas centravam-se, inicialmente, no desenvolvimento de competências do foro de leitura, linguagem e matemática. Ao longo de três décadas o modelo de Ensino Direto foi fortemente estudado por especialistas, tendo sido comparado com outros 12 modelos educativos, que abrangeram 75,000 estudantes em 180 locais, tendo-se constatado que o referido modelo revelou-se superior e mais eficaz que os restantes no que concerne os rendimentos escolares dos alunos (idem).

Segundo a mesma autora (Magliaro, 2005, p. 42, citando Skinner 1968), este modelo de instrução, baseado no behaviorismo, requer uma participação e envolvimento ativo do aluno:

It is important to emphasize that a student does not passively absorb knowledge from the world around him but must play an active role, and also that action is not simply talking. To know is to act effectively, both verbally and nonverbally (p. 42).

Magliaro (2005) salienta que a abordagem behaviorista do Ensino Direto requer a criteriosa seleção de comportamentos que promovam maior envolvimento dos alunos no

processo de ensino-aprendizagem, através da cuidadosa avaliação da sua consequência formativa, sendo essencial ter-se em conta o contexto em que se verificam tais ocorrências. Como exemplo, a autora refere que a causa do pescoço da girafa ser longo não é consequência da existência de folhas no topo das árvores, mas sim ao contrário, o facto do pescoço da girafa ter crescido naturalmente, devido a alterações evolutivas naturais, possibilitando ao referido animal alcançar as ditas folhas.

De acordo com Magliaro (2005, p.42), o modelo de ensino intitulado de Ensino Direto tem sido, no passado, mal utilizado, criticado e visto erradamente como um modelo puramente expositivo. Mais adianta a autora que o referido modelo não é “receita para todos os males” e que, como todas as abordagens, modelos, estratégias e recursos, deve ser adequado aos contextos, objetivos e alunos de forma a revelar a sua real eficácia.

Prosseguindo com a explanação sobre o modelo de Ensino Direto, Magliaro (2005, pp. 43-44), apresenta um conjunto de princípios comuns, a saber:

1. Os materiais e o currículo são desfragmentados em pequenas etapas e organizados de modo a assegurar o raciocínio lógico dos conteúdos;
2. Os objetivos devem ser estabelecidos de forma clara, visando as aprendizagens e o desempenho dos alunos;
3. São dadas oportunidades para os alunos relacionarem os novos conteúdos com o conhecimento anteriormente adquirido;
4. Os discentes assimilam os conteúdos passo-a-passo ou por combinação de passos;
5. Através dos trabalhos individuais/pares/grupos, os alunos praticam competências relativas à autonomia e responsabilidade;
6. O *feedback* é dado pelo professor aos alunos após o momento prático na aula.

De acordo com os especialistas, a base do ensino direto é o facto de os alunos se encontrarem envolvidos nos conteúdos, o que promove a aprendizagem e o desenvolvimento de competências em função dos objetivos e metas escolhidas para a aula. O questionamento rápido e frequente, a interação constante e o reforço positivo são outras estratégias típicas do modelo de instrução direta que visam o envolvimento dos discentes e a consequente assimilação dos conteúdos (Magliaro, 2005, p. 44).

Segundo Engelmann (citado por Magliaro, p. 45), o modelo de Ensino Direto tende a abranger e prever as circunstâncias em que se desenrola a aprendizagem, o que permite ao docente focar-se na apresentação, comunicação e transmissão dos conteúdos

aos alunos, tendo em conta as capacidades e competências dos discentes de forma a adequar eficazmente as tarefas a desenvolver, identificando possíveis problemas na assimilação dos conteúdos, identificando o que potencia a aprendizagem e como aprendem os alunos e quais as estratégias e recursos mais adequados à aprendizagem.

1.8.2. Operacionalização do Método de Instrução Direta

O modelo de ensino direto adotado em contexto de estágio foi baseado na perspetiva de Rosenshine (1983; 2008; 2012) tendo sido estruturado para ser sensível às diferentes capacidades dos alunos visando maior adequação dos conteúdos face às suas complexidades (Magliaro, 2005, p. 48). No modelo de ensino direto aplicado por Rosenshine, foram criadas algumas especificidades, como por exemplo, com alunos que revelem mais dificuldades, aplicam-se mais revisões, exposição de conteúdo mais pequena, mais prática apoiada e maior número de exercícios práticos. No caso de alunos com nível de aprendizagem mais célere, o autor sugere aulas com menos revisões, maior exposição de conteúdos, menos prática apoiada e menor número de exercícios individuais (Magliaro, 2005, p. 48).

Após realizarmos uma breve contextualização sobre o Ensino Direto, passaremos a apresentar os passos de operacionalização do referido método de instrução adotado em contexto de estágio.

Segundo Rosenshine (2008, pp. 4-5), as abordagens acima mencionadas têm elementos em comum, que podem ser agrupados em quatro grandes categorias: 1) redução da dificuldade das tarefas na prática inicial; 2) fornecimento de “truques” e apoio; 3) atribuição de *feedback* apoiado; 4) e implementação de uma prática extensiva de autonomia dos alunos.

Segundo o mesmo autor (Rosenshine 2012, pp. 13-15), a primeira categoria (redução da dificuldade das tarefas na prática inicial) engloba três estratégias consideradas eficazes, nomeadamente: a revisão dos conteúdos (que permite aos alunos relembrar palavras, conceitos e procedimentos que lhes permitam resolver automaticamente problemas e compreender conteúdos novos), a introdução gradual de novos conteúdos (que pressupõe um constante acompanhamento por parte do professor que só apresentará nova matéria quando considerar que a anterior está corretamente assimilada) e o questionamento exaustivo (que permite ao professor saber até que ponto a turma apreendeu os conteúdos e se será necessária mais instrução, envolvendo os alunos em dinâmicas de grupo que favoreçam a interação social).

No que respeita à segunda categoria, (fornecer “truques”, dicas (*Scaffolds*) e apoio aos alunos), o autor (Rosenshine, 2012, pp. 14-16 e p. 18) refere que esta se baseia num certame de estratégias eficazes como a utilização de modelos e exemplos trabalhados (que permite a resolução de problemas utilizando um sistema de ensino gradual, por etapas), práticas orientadas (que consistem na repetição do conteúdo e na atribuição de tempo extra com novos conteúdos dando mais explicações e exemplos que ajudem e reforcem a autonomia dos alunos) e a utilização de “truques” em tarefas de maior dificuldade (úteis quando os alunos ainda não adquiriram competências-base que permitiram a posterior assimilação e aquisição de conhecimentos).

A categoria providenciar *feedback* e apoio (Rosenshine, 2012, pp. 16-18) segue um processo em que é pedido ao docente um acompanhamento constante do aluno através de três estratégias: sequência e acompanhamento permanente do professor no que concerne a aquisição de conhecimentos dos novos conteúdos, de forma a minimizar possíveis erros, através de correções sistemáticas, *feedback* frequente (em que o docente corrige os erros dos alunos e mantém-nos constantemente informados sobre o seu rendimento nas atividades letivas e como este pode ser melhorado) e fornecimento aos estudantes de estratégias para ultrapassar as tarefas (o professor apresenta um leque de ferramentas que ajudem os alunos a superar determinado desafio).

A quarta categoria engloba duas perspetivas, a exigência e monitorização de práticas independentes (em que o docente solicita um elevado número de trabalhos aos alunos de forma a que estes pratiquem o mais possível os conteúdos lecionados) e a realização de revisões semanais e mensais (quanto mais os alunos recordarem os conteúdos anteriormente lecionados mais se envolvem com as informações, desenvolvendo maior capacidade cognitiva, dominando progressivamente a matéria).

É importante salientar que todos os princípios acima descritos se baseiam num aspeto geral de grande importância: o do bom desempenho dos alunos nas aulas. Rosenshine (2012, p. 17) refere que os professores que seguem este modelo de ensino de forma adequada têm alunos que atingem um maior nível de sucesso aquando das atividades letivas. O mesmo autor indica que o facto de o professor lecionar por etapas, articulando com atividades práticas e orientadas de forma a consolidar os conhecimentos antes de seguir para a introdução de novos conteúdos, procedendo a constantes correções e *feedback*, promove o sucesso dos alunos.

A intervenção do professor, ao exercer o ensino direto, permite aos alunos reverem e assimilarem os conteúdos anteriores, introduzindo de forma gradual novas

informações, as quais os discentes têm tempo de praticar de forma orientada e apoiada, corrigindo-se frequentemente de forma a evitarem erros e promovendo a real aquisição de conhecimentos a nível cognitivo. Relembremos a posição de Sammons, Hillman e Mortimore (citados por Lima, p. 207), que corroboram esta perspetiva ao salientarem que aulas que estimulem intelectualmente os alunos provocam melhoria no desempenho dos mesmos.

Segundo Arends (1999), a instrução direta é um modelo de ensino cuja eficácia se encontra comprovada, tornando-se “uma exigência no repertório do professor em início de carreira” (p. 336). A adoção da instrução direta no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem em aulas de História é fundamental, pois, como realça Roldão (1993, p. 18), “muitas vezes os alunos não sabem como preparar-se nesta disciplina, bem como articular as diversas atividades que foram realizados ao longo das aulas, o que é, para eles, factor de perturbação, insegurança e desinteresse”.

Passaremos de seguida a analisar mais detalhadamente as etapas inerentes ao modelo de instrução eficaz sugerido por Rosenshine (1983, 2012) e reforçado por Arends (1995), as quais procurei implementar no contexto de estágio, articulando-as com bibliografia específica quer de eficácia escolar quer do ensino de História e de Geografia.

Segundo Rosenshine (1983, pp. 338-339), o início da aula deve fazer-se com as revisões da aula anterior e sua correção. Através da recapitulação dos conteúdos anteriormente lecionados, através de questionamento dirigido aos alunos, fichas de trabalho ou trabalhos de casa, os discentes não só recordam os conceitos e temas essenciais à continuação do processo de ensino-aprendizagem como isso também permite ao professor perceber se os seus alunos assimilaram corretamente as informações anteriores. Para tal, é fundamental o docente proceder à devida correção dos referidos trabalhos e transmitir *feedback*, para que os alunos consigam corrigir as suas falhas e dar continuidade à aprendizagem.

De acordo com Arends (1995, p. 339), a primeira fase da aula deve durar cerca de 8 minutos e deve consistir num sistema de três passos em que o professor recorda os conceitos e conteúdos da aula anterior, corrige os mesmos e em seguida atribui exercícios em número suficiente que permitam aos alunos consolidarem os conhecimentos.

Schoumaker (1999, p. 160) adianta que esta fase inicial é fundamental para o desenrolar de toda a aula, pois é neste momento que se trabalha a motivação e o

interesse dos alunos pelos conteúdos. Segundo a autora, a motivação deve ser trabalhada através da ligação entre a informação científica e a realidade e interesses dos alunos.

A fase seguinte da aula, segundo Rosenshine (1983, pp. 339-340), consiste na introdução dos novos conteúdos. Nesta etapa inclui-se uma série de princípios, como as práticas orientadas (idem, pp. 340-344), *feedback*, correções (idem, pp. 344-345) e práticas independentes dos alunos.

O autor refere que esta etapa da aula deve ocupar em média cerca de 23 minutos do tempo letivo em que se expõem os conteúdos com uma certa redundância, recorrendo a um elevado número de exemplos que facilitam a compreensão das explicações.

Durante este tempo o docente deve ter atribuído instrução suficiente que possibilite a realização de trabalhos e exercícios por parte dos alunos. Através do princípio de práticas orientadas, o professor deve verificar se a correta apreensão dos conteúdos está a ser feita, caso contrário deve proceder à explicação e se necessário à reexposição dos mesmos.

Segundo Creemers (1992, p. 59), a exposição da aula deve ser baseada num conjunto sequencial e restrito de objetivos que possibilita aos alunos perceber quais as competências que devem dominar antes de passar para os objetivos seguintes. O mesmo autor refere que, na organização das aulas, os conteúdos e atividades letivas devem encontrar-se articulados com os objetivos, visto estes serem elementos orientadores do currículo.

Rosenshine (citado por Creemers 1992, p. 61) indica que a introdução de novos conteúdos deve ser feita por fases, pelo que o docente deve restringir a quantidade de informação a ser apresentada de uma única vez, permitindo a correta e eficaz apreensão das informações. O mesmo autor refere que devem ser colocadas várias questões aos alunos durante a aula, pois a prática do questionamento promove o raciocínio dos alunos sobre a informação lecionada e a consequente aquisição de conhecimentos.

Todo este processo deve ser, segundo os especialistas, acompanhado de constante *feedback* por parte dos docentes, de forma a garantir a correta compreensão dos conteúdos evitando-se erros de conceptualização.

Segundo Arends (1983, p. 339), o trabalho independente desenvolvido pelos alunos deve levar 15 minutos após a explanação dos conteúdos. A prática de trabalhos de “carteira”, segundo o mesmo autor, deve envolver todos os alunos para que todos pratiquem a problematização da informação anteriormente recebida.

De acordo com Rosenshine (2012, p. 16), estas atividades promovem um constante reforço mental dos conteúdos, permitindo a automatização das competências e conseqüentemente a aquisição cognitiva dos conteúdos.

Segundo Arends (1983, p. 339), durante a prática dos exercícios, o docente deve salientar que os mesmos trabalhos serão no final alvo de correção de forma a envolver todos os alunos na realização das tarefas, incitando a responsabilidade dos mesmos. A importância dos exercícios práticos foi, também, salientada anteriormente por Shoumaker (1999, pp. 69-98; 174-187) e Proença (1989, pp. 121-135), que sublinharam que tais exercícios, quando delineados segundo os objetivos de aprendizagem, desenvolvem o espírito de iniciativa, participação, troca e aceitação de ideias (neste último caso, por exemplo, na correção dos mesmos).

Outra questão apresentada por Rosenshine (1983, p. 347) é a possibilidade das desconstruções dos exercícios por etapas, por exemplo: numa aula de História, ao analisar um documento, o professor, se assim achar necessário, pode dividir o mesmo em parágrafos e analisá-lo em conjunto com a turma, apoiando os alunos na interpretação e na contextualização do mesmo. A mesma ideia pode ser encontrada na já referida perspectiva de Proença (1989, pp. 126-129), relativamente ao uso de fontes históricas, nomeadamente documentos, em contexto de sala de aula, pois devido a dificuldades sentidas pelos alunos na sua exploração, torna-se necessária a análise gradual dos mesmos de modo a facilitar a compreensão da informação neles contida.

O mesmo pode ocorrer numa aula de Geografia em que seja solicitado aos alunos descreverem e analisarem, por exemplo, o ciclo da água, pois, sendo composto por diferentes fases, cada uma destas deve ser bem assimilada de forma a que os alunos consigam perceber a fase seguinte.

Esta estruturação das aulas é fundamental quando aliada às dinâmicas do professor na sala de aula, pois se o aluno não dominar uma determinada fase ou conceito curricular, não consegue relacioná-los entre si, verificando-se uma lacuna na sua aprendizagem que se refletirá na compreensão do conteúdo seguinte.

Na fase final da aula deve-se solicitar trabalhos de casa que, segundo Arends (1999, p. 339), devem ocupar cerca de 15 minutos do tempo dos alunos em contexto fora de aula.

Brophy e Good (citados por Creemers, 1992, p. 61) afirmam que os trabalhos de casa prolongam o tempo de aprendizagem dos alunos que, ao realizarem os mesmos,

estão a colocar em prática o que foi desenvolvido na aula e através da resolução destes estarão a desenvolver competências de forma autónoma, porém apoiada pelo docente.

Este apoio prestado pelo professor tem efeitos positivos sobre os alunos, pois ao saberem que estes trabalhos serão corrigidos na aula seguinte e explicados para que as suas dúvidas sejam retiradas, os discentes avançam nos conteúdos de forma eficaz e segura.

Outro aspeto importante na instrução direta e fortemente realçado pelos especialistas é a realização de revisões semanais que, segundo Arends (1999, p. 339), devem acontecer todas os inícios de semana, durante 20 minutos, em que se relembra os conceitos e conteúdos tratados na semana anterior. O mesmo deve acontecer a nível mensal.

De acordo com Rosenshine (2012, pp. 19 e p. 39), as revisões semanais e mensais permitem o reforço das contextualizações cognitivas em relação aos conteúdos, assegurando um constante encadeamento da informação anterior com a seguinte e permitindo o correto e eficaz processamento da mesma e por conseguinte a sua aprendizagem.

1.8.3. Mitos e críticas associadas ao Ensino Direto

Apesar dos estudos realizados e da sua eficácia largamente comprovada, muitos especialistas tecem fortes críticas ao modelo do Ensino Direto. De seguida iremo-nos debruçar sobre estas apreciações, apresentando de seguida contra-argumentos de modo a refutar, parcial ou totalmente, tais afirmações.

Segundo Kozloff *et al.* (2000), estes mitos são de fácil correção, através de simples leituras de artigos de especialidade e/ou a visita a escolas e assistência a aulas onde o Ensino Direto é aplicado.

Mito I – “O ensino direto reduz o comportamento dos alunos a efeito de estímulo-resposta”

De acordo com Kozloff *et al.* (2000), inúmeros especialistas relacionam o método do ensino direto com meras experiências laboratoriais com ratinhos e pombos, como se os alunos respondessem ao docente como se algo de mecânico se tratasse. Esta questão levanta-se pela utilização de palavras como “sinais”, “moldagem” e “correção de erros” pelos professores, que para os leigos no método podem ser vistos como termos depreciativos no que toca a análise dos comportamentos dos alunos. Contudo, o referido autor refere que o recurso a tais palavras não é de todo negativo e que se trata apenas de

caracterizar determinadas situações com palavras mais concretas, como um médico que observa o seu paciente e fala sobre “tecidos”, “células”, “sintomas” ou “doenças”, o que não quer dizer que o médico encare o paciente como se de algo inerte/desumano se tratasse. Tal como um médico não exclui a fator humano em relação ao seu paciente, o docente que utiliza esse repertório de palavras não significa que veja e trate os seus alunos como ratinhos de laboratório, apenas recorre a uma panóplia de termos concretos que lhe permitem analisar de forma objetiva os seus alunos.

Mito II – “O ensino direto destrói a criatividade através do ensino por exposição e memorização”

Segundo os referidos autores, os docentes e os curriculistas do ensino direto repudiam a aprendizagem por simples exposição que induz à memorização, visto que a prática dos alunos é enfatizada por este método. Tal como os grandes e criativos artistas, é necessária muita prática para atingir a excelência e posterior independência. Este nível de rendimento só pode ser atingido pelo constante “limar de arestas” da assimilação de conteúdos através dos exercícios bem planeados característicos do ensino direto.

Mito III - “As aulas planeadas e estruturadas do ensino direto desumanizam os professores”

Os autores referem que esse mito deve-se à estruturação e planeamento de aulas de um professor de ensino direto, que é visto por muitos especialistas como fator desumanizante do docente. Porém, Kozloff *et al.* (2000) refutam esta ideia, pois o docente que aprende a trabalhar sobre o método em questão segue um formato que se torna invisível com a experiência e que ao contrário do que se pensa, esse professor domina o que leciona, adaptando os conteúdos aos seus alunos e inclusive atribui algo de seu a cada aula, seja na forma como explica ou como transmite as informações, pois ao organizar corretamente as suas aulas, este já consegue transmitir as informações de forma clara e sem lacunas, adequadas aos seus alunos conseguindo ter tempo disponível para criar mais atividades letivas específicas de acordo com as necessidades dos seus alunos. Tal como um médico, um pintor, um dançarino ou um jogador de xadrez não se sente nem é desumanizado por seguir regras ou protocolos, o docente que segue o formato do Ensino Direto não perde a sua personalidade nem se torna uma pessoa fria e rígida.

Mito IV – “O Ensino Direto é centrado unicamente no professor”

De acordo com Kozloff *et al.* (2000), o professor de ensino direto é mais diretivo no início das aprendizagens numa primeira fase, quando os alunos ainda não dominam

os conceitos, regras, estratégias e operações, o que já não se verifica uma segunda fase: quando os alunos revelam desenvolvimento de competências, os mesmos começam a trabalhar de forma autónoma, pois o professor encontra-se agora apenas a apoiar e auxiliar os alunos, se necessário.

Mito V - “O Ensino Direto apenas promove respostas memorizadas ou capacidades e competências básicas”

Segundo os referidos autores, este mito prevalece pela não compreensão dos princípios do modelo, sendo que o ensino direto é acusado de promover a memorização dos alunos e limitar o ensino às capacidades e competências básicas. Segundo os supracitados autores, a aprendizagem humana baseia-se em dois tipos de aprendizagem: as de cariz e competências básicas como a memorização, como a memorização de químicos (em aulas de química) e, por exemplo, no caso de História, de memorização de datas e, as competências consideradas mais avançadas que também são desenvolvidas no ensino direto, como resolução de problemas, reflexão, análise dos conteúdos, interpretação de dados, entre outros.

CAPÍTULO II – O estágio pedagógico: conceitos fundamentais, contextualização e investigação

2.1. O estágio como espaço formativo

2.1.1. O conceito de estágio

2.1.2. As características dos estágios

2.1.3. Os objetivos do estágio

2.1.4. Os tipos de estágio

2.1.5. A “cegueira” sobre os estágios

2.2. Contextualização do estágio em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário na Escola Secundária de Lagoa

2.2.1. Caracterização do meio envolvente

2.2.2. Caracterização da Escola

2.2.3. Caracterização dos docentes cooperantes

2.2.4. Caracterização das turmas em que foi realizado o estágio

2.3. A investigação das práticas

2.3.1. Objetivos

2.3.2. Métodos utilizados

Introdução

Neste capítulo trataremos da temática do estágio pedagógico, apresentando o conceito, objetivos e importância deste no processo de formação dos estagiários em ensino. Posteriormente, será caracterizada a escola onde os estágios pedagógicos ocorreram, assim como o seu meio envolvente, metas e projetos escolares. Será apresentada a caracterização dos docentes cooperantes de ensino de História e de Geografia e as turmas alvo da nossa intervenção letiva. Por último, apresentaremos os fundamentos metodológicos utilizados no processo de investigação das práticas pedagógicas.

2.1. O estágio como espaço formativo

2.1.1. O conceito de estágio

O estágio assume-se como um marco na formação e preparação dos alunos apresentando-se como uma “experiência de formação estruturada” de transição para a vida profissional (Alarcão, 1996; Ryan *et al.* 1996; Caires & Almeida, 1997 a,b; Veale, 1989, citados por Caires, 2001, p. 15).

Contudo, segundo Perrenoud (1997, p. 94), nem sempre a formação apresenta uma solução que faculte aos docentes estagiários capacidades de atuar em situações futuras que visem “ultrapassar os limites e contradições do sistema”, pois frequentemente o referido processo de formação age em consonância com o conservadorismo vincado que persiste no referido sistema.

2.1.2. As características dos estágios

Caires (2001, p. 15) aponta que o estágio curricular é alvo de uma miríade de constrangimentos como “a fraca estruturação, indefinição do papel das universidades na profissionalização, o inadequado acompanhamento dos alunos ou a deficiente articulação entre a Universidade e o mundo de trabalho”. A referida autora salienta que a solução reside numa maior adequação entre a experiência prática e a teoria académica, enfatizando o facto de que a investigação e reflexão sobre o processo de estágio carecem de uma mais exaustiva apreciação. Mais tarde neste trabalho, será reforçada esta mesma perspetiva com Perrenoud (1997).

2.1.3. Os objetivos do estágio

De acordo com Caires (2001, pp. 17-18), existe um consenso entre os especialistas no que concerne os resultados/aprendizagens pretendidos no estágio curricular, a saber: 1) aplicação de competências e conhecimentos adquiridos ao longo do curso a um contexto prático; 2) alargamento do repertório de competências e conhecimentos do aluno através da sua participação numa série de experiências práticas; 3) ensaio de um compromisso com uma carreira profissional; 4) identificação das áreas (pessoais e profissionais) mais fortes e daquelas que necessitam de algum aperfeiçoamento; 5) desenvolvimento de uma visão mais realista do mundo profissional em termos daquilo que é exigido ao professor e que oportunidade lhe poderá oferecer.

Todavia, a autora (*idem*, p. 18) menciona que estes objetivos, no cômputo geral, por vezes não são atingidos na sua totalidade, referindo, porém, um conjunto de competências que derivam da experiência de estágio, como por exemplo: construção de uma visão mais realista do mundo do trabalho e das perspetivas de carreira dos futuros profissionais; desenvolvimento de competências sociais e interpessoais; desenvolvimento do raciocínio prático e da capacidade de resolução de problemas por parte dos estagiários.

Ainda sobre o estágio curricular, Caires (*idem*, pp. 18-19) enumera alguns aspetos negativos do contexto de estágio, nomeadamente: dificuldade (por parte das entidades) em organizar experiências adequadas para os estagiários; supervisão inadequada, inexistente, insuficiente e/ou falta de preparação dos supervisores; pouca coordenação da supervisão e da avaliação das instituições, entre outros.

O estágio deverá assegurar uma experiência que demonstre um contexto real, de modo a promover as competências necessárias à autonomia, eficácia e eficiência dos futuros profissionais (Caires, 2001, p. 19).

2.1.4. Os tipos de estágio

De acordo com Ryan (citado por Caires, 2001, p. 20), os estágios curriculares dividem-se em quatro formas, a saber: I) *o estágio como capacitação de um aprendiz* (aprendizagem que privilegia o método ativo experiencial e indutivo, passa pelo contato e adequação à realidade, dotando o estagiário de faculdades que permitam um melhor desempenho na execução das tarefas que lhe são atribuídas); II) *o estágio orientado pelos objetivos académicos* (promoção do desenvolvimento cognitivo do aluno através da articulação entre a teoria, assimilada ao longo da vida académica, e a prática em

“instituições educacionais especializadas”); III) *o estágio com preocupações desenvolvimentais* (baseia-se na aprendizagem enquanto experiência pessoal e reflexões do aluno sobre o impacto das suas vivências na sua prática profissional e o estudo de caso); IV) *o estágio privilegiando a articulação de conhecimentos e competências* (desenvolvimento de relações entre a aprendizagem cognitiva e experiencial e entre a teoria e prática, fomentando nos alunos a autocrítica às suas práticas).

2.1.5. A “cegueira” sobre os estágios

Como já referido anteriormente, o processo de estágio assume um papel de grande relevância, sendo o seu contexto e eficácia questionados por vários especialistas.

Perrenoud (1997, pp. 196-198) salienta esta perspetiva. O autor afirma que existe uma tendência para eufemizar a realidade, fracionando-a e subestimando a sua complexidade ou mesmo ignorando as questões mais “negras”. De acordo com o referido autor, os formadores e instituições de formação tendem a descrever a escola como local de perfeita sintonia entre programas, meios e métodos de ensino, nos quais professores e alunos têm bases coesas de trabalho e onde existe trabalho colaborativo entre docentes. No entanto, esta ideia encontra-se, segundo o autor (*idem*, p. 196), distante do “mundo real”, onde o docente não tem tempo para “orquestrar em tempo real tudo o que seria necessário fazer”, nomeadamente no campo didático, disciplinar e avaliativo. Perrenoud (1997) salienta que a educação tende a agarrar-se a uma perspetiva ilusória dos alunos enquanto pessoas, nomeadamente, perpetua a noção de crianças ingénuas e inocentes:

Porquê tanto afínco em acreditar que as crianças e adolescentes são desprovidos de maldade, sexualidade, egoísmo, preguiça, vontade de poder, violência, astúcia, duplicidade? Esta cegueira faz com que se pense na formação para alunos «de sonho», curiosos, activos, cooperantes, pacíficos, que se sentem bem na sua pele e nos quais pode ler-se como num «livro aberto». Ninguém ignora que a realidade não é assim tão cor-de-rosa. Mas faz de conta que sim, talvez porque o pedagogo só consegue «amar as crianças» que percebe como amáveis. Durante a formação dos professores fala-se pouco da resistência, do conflito, do aborrecimento, dos mecanismos de defesa e de fuga. Só os professores destinados à educação especial parecem verdadeiramente preparados para enfrentar os alunos tal como são (p. 196).

Sobre esta temática já foi referida anteriormente a perspetiva de Caires (2001, p. 15) no que concerne as lacunas no que diz respeito às reflexões sobre os contextos de estágio. A referida autora salienta que uma maior e melhor reflexão sobre este processo aproxima os estagiários da realidade laboral.

Perrenoud (1997, p. 197), por seu turno, refere que a formação relativiza a relação professor-aluno, não reconhecendo os alunos como atores sociais providos de identidade, cultura ou interesses, o que leva ao “combate” entre estas figuras. O autor afirma que ao poder é dado um cunho negativo do ponto de vista pedagógico, preconizando a ideia de que os alunos cooperam com o docente sem necessidade de se exercer poder a nível disciplinar, o que segundo o autor consiste numa ideia errada, reforçando ainda que se descarta a imagem de diversidade dos alunos, deixando os professores despreparados para lidar com situações reais de alunos com “atitudes e personalidades (...) muito diferentes” (p. 197).

No campo curricular, o especialista acima referido, entende que o currículo deve ser construído pelo professor e que este deve ser o ator principal do ponto de vista didático, tendo a possibilidade de manipular os programas consoante a necessidade, vinculando a imagem de que a pedagogia defendida pelas instituições de formação apela às competências comunicacionais, de improvisação, cooperação e didática, intrínsecas dos formandos, quando estes nem sempre as possuem, remetendo os futuros docentes para um papel de “antigos bons alunos” e que um pouco de mais realidade promove a formação de professores “inovadores, empreendedores, investigadores”, munidos de “vontade” e aptidão para se desembaraçarem em futuras situações imprevistas (idem, 1997, p. 198).

2.2. Contextualização do estágio em ensino de História e Geografia no 3º ciclo e ensino secundário na Escola Secundária de Lagoa

2.2.1 Caracterização do meio envolvente

O nosso estágio realizou-se na Escola Secundária de Lagoa. Para enquadrar o funcionamento da escola e a ligação desta com a comunidade torna-se importante fazer uma caracterização do meio envolvente em que esta está inserida. Realçamos que a presente informação foi baseada no sítio oficial da Câmara Municipal de Lagoa¹ e incluída no nosso Projeto Formativo Individual.

¹ <http://cm-lagoa.azoresdigital.pt/> (atualmente inativo)

A Escola Secundária de Lagoa situa-se no lugar de Atalhada, Oeste da cidade da Lagoa, sede do concelho. O concelho de Lagoa, por seu turno, localiza-se na costa sul da ilha de S. Miguel e fica a Este de Ponta Delgada.

O concelho de Lagoa é constituído por cinco freguesias: Nossa Senhora do Rosário, Cabouco, Santa Cruz, Água de Pau e Ribeira Chã.

Devido ao crescimento do núcleo urbano da cidade de Lagoa, a população do concelho tem vindo a aumentar nas últimas duas décadas, tendo atingido os 14422 habitantes em 2011, dos quais 9067 são habitantes da cidade.

O concelho de Lagoa é composto maioritariamente por uma população jovem, contrariando a evolução demográfica negativa dos últimos anos.

Em termos de atividades económicas, as atividades do setor primário como a agricultura e a pesca ocupam uma pequena percentagem da população ativa do concelho. No setor secundário predominam as atividades ligadas à produção de óleos e rações. Atualmente a maior parte da população lagoense exerce profissões ligadas ao comércio e serviços, atividades ligadas ao sector terciário.

No que respeita ao quadro social e económico das famílias lagoenses, registam-se elevadas situações de grandes dificuldades económicas, situação que é agravada pela existência de agregados familiares alargados, com um número elevado de filhos e com uma baixa empregabilidade das mulheres. Além disso, relativamente à ocupação de tempos livres, verifica-se falta de ofertas de espaços lúdicos, ateliês e outras atividades de lazer.

2.2.2. Caraterização da Escola

De seguida apresentaremos a caraterização da escola onde decorreram os estágios pedagógicos I e II. Salientamos que a referida caraterização foi elaborada segundo as informações recolhidas do sítio oficial da escola² e do Projeto Educativo de Escola da Escola Secundária de Lagoa³ e posteriormente incluída nos Projetos Formativos Individuais solicitados pela Universidade dos Açores no decurso dos estágios.

² http://www.eslg.edu.azores.gov.pt/1his.html?pagina=esc_historia e

http://www.eslg.edu.azores.gov.pt/1loc.html?pagina=esc_localizacao

³ http://www.eslg.edu.azores.gov.pt/9pr_educat.html?pagina=doc_p_educativo

A Escola Secundária de Lagoa (Figura 1) foi criada a 27 de fevereiro de 2001, pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 2/2001/A, e inaugurada oficialmente no dia 20 de novembro de 2001.

Localiza-se no lugar de Atalhada, na freguesia de Nossa Senhora do Rosário, na cidade de Lagoa, concelho com o mesmo nome.

Foi a primeira escola da Região a ser criada para lecionar exclusivamente Ensino Secundário, porém, apenas funcionou assim durante os dois primeiros anos letivos, 2001/2002 e 2002/2003. A



Fig. 1 – Escola Secundária de Lagoa

A partir do ano letivo de 2003/2004, a referida escola passou a lecionar o terceiro ciclo do Ensino Básico em resultado da reestruturação da Carta Escolar, incluindo alunos provenientes de todo o concelho.

Em 2012/2013, com a abertura da Escola Básica Integrada de Água de Pau, a Escola Secundária de Lagoa deixou, gradualmente, de receber alunos do 3º ciclo residentes nas freguesias de Ribeira Chã e de Água de Pau.

A Escola Secundária de Lagoa tem aproximadamente mil alunos, cerca de uma centena de professores e cerca de três dezenas de assistentes técnicos e operacionais.

Nos dois primeiros anos de existência da Escola, a gestão esteve a cargo de uma Comissão Executiva Instaladora, a qual foi sucedida pela eleição de um Conselho Diretivo para os anos 2003/2006. Desde então, têm sido eleitos Conselhos Executivos que integram um presidente e dois vice-presidentes.

Para apoio à atividade desenvolvida pelo Conselho Executivo, é nomeada uma assessoria técnico-pedagógica.

Quanto ao corpo docente da Escola, este distribui-se por dezasseis grupos disciplinares, agrupados em quatro Departamentos Curriculares, nomeadamente, o Departamento de Ciências e Desporto (integra os docentes de Física e Química, Biologia e Geologia, Educação Física), o Departamento de Ciências Sociais e Humanas (integra os docentes de Educação Moral e Religiosa Católica, História, Filosofia, Geografia e Educação Especial), o Departamento de Línguas (constituído pelos docentes de Português, Francês, Inglês e Alemão) e o Departamento de Matemática, Expressões e Tecnologias (no qual se incluem os professores de Economia e

Contabilidade, Matemática, Educação Tecnológica, Informática e Artes Visuais). Os espaços exteriores da escola são constituídos por uma área ampla e ajardinada, uma zona de estacionamento, um pátio ao ar livre com anfiteatro, locais de lazer, um espaço desportivo e um Parque Vulcanológico.

Relativamente aos espaços interiores, existem dois edifícios: o principal, constituído por três pisos, e um pavilhão desportivo.

Todas as salas de aulas estão equipadas com um computador com ligação à Internet e à rede interna da escola, colunas de som, videoprojector, quadro interativo, quadro branco e retroprojektor, dicionário, cabides, bengaleiro para guarda-chuvas e cacifos para os alunos.

Metas da Escola

A Escola Secundária de Lagoa, segundo os princípios e orientações presentes no Projeto Educativo de Escola para o período de 2012-2015, propõe-se a cumprir as seguintes metas: valorização da formação integral e do conhecimento do aluno (visa a promoção e desenvolvimento de atitudes e comportamentos que valorizam a formação pessoal e a aquisição de conhecimentos, privilegiando-se as competências-base de leitura, interpretação, expressão oral e escrita, promovendo o sucesso escolar), promoção da formação e do desenvolvimento profissional (no sentido de promover a formação de pessoal docente e não docente, nomeadamente no que concerne o seu desenvolvimento profissional no exercício das suas funções) e envolvimento da comunidade (potenciar a relação entre a escola e a comunidade, sensibilizando-a para o envolvimento na vida escolar dos alunos).

Projetos e Clubes

A escola desenvolve diversos projetos, mais concretamente, o “Parque Vulcanológico” e a “Eco Escola” (Figura 2). O primeiro trata de atividades relacionadas com vulcanologia numa perspetiva pedagógico-didática, encontrando-se em reformulação por falta de verbas. Relativamente à Eco Escola, é uma atividade que desde 2003/2004 é galardoada com o prémio “Eco Escola”. O referido projeto desenvolve atividades relacionadas com o ambiente (resíduos, água, mar, energia, espaços ao ar livre, agricultura biológica e biodiversidade).



Fig. 2 - “Eca”
Mascote da Ecoescola

Paralelamente, existem os projetos de turma que ocorrem no decurso de um ano letivo ou em três anos.

Além destes projetos, a escola tem à disposição vários clubes, a saber: o Clube do Ambiente, o Clube de Informática, o Clube de Jornalismo, o Clube de Teatro A Faísca, o Clube de Matemática, o Clube de Fotografia, o Clube Europeu Ser Europa, o Clube de Geologia, o Clube Desportivo O Neurónio, a Oficina de Leitura, o Clube de Inglês e o Clube de Música.

2.2.3. Caraterização dos docentes cooperantes

A docente cooperante do nosso estágio pedagógico de História no 3º ciclo do ensino básico e secundário possuía no período em questão 45 anos de idade e contava com 20 anos de experiência enquanto profissional de educação. A referida professora cooperante é licenciada em História e Ciências Sociais. Por seu turno, o docente cooperante de ensino de Geografia no 3º ciclo do ensino básico e secundário contava com 43 anos de idade no decurso do estágio, apresentando uma carreira docente de 21 anos. Possuía duas licenciaturas, uma em Geografia e Planeamento Regional e a outra em ensino de Geografia e era detentor de uma pós-graduação em Transportes e Ordenamento de Território. Ambos os docentes são professores de nomeação definitiva do quadro da Escola Secundária de Lagoa e nunca tinham sido docentes cooperantes anteriormente.

2.2.4. Caraterização das turmas em que foi realizado o estágio

As caraterizações que se seguem foram organizadas partindo de uma perspetiva do geral para o específico devido às semelhanças entre as turmas. Após a explanação geral apresentaremos as particularidades de cada turma.

As turmas do 3º ciclo do ensino básico de História (8º ano de escolaridade) e de Geografia (9º ano de escolaridade)

De forma geral a maioria dos discentes das referidas turmas apresentou dificuldades na compreensão dos conteúdos, sendo necessária uma constante adequação da linguagem por parte da estagiária. O processo de ensino-aprendizagem nestas turmas requereu uma constante redefinição da minha postura, pois as turmas demonstravam elevada instabilidade quer ao nível motivacional, quer ao nível emocional.

A maior parte alunos não demonstrava interesse em continuar estudos e alguns não conseguia perceber a importância da escola para a sua vida futura.

Características específicas da turma do 8º ano (Estágio em Ensino de História)

A referida turma do 8º ano da Escola Secundária de Lagoa era composta por 23 alunos.

A turma apresentava um nível de indisciplina elevado, pelo que foi fundamental um constante controlo dos discentes. A participação dos alunos deveria ser sempre direcionada e controlada por mim evitando o desvio ao tema.

As questões colocadas pelos alunos tendiam a divagar sobre os conteúdos, contudo a turma mostrava interesse nos temas propostos e sentia necessidade em participar.

As regras de aula eram constantemente lembradas à turma, pois a tendência a infringi-las era grande. A adoção de um quadro de controlo de comportamento foi fundamental. Os alunos tinham acesso a este quadro em formato digital ou caso não fosse possível a sua projeção, a estagiária tomava nota no quadro da sala dos nomes dos alunos infratores das regras de sala de aula e ao fim da quarta infração o aluno era encaminhado para o Gabinete Disciplinar.

Alguns alunos da referida turma eram alvo de violência doméstica, pelo que um aluno foi entregue a um tutor. Contudo, parte dos pais e encarregados de educação mostravam-se preocupados com o percurso dos seus educandos.

É necessário ter em conta que a maioria da turma incluía-se no escalão cinco de SASE (Serviço de Ação Social Escolar) sendo o seu nível económico baixo. Muitos alunos não possuíam o caderno de atividades. De forma a contornar este aspeto, as fichas de atividades sugeridas por mim eram, por minha opção, fornecidas aos alunos.

Características específicas da turma do 9º ano (Estágio em Ensino de Geografia)

A turma do 9º ano da Escola Secundária de Lagoa era composta por 17 alunos.

A indisciplina da referida turma encontrava-se num nível intermédio, isto é, apesar de não serem alunos propriamente indisciplinados, estes careciam de algum controlo de modo a evitar situações mais complicadas. A participação dos alunos era constantemente direcionada e controlada pelo mim, de modo a evitar situações desviantes ao tema abordado, algo que tendia a acontecer.

Tendo em conta a faixa etária dos alunos, algumas vezes as regras de aula eram lembradas à turma, para que não houvesse tendência a comportamentos desviantes.

Quanto ao nível cognitivo, a maioria da turma apresentava dificuldades na compreensão dos conteúdos, sendo necessária uma constante adequação da linguagem e adotar um ritmo mais brando para que os alunos tivessem uma correta assimilação dos conteúdos. Era comum o recurso a analogias simples, pois estas permitiam que os discentes assimilassem os conteúdos mais facilmente.

As turmas do Ensino Secundário no Estágio em Ensino de História e de Geografia

Ambas as turmas eram do 10º ano de escolaridade do curso científico-humanístico de Ciências Sociais e Humanas - formação específica.

As referidas turmas possuíam alunos que revelavam grande falta de motivação, pelo que a sua participação requeria um elevado estímulo. A participação de alguns alunos era insuficiente ou mesmo nula, limitando-se a responder quando solicitada a sua intervenção.

No que concerne a hábitos de trabalho, realização de tarefas e trabalhos de casa, as referidas turmas tendiam na sua maioria a não cumprir o proposto.

A maioria dos discentes possuía dificuldades em interpretação de documentos, mapas e gráficos, justificando-se assim a leitura faseada dos recursos utilizados durante a aula.

Porém, alguns elementos mostravam-se motivados, empenhados, trabalhadores e muito participativos, o que criava uma dinâmica interessante nos momentos de aula.

É de salientar que estes últimos alunos revelavam interesse em seguir a vida académica.

As principais divergências no que concerne a caracterização das turmas centravam-se no facto de a primeira turma referida do décimo ano apresentar maior número de alunos (23) e revelar maior grau de indisciplina em termos de barulho, diálogo paralelo e alheamento. Esta turma foi alvo de acompanhamento nosso em ambos os estágios pedagógicos.

A outra turma do décimo ano, mais pequena, com 17 alunos, assumia-se como uma turma mais tranquila mas mais desmotivada, em geral, do que a referida anteriormente.

2.3. Investigação das práticas

No contexto de estágio em que estivemos inseridos, foi implementado o já referido modelo de instrução direta. Aprofundados os fatores, conceitos e noções inerentes a este modelo, importa salientar que a nossa inclinação para a sua escolha e consequente implementação em contexto de estágio, resultou do facto de ser um modelo que, de acordo com a literatura especializada, comprovadamente se traduz num processo de ensino-aprendizagem eficaz. A investigação das práticas para além do estudo sobre o ensino direto estender-se-á à intervenção dos órgãos de gestão escolar, o que nos permitirá saber até que ponto um modelo de eficácia no ensino-aprendizagem dos alunos é influenciado por estes mesmos órgãos.

2.3.1. Objetivos

Seguidamente apresentamos os objetivos que orientaram a nossa pesquisa no decurso dos estágios pedagógicos:

- *Identificar os fatores de eficácia presentes na organização escolar;*
- *Perceber em que medida a organização escolar condiciona o uso das estratégias eficazes no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia;*
- *Determinar a eficácia da aplicação do modelo de instrução direta em contexto de estágio.*

2.3.2. Métodos utilizados

População abrangida

A metodologia a utilizar na investigação foi mista. Foi realizada uma entrevista ao Presidente do Conselho Executivo (com 48 anos de idade, licenciado em Português/Francês via científica e via ensino, com 22 anos de serviço docente); a uma Diretora de Turma (45 anos de idade, 20 anos de experiência enquanto docente e licenciada em História e Ciências Sociais) e ao Presidente do Conselho Pedagógico (37 anos de idade, 12 anos de serviço na área da docência, licenciado em Ensino de Português e Inglês, com especialização em Ensino Especial Cognitivo e Motor e um mestrado em Gestão) da referida escola.

Salientamos que no decurso da análise das entrevistas serão utilizadas siglas de modo a identificar os autores de cada discurso. Deste modo, o Presidente do Conselho Executivo será identificado como “PCE”, a Diretora de Turma por “DT” e o Presidente do Conselho Pedagógico por “PCP”.

Foram igualmente realizados questionários aos 12 docentes de História e Geografia sobre os fatores de eficácia na escola, a sua influência no modo como ensinam e as suas perceções sobre as estratégias relativas ao Ensino Direto. Os docentes apresentavam idades compreendidas entre os 30 e 54 anos de idade e eram todos possuidores de licenciatura específica na sua área de lecionação. A população de docentes abrangida nesta pesquisa possuía entre 6 a 25 anos de experiência na docência, sendo que apenas três destes professores eram contratados a termo certo aquando da realização dos inquéritos.

Instrumentos de recolha de dados

Metodologia adotada

A metodologia de recolha de dados utilizada foi mista e incluiu inquéritos por questionários a docentes e entrevistas a elementos dos órgãos de gestão escolar da instituição onde realizamos os estágios pedagógicos. A opção pela metodologia mista enquanto método de investigação justifica-se, sobretudo, pela possibilidade de recolher informações de modo mais abrangente utilizando diversos instrumentos que permitem analisar a realidade através de várias perspetivas relacionando-as como se de um puzzle se tratassem (Tashakkori & Teddlie, 2003, p. 189).

Segundo os mesmos autores (*idem*, 2003, p. 191) a análise dos dados, através dos métodos qualitativo e quantitativo, promove uma compreensão gradual da realidade que conjuga vários aspetos do real e que quando analisados em conjunto permitem uma maior noção da mesma.

A investigação das práticas recaiu sob uma panóplia de instrumentos de recolha de dados que foram validados por 5 docentes do 3º ciclo do ensino básico e secundário de diversas áreas curriculares da escola onde se realizaram os estágios.

Seguidamente passamos a descrever os referidos instrumentos de recolha de dados.

Inquérito por questionário

Na presente pesquisa foram utilizados questionários que permitem, segundo Quivy e Campenhoudt (1992):

(...) colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de experiência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores (p. 191).

Os questionários aos docentes, baseados em bibliografia de referência utilizada neste relatório, centraram-se nos três objetivos referidos anteriormente.

Por questões de complexidade teórica e elevado número de questões, foi necessário realizar dois questionários diferentes que foram respondidos em duas reuniões de departamento realizadas em dias diferentes, de modo a evitar a saturação dos docentes perante os referidos instrumentos de recolha de dados.

O primeiro questionário foi composto por 26 questões fechadas e por 3 questões abertas (Anexo 1). O segundo questionário realizado aos docentes foi constituído por 5 questões fechadas e por 6 questões abertas (Anexo 2).

Entrevista

No âmbito do processo da recolha de dados foram realizadas três entrevistas. Ao Presidente do Conselho Executivo, a uma Diretora de Turma e ao Presidente do Conselho Pedagógico da Escola Secundária de Lagoa, tendo sido entregues aos mesmos os respetivos guiões de entrevistas (Anexos 3, 4 e 5).

As entrevistas foram escolhidas como instrumento de recolha de dados porque, segundo Quivy e Campenhoudt (1992, p. 193), estas possibilitam a perceção da verdadeira “profundidade” das respostas dos entrevistados mantendo fiel o seu raciocínio, “linguagem e suas categorias mentais”.

As referidas entrevistas foram semidiretivas, pois apesar de existirem questões pré-definidas nos guiões, as mesmas foram colocadas pelo entrevistador sem ordem fixa tendo mesmo surgido questões não planeadas ao longo destas, situação prevista por Quivy e Campenhoudt (1992, p. 194). Também foi possibilitada aos entrevistados a

liberdade de “falar abertamente”, com as palavras que desejassem e na ordem que lhes conviesse (*idem*, p. 194).

Estes instrumentos de recolha de dados foram elaborados segundo a teoria utilizada neste relatório, nomeadamente sobre a temática da eficácia escolar e a eficácia do professor, procurando ir ao encontro dos objetivos anteriormente mencionados.

Observação direta

A observação direta foi uma constante em contexto de aula assim como nas reuniões escolares previstas no âmbito de estágio, permitindo a recolha de informação qualitativa que deu origem a uma reflexão sobre o modelo de eficácia do ensino adotado nas intervenções em sala de aula.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992, p. 197), a observação direta constitui uma forma imediata de recolha de informações *in loco*, retratando os acontecimentos de modo real sem se recorrer a interpretações ou representações de terceiros.

Procedimentos de recolha de dados

Inquérito por questionário

Os questionários dos docentes foram entregues pela Coordenadora do Departamento, após reuniões do referido departamento. A mencionada coordenadora procedeu à recolha dos mesmos. Dos 12 docentes de História e de Geografia da escola, 11 preencheram os questionários que perfaz um total de 90% da população. A docente que não respondeu encontrava-se de licença de maternidade.

Todos os instrumentos realizados no âmbito deste relatório foram preenchidos no espaço da instituição escolar.

Entrevistas

As entrevistas foram planeadas segundo os objetivos da investigação, como referido anteriormente, e ocorreram em dias e locais diferentes da instituição escolar. A primeira entrevista realizada foi a do Presidente do Conselho Executivo, durante 44 minutos, que teve lugar no seu gabinete, no mês de junho e foi composta por 26 questões.

Seguidamente, procedeu-se a entrevista à Diretora de Turma, constituída por 26 questões, num total de 15 minutos numa sala de aula, após a realização de uma reunião

de Departamento no mesmo mês e por último a entrevista ao Presidente do Conselho Pedagógico teve lugar no Departamento de Ciências Sociais e Humanas da referida escola, no final do mês de julho, início das férias dos restantes docentes. Esta última entrevista demorou 1 hora e 3 minutos e contou com 30 questões.

As entrevistas tiveram guiões diferentes, pois foram adaptados às características das funções de cada entrevistado. Contudo, inúmeras questões foram idênticas de modo a identificar alguns aspetos teóricos em concreto que referiremos mais adiante neste relatório quando abordarmos as categorias de análise das entrevistas.

É de salientar que todas as entrevistas foram gravadas (Anexos 6, 7, 8 e 9) com a autorização dos entrevistados e transcritas na íntegra (Anexos 10, 11 e 12).

Modo de análise dos dados recolhidos

Os questionários são analisados à luz da teoria, através da apresentação de tabelas que resultaram do tratamento das respostas dadas pelos inquiridos.

No que concerne as entrevistas estas serão analisadas através de sistemas de categorias de procedimento aberto, a partir do qual os dados são agrupados em categorias criadas em virtude do “próprio material” (Esteves, 2006, p. 110). Os resultados são discutidos de acordo com pressupostos teóricos.

Cuidados éticos

Foram realizados Pedidos de Colaboração via email aos entrevistados e entregue aos mesmos um Protocolo de Consentimento Informado no início das respetivas entrevistas (Anexo 13). O referido documento foi elaborado de modo a informar o tema ao entrevistado, os moldes em que a entrevista decorreria e os fins a que se destinava. A aceitação deste protocolo por parte do entrevistado garantiu que os termos definidos foram consentidos pelo mesmo (Lima, 2006, p. 142).

Foi garantido que todos os nomes que pudessem surgir no decurso das entrevistas seriam codificados de modo a manter a privacidade dos indivíduos. Nos inquéritos por questionário, foram apenas solicitados dados meramente estatísticos como idade, género, turma, anos de serviço, entre outros. Neste ponto procurou-se garantir a privacidade, confidencialidade e anonimato dos investigados, pois, como refere Lima (2006, p. 145), estas questões “são obrigações éticas essenciais do investigador”. Salienta-se que as identidades que poderão ser reveladas de forma indireta foram exclusivamente as de dois entrevistados que por motivos de exercício de

funções nos cargos de gestão escolar da instituição onde se realizou os estágios são de fácil identificação, realçando-se, porém, que os mesmos consentiram tal exposição.

Feita uma breve contextualização teórica sobre os estágios pedagógicos e após caracterizada a escola, meio envolvente, docentes cooperantes e turmas envolvidas nestes estágios, apresentamos os trâmites da nossa investigação das práticas.

CAPÍTULO III – Práticas e estratégias aplicadas em contexto de estágio

3.1. Atividades Extracurriculares

3.2. Contexto de sala de aula – A aplicação do Ensino Direto

Introdução

Este capítulo será dedicado à descrição da minha prática em contexto escolar assim como atividades extracurriculares e as de envolvimento no contexto escolar.

Posteriormente apresentaremos as práticas e estratégias desenvolvidas em contexto de estágio que se centraram na aplicação do modelo de Ensino Direto.

3.1 Atividades extracurriculares

No decurso dos estágios pedagógicos foram realizadas atividades diretamente relacionadas com os programas que se encontravam a ser lecionados de modo a envolver os alunos nos conteúdos em estudo. As referidas atividades, com exceção da visita de estudo ao canil de Lagoa, foram todas sugeridas, planeadas e organizadas pelo núcleo de estágio de Ensino em História e de Geografia, com a colaboração e apoio dos docentes cooperantes e escola, sendo, após aceitação pedagógica, inseridas no Plano anual de atividades da escola. De seguida iremos apresentar as descrições que realizamos em núcleo de estágio das referidas atividades e seus objetivos, por ordem cronológica.

19 de janeiro de 2015

Visita de estudo – 10º ano História A – Tribunal de Ponta Delgada

Objetivos:

- Dar a conhecer aos alunos o funcionamento do sistema judicial através da visualização de uma audiência;
- Cativar o interesse dos alunos pela disciplina;
- Incitar a participação dos alunos em atividades de ensino não formal que estimulem as suas capacidades cognitivas;
- Relembrar conteúdos lecionados anteriormente (Direito Romano) através da contemporaneidade;



Fig. 3 – Visita de estudo –
10º ano História A -
Tribunal de Ponta Delgada

Descrição

A visita correu dentro do previsto e cumpriu os objetivos propostos, sendo que os alunos mostraram, o decurso da mesma, grande interesse e atenção, proporcionando um bom ambiente.

A visita começou com uma breve apresentação do funcionamento do sistema judicial português, pelo Juiz Presidente da Comarca de Ponta Delgada, sendo que depois os alunos foram encaminhados para assistir a uma audiência sobre um caso laboral, pelo qual os alunos demonstraram grande curiosidade. No final da audiência, o Juiz que mediou o caso autorizou os alunos a colocarem questões.

21 de janeiro de 2015

Palestra 8º ano História - Rota dos Sabores no Mundo

Objetivos:

- Dar a conhecer aos alunos a utilidade das especiarias na culinária atual;
- Cativar o interesse dos alunos pela disciplina utilizando a culinária como veículo de dinamização em contexto de grupo;
- Incitar a participação dos alunos em atividades de ensino não formal que estimulem as suas capacidades cognitivas.

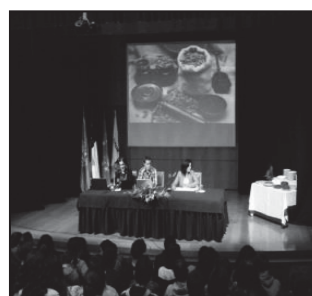


Fig. 4 – Palestra 8º História
– Rota dos Sabores no
Mundo

Descrição:

A palestra correu como planeado e cumpriu os objetivos propostos. Os alunos demonstraram grande interesse e manifestaram curiosidade pelos assuntos abordados. A palestra iniciou-se com a apresentação dos objetivos desta e que conteúdos trabalhados nas aulas iam ser referidos. Em seguida, realizou-se uma pequena atividade envolvendo os alunos, em que estes tinham que identificar os continentes de origem de alguns produtos projetados no ecrã do auditório. Depois da atividade, a convidada, Senhora Luísa Feteira, fez uma apresentação sobre a sua experiência enquanto chefe de cozinha e exemplificou alguns dos pratos que confeciona. A palestra finalizou com a degustação de algumas sobremesas confecionadas pelos estagiários e pela Senhora Luísa Feteira.

20 de fevereiro de 2015

Peça de Teatro “De Ceuta aos Açores”

Objetivos:

- Cativar o interesse pela disciplina, utilizando o teatro como ferramenta para a criação de dinâmicas de grupo, interação e bom ambiente entre as várias turmas envolvidas no projeto;

- Incitar a participação dos alunos em atividades de ensino não formal que estimulem as suas capacidades cognitivas;
- Sensibilizar a comunidade escolar para a importância da expansão na história de Portugal;
- Aprofundar/rever os conteúdos lecionados com recurso a uma encenação teatral.



Fig. 5 – Peça de Teatro “De Ceuta aos Açores”

Descrição

Decorreu no dia 20 de fevereiro, pelas 12 horas, no auditório da escola, a encenação teatral "De Ceuta aos Açores" dinamizada pelo núcleo de estágio da Escola Secundária de Lagoa, Carlos Costa e Solange Pacheco. Inserida no plano anual de atividades, a peça contou com a participação dos estagiários e da turma C do oitavo ano.

A peça foi trabalhada na disciplina de Teatro, sob a responsabilidade da Dra. Beatriz Ferreira, a qual ficou encarregue pela encenação e pela indumentária da peça. A ideia de criar uma peça de teatro nasceu com o intuito de dinamizar e cativar o interesse pela disciplina de História, através do teatro, uma ferramenta de ensino não-formal que já provou dar frutos no passado e em que a escola tem apostado frequentemente. O título, "De Ceuta aos Açores", resultou dos conteúdos lecionados no primeiro período nas turmas do oitavo ano, da responsabilidade da professora cooperante, as quais foram atribuídas a cada um dos estagiários.

O núcleo de estágio escreveu o guião, criando uma comédia fiel à realidade histórica. A dedicação e o interesse dos alunos foram fundamentais, pois o que interessava, mais do que relatar a história, era demonstrar que esta também pode ser divertida e que os conteúdos transmitidos nas aulas podem e devem transbordar para fora da sala de aula. Posteriormente a referida peça foi novamente apresentada no dia 16 de abril do mesmo ano, no âmbito do “II Encontro Regional de Grupos Escolares de Expressão Dramática” que teve lugar na Escola Secundária de Lagoa entre os dias 16 a 17 de abril de 2015.

23 de fevereiro de 2015

Palestra 10º ano – História A - “Cidadania e o Império Romano”

Objetivos:

- Consolidar os conteúdos lecionados na disciplina de História (O Modelo Romano);
- Cativar o interesse dos alunos pela disciplina;
- Incitar a participação dos alunos em atividades de ensino não formal que estimulem as suas capacidades cognitivas;
- Aprofundar e clarificar conteúdos dada a relevância dos mesmos para o exame nacional de História.



Fig. 6 – Palestra 10º ano História A – “Cidadania e o Império Romano”

Descrição:

A atividade correu como planeado e cumpriu os objetivos propostos os alunos manifestaram grande interesse e ajudaram a dinamizar a palestra, respondendo e participando ativamente durante a mesma. A palestra iniciou-se com uma breve apresentação dos objetivos e com uma síntese da temática. Seguidamente foi apresentado o currículo da convidada, Doutora Gabriela Castro. A convidada posteriormente deu início à sua apresentação, a qual se caracterizou pela descontração e humor, o que cativou os alunos.

24 de fevereiro de 2015

Visita de Estudo – 9º ano Geografia – Canil de Lagoa

Objetivos:

- Dinamização de um trabalho de pesquisa no âmbito da disciplina de EPS (Educação Pessoal e Social), intitulado "O abandono animal", a efetuar por um grupo de trabalho da turma H do nono ano.



Fig. 7 – Visita de Estudo – 9º ano Geografia – Canil de Lagoa

Descrição:

Esta visita foi organizada pelo professor cooperante de Geografia e tinha como objetivo a dinamização de um trabalho de pesquisa no âmbito da disciplina de Educação Pessoal e Social (EPS), intitulado "O abandono animal". Além da referida turma participante e do professor

cooperante, o núcleo de estágio e outra docente, também participaram na visita. Esta foi dinamizada pela engenheira do Canil Municipal, que além de uma breve apresentação sobre o trabalho desenvolvido neste local, guiou os alunos ao longo das estruturas do mesmo.

2 de junho-

Visita de Estudo – 9º ano Geografia – “Expolab”

Objetivos:

- Perceber, no âmbito da disciplina de Geografia, a importância da água e da floresta para a vida no planeta.
- Entender que aspetos podem destruir as águas e que ações podem ser implementadas para o colmatar;
- Compreender a importância da biodiversidade terrestre e a sua influência na preservação de espécies animais e vegetais.



Fig. 8 – Visita de Estudo –
9º ano Geografia –
“Expolab”

Descrição

De modo a motivar os alunos para questões ligadas ao ambiente e ao modo como a sociedade altera o território, em seu benefício, os estagiários e o professor cooperante da disciplina, deslocaram-se ao Centro de Exposições *Expolab*, situado na Lagoa.

A atividade foi realizada com as turmas do 9º ano alvo de lecionação no estágio em Ensino de Geografia.

Na *Expolab*, as turmas foram divididas por grupos e realizaram cada qual três atividades distintas ligadas às exposições em curso (experiência em laboratório, exposição sobre as florestas do mundo, exposição sobre os insetos). Nesta atividade aos alunos foi lhes entregue um desdobrável sobre a floresta portuguesa, devendo o mesmo ser preenchido ao longo da exposição respetiva ao tema.

A atividade foi bastante interessante, com os alunos a salientarem que ficaram sensibilizados para a preservação do património natural.

5 de junho

Visita de Estudo – 10º ano Geografia A - Porto dos Carneiros

Objetivos:

- Contribuir para a educação e formação integral dos alunos, através da aquisição de competências ao nível do subtema - *A atividade piscatória*, lecionado no 10º ano de escolaridade.



Fig. 9 – Visita de Estudo – 10º ano Geografia – “Porto dos Carneiros”

Descrição

Os docentes estagiários da disciplina, Carlos Costa, Cátia Cardoso e Solange Pacheco, deslocaram-se ao Porto dos Carneiros na data citada, acompanhados pelo orientador cooperante, com as turmas do décimo ano.

A visita de estudo teve uma duração aproximada de uma hora e meia, tendo sido despendidos cerca de vinte minutos (ida e volta) até ao referido Porto.

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

Os objetivos propostos para a visita foram atingidos, pelo que a atividade foi muito satisfatória.

12 de junho

Visita de Estudo – 10º ano Geografia A - Universidade dos Açores

Objetivos:

- Contribuir para a educação e formação integral dos alunos, através da aquisição de competências ao nível do tema "A atividade piscatória", lecionado no décimo ano de escolaridade.



Fig. 10 – Visita de Estudo
– 10º ano Geografia –
Universidade dos Açores

Descrição:

Os docentes estagiários da disciplina, Carlos Costa e Solange Pacheco, deslocaram-se à Universidade dos Açores na data citada, acompanhados pelo orientador cooperante, com as turmas do décimo ano.

A visita de estudo teve uma duração aproximada de cinco horas, tendo sido despendidos cerca de trinta minutos (ida e volta) até Ponta Delgada.

Na Universidade dos Açores, os docentes estagiários realizaram uma breve visita guiada com os alunos às instalações, explicando o funcionamento das mesmas. Depois da visita ao complexo científico e ao espaço exterior, os alunos deslocaram-se ao Departamento de Ciências de Educação, onde foram recebidos pela Doutora Luz Paramio, a qual realizou uma palestra sobre o "Mar dos Açores". A palestra foi bastante dinâmica, envolvendo os alunos ao longo desta, pois estes eram chamados a participar constantemente. No final da palestra os alunos deslocaram-se até ao refeitório onde almoçaram todos juntos. Em seguida, conheceram a biblioteca e a visita terminou com um momento de confraternização no jardim do portão sul da universidade.

Em suma, a visita de estudo cumpriu os objetivos a que se propunha e os alunos mostraram-se interessados e contribuíram para um bom ambiente ao longo da mesma.

3.2. Contexto de sala de aula - A aplicação do Ensino Direto

Seguidamente apresentaremos de forma detalhada as estratégias, recursos e materiais utilizados em contexto de aula no decurso dos estágios em Ensino de História e de Geografia, no âmbito da aplicação do modelo de ensino direto. É importante salientar que da carga de lecionação letiva partilhada e individual de 71,15 horas de História e 51 horas de Geografia, serão descritas detalhadamente e justificadas,

teoricamente, um total de 14 aulas, de modo a mantermos uma visão clara e concreta do que seguidamente retratamos.

A escolha destas aulas justifica-se pela pertinência das estratégias utilizadas em contexto de aula, assim como a reação dos alunos face às mesmas e os resultados obtidos, pelo que as reflexões e os efeitos nos alunos serão posteriormente incluídas neste trabalho.

Retomamos a descrição das práticas em contexto de sala de aula, colocando em prática o modelo de ensino direto.

As aulas de ensino direto seguiram o modelo de Rosenshine, anteriormente explanado. As aulas estavam organizadas em 3 momentos principais: I) Correção de trabalho de casa e revisões; II) Introdução de novos conteúdos; III) Consolidação de conhecimentos, prática apoiada (individual ou pares) e solicitação de trabalho de casa.

Devido ao acompanhamento total das turmas do 3º ciclo do Ensino Básico quer em História quer Geografia, tornou-se possível manter um encadeamento mais coeso e eficaz do ensino direto, dado que as turmas do ensino secundário eram de carácter rotativo entre os elementos do núcleo de estágio, de modo a cumprir a carga letiva planeada.

Deste modo, após a fase de aulas partilhadas previstas na primeira etapa dos estágios, cada um dos três estagiários acompanhou as turmas do ensino básico na íntegra. Assim, sendo no nosso caso, durante o estágio de História (Setembro a Janeiro) acompanhamos uma turma do 8º ano, e no caso de Geografia (Fevereiro a Junho) ficamos responsáveis por uma turma do 9º ano, ficando sob nosso encargo o seu desempenho, rendimento e comportamento escolar. Quanto às turmas do ensino secundário, uma das turmas acompanhadas em ambos os estágios de História e de Geografia e outra turma do 10º ano (estágio de Geografia), foram de responsabilidade partilhada por todos os elementos do núcleo, devido à rotatividade das aulas.

Para as aulas do 3º Ciclo do ensino básico foi necessário criarmos adaptações ao modelo De Rosenshine por constrangimentos do horário de ambas as turmas: as cargas letivas semanais de História e de Geografia consistiam em 3 blocos de 45 minutos, organizadas em 1 aula de 45 minutos e 1 aula de 90 minutos. Deste modo foi necessário adaptar as planificações de forma a cumprir os três momentos de aula, inicialmente previstos na teoria para 60 minutos, a “mini aulas” de 45 minutos. Para além do mais, as aulas de 45 minutos eram as primeiras aulas de cada semana em ambas as turmas, o que

obrigava a realização das revisões semanais e mensais obrigatoriamente nas aulas de 90 minutos (restantes 2 blocos letivos da semana).

No que concerne as aulas das turmas do 10º ano, como já referido anteriormente, a rotatividade entre estagiários garantia que, em média, lesionássemos no mínimo 90 minutos por semana (1 aula) a este nível de ensino, tendo mesmo lecionado 2 blocos de 90 minutos (2 aulas) por semana durante algumas semanas, em simultâneo com o nível de ensino básico, já descrito anteriormente.

A presente descrição será acompanhada de constantes referências aos *PowerPoint*, vídeos, sequências didáticas e outros recursos (jogos pedagógicos, fichas de consolidação de conhecimentos, guiões de estudo, guiões de exploração de vídeos e documentos), criados e utilizados no decurso dos estágios de modo a exemplificar situações concretas de trabalho.

Alguns exemplos dos materiais encontram-se anexados a este relatório e devidamente identificados.

Seguidamente iremos descrever mais concretamente a organização das aulas. A presente descrição segue a linha de organização segundo o modelo de Ensino Direto (3 momentos de aula), de modo a manter coeso o fio condutor no que concerne as metodologias, estratégias e recursos.

1º momento

Este momento de aula afirmou-se fundamental para posterior exposição de conteúdos. Neste momento eram corrigidos os trabalhos de casa solicitados na aula anterior assim como realizadas as revisões diárias, semanais e mensais.

É relevante realçar que Schoumaker (1999, p. 160) defende que a fase inicial é um momento crucial para o decurso de toda a aula, pois é a partir deste que se inicia o trabalho de motivação e envolvimento dos alunos face aos conteúdos.

Correção de trabalho de casa

As aulas iniciavam-se com a correção do trabalho de casa solicitado na aula anterior. Como sugere Rosenshine (1983, pp. 338-339), a correção dos trabalhos de casa permite rever os conteúdos lecionados anteriormente de modo a facilitar a relação entre estes e os novos conteúdos. Segundo o mesmo autor (2012, pp. 16-18), este momento permite ao docente perceber, através do questionamento aos alunos, se estes assimilaram corretamente os conteúdos lecionados e promove o maior contato dos

discentes com os conteúdos, envolvendo-os nas informações lecionadas que consequentemente levarão ao domínio da matéria.

Em contexto de estágio, optamos por requerer trabalhos de casa breves que não sobrecarregassem os alunos em contexto fora de aula.

O exemplo seguinte retrata a correção de trabalho de casa numa aula de História da turma do 8º Ano, domínio - *O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII*; Subdomínio- *O Antigo Regime europeu: regra e exceção*; Conteúdo: *A economia no Antigo Regime Europeu – A agricultura e o comércio, na Europa e em Portugal*.

O dispositivo encontra-se, na sua forma original, animado. No modo de apresentação, as respostas surgiam apenas depois do questionamento aos alunos e como forma de ajudar a corrigir possíveis erros.

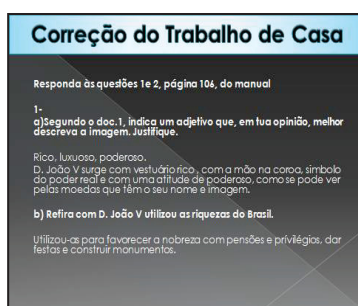


Fig. 11 – Exemplo *Powerpoint* “Correção de trabalho de casa”

Revisões

As revisões estavam inseridas no momento inicial da aula e eram realizadas todas as aulas antes da introdução de novos conteúdos de modo a relembrar aos alunos os conceitos-chave e ideias anteriores e permitir uma eficaz transição entre estes.

Esta atividade vai ao encontro da sugestão de Rosenshine (2012, p. 19 e p. 39), que indica que as revisões permitem que as contextualizações cognitivas dos alunos sejam reforçadas, promovendo a ligação entre os conteúdos anteriormente lecionados e os seguintes, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

De seguida passaremos a descrever algumas revisões realizadas que agrupamos por categorias: *revisões diárias* e *revisões semanais e mensais*.

Revisões diárias

Na aula de Geografia A, lecionada a uma turma do 10º ano, Tema – 2.3 – *Os recursos hídricos* Subtema- 2.3.2 - *As disponibilidades hídricas* - Conteúdo – *As águas superficiais – Lagos, lagoas e albufeiras*, as revisões diárias consistiram em relembrar a

influência que o Ser Humano pode exercer sobre o regime fluvial, tendo como principal consequência o agravamento dos efeitos das cheias. Esta atividade foi realizada por meio de questionamento voluntário à referida turma, que através desta consequência deveria responder corretamente aos quatro fatores que desencadeiam tal efeito. O diapositivo encontrava-se



Fig. 12 – Exemplo *Powerpoint* “Revisões diárias”

animado, surgindo a correção após a resposta correta dos alunos de modo não só a envolver os mesmos nas revisões mas também a auxiliar a própria revisão e assimilação através da visualização das caixas de texto.

Revisões semanais e mensais

As revisões semanais e mensais foram atividades realizadas em todas as turmas de ambos os estágios pedagógicos. De forma a envolver os alunos nas atividades criamos estratégias pedagógico-didáticas variadas que procuravam promover a motivação e interesse nos discentes, recordando os conteúdos anteriormente lecionados. Assim foram criados jogos pedagógicos com vinhetas, análise de frisos cronológicos e um *quizz* pedagógico interativo, os quais passaremos a explicar de seguida.

- Jogos pedagógicos com vinhetas

Nesta aula específica sob o tema curricular *Ambiente e Sociedade* - Subtema: *Impactes ambientais da atividade Humana* - Conteúdo: *Alterações climáticas – situações meteorológicas extremas – secas*, as revisões semanais foram realizadas através de um jogo pedagógico com vinhetas, o qual passo a explicar.

Foram entregues a alguns alunos pequenos cartões (cartões mistério) com questões sobre os conteúdos abordados anteriormente. Aos restantes alunos da turma foram distribuídas vinhetas com imagens que eram as respostas às questões. O referido jogo decorreu da seguinte forma:

- 1- Cada cartão mistério era numerado de forma a garantir a sequência lógica;
- 2 - O aluno com o cartão-mistério nº 1 lia em voz alta a questão;
- 3 - O aluno que possuía a imagem e conceito correspondente à pergunta identificava-se;

4 - O aluno que possuía a resposta colocava na parede da sala a vinheta, de forma a criar um esquema síntese das principais consequências do efeito de estufa.

5 - O jogo prosseguia com a leitura do cartão mistério nº 2 e assim sucessivamente.

O objetivo desta atividade foi o de recordar os conteúdos anteriores para além de promover a interação dos alunos, num espírito de entreajuda.

É de salientar que nas imagens das vinhetas foram inseridas referências a vídeos utilizados em aulas anteriores, aquando da lecionação dos mesmos como a *dilatação térmica das águas superficiais dos oceanos; degelo dos glaciares e subida do nível médio das águas do mar* (Figura 14).

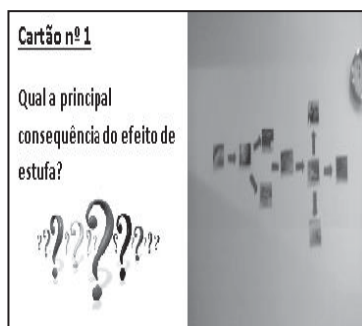


Fig. 13 – “Jogos pedagógicos com vinhetas” aula Geografia 9º ano



Fig. 14 – Exemplos imagens vinhetas aula de Geografia 9º ano

A estratégia das vinhetas foi utilizada também numa aula de História, domínio - *O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII*; Subdomínio - *O Antigo Regime europeu: regra e exceção*; Conteúdo: *A economia no Antigo Regime Europeu – A agricultura e o comércio na Europa e em Portugal*, lecionada na turma do 8º ano, com o objetivo de realizar as revisões semanais dos conteúdos anteriores (Anexo 14 – Sequência didática História 8º ano, aula *A economia no Antigo Regime Europeu – A agricultura e o comércio na Europa e em Portugal*).

Foram realizadas revisões das últimas aulas, nomeadamente, dos conteúdos *A Sociedade de Ordens*, e *A sociedade de ordens em Portugal*, através de vinhetas a



Fig. 15- “Jogos pedagógicos com vinhetas” aula de História 8º ano

partir das quais os alunos tiveram de estabelecer a relação correta entre as ordens e a sua

hierarquia e estratificação social. Durante a montagem da pirâmide social hierárquica foi mostrada em *PowerPoint* aos restantes alunos a imagem escolhida pelo colega de forma a envolver os alunos nas revisões.

Como referido, a construção da pirâmide social do Antigo Regime foi completada com a visualização das imagens escolhidas nas vinhetas, criando-se assim um momento de envolvimento da turma, mas também de correção automática das respostas dos alunos.



Fig. 16- Exemplos imagens vinhetas aula de História 8º ano

De modo a garantir uma correção eficaz da atividade, as caixas de texto a azul, no *PowerPoint* original, encontravam-se por cima dos grupos sociais e só revelavam os conceitos através de animações durante a correção das respostas dadas pelos alunos.

Estas atividades foram planeadas segundo a perspetiva de Rosenshine (2012, pp. 14-16 e p. 18), a partir da qual procuramos criar um leque de truques (associação de imagens com respetivos conceitos) que facilitariam a compreensão e assimilação dos conteúdos, promovendo a aquisição e consolidação de competências-base que permitiriam a posterior assimilação e aquisição de conhecimentos.

Frisos cronológicos

Esta estratégia para realizar revisões mensais fez-se através do questionamento dos alunos no decurso de uma animação composta por frisos cronológicos dos principais eventos estudados. Em seguida apresento alguns exemplos e respetivas explicações.

Na aula de História lecionada na turma E do 8º ano, Domínio: *O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII*. Subdomínio: *O Antigo Regime europeu: regra e exceção*. Conteúdos: *O Poder Absoluto em Portugal e a Sociedade de Ordens*, as

revisões mensais foram realizadas utilizando um friso cronológico pré-elaborado por mim, com inúmeras animações nas caixas de texto.

A atividade desenrolou-se da seguinte forma:

Salientei o espaço temporal que iríamos recordar (século XVI);

- 1- A imagem de *Pietà* de Michelangelo era a única referência visual que se encontrava no slide;
- 2- Questionei os alunos sobre o nome da escultura e seu autor;
- 3- A caixa de texto surgiu após a resposta correta dos alunos;
- 4- De seguida surgiu a pintura de *Monalisa*;
- 5- Voltei a questionar a turma sobre o nome e autor da referida obra de arte;
- 6- Só após a resposta correta dos alunos a caixa de texto surgiu, de forma a auxiliar os alunos a reter a respetiva resposta. A sequência e encadeamento das questões/respostas prosseguiram até à conclusão do friso.

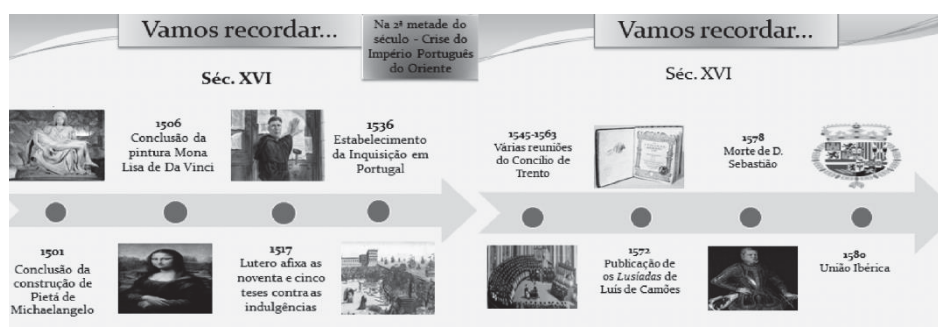


Fig. 17- Exemplo *Powerpoint* “Frisos cronológicos” aula de História 8º ano

É de salientar que durante o questionamento aos alunos as respostas dos mesmos, se incorretas, eram formuladas de outra forma de modo a possibilitar aos alunos chegar à resposta correta. O surgimento da caixa de texto com a correção não consistia num jogo de tentativa/erro que em nada abonaria o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mas sim um encadeamento de noções, imagens e sequência cronológica através de questionamento direcionado.

Relativamente ao ensino secundário, as revisões também foram realizadas por frisos, mas adaptados às idades dos alunos e à elevada complexidade científica característica do nível secundário, como sugere Roldão (1993), que indica que a cientificidade da disciplina não pode ser descurada, mas sim alvo de adaptação curricular ao processo de ensino-aprendizagem.

Na aula de História A, intitulada de *A Alta Idade Média séculos V a IX*, lecionada à turma do 10º ano de escolaridade, as revisões mensais seguiram a mesma ideia que as revisões mensais do oitavo ano de escolaridade, acima descritas. Contudo, a perspetiva do friso cronológico adquire uma apresentação diferente, em que as imagens não possuem um papel tão relevante como na aula do ensino básico, remetendo-se maior atenção para os títulos a negrito e a sublinhado dos *slides*, que originavam as questões que eu colocava aos alunos, por exemplo, após a referência do tema em que recaíam as revisões. No conteúdo, *Crise do Império Romano* e subtítulo *Causas internas*, foi colocada a seguinte pergunta: *Quais as causas internas que desencadearam a queda do Império Romano?* Só após os alunos terem respondido corretamente aos quatro fatores da crise interna romana é que os tópicos com as respostas surgiram. O mesmo ocorreu nos *slides* seguintes, por exemplo, no diapositivo com a questão, *Quais as causas externas que desencadearam a queda do Império Romano?* Surgiu a resposta *Invasões bárbaras século III*, após resposta correta dos alunos, seguindo-se o aparecimento do próximo título que originava nova questão colocada por mim e assim sucessivamente.

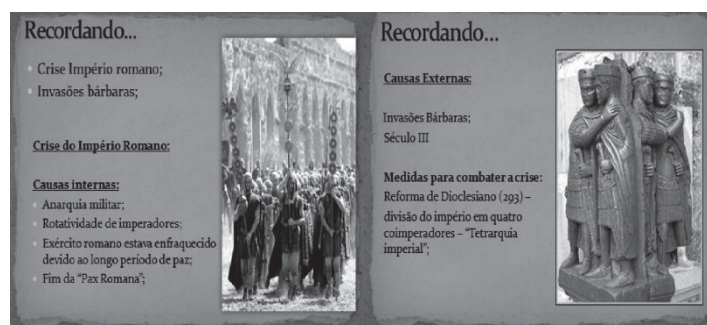


Fig. 18- Exemplo *Powerpoint* “Frisos cronológicos” aula de História A 10º ano

Quiz pedagógico interativo

As revisões mensais nesta aula de Geografia A, tema – 2.3 – *Os recursos hídricos*, Subtema- 2.3.2 - *As disponibilidades hídricas* - Conteúdo – *As águas superficiais – Lagos, lagoas e albufeiras*, foram realizadas através de um *quiz* pedagógico que foi um recurso que já tinha sido utilizado em algumas aulas de História do ensino básico, intitulado “Quem quer ser Açoriano?”, aquando da leção partilhada dos elementos do núcleo de estágio. Por se ter revelado eficaz e altamente motivador para os alunos foi adaptado para Geografia A, nas turmas do décimo ano.

Realça-se que o presente jogo foi elaborado colaborativamente por mim e meu colega de núcleo de estágio Carlos Costa, que implementou esta mesma estratégia para realizar as revisões mensais nas suas aulas.

O presente jogo consistia na disposição dos alunos em pares. A cada par era colocada uma questão com quatro hipóteses de resposta sendo que apenas uma estava correta. Após debate entre os pares, um aluno tinha de clicar no *smartboard* numa das hipóteses. Caso acertasse, a caixa de texto por meio de animações surgiria verde e continuar-se-ia o jogo passando para a questão seguinte.

Se a resposta selecionada fosse incorreta, a caixa de texto apareceria vermelha, retroceder-se-ia na questão e o par seguinte teria a oportunidade de responder corretamente. Este *quizz* foi constituído por 17 questões relacionadas com os conteúdos lecionados antes das férias de Páscoa, sendo que esta aula foi a primeira do 3º Período.

A utilização deste recurso em contexto de estágio encontra-se associada às ideias defendidas por Shoumaker (1999, pp. 69-98; 174-187) e Proença (1989, pp. 121-135), que indicam que os jogos pedagógicos, quando aliados aos objetivos programáticos e às faixas etárias dos alunos, constituem uma estratégia altamente motivadora, promovem o trabalho em grupo, tolerância e espírito de interajuda entre os discentes, assim como maior proximidade entre escola e o real.

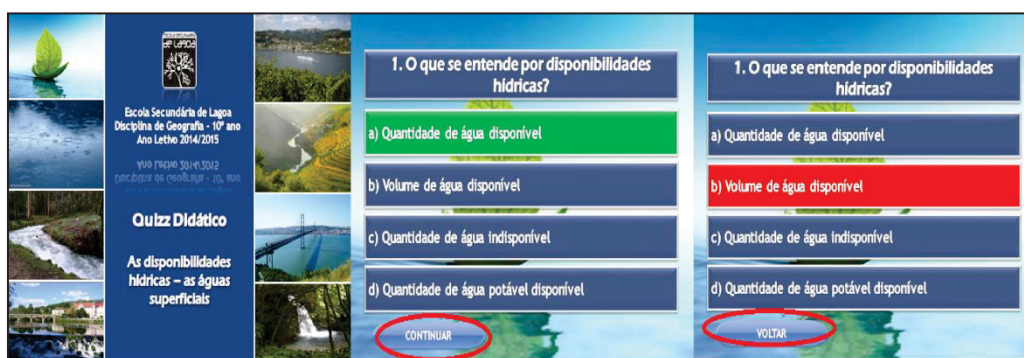


Fig. 19- *Quizz* pedagógico interativo aula Geografia A 10º ano

Retoma de conceitos e noções

No decurso da lecionação a médio prazo torna-se, por vezes, necessário retomar explicações, noções ou conceitos que se revelaram de difícil compreensão para os alunos. Neste sentido, consideramos necessário reexplicar de forma mais clara e objetiva, se fosse o caso, utilizando uma certa redundância, conceitos ou ideias que se verificaram mal assimiladas. Como salienta Rosenshine (2012, p. 17), a intervenção do professor é essencial no processo de ensino-aprendizagem, permitindo aos alunos

reverem e assimilarem os conteúdos anteriores, procedendo-se a correções, evitando-se erros e favorecendo a real aquisição de conhecimentos a nível cognitivo.

Na aula de História, na turma E do 8º ano, domínio- *O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII*; Subdomínio- *O Antigo Regime europeu: regra e exceção*; Conteúdo: *A sociedade de ordens em Portugal*, retomamos dois conceitos fundamentais a um processo de ensino aprendizagem eficaz no âmbito dos conteúdos lecionados. Os dois conceitos-chave eram “estratificação” e “hierarquização”.

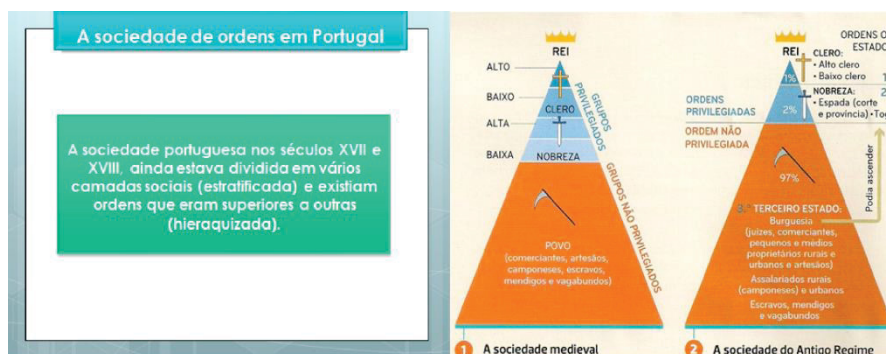


Fig. 20- Exemplo de “Retoma de conceitos e noções” aula de História 8º ano

A repetição da exploração destes termos deveu-se à verificação da persistência de dúvidas acerca do sentido destas palavras na aula anterior. Deste modo, no início da aula seguinte os conceitos foram reexplicados de outra forma para facilitar a assimilação dos mesmos, tendo sido explicado, com o auxílio da pirâmide social, que a sociedade portuguesa da época em estudo estava dividida por ordens sociais, Clero, Nobreza e Terceiro Estado. O Clero era considerado o mais privilegiado em poderes e em riqueza, seguindo-se a Nobreza e por último o Terceiro Estado, que possuía poucos ou nenhuns poderes, direitos sociais e económicos (hierarquização). No que diz respeito ao conceito de *estratificação*, foi explicado, ainda com a imagem da pirâmide social em exposição, que dentro de cada ordem social existiam grupos de pessoas que eram mais poderosas e ricas que outras, como por exemplo, dentro da hierarquia do “Clero” encontravam-se os abades e bispos que compunham o Alto Clero, oriundos das famílias nobres, e os párocos e monges que integravam o Baixo Clero e eram provenientes de famílias do Terceiro Estado.

2º momento

De seguida passaremos a descrever o momento de aula que consiste na introdução e leção de novos conteúdos.

O recurso didático escolhido para a exposição dos conteúdos foi o *PowerPoint* que era cuidadosamente organizado, tendo em conta as características, motivações e interesses de cada turma. De uma forma geral, os *PowerPoint* seguiam uma linha de orientação que procurava promover a compreensão dos alunos. Deste modo, para além do 1º momento já descrito, os diapositivos apresentavam sequências e transições suaves e ideias, noções e conceitos principais que facilitavam a leitura e interpretação dos conteúdos, como indica Rosenshine (citado por Creemers 1992, p. 61), os conteúdos devem ser lecionados por fases e em quantidade de informação limitada, o que promove a correta e eficaz apreensão das informações.

Passaremos a descrever as etapas de exposição de conteúdos, explicando as estratégias e métodos utilizados de acordo com a metodologia de ensino de História e de Geografia e o modelo de ensino direto.

Objetivos de aula

No início da exposição dos conteúdos eram apresentados os objetivos da aula. Os mesmos eram apresentados por animações que permitiam o acompanhamento destes por parte dos alunos. A exibição dos objetivos de aula procurava envolver os alunos na aula ao definir os aspetos, noções e conceitos a dominar no final de cada momento letivo.

Esta estratégia foi baseada em Creemers (1992, p. 59), que afirma que as aulas devem apresentar um conjunto de objetivos curriculares articulados de forma sequencial que possibilite aos alunos perceber quais as competências que devem dominar antes de passar para os objetivos seguintes.

Na aula de Geografia A lecionada as ambas as turmas do décimo ano, Tema – *Os recursos marítimos* Subtema - *A atividade piscatória*, Conteúdo – *O setor da pesca em Portugal*, os objetivos foram apresentados de forma gradual, uma caixa de texto de cada vez, através de animações, de modo a facilitar a compreensão dos mesmos e a minha explicação.

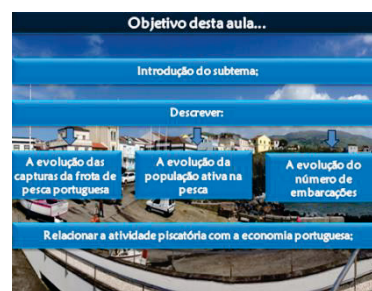


Fig. 21 - Exemplo *Powerpoint* “Objetivos de aula” aula de Geografia A 10º ano

Contextualizações

No início da lecionação de novos conteúdos, as contextualizações eram realizadas com o propósito de situar os alunos nos conteúdos que iriam ser explanados na aula.

Esta atividade vai ao encontro da perspectiva de Creemers (1992, pp. 58-59), que sugere que os professores eficazes devem estruturar os conteúdos de forma cuidada e divulgá-los de forma clara mantendo o encadeamento lógico e rigor científico, promovendo uma correta compreensão por parte dos discentes.

As contextualizações seguintes são de aulas do ensino básico e do ensino secundário.

A presente contextualização foi realizada para a aula de Geografia do ensino básico, lecionada na turma do 9º ano, Tema: *Ambiente e Sociedade* - Subtema: *Impactes ambientais da atividade Humana*- Conteúdo: *Alterações climáticas – situações meteorológicas extremas – os furacões* (Fig. 22).

A contextualização desta aula teve como intuito situar os alunos nos temas que iriam ser tratados. Neste esquema, agrupamos as principais situações meteorológicas extremas, propostas pelo programa de ensino básico de Geografia, derivadas das alterações climáticas, de forma a manter sempre o fio condutor e sequência dos conteúdos. Foi explicado que nesta aula iríamos abordar os furacões e que nas aulas seguintes seriam abordadas as ondas de calor e secas.

Este esquema surgiu em todas as quatro aulas sobre as *situações meteorológicas extremas*, recorrendo-se muito à redundância dos eventos meteorológicos.

O próximo exemplo de contextualização foi a utilizada na aula da turma do 10º ano em História A, Módulo 2 - *O dinamismo civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII a XIV – espaços, poderes e vivências*, Unidade 1 - *A identidade civilizacional da Europa Ocidental*, 1.2.4 - *A fragilidade do equilíbrio demográfico* (Fig. 23).

A referida introdução ao conteúdo a lecionar nesta aula procurou estabelecer a relação histórica vivenciada entre os séculos XIII e XIV de modo a transmitir as oposições entre ambos os séculos, visto que o século XIII (anteriormente lecionado) afirmou-se como um século de grandes inovações agrárias, arquitetónicas, demográficas e económicas.



Fig. 22 - Exemplo *Powerpoint* “Contextualizações” aula de Geografia 9º ano

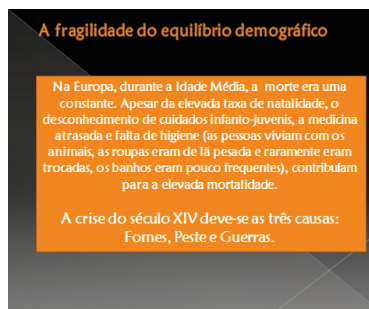


Fig. 23 - Exemplo *Powerpoint* “Contextualizações” aula de História A 10º ano

Exploração de conceitos

Os conceitos-chave das aulas assumiam-se como fundamentais para a correta assimilação de todo o conteúdo a lecionar, o que justifica a crescente preocupação com a explanação destes termos. Em seguida apresentamos dois exemplos de como exploramos os conceitos nas aulas de Geografia e de História.

Na aula de Geografia, lecionada na turma do 9º ano sobre o Tema: *Ambiente e Sociedade*- Subtema: *Impactes ambientais da atividade Humana* - Conteúdo: *Outras consequências do efeito de estufa – o branqueamento dos corais*, o conceito de *corais* foi explorado por meio de animações no diapositivo, recorrendo-se à imagem da “Eca” que coloca a questão à turma: “O que são os corais?” As caixas de texto com as explicações surgiram após explanação oral do termo. Podemos constatar que entre as duas caixas de textos, que surgiam uma de cada vez, procurou-se manter a ligação entre as explicações de modo a suavizar as transições entre informações e assegurar uma correta e eficaz assimilação dos conteúdos por parte dos discentes.

É importante salientar a presença de uma personagem no *powerpoint* nesta aula, a “Eca”. Esta bonequinha é a imagem de marca da ecoescola da Escola Secundária de Lagoa, sendo caracterizada por um elevado sentido ambiental e sensibilização contra a poluição dos mares. A “Eca” personifica uma criança alerta e preocupada com a natureza e que tem como objetivo apelar à comunidade escolar para tomar a consciência da importância de uma correta gestão ambiental, um tema ao qual a escola dedica especial atenção ao longo de todo o ano letivo.



Fig. 24- Exemplo *Powerpoint* “Exploração de conceitos” aula de Geografia 9º ano

Na aula de História do 8º ano, domínio: *O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII* - subdomínio: *O Antigo Regime europeu: regra e exceção* - conteúdo: *O Mercantilismo: o exemplo francês*, um dos conceitos-chave analisados foi o de *Balança comercial*. Solicitei a leitura do conceito (presente no manual) em voz alta, por um aluno. Após a leitura de um parágrafo, o mesmo era analisado em conjunto com toda a turma e após a análise correta, surgia a respetiva explicação, prosseguindo a leitura de mais um parágrafo por outro aluno, recorrendo-se à estratégia faseada e gradual de análise. Nestas atividades era comum o esclarecimento de possíveis dúvidas sobre determinadas palavras, como podemos constatar pela referência às palavras “importar” e “exportar”, que apesar de não serem conceitos-chave previstos no programa, consideramos que devido às características da turma, foi importante relembrar, pois as mesmas fazem parte do programa curricular de Geografia do 7º ano de escolaridade, estabelecendo-se uma certa interdisciplinariedade entre as duas disciplinas nesta aula.

De seguida, de modo a explicar as dinâmicas das balanças comerciais (desfavorável, favorável e equilibrada), criamos uma animação que propunha aos alunos relacionarem os conceitos aprendidos anteriormente com as oscilações económicas. Esta estratégia foi realizada de modo a que os alunos compreendessem as medidas económicas mercantilistas francesas de Colbert (ministro do estado e da economia de Luís XIV no Antigo Regime) que foram explanadas na aula seguinte. Através de questionamento direcionado, foi solicitado aos alunos que descrevessem na balança “A” a relação entre as importações e exportações de um país. Após a resposta correta, surgiu a explicação e a consequente relação entre o movimento negativo das importações face às exportações que originaria a chamada balança comercial desfavorável. A análise prosseguiu de forma idêntica nas balanças “B” e “C”. É de realçar que para uma maior facilidade por parte dos alunos ao interpretar os movimentos das balanças comerciais foi utilizada, oralmente, a estratégia de relacionar o passado com a contemporaneidade, recorrendo-se à atual crise económica do país, exemplificando o caso das balanças comerciais através do comércio atual de um produto regional, o ananás.

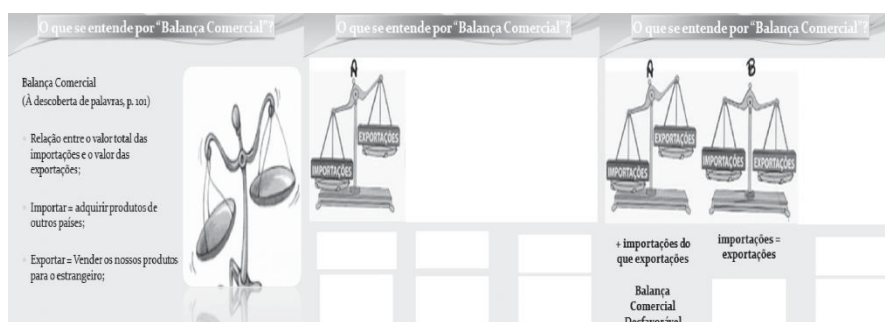


Fig. 25- Exemplo *Powerpoint* “Exploração de conceitos”, aula de História 8º ano

As referidas atividades foram desenvolvidas tendo em conta a perspetiva de *Bailly* (citado por Shoumaker, 1999, p. 32), que enfatiza que a metodologia de ensino utilizada deve criar a ligação entre o saber científico e a realidade dos alunos, pois permite aos alunos assimilar as informações de modo a atuar sobre a realidade retratada.

Análise de documentos

Segundo Proença (1989, pp. 126-129), a análise de documentos é fundamental para a compreensão de conteúdos, desenvolvendo-se competências e capacidades, como espírito de observação, de análise e de crítica. Contudo, a mesma autora, corroborada por Rosenshine (1983, p. 347), defende que os documentos devem ser explorados por etapas ou por parágrafos, em conjunto com a turma, apoiando os alunos na interpretação e na contextualização dos mesmos de modo a facilitar a compreensão dos alunos face às informações presentes nestes, permitindo a correta relação entre os conteúdos.

As análises dos documentos foram realizadas de forma gradual, etapa a etapa, de forma a promover/facilitar a correta assimilação das informações presentes.

Em ambas as disciplinas a referida estratégia foi utilizada adaptando-se à natureza dos documentos, gráficos ou textos, que passo a explicar.

Gráficos

A análise seguinte foi realizada na aula de Geografia de uma turma do 10º ano, Tema – 2.3 – *Os recursos hídricos* - Subtema- 2.3.3 – *A gestão de água* - Conteúdo – *Racionalizar o consumo de água*.

Após referência ao gráfico que seria analisado, foi solicitada a um aluno a leitura em voz alta do título do mesmo, seguindo-se a interpretação da legenda (identificação das cores, de valores ou esclarecimento de alguma expressão desconhecida). Após a realização destas tarefas foram colocadas aos alunos questões claras e objetivas sobre os gráficos. As figuras surgiam uma de cada vez, e só após a interpretação inicial, surgia a questão. O segundo gráfico só apareceu após os alunos terem respondido corretamente à pergunta referente à primeira figura.

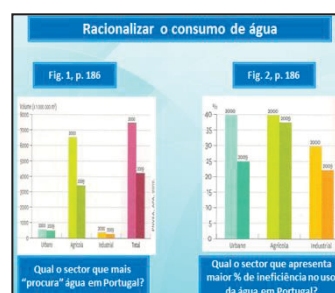


Fig. 26-Exemplo “Análise de gráficos”, aula Geografia A 10º ano

Texto

Em História A, 10º ano, na aula com o tema *A fragilidade do equilíbrio demográfico*, a leitura dos documentos de texto foi faseada a partir da leitura inicial do título por um (a) aluno (a).

A leitura foi feita um parágrafo de cada vez em voz alta de forma a envolver a turma. No fim de cada leitura foi colocada uma questão sobre o respetivo parágrafo.

Foi solicitado a um aluno que respondesse à questão colocada. Caso o mesmo aluno não o conseguisse fazer na íntegra, era solicitado a um colega que o auxiliasse.

A solução da questão apenas surgiu após resposta correta por parte dos alunos, seguindo-se a leitura por outro aluno do parágrafo seguinte. No caso de existir possibilidade de extrair diretamente a informação do texto, eram incluídas citações de modo a promover a realização das mesmas por parte dos alunos, visto ser algo exigido pelos critérios de avaliação dos exames nacionais da disciplina.

The image shows two side-by-side slides from a presentation titled "As Fomes".

Slide 1 (Left): Titled "Doc. 28 p. 41". It contains two questions:

- Qual a "desgraça" referida no texto?
A Fome
- Se em 1313, ¼ de trigo custava 5 xelins, o que significa o facto de em 1315 custar 20 xelins?
A subida dos preços dos cereais.

Slide 2 (Right): Titled "As fomes". It contains a list of questions and answers:

- Porque razão não se encontrou pão?
Ao facto da terra estar esgotada "A terra estava tão oprimida pela penúria (...)" e prejudicar produção de cereais "quase não foi possível encontrar pão à venda para fornecer as necessidades da sua casa"
- Qual a consequência da escassez de pão?
"A mortandade começou no mês de maio e durou até à festa da natividade da Virgem (8 de setembro)."

Fig. 27-Exemplo "Análise de texto", aula História A 10º ano

Também foi dado *feedback* imediato por mim para que a relação entre o documento e o conteúdo fosse feito da forma mais adequada, podendo constatar-se pelo surgimento da resposta no próprio diapositivo. Recordemos que Rosenshine (citado por Creemers 1992, p. 61) enfatiza a importância do questionamento exaustivo aos alunos, desenvolvendo o raciocínio lógico destes na sua consequente assimilação que deve, por seu turno, ser assegurada através do *feedback* constante dos docentes de modo a evitar más interpretações das informações e favorecer uma correta assimilação dos conteúdos.

Mapas

No decurso dos estágios de História e de Geografia eram frequentemente utilizados mapas para interpretação dos conteúdos. Para tornar a sua análise eficaz,

foram criadas estratégias que procuravam ir ao encontro das necessidades programáticas sem descuidar as características e motivações das turmas. Desta forma, procurávamos promover o raciocínio lógico dos alunos utilizando uma metodologia variada e atrativa, pois como José Veríssimo (citado por Albuquerque, 2011, p. 19) refere, a metodologia de ensino deve-se afastar de práticas que preconizam a memorização, quebrando-se com a “falta de vida” e “insipidez” referidas por Chaffer e Taylor (1984, pp. 13-22).

Na já referida aula de História A do 10º ano, *A fragilidade do equilíbrio demográfico*, os mapas foram analisados adotando-se a estratégia dos restantes documentos.

Foi efetuada a leitura da legenda, em voz alta, por um aluno, seguindo-se a descrição complementar da mesma. Foi interpretada a legenda, suas cores e significados, prosseguindo-se com um momento de questionamento que tinha como objetivo auxiliar a interpretação e análise do referido mapa assim como a relação entre o documento e os conteúdos.



Fig. 28 -Exemplo “Análise de mapas”, aula História A 10º ano

Como nas situações anteriores, as questões surgiram no dispositivo uma de cada vez e a correção foi realizada após a resposta correta por parte dos alunos, procedendo-se, se necessário, à reformulação de cada questão de modo a apoiar os alunos na sua interpretação, caso estes revelassem dificuldades em realizá-la.

A próxima análise de mapa ocorreu na aula do 9º ano de Geografia, tema: *Ambiente e Sociedade* - Subtema: *Impactes ambientais da atividade Humana*; Conteúdo: *Alterações climáticas – situações meteorológicas extremas – as inundações*. Por razões motivacionais e de dificuldades reveladas na análise de mapas, a presente imagem foi interpretada de forma diferente, isto é, através de um pequeno jogo interativo, o qual passo a explicar:

1. Li o título do diapositivo em voz alta para toda a turma;
2. Um aluno escolhido no momento, o mais distraído, o falador, etc, foi chamado ao quadro para clicar no *smartboard*;
3. O aluno teve de escolher uma região ou país sinalizado por uma bolinha colorida (EUA, Brasil, Índia e Açores) e teve de identificar geograficamente o respetivo nome. Se não conseguisse poderia pedir ajuda aos colegas;

4. De seguida o aluno teve de interpretar a legenda e relacioná-la com a região ou país que escolheu;
5. Ao clicar na respetiva bolinha, era remetido por meio de animações nos diapositivos para uma situação real de inundação na área que o aluno escolheu. A informação era acompanhada por notícias e imagens que foram lidas em voz alta pelo aluno para toda a turma;
6. O jogo continuava, sendo escolhido outro aluno, até que todas as regiões sinalizadas fossem escolhidas.



Fig. 29 - Exemplo “Análise de mapas”, aula Geografia 9º ano

Esquemas conceituais

A realização de esquemas foi frequente durante a organização das aulas. De acordo com Ferreira (2014, p. 23), os esquemas-síntese para além de serem recursos motivacionais para os alunos, resumem as informações de forma ordenada e articulada permitindo aos discentes estruturar o seu estudo, aplicando os conceitos e noções lecionadas.

Na aula de História A, do 10º ano, *A fragilidade do equilíbrio demográfico*, já referida anteriormente, os esquemas foram realizados de forma a criar o raciocínio lógico dos discentes, relacionando diversos factos chave presentes no conteúdo que estava a ser lecionado. Como se pode constatar o referido esquema resulta na articulação de vários fatores históricos que caracterizaram o século XIV e que em conjunto potenciaram a dissiminação da Peste bubónica, conhecida como Peste Negra e que agravaram os seus efeitos na fragilizada população europeia (Fig. 30).

A mesma estratégia foi utilizada na aula do 9º ano, turma B na disciplina de Geografia, *Alterações climáticas – situações meteorológicas extremas – as secas*.

Nesta aula, o presente esquema (Fig. 31) foi criado de modo a criar uma relação causa/consequência. Procurámos relacionar a escassez de água com a fome. Para isto foram inseridas as etapas intermédias entre estes dois fatores: escassez de água (causa) - fome (consequência).

Esta estratégia procurou reforçar nos alunos a necessidade de relação entre as diversas situações, neste caso, estimular o raciocínio lógico dos discentes.



Fig. 30 - Exemplo “Esquemas conceituais”,
aula História A 10º ano

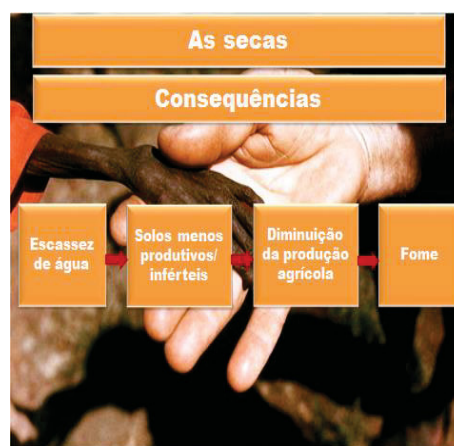


Fig. 31 - Exemplo “Esquemas conceituais”,
aula Geografia 9º ano

Videos

Na maioria das aulas, a exposição de conteúdos era acompanhada de filmes que tinham como objetivo apoiar os alunos na assimilação dos conteúdos. Foram utilizados extratos de filmes que após montagem salientavam as ideias principais a reter dos conteúdos lecionados na aula ou podiam ser documentários que abordavam diretamente uma questão ou situação debatida em contexto de sala de aula. Salienta-se que a escolha dos vídeos era cuidadosamente realizada de modo a corresponder aos objetivos de aula. A visualização destes recursos era realizada com o apoio de guiões de exploração que, segundo Schoumaker (1999, pp. 69-98; 174-187) e Proença (1989, pp. 121-135), são uma das estratégias de análise de filmes, pois favorecem a exploração e a gradual interpretação da informação assim como promovem o sentido crítico dos discentes.

Na aula de Geografia A, lecionada a uma das turmas do décimo ano, Conteúdo – *Racionalizar o consumo de água*, o vídeo utilizado foi uma pequena animação, retirada do *Youtube*, intitulada “Dicas legais de como economizar água” (Fig. 32), que apresentou possíveis medidas de racionalização do consumo de água a nível doméstico.

Foi distribuído um guião (Anexo 15) de visualização a partir do qual os alunos tiveram de construir uma pequena lista das medidas de racionalização do consumo de água.

Esta tarefa foi fundamental para incitar o sentimento ambiental e de responsabilização dos alunos face ao consumo de água. Após esta atividade, os alunos apresentaram as suas respostas, promovendo-se um pequeno debate.

Esta tarefa foi planificada de modo a ir ao encontro das aprendizagens relevantes⁴ da referida aula: “Debater medidas conducentes ao controlo da quantidade e qualidade da água”.

No caso específico da aula de História da turma do 8 ano de escolaridade, Domínio: *O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII* - Subdomínio: *O Antigo Regime europeu: regra e exceção*-Conteúdo: *O Poder Absoluto*, recorremos à estratégia de questionamento oral após o visionamento do vídeo (Fig. 33), o que consistiu na solicitação de uma palavra que definisse o mesmo.

O vídeo falava sobre a corte de Luís XIV de França, o rei Sol, e foi retirado do *Youtube*. Estava previsto os alunos indicarem palavras como “luxo”, “riqueza”, “ostentação” ou “beleza” para caracterizarem o que visualizaram. Estes conceitos serviram para introduzir o conteúdo a lecionar na aula.



Fig. 32 - Exemplo “Vídeos”, aula Geografia A 10º ano



Fig. 33 - Exemplo “Vídeos”, aula História 9º ano

3º momento

Este momento de aula compreendia duas fases: a realização de exercícios práticos e sua correção, seguindo-se de solicitação de trabalhos de casa.

⁴ Programa de Geografia A- 10º e 11º ou 11º e 12º anos, Cursos Científico-Humanísticos de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas Formação Específica, p. 35.

De seguida iremos descrever exemplos de atividades solicitadas no decurso do momento final de aulas durante os respetivos estágios.

Exercícios práticos

Os exercícios práticos no final da aula eram um momento fundamental para a consolidação de conhecimentos, possibilitando a prática sobre os conteúdos recém-lecionados, pois, segundo Rosenshine (2012, p. 16), os exercícios no final de cada aula têm como objetivo automatizar competências e, por conseguinte a aquisição dos conteúdos.

Recordemos que os especialistas de Geografia e de História, Shoumaker (1999, pp. 69-98; 174-187) e Proença (1989, pp. 121-135), corroboram a perspetiva de Rosenshine e salientam que os exercícios práticos desenvolvem a participação dos discentes e a iniciativas dos mesmos em contexto de aula. É importante realçar que as correções eram realizadas após a resolução dos exercícios, o que vai ao encontro de Arends (1983, p. 339), que refere que este feedback promove o envolvimento da turma nas tarefas, para além de corrigir possíveis erros de assimilação de conteúdos como já referido anteriormente.

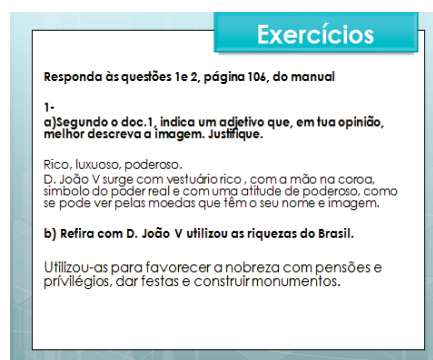
Vejamos alguns exercícios solicitados em algumas aulas do estágio pedagógico.

a) Exercícios práticos individuais

Resolução de questões dos manuais

Na aula de História lecionada à turma do 8º ano, *A sociedade de ordens em Portugal*, os exercícios finais de aula solicitados foram questões que resumiam o conteúdo lecionado na aula em questão. De forma a envolver os alunos na tarefa, as questões foram lidas em voz alta por um dos alunos e após esclarecimento de quaisquer dúvidas no que concerne palavras desconhecidas ou dificuldades de interpretação dos enunciados, foi indicado aos

alunos que disporem de aproximadamente 15 minutos para realizar as mesmas e que depois as respostas seriam corrigidas na aula. Como se pode constatar, as questões foram corrigidas após questionamento direcionado aos alunos, procurando-se completar



Exercícios

Responda às questões 1 e 2, página 106, do manual

1-

a) Segundo o doc.1, indica um adjetivo que, em tua opinião, melhor descreva a imagem. Justifique.

Rico, luxuoso, poderoso.

D. João V surge com vestuário rico, com a mão na coroa, símbolo do poder real e com uma atitude de poderoso, como se pode ver pelas moedas que têm o seu nome e imagem.

b) Refira com D. João V utilizou as riquezas do Brasil.

Utilizou-as para favorecer a nobreza com pensões e privilégios, dar festas e construir monumentos.

Fig. 34 - Exemplo “Exercícios práticos individuais”, aula História 9º ano

as respostas dos discentes com as dos colegas, caso alguma resposta se encontrasse incompleta.

A correção das questões surgiu através de animações no diapositivo de forma a facilitar a assimilação das mesmas.

Fichas de consolidação de conhecimentos

As fichas de consolidação de conhecimentos foram um dos recursos utilizados para a prática do 3º momento de aula (Fig. 35). Na presente aula de Geografia A, Tema – *Os recursos marítimos*, Subtema- *A atividade piscatória*, Conteúdo – *O setor da pesca em Portugal*, a ficha de consolidação foi composta por 10 questões de verdadeiro/falso que abordavam os conteúdos recém-leccionados. As questões procuraram ir ao encontro das principais noções, conceitos-chave e objetivos propostos para a

aula, realçando as informações que os alunos deveriam saber no final desta. É importante salientar que estas fichas eram um importante elemento de avaliação e controlo das aprendizagens dos discentes, que em conjunto com uma grelha criada especificamente para este fim (Anexo 16), preenchida no decurso da aula por mim a partir de questionamento direcionado a cada aluno, possibilitava o acompanhamento das aprendizagens e uma correta assimilação dos conteúdos. Caso se verificassem eventuais dificuldades na resolução e correção das fichas, os conteúdos eram reexplicados ou reensinados como podemos constatar na sequência didática (Anexo 17).

b) Exercícios práticos a pares ou grupos

Guiões de estudo (pares)

Os guiões de estudo foram utilizados em duas circunstâncias nos estágios pedagógicos, numa aula de História de Renascimento e neste caso específico na aula de Geografia do 9º ano. Este exercício foi solicitado no final da aula de *Alterações climáticas – situações meteorológicas extremas – as secas*, que pretendeu estabelecer a relação entre os conteúdos leccionados e colocar os alunos a praticá-los de forma diversificada. Foram criados por nós exercícios variados, como frases para completar, esquemas causa/consequência para compor, análise de documentos e eventos climáticos

Ficha de Trabalho "Os recursos marítimos - O setor da pesca em Portugal"			
		Data: 20/05/2015	
Nome:	Nº:	Ano:	Turma:
Avaliação:		A Docente Estagiária: Solange Pacheco	
Assinala com V (Verdadeiro) ou F (Falso) as seguintes afirmações:			
1. As pescas inserem-se no setor secundário da economia.			
2. A atividade piscatória relaciona-se com outras atividades e setores, como por exemplo, gastronomia, turismo e lazer e indústrias modificadoras.			
3. A evolução do volume das pescas tem-se revelado constante e regular.			
4. O valor das capturas é igual ao seu volume.			
5. A população ativa na atividade das pescas vem a diminuir drasticamente nos últimos anos.			
6. O número de embarcações piscatórias tem vindo a aumentar em Portugal.			
7. Devido ao maior número de embarcações a abandonar a atividade e à crescente modernização da atividade, verifica-se a redução da mão de obra.			
8. Na atualidade a atividade piscatória continua a possuir muita relevância económica para o país;			
9. Tem-se verificado a reestruturação da frota e definição de cotas e regras – gestão adequada e sustentável dos recursos piscícolas.			
10. O Mar nunca foi um recurso económico importante para Portugal.			

Fig. 35 - Exemplo “Exercícios práticos individuais”, aula Geografia 10º ano

para identificar, tendo em conta as características da turma e suas motivações, adequando-se a complexidade científica de modo a que os discentes alcançassem os objetivos propostos para a aula em questão.

Jogos pedagógicos (grupos)

Para a aula de Geografia do 9º ano de escolaridade – Situações meteorológicas extremas-os furacões, estava prevista a realização da atividade no final da aula que seguidamente descrevemos.

A turma seria dividida em quatro grupos, ficando cada grupo encarregue de responder a uma questão Verdadeiro/Falso no smartboard. Se a resposta estivesse correta a correção surgia na cor verde, caso contrário, apareceria vermelho.

Após a seleção da resposta independentemente de estar correta ou não, seria recordado o contexto da informação, por exemplo, na questão 1 seria realizada uma pequena revisão da informação presente, através de questionamento feito à turma, como por exemplo: se os furacões não se formam em terra, onde se formam? E quais são as condições mínimas de sua formação?

Após esta correção e abordagem redundante dos conteúdos, surgiria a questão seguinte, sendo atribuído um momento de debate entre os elementos do grupo sobre a questão correta. De seguida um elemento do grupo iria clicar na resposta que, em grupo, os alunos consideraram correta e assim sucessivamente.



Fig. 36 - Exemplo “Exercícios práticos a pares ou de grupo”, aula Geografia 9º ano

Trabalhos de casa

No final de cada aula era solicitada a realização de exercícios práticos para trabalho de casa. Os exercícios procuravam ocupar os alunos em aproximadamente 15

minutos de modo a que estes praticassem em casa os conteúdos lecionados na aula, tal como sugere Arends (1999, p. 339).

Neste sentido podemos exemplificar estratégias diferentes de tornar apelativos os trabalhos de casa sem colocar em causa a cientificidade dos conteúdos, insistindo nos objetivos principais, conceitos e noções fundamentais da aula lecionada.

A natureza dos trabalhos de casa variava consoante a turma e o interesse dos alunos na matéria lecionada, podendo ser alterado mesmo em contexto de aula, variando por vezes das formas descritas na planificação e sequência didática, podendo oscilar entre questões de desenvolvimento, questões de resposta breve e preenchimento de esquemas em que se solicitava a organização de conceitos com consequente encadeamento dos mesmos (causas e consequências). Como já referimos anteriormente, os trabalhos de casa são defendidos por especialistas da eficácia escolar, entre eles, Brophy e Good (citados por Creemers, 1992, p. 61), que referem que estas tarefas promovem continuidade na aprendizagem e que ao realizarem-nos os alunos estão a colocar em prática os conteúdos desenvolvidos na aula.

Passaremos a descrever as referidas atividades.

a) Questões de desenvolvimento

No caso da aula de História A do 10º ano, *A Alta Idade Média (séc. V-IX)*, esta tarefa consistiu numa questão de desenvolvimento em que era pedido que os alunos caracterizassem a época em questão. O objetivo de solicitar uma única questão para trabalho de casa recai na natureza da mesma, pois ao ser de desenvolvimento exigia que os alunos dedicassem tempo útil suficiente para responder, mesmo que resumidamente, à questão (Fig. 37).

b) Questões de resposta breve

Na aula de História do 8º ano de escolaridade, conteúdo *A economia no Antigo Regime Europeu – A agricultura e o comércio, na Europa e em Portugal*, o trabalho de casa centrou-se na realização de 3 questões de resposta breve que permitiram a prática dos conteúdos lecionados no decurso da aula (Fig. 38).

Exercícios
1- O final da Alta Idade Média foi marcado por elevada instabilidade política. Justifique.
2- Indique três características da agricultura durante os séculos V a IX.
Trabalho de casa
<ul style="list-style-type: none"> Caraterize sucintamente a Alta Idade Média.

Fig. 37 - Exemplo “Trabalhos de casa questões desenvolvimento”, aula História A, 10º ano

Fig. 38 - Exemplo “Trabalhos de casa questões breves”, aula História 8º ano

c) *preenchimento de esquemas em que se solicitava a organização de conceitos e encadeamento dos mesmos (causas e consequências).*

Esta atividade não estava prevista na sequência didática de Geografia do 9º ano de escolaridade. Contudo, no momento da solicitação do trabalho de casa resolvi escolher um exercício mais motivador e que estabelecesse relação direta com as revisões semanais que iriam ser efetuadas na aula seguinte, através de um jogo pedagógico.

A tarefa foi atribuída no final de aula *Ambiente e Sociedade* - Subtema: *Impactes ambientais da atividade Humana* - Conteúdo: *Alterações climáticas – situações meteorológicas extremas – ondas de calor* e foi corrigida na aula seguinte, como salientado anteriormente.

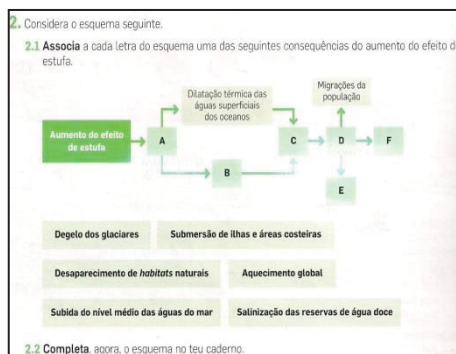


Fig. 39 - Exemplo “esquemas em que se solicitava a organização de conceitos e encadeamento dos mesmos”, aula Geografia 9º ano

Depois de apresentadas as nossas práticas desenvolvidas em contexto de estágio, apresentaremos no capítulo que se segue a apresentação e análise dos resultados relativos à nossa investigação.

CAPÍTULO IV – Apresentação e análise dos resultados

4.1. Apresentação e análise das entrevistas

4.2. Apresentação e análise dos questionários

4.3. Reflexão crítica face à aplicação do Ensino Direto em contexto de estágio

4.4. Discussão dos resultados e conclusões

Introdução

Após explorados os conceitos-chave na temática deste relatório, procuramos apresentar as nossas práticas desenvolvidas em contexto de estágios, salientando as nossas reflexões sobre a sua aplicabilidade, limitações e constrangimentos, sem descuidar os seus efeitos sobre os nossos discentes.

Este capítulo pretende apresentar e analisar os resultados obtidos através da nossa pesquisa desenvolvida em contexto de estágios pedagógicos em História e Geografia do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

De modo a manter o fio condutor deste relatório os resultados desta pesquisa serão apresentados e discutidos segundo a temática abordada, partindo dos aspetos mais gerais e teóricos do estudo para os mais específicos e práticos do mesmo.

Nesta perspetiva serão primeiramente abordadas as entrevistas realizadas a elementos dos órgãos de gestão, seguindo-se os questionários a docentes e posteriormente serão exploradas as minhas reflexões e as reações dos alunos face à aplicação do Método de Ensino Direto.

4.1. Apresentação e análise das Entrevistas

Sistema de Categorias

Como referido no capítulo da metodologia, as entrevistas foram analisadas mediante um sistema de categorias de abordagem aberta (Fig.40), atendendo aos dois primeiros objetivos deste estudo: *Identificar os fatores de eficácia presentes na organização escolar e Perceber em que medida a organização escolar condiciona o uso das estratégias eficazes no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia.*

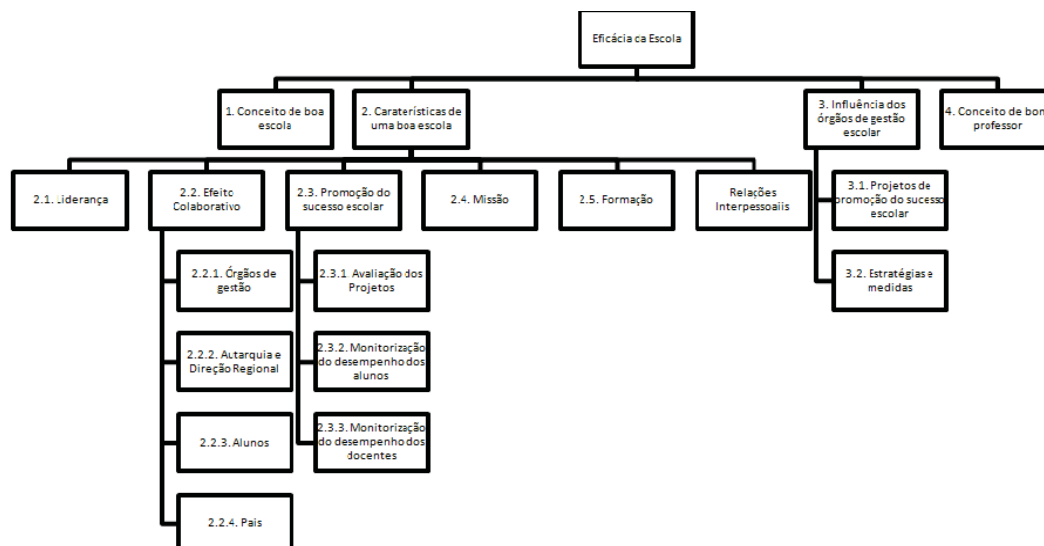


Fig. 40 - Sistema de Categorização das Entrevistas

1. Conceito de “boa” escola

De modo a conhecer o conceito de “boa” escola, foram colocadas uma série de questões aos entrevistados. As respostas indicam-nos que os entrevistados possuem de uma noção de “boa” escola que se baseia num conjunto de aspetos variados e de naturezas diferentes, desde a vertente motivacional dos profissionais de educação, à constante dedicação dos mesmos face à heterogeneidade dos alunos procurando assegurar o um aumento do desempenho dos discentes, como podemos constatar pela resposta que se segue:

A vontade e o empenho com que as pessoas encaram a sua profissão no dia a dia. (...) nós não temos um filtro à entrada do portão, os alunos medianos entram pela porta do meio, os fraquinhos por aquele lado, os melhores passam pelo outro, isto não existe! É impensável! (...) E é com estas diferenças que temos que trabalhar todos os dias. Há formas de se contornar, de certa maneira há formas de se contornar esta diversidade permitindo aos melhores serem melhores e àqueles que não são tão bons poderem ser, poderem melhorar. (PCE)

Nota-se através deste discurso que se encontra presente a perceção que uma boa escola deve promover a melhoria do desempenho dos discentes e que esta não deve ser descurada.

Numa vertente mais geral a “boa” escola é apresentada, por outro entrevistado, como uma instituição agradável, onde os elementos da comunidade escolar se sentem bem e onde prevalece a comunicação. Segundo este entrevistado, deve ser facultado aos alunos a oportunidade de se dedicarem ao estudo e possuírem acompanhamento para tal. Paralelamente, surge a referência a uma escola ativa e preocupada que procura sempre promover o sucesso dos alunos.

Uma boa escola é aquela que consegue oferecer boas condições, onde as pessoas se sintam bem, desde os alunos, ao pessoal docente, ao pessoal não docente, onde se sintam bem e onde o ambiente seja propício à realização das aprendizagens. Onde haja espaço para o diálogo, onde haja espaço para o trabalho colaborativo, onde haja espaço para apresentação de projetos, de ideias, onde haja espaço para os alunos poderem investigar e em simultâneo poderem distrair-se, onde eles possam ter salas como nós temos e como pretendemos ainda criar noutros moldes, onde possam saber que sempre que necessitarem têm e terão e têm o apoio necessário. Deve preocupar-se sempre ser melhor mantendo-se ativa e proativa na busca de projetos que consigam melhor ir ao encontro das dificuldades dos alunos e promover o seu sucesso e neste sentido penso que a nossa escola é um exemplo de uma boa escola. (PCP)

2. Características de uma boa escola

Tendo em conta o primeiro objetivo deste relatório, *Identificar os fatores de eficácia presentes na organização escolar*, foram realizadas uma panóplia de questões aos entrevistados. As respostas sugeriram a desconstrução da categoria em 6 subcategorias, *2.1 Liderança; 2.2 Efeito Colaborativo (2.2.1. Órgãos de gestão; 2.2.2. Autarquia e Direção Regional; 2.2.3. Alunos; 2.2.4. Pais); 2.3 Promoção de sucesso escolar (2.3.1. Avaliação dos Projetos; 2.3.2. Monitorização do desempenho dos alunos; 2.3.3. Monitorização do desempenho dos docentes); 2.4 Missão; 2.5 Formação; 2.6 Relações interpessoais.*

2.1. Liderança

Através desta resposta podemos constatar que para este entrevistado não existe um perfil de líder pré-definido para o exercício dos cargos de gestão. O mesmo privilegia a colaboração entre os vários intervenientes educativos, nomeadamente, os restantes elementos do principal órgão de gestão, assim como os órgãos de gestão intermédia.

a responsabilidade máxima da escola, a responsabilidade judicial sobre todos os meus atos, as decisões em última instância são do presidente do conselho executivo. (...) Nós, eu sabemos como é que funciona, nós já tivemos cá na escola três pessoas distintas, cada um com o seu estilo e as três funcionaram porque havia sintonia com as pessoas com que trabalhavam, quer com as equipas mais próximas, quer com as suas estruturas intermédias, quer com toda a comunidade educativa que é isso que tem que haver, de certa forma sintonia, falarem todos a mesma linguagem. As pessoas têm que fazer-se respeitar, têm que trabalhar, têm que estar no terreno, agora se é mais baixo se é mais alto se é mais magro, se é mais bonito, se é mais feio, isto não vem para o caso, há é estilos diferentes, o que é que resulta aqui? Se calhar um estilo completamente diferente da pessoa que está aqui neste momento resultaria igual, ou melhor, ainda. Qual é o melhor? Não sei. (...)

Porém segundo o mesmo, o fator importante, para quem representa a escola, é a disponibilidade para comunicar com as pessoas e manter a motivação destas elevada face às vicissitudes que possam ocorrer, procurando promover o espírito de dedicação e empenho dos profissionais.

Agora é importante estarmos disponíveis, não desistirmos, quando nós damos a cara pela escola, quando nós falamos com as pessoas, não podemos dizer que não vale a pena, não podemos dizer que não acreditamos, se não estamos a liderar um barco e queremos chegar aquela ilha “epá não vale a pena nadar porque as ondas são muito altas”, opá vamos nadar, temos de lá chegar, né? E é um pouco isto a nossa função todos os dias. De

que forma o fazemos? Depende das pessoas, agora o que é preciso é arregaçar as mangas, é desapertar a gravata se for uma pessoa que use uma gravata, por exemplo. (PCE)

2.2. *Efeito Colaborativo*

2.2.1. Órgãos de gestão

Uma das características, de boa escola, que mais surge nas respostas dos entrevistados consiste no espírito de colaboração existente entre os vários órgãos de gestão, salientando a importância do mesmo para o bom funcionamento da instituição. Podemos constatar que para este entrevistado o trabalho deve ser baseado na comunicação e respeito pelas respectivas hierarquias.

Costumamos dizer que todos são importantes. É claro que temos de ter em conta a relação, o relacionamento institucional e temos a assembleia da escola, o conselho pedagógico, os órgãos próprios de uma escola, temos os departamentos. E é conveniente que a comunicação entre os diversos, as diversas hierarquias se proceda pela ordem respetiva (...) comunicação terra-a-terra, estamos todos a trabalhar para o mesmo, com cargos diferentes, respeitando-os mas trabalhamos todos para o mesmo (...) Eu não estou sozinho, não estou sozinho e quando faço a minha avaliação gosto de envolver as outras pessoas porque isto é um trabalho colaborativo (...) nós não estamos sozinhos nas decisões mas temos quase sempre a possibilidade de fazer diferente com a preparação do período a seguir ou do ano letivo a seguir ou do dia a seguir. Isso é possível fazer, felizmente, nalgumas circunstâncias é possível. (PCE)

A noção de colaboração entre órgãos de gestão é reforçada pelo presidente do conselho pedagógico, referindo-se à assembleia de escola, coordenadores dos departamentos, mas também a nível interno do próprio conselho pedagógico. Segundo o entrevistado, esta cooperação entre os elementos deste órgão de gestão promove o debate, a discussão e tomada de decisões futuras.

na qualidade de conselho pedagógico eu contato de muito perto com o conselho executivo como órgão de gestão, nós temos definidas as nossas reuniões de assembleia de escola, que é um órgão também fundamental, (...) porque é o órgão onde está representado diretamente a autarquia e no papel, nas funções enquanto presidente do conselho pedagógico e tendo o conselho pedagógico representação na assembleia de escola é também outro dos órgãos de gestão que também estamos frequentemente, parte destes também os coordenadores de departamento com quem contato muito frequentemente porque o nosso trabalho não é estanque. O conselho pedagógico como eu expliquei antes, nós reunimos ordinariamente uma vez por mês mas as semanas que antecedem a nossa reunião, são as semanas de preparação e contactamos quer pessoalmente quer por *mail* e vamos desenvolvendo este conjunto de iniciativas que serão analisadas, debatidas, as decisões que serão tomadas no conselho pedagógico seguinte. (PCP)

2.2.2. Autarquia e Direção Regional de Educação

A colaboração com instituições externas à escola é referida como essencial à promoção do sucesso escolar, principalmente através da realização de reuniões entre a autarquia e a Direção Regional de Educação. Segundo o Presidente do Conselho Pedagógico, a estruturação e implementação dos projetos de promoção de sucesso são adaptadas à realidade da escola através de debates e conversações. O mesmo salienta que só através desta colaboração que é possível a adaptação dos referidos programas à escola visando assim a relação e envolvimento das entidades públicas no contexto escolar e vice-versa.

Agora o conselho pedagógico como uma estrutura intermédia da escola, (...) integrada no concelho (...) só em consonância com estes todos é que nós poderemos ultrapassar essa caracterização que fiz há pouco dos nossos alunos. Agora que claro que o conselho pedagógico é um dos elementos importantes neste processo, é. (...) nós este ano já tivemos a oportunidade para nós reunirmos, quando eu digo nós estou a referir-me ao conselho pedagógico, presente em reuniões com a direção regional de educação com a presidência da autarquia de Lagoa (...) Nestes curtos meses que já estamos em reuniões e que vamos manter, vamos manter, de tal forma que a nossa proposta de visão e aplicação, a nossa proposta de Prosucesso, não está a ser uma visão de prosucesso da Escola Secundária de Lagoa, está a ser uma visão do concelho de Lagoa porque as medidas que nós estamos a pedir foram dialogadas, foram debatidas com as restantes orgânicas aqui do nosso concelho e com a direção regional e com a autarquia, daí nós estamos, como eu dizia há pouco, nós somos, a nível de conselho pedagógico somos apenas uma pequena parte deste todo mas e felizmente nós estamos a conseguir...obviamente não é, não será de um ano para o outro. (PCP)

2.2.3. Alunos

A relação de proximidade entre os órgãos de gestão e os alunos é frisada nesta resposta. Contudo, o entrevistado salienta que esta relação se baseia no respeito que os alunos deverão ter para com os mesmos órgãos escolares e que cada uma das vertentes possui o seu papel na comunidade escolar.

É assim, nós não temos por opção, porque somos assim mesmo, não temos por opção uma postura de distanciamento no nosso dia-a-dia de escola porque nós falamos com os nossos alunos (...) a nossa proximidade com os alunos e com outro órgão de gestão existe desde que nunca se esqueçam das devidas distâncias, porque há um tratamento próprio que é necessário salvaguardar, somos todos...estamos todos no mesmo barco mas cada um tem as suas funções, cada um tem o seu papel, mas enquanto há respeito e educação e as pessoas sabem respeitar isso então não há problema nenhum para total abertura. (PCE)

No que concerne a colaboração dos alunos na dinâmica escolar, o presidente do Conselho Pedagógico refere que tem vindo a mostrar-se mais significativa,

nomeadamente a tomada de decisões escolares através participação da representação dos alunos.

com os representantes dos alunos que felizmente agora na escola, já tínhamos, mas agora de uma forma muito mais assertiva e muito mais assídua, passamos também a contar com a opinião e uma mais valia da participação dos alunos que muito nos têm ajudado e muito têm contribuído na tomada de decisões. Já...estou a recordar-me de uma situação muito particular de há dois meses atrás que nós, uma situação que inclusivamente se inverteu no sentido de voto graças à intervenção dos alunos que já puderam participar e já puderam votar. (PCP)

2.2.4. Pais

A participação e envolvimento dos pais e encarregados de educação mostrou-se um dos aspetos fundamentais para os entrevistados no que concerne a melhoria dos índices de sucesso escolar. Um dos entrevistados indica que gostava que este envolvimento fosse mais expressivo, pois na maioria das vezes, cinge-se aquando da solicitação da própria escola.

Nós gostávamos que fosse mais efetiva. (...) há situações de visita formal dos encarregados de educação quando solicitados, menos vezes quando vêm por sua livre iniciativa. (PCE)

Contudo o entrevistado seguinte refere que esta participação tem vindo a melhorar, embora esteja longe de ser a ideal. Segundo este entrevistado os pais e encarregados de educação limitam-se, na sua maioria à entrega os registos de avaliação e quando solicitados pelo diretor de turma. O envolvimento dos pais e encarregados de educação voluntária é, segundo o entrevistado, pouco significativo.

Ora nós temos melhorado na nossa escola, temos melhorado mas tal como já disse no decorrer da entrevista, ainda há muito por fazer. Porque nós temos elevado as taxas de presenças dos nossos encarregados de educação e pais aquando da entrega dos registos de avaliação, mas depois no decurso do restante ano letivo isto já não se verifica, só se verifica, maioritariamente, por solicitação do diretor de turma para dar resposta a uma situação pontual. Ou seja, a iniciativa de procurar a escola, por parte dos pais e dos encarregados de educação, é muito residual (...) ela é essencial. (...) se nós não conseguirmos congregarmos todos estes esforços, de todos os intervenientes neste processo, não conseguimos alcançar o sucesso. (PCP)

Apesar desta conjuntura, os entrevistados consideram fundamental uma maior aproximação entre a escola e os encarregados de educação no que diz respeito ao combate aos valores de insucesso escolar e que estão a ser tomadas medidas neste sentido. Constatamos que esta perspetiva se baseia numa visão promoção de maior colaboração entre a escola e as famílias dos alunos, que, de acordo com os

entrevistados, é fundamental para a inversão da situação dos índices de insucesso registados.

É uma das nossas apostas para o próximo ano letivo é tentar fazer com que os encarregados de educação venham mais, colaborem mais e se sintam corresponsáveis no processo educativo. (PCE)

a promoção e a aproximação da família à escola e da escola à família porque se se quer inverter a situação que é a caracterização que eu fiz no início dos alunos, só a conseguiremos fazê-la bem em consonância com as famílias e daí nós termos já um conjunto de estratégias definidas para aproximar os encarregados de educação e comprometê-los também nesta busca e nesta promoção do sucesso. (PCP)

2.3. Promoção de sucesso escolar

2.3.1. Implementação e avaliação dos Projetos

Uma característica encontrada a partir dos discursos dos entrevistados é a constante preocupação com o sucesso dos alunos e neste sentido surge a implementação de diversos programas que visam propor medidas e estratégias de modo a promover o sucesso escolar.

Neste sentido, podemos constatar que, segundo o mesmo entrevistado, estes projetos são alvo de adaptação à realidade da escola e encontram-se em constante acompanhamento e avaliação interna da escola, que caso estes não apresentem resultados tidos como satisfatórios, são reformulados ou mesmo substituídos.

não pode ser implementada nenhuma medida sem estar prevista, logo na altura que nós planeamos a medida sem estar prevista a sua avaliação. Porque...nenhum professor ou nenhum órgão pode considerar que uma determinada medida, que ela seja a medida ideal, as medidas são sempre a meu ver e serão sempre tomadas com uma grande flexibilidade e com grande caráter de se perceber até que ponto é que ela está (...) a corresponder aquilo que foi projetada e só a sua avaliação é que permite perceber isto. (...) medida só surte efeito se os alunos alcançarem mais sucesso.(...) estamos sempre muito atentos em relação a alguns destes projetos (...) Temos consciência que, se a dada altura um determinado projeto, um determinado plano não vai ao encontro das necessidades que a nossa escola tem efetivas e reais, nós reformulamos, nós reajustamos e quando fizermos a avaliação do mesmo, se acharmos que temos de interromper um para começarmos outro, nós fazemo-lo sem qualquer tipo de problema. (PCP)

2.3.2. Monitorização do desempenho dos alunos

Um dos aspetos que foi salientado no decurso das entrevistas foi o facto do desempenho dos alunos ser acompanhado pela instituição escolar. Segundo um dos entrevistados, a avaliação destes é realizada nos trâmites normais, através do conselho de turma, sendo a informação transmitida aos diversos órgãos de gestão de modo a promover uma reflexão e análise sobre os objetivos propostos e os alcançados.

A avaliação regular...É assim, nós acompanhamos todo, o conselho pedagógico acompanha todo o processo, o conselho pedagógico não recolhe os dados diretamente, os dados são recolhidos por cada estrutura, ou seja, desde o conselho de turma que depois transmite a informação ao conselho executivo e depois o conselho executivo trata a informação e faz-nos chegar ao conselho pedagógico para depois nós nos debruçarmos e analisarmos e percebermos o que temos, os objetivos que já alcánçamos e os que temos que atingir. Mas sim muito regularmente quer o que decorre da legislação que nós temos de fazer quer aquilo que nós nos impomos internamente, nós fazemos este acompanhamento sistemático. (PCP)

Esta questão encontra-se relacionada com a anterior, pois se não existisse monitorização do desempenho dos alunos não seria possível a constante avaliação dos projetos de promoção do sucesso nos moldes como foi descrita anteriormente.

2.3.3. Monitorização do desempenho dos docentes

Outra situação levantada no decurso de uma entrevista foi a avaliação dos docentes da escola. Segundo o entrevistado esta avaliação é realizada pelos órgãos competentes (Departamentos) que através da observação de aulas e constante diálogo com os docentes contratados e restantes órgãos de gestão, estabelece um processo de avaliação. O mesmo entrevistado salienta que esta avaliação deverá ser alargada a todos os docentes como previsto na revisão do estatuto da carreira docente.

Os docentes são avaliados nos moldes previstos no estatuto para já (...) os professores contratados é que estão a ser sujeitos a um regime de avaliação. Mas o conselho, mesmo quando, e claro que esta situação está a ser apenas transitória porque todos os professores deverão ser avaliados a breve trecho. (...) esta avaliação é feita pelos coordenadores de departamento em conjunto, claro, com os professores avaliados e o conselho executivo, reunindo com os professores avaliados e com os coordenadores de departamento. (PCP)

2.4. Missão

Esta subcategoria surgiu de um modo muito natural no decurso e análise das entrevistas, como já pudemos constatar. A missão desta escola, segundo os entrevistados, é a necessidade de tentar fazer mais pelos seus alunos através da adoção de estratégias e práticas pedagógicas que visam inverter os valores de insucesso.

As nossas expetativas ou as minhas expetativas é conseguir ir ainda, irmos ainda mais além, ainda que neste momento digamos que a escola entrou em termos de práticas pedagógicas, em termos de aplicação do trabalho de novas tecnologias ao ensino, entrou talvez em velocidade de cruzeiro na possibilidade de implementação destas estratégias (...) mas neste momento a nossa preocupação, o nosso enfoque é sobretudo, conseguir, dar a volta áquilo que são os nossos números de sucesso educativo, porque é um problema, não é de agora, precisamos ter números diferentes com tudo o que isso representa. (PCE)

Esta perspetiva é reforçada pelo presidente do conselho pedagógico que realça a necessidade de trabalhar a médio e longo prazo nestes números de sucesso escolar. Salienta-se que noção de “sucesso” transmitida pelo entrevistado, que se centra na aquisição e desenvolvimento de competências por parte dos discentes e não na obtenção de médias elevadas.

O objetivo principal sem dúvida que é promover o sucesso dos nossos alunos e reduzir, claro que nós sabemos, não somos utópicos, sabemos que as nossas taxas de insucesso não se reduzirão num ano nem em três, o que nós queremos fazer é ter um plano a longo prazo ou a médio/longo prazo que nos permitir ir gradualmente ir promovendo o sucesso mas volto a frisar e vou sempre frisar não quero nunca que o sucesso seja entendido como as melhores médias quero que o sucesso aqui, como já referi anteriormente (focalização na aquisição de competências dos alunos em detrimento de médias). É esse o nosso objetivo principal. (PCP)

2.5. Formação

No que concerne a formação para o exercício dos cargos de gestão os entrevistados salientam que não tiveram formação específica para o efeito. No caso do presidente do conselho executivo a sua formação baseia-se em experiência profissional anterior na área de gestão escolar e reuniões pontuais a que teve oportunidade de assistir.

Penso que tive a formação ou a possibilidade de me formar, porque estamos sempre em processo de formação com pessoas com quem tive a oportunidade de trabalhar, claro que a formação específica para o efeito é importante (...) mas no terreno aprende-se muito e a tratar com pessoas, a trabalhar, tive a oportunidade de estar integrado em excelentes equipas que me ajudaram bastante, sem a qual, é assim, de olhos fechados não sei avançar (...) Não tive efetivamente formação, tirando uma ou outra situação, mas situações pontuais que resultam de reuniões que temos oportunidade de participar, às vezes há pequenos módulos de formação, mas efetivamente não tive. (PCE)

O presidente do conselho pedagógico salientou que a licenciatura não é suficiente para o exercício destes cargos e que a sua experiência profissional extra escola e o mestrado em Gestão o capacitaram na área. O mesmo realça que não possuiu formação

específica na área de gestão escolar mas que considera possuir uma base que lhe possibilita exercer o cargo.

específica enquanto presidente do conselho pedagógico, não. Mas, mas felizmente, tive uma formação que é a de base, que só por si não confere a nenhum professor, (...) competências para estar à frente de um órgão (...) Mas depois o que associei (...) o serviço militar e aí tive uma boa...não quero que isto seja mal-entendido (risos)...eu passo a explicar, porque no meu percurso militar ao longo de um ano eu tive a sorte de integrar a repartição de operações de informação e segurança, é aquela repartição que a par da maior, era aquela que geria as unidades. (...) fiz o mestrado em gestão, não específica na área de educação, tal como eu disse, a base democrática de uma escola faz com que a estrutura que nós aqui temos seja a estrutura similar de qualquer base democrática e o mestrado também deu-me mais uns, mais alguns argumentos.

Apesar de não possuírem a referida formação específica para a gestão escolar, os entrevistados realçam que esta faceta é muito importante, tendo sido mesmo avançadas pelo Presidente do Conselho Executivo áreas que considera importantes para o exercício do cargo, nomeadamente gestão financeira, de recursos humanos ou área administrativa ou mesmo pequenos módulos de formação, como podemos constatar pela resposta seguinte.

É muito importante termos ou haver formação na área da gestão, na gestão financeira porque é diferente, na gestão dos recursos humanos, nas relações humanas, (...) Temos formação naquilo que é o processo administrativo (...) e também no processo pedagógico, (...) há áreas muito específicas que não se estudam na universidade e assim nessa medida não podemos dizer que saímos da universidade para sermos dirigentes escolares, por exemplo. Agora no nosso dia a dia de escola, pelo contato que temos das diversas matérias, com as pessoas que vamos lidando, ah... vai se aprendendo é verdade, agora formação faz falta e existem módulos de formação, existem. (PCE)

O presidente do Conselho pedagógico, por seu turno, mostra maior interesse em adquirir especialização na área, pois considera que apesar de ter uma base, como referiu anteriormente, não considera que esta seja suficiente para o exercício do cargo.

Agora se, honestamente, se a minha formação é suficiente? Ah eu considero que não, porque nós nunca devemos considerar que já temos e que já adquirimos as competências suficientes. (...) mais tarde quererei fazer formação específica para a gestão de cargos escolares. (PCP)

2.6 Relações interpessoais

Esta situação encontra-se naturalmente relacionada com a questão de colaboração já analisada anteriormente. Nesta subcategoria procuramos compreender se esta relação de cooperação se baseia a nível meramente burocrático e rígido ou se existe alguma relação de maior proximidade, tolerância e consequentemente se existe bom ambiente entre os profissionais de educação nesta escola. De modo a perceber as perceções dos

entrevistados sobre as suas relações interpessoais com os restantes colegas, foi perguntado se as suas relações com os seus colegas tinham sofrido alterações com a eleição para os respetivos cargos.

Não. Não porque o relacionamento de total abertura e disponibilidade continua a encontrar-se, é claro que não tenho neste momento tanta disponibilidade de estar na sala de professores como eu gostava de estar para conviver um bocadinho, por exemplo, ou então se lá vamos para conviver há sempre uma solicitação porque “já que estás aqui”(risos), “já que estás aqui” e pronto e perde-se, agora uma das coisas que é muito importante é as pessoas perceberem que somos todos colegas, estamos todos no mesmo barco com papéis diferentes, com cargos diferentes mas uma coisa é certa somos todos de carne e osso. (PCE)

Não, não de modo algum, de modo algum. Até porque ainda há ainda alguns professores que ainda não sabem quem é o presidente do conselho pedagógico (risos)... Ainda não sabem, mas a maior parte sabe, mas não se alterou absolutamente nada, não. (PCP)

Sinceramente não tenho razão de queixa em relação aos meus colegas e tento agir da forma mais correta a qualquer colega. Por natureza sou uma pessoa pacífica o que me faz com que não sejam desenvolvidos determinados conflitos. (DT)

De um modo geral e analisando as respostas dos entrevistados, as suas relações interpessoais no contexto escolar não se alteraram. Os mesmos referiram que apesar das constantes solicitações de trabalho, os colegas não demonstram qualquer modificação de comportamento para com os entrevistados, predominando, segundo os discursos, o bom ambiente entre os profissionais da escola.

3. Influência dos Órgãos de Gestão Escolar

Atentando ao segundo objetivo desta investigação foram, colocadas questões de modo a perceber se os órgãos de gestão escolar influenciam o contexto de sala de aula e em que medida. Será que, caso esta exista, ocorre de modo direto ou será uma influencia indireta? Seguidamente apresentamos as respostas dos entrevistados que indicaram a criação de duas subcategorias, *3.1. Projetos de promoção de sucesso escolar; 3.2. Estratégias e medidas.*

Subcategoria 3.1. Projetos de promoção de sucesso escolar

Uma das formas de influência dos órgãos de gestão sobre as práticas adotadas em contexto de sala de aula referidas pelos entrevistados foi a implementação e manutenção dos já referidos projetos de promoção de sucesso escolar. Um dos entrevistados indica que a falta de motivação e de objetivos dos alunos deve ser combatida e assim sendo uma das formas de o fazer é a adoção dos referidos programas.

[Os alunos] não vêm um sentido na escola, como é que se dá a volta a este texto? É o nosso trabalho de cada dia e nós estamos a tentar, não quer dizer que até aqui não se tenha feito nada nesse sentido, não é mentira, porque nós temos um plano de promoção de sucesso, que tem vindo a ser implementado há 4 anos a esta parte, que tem tido bons resultados, temos tido resultados efetivos, mas ainda estamos longe. (PCE)

Segundo o presidente do conselho pedagógico a adoção dos projetos adotados em virtude das características e necessidades da escola e conseqüentemente dos seus alunos, é um meio que a gestão possui para tentar contornar uma realidade menos positiva daquela escola, promovendo melhorar o desempenho dos discentes.

os projetos que nós promovemos, quer por aqueles que nós nos apercebemos que estão a ser feitos ou que estão a começar a ser feitos ou mesmo fresquíssimos a sair e nós temos tentado, temos tentado agarrar aqueles que apercebemos que podem estar melhor adequados à nossa escola para promover o nosso sucesso. (...) temos um conjunto de ações que temos vindo a implementar sempre com a tónica de melhorar as aprendizagens dos nossos alunos. (PCP)

Subcategoria 3.2. Estratégias e medidas

As estratégias e medidas adotadas em contexto de sala de aula foram uma das referências realizadas pelo presidente do Conselho Pedagógico. Contudo, é essencial realçar que analisando esta resposta, é-nos referido um caso de ação em concreto, como a adoção de medidas e estratégias pedagógicas e curriculares específicas face à dislexia dos alunos. Porém, segundo o entrevistado, deveria ser possível fazer mais por estes alunos, o que aparentemente indica que em determinado ponto do processo de adaptação de estratégias, o mesmo depara-se com obstáculos em relação às medidas previstas. Esta aparente limitação parece colocar em causa um melhor desempenho dos alunos em caso de dislexia muito grave.

o caso dos alunos disléxicos em termos...daquilo que podem ser as medidas em termos das condições especiais de realização de exame, tão muito bem definidas, estão muito bem definidas e sendo dislexia ligeira ou dislexia média, eu penso que as adaptações estão ajustadas. (...) no caso dos alunos de dislexia muito grave é o de se ter de ir mais além das medidas previstas, desde a leitura em sala de aula à parte à não contabilização

dos erros que são dados pelo aluno, nestes casos, nos casos dos alunos com dislexia muito grave, aí sim deveria poder ir-se mais além do que em relação aos restantes.

Quando questionado se considera que o conselho pedagógico pode auxiliar a escola no processo de melhoria e alcance de um patamar de excelência escolar, o entrevistado é peremptório. Refere que como órgão promotor de experiências pedagógicas, de formação e com o diálogo constante entre todos os elementos da comunidade escolar que se encontram representados na sua orgânica, assume-se como um elemento fundamental para atingir o nível de excelência escolar.

Sem dúvida, sem dúvida. (...) o conselho pedagógico é aquele que tem a capacidade de propor desenvolvimento de experiências, desenvolvimento pedagógico e de formação e neste sentido sim, porque nós temos...a escola está lá toda representada enquanto que nos restantes órgãos de gestão intermédios da escola, claro que o órgão máximo da escola é o conselho executivo tem a visão global e é onde confluem todos os docentes, todos os trabalhos mas no conselho pedagógico é que tenha esse papel, porque a escola está lá toda representada porque cada professor está integrado num respetivo departamento e cada departamento tem a sua representação, os alunos têm a sua associação de estudantes, têm os seus representantes do ensino secundário, o pessoal não docente tem o seu representante, os pais e encarregados de educação têm o seu representante...com certeza temos...de conseguir ouvir todos e depois tomar decisões na base daquilo que cada um dos representantes da restante escola tem, do contributo que têm a oferecer. (PCP)

4. Conceito de "bom" professor

A relevância desta categoria assenta na necessidade de percebermos qual a perceção que os entrevistados têm do que é ser-se um “bom” professor, por se tratar de um conceito-chave do nosso relatório. Através da análise destas noções procuramos compreender a perspetiva dos entrevistados quando se referem ao “trabalho de excelência” que procuram promover na escola.

De forma a ver respondida esta questão foi colocado um conjunto de perguntas aos entrevistados cujas respostas sugerem que o bom professor é o que trabalha afincadamente para o desenvolvimento de competências dos seus alunos, atendendo às características destes.

A partir deste discurso podemos constatar que se encontra presente a perspetiva de que o bom professor deve tentar elevar o rendimento dos seus alunos independentemente dos contextos familiares e socioeconómicos destes.

porque nós não precisamos de ter só alunos de excelência, para fazer um trabalho de excelência, nós podemos fazer um trabalho de excelência com alunos com muitas

dificuldades mas para isso temos de ter professores com vontade de fazer este trabalho de excelência (...) Se calhar é tão desafiante conseguir com que um aluno que tem capacidades chegue ao 5, como um aluno que tem um contexto extremamente deficitário em termos socioculturais, que não têm contexto de referência muito elevado, fazer ele se calhar chegue a um 3, se calhar até é mais gratificante, porque estamos a falar de alguém que poderá sentir-se um excluído, estamos a falar de alguém que se calhar não tem um lar com apoio, com educação, com carinho, às vezes com comida mas que quer vencer na escola e um 3 para ele se calhar é mais importante do que o 5 para aquele que tem tudo. E nós temos de trabalhar com este aluno de 3 e com aquele aluno do 5 e é isso que faz de cada dia, de cada período, de cada ano letivo, o trabalho diferente para cada professor. (PCE)

Simultaneamente surge a noção de que um bom professor nunca se deve conformar com os resultados obtidos pelos seus alunos e que este deverá desenvolver um trabalho diário de persistência e empenho face à natureza dos seus alunos promovendo o desenvolvimento e evolução destes.

um bom professor em primeiro lugar e agora...é sempre a minha resposta claro e equacionar e sou professor, aqueles que nos melhor avaliarão serão os outros, mas considero que um bom professor é aquele que é insatisfeito por natureza. Aquele que não se resigna e que se comprometa diariamente naquela função máxima que é a sua, que é os seus alunos aprenderem, melhorarem e evoluírem. Claro que isso exige o melhor de si diariamente, mas colocando sempre o enfoque nos seus alunos, tendo o cuidado de ser assertivo, compreensivo, ser capaz de coordenar aquele grupo que tem à sua frente, perceber as características pessoais de cada um e depois perceber como funcionam e com quem melhor funcionam, de modo a que possa diariamente promover aquilo que os alunos têm de melhor em si e procurar fazer com que eles queiram sempre mais. (PCP)

4.2. Apresentação e análise dos questionários aos docentes

Tendo em conta os objetivos deste estudo foram utilizados questionários de modo a compreendermos as perceções dos docentes face à temática da eficácia escolar e das suas práticas de ensino, de modo a tentarmos cruzar estas informações e posteriormente relacioná-las entre si.

1. Como caracteriza uma “boa” escola?

Professor	Resposta(s)
1	“Uma escola que orienta o trabalho a realizar pelos alunos, ao contrário do tentar realizar. Uma escola que ensina o que é ter responsabilidades”.
2	“Boas instalações para o trabalho e boa organização.”
3	“Como aquela que promove o desenvolvimento integral do aluno através de boas práticas de ensino.”
4	“Uma boa escola deve promover um ambiente de trabalho, facilitador de relações entre os diferentes intervenientes, deve ter diversidade de recursos.”
5	“Boas condições de trabalho e recursos disponíveis.”
6	“Um local que leva os alunos num percurso de aprendizagem conducente ao sucesso.”
7	“Uma escola que oferece as condições necessárias para os docentes ensinarem e os alunos aprenderem.”
8	“Organizada, promotora do sucesso dos alunos.”
9	“Boa organização, bom ambiente de trabalho, assiduidade, pontualidade, boa relação com os alunos. Adaptada à realidade local.”
10	“Com salas bem equipadas (computador, projetor, internet), com bom ambiente entre docentes, pessoal não-docente e alunos.”
11	“Aquela que é capaz de responder positivamente à heterogeneidade de alunos que a frequentam.”

Quadro 1 – Caraterização “boa escola”

Das respostas fornecidas pelos docentes, quatro docentes referiram que uma boa escola prende-se com as suas infraestruturas e recursos disponibilizados (docentes nº 2, 4, 5 e 10). Salienta-se que um professor (docente nº 7) refere-se à disponibilidade de “condições necessárias” para um bom desempenho dos docentes e alunos, porém esta resposta torna-se um pouco vaga, pois não sabemos qual o conceito de “condições necessárias” a que o mesmo se refere. Quatro docentes (nº 2, 8, 9 e 10) salientam que consideram uma boa escola a instituição que se apresenta organizada, característica que origina “bom ambiente de trabalho” entre a comunidade escolar tornando-se num meio “facilitador de aprendizagens”. Por seu turno, quatro docentes (nº 1, 3, 6 e 11) apontam

para uma vertente diretamente direcionada nos alunos para uma melhoria do seu desempenho e para o sucesso escolar através de boas práticas de ensino, enfatizando as competências de responsabilidade que os alunos deverão desenvolver.

2. Como caracteriza um “bom” professor?

Professor	Resposta(s)
1	“Um professor que permite a descoberta e responsabiliza os alunos pela não realização das suas obrigações.”
2	NR
3	“Aquele que desenvolve as competências essenciais nos alunos e promove o sucesso.”
4	“Um bom professor deve ter consciência do tipo de alunos e da realidade sócio económica desses alunos, deve adaptar-se e refletir sobre o seu desempenho, deve ser exigente e ao mesmo tempo orientador.”
5	“Bom nível científico, preocupação com os alunos, capacidades pedagógicas/preocupação dos alunos.”
6	“Cientificamente bom e que se atualize regularmente através de formação.”
7	“Professor que se preocupa em ensinar, educar e encaminhar os alunos o melhor que sabe.”
8	“Responsável, profissional, que saiba ouvir os alunos.”
9	“Assíduo, pontual, exigente, conhecedor da realidade e do ambiente envolvente, boa relação com os seus alunos e cientificamente capaz.”
10	“Dinâmico, proporcione aos seus alunos experiências de aprendizagem diferentes e motivadoras.”
11	“Um bom professor é aquele que é capaz de ajudar os seus alunos a crescer e obter sucesso educativo.”

Quadro 2 – Caracterização “bom” professor

No que concerne as respostas dos inquiridos sobre como caracterizam um “bom” professor estas são bastante diversas, passemos a elucidar as mesmas. Entre as caracterizações, destacamos o facto de os docentes salientarem que um bom professor deve permitir a descoberta e responsabilizar os seus alunos pelo não cumprimento das suas obrigações, deve desenvolver competências essenciais nos seus alunos, fomentando o sucesso destes, deve consciencializar-se do meio em que os alunos se inserem, nomeadamente, a nível socioeconómico, deve ser reflexivo, exigente e orientador, deve ter uma base científica rigorosa e deve continuamente investir na sua formação. Um bom professor para os docentes é responsável, profissional, ouve os seus alunos e tem uma boa relação com eles, é assíduo, pontual, exigente e dinâmico, tem

capacidade de diversificar as experiências de aprendizagem e de motivação e é aquele que é capaz de ajudar os seus alunos a crescer.

3. Considera a nossa escola uma “boa” escola?

Quadro 3 – Considera a nossa escola uma “boa escola”?	Nº de respostas
Sim	11
Não	0

Questionados sobre se consideram a sua escola, uma “boa escola”, todos os docentes assinalaram que sim.

3.1. Se respondeu Sim, porquê?

Professor	Resposta(s)
1	“Porque tenta seguir os objetivos definidos.”
2	NR
3	“Porque desenvolve todos os mecanismos para que os alunos possam obter o sucesso desejado.”
4	“Porque apresenta uma diversidade de recursos materiais e na globalidade cria um ambiente facilitador de trabalho.”
5	“Porque possui as condições referidas acima.”
6	“Responde às expetativas dos alunos, professores.”
7	“Oferece as condições necessárias para os docentes fazerem o seu trabalho e os alunos aprenderem.”
8	“Porque é extremamente organizada e tem como meta principal promover o sucesso dos alunos.”
9	“Possui as características atrás referidas.”
10	“Porque concilia o bom equipamento tecnológico com o ambiente acolhedor e amigavel.”
11	“Apesar das dificuldades vai sendo capaz de dar resposta aos desideratos ano após ano.”

Quadro 4 – Razões “boa escola”

Aos professores que responderam que a escola onde estão inseridos é uma “boa” escola, solicitámos que estes justificassem a sua resposta. Em seguida, descrevemos as mesmas.

Para os docentes inquiridos, a escola onde realizámos os estágios pedagógicos é uma boa escola porque tenta seguir os objetivos a que se propõe, desenvolvendo para tal mecanismos para obter o sucesso desejado, é uma escola que apresenta uma diversidade de recursos materiais e proporciona um ambiente que facilita o trabalho, correspondendo às expectativas dos alunos e dos professores. É uma escola organizada que oferece as condições necessárias para os docentes e para os alunos, conciliando o bom equipamento tecnológico com uma ambiente acolhedor e amigável e que apesar das dificuldades tem conseguido dar resposta ano após ano.

4. Dedicar tempo extra das suas aulas para explorar com os seus alunos aspetos que estes considerem importantes e relacionados com os conteúdos (exemplos: retirar dúvidas, orientar na organização de trabalhos de pesquisa, eventos contemporâneos relacionados com os conteúdos, etc.)?

Quadro 5 – Dedicar tempo extra das aulas para explorar com os alunos aspetos que estes considerem importantes e relacionados com os conteúdos	Nº de respostas
Sim	11
Não	0

Questionados se dedicam tempo extra das suas aulas para explorar com os seus alunos aspetos que estes considerem importantes e relacionados com os conteúdos (exemplos: retirar dúvidas, orientar na organização de trabalhos de pesquisa, eventos contemporâneos relacionados com os conteúdos, etc.), todos os docentes responderam que sim.

5. Planifica as suas aulas?

Quadro 6 – Planificação de aulas	Nº de respostas
Sim	11
Não	0

Questionados sobre se planificam as suas aulas, todos os docentes assinalaram que sim.

5.1. Se sim, Porquê?

Professor	Resposta(s)
1	“Porque cada turma exige um ritmo, uma linha diferente a seguir.”
2	“Para uma melhor gestão dos tempos letivos”
3	“Porque considero que a organização é a base para um bom desempenho.”
4	“Convém delinear os objetivos da aprendizagem do aluno e as estratégias a utilizar de forma a envolver os alunos na aprendizagem.”
5	“Para uma melhor de gestão de tempo letivo.”
6	“Porque é necessário.”
7	“Porque é essencial para o desenvolvimento da aula.”
8	“É importante refletir sobre a aprendizagem.”
9	“Prever dentro do possível situações não expectáveis, atualização dos conteúdos, imagens, etc.”
10	“Para melhor gerir o tempo de que disponho para lecionar os conteúdos.”
11	“Cada aula deve ser devidamente preparada para que seja eficaz.”

Quadro 7 – Razões para planificar as aulas

Quando questionados se planificam as suas aulas, todos os professores referiram que sim, notando-se através das respostas da tabela anterior que os motivos da realização desta tarefa são distintos. Três professores (docentes nº 3, 5 e 10) afirmam que planificam as suas aulas para garantir uma melhor gestão de tempo ao lecionarem os conteúdos, o que reflete que estes docentes encontram-se mais centrados no cumprimento dos programas curriculares. Por outro lado os restantes professores responderam que planificam as suas aulas de modo a garantir a articulação dos “objetivos da aprendizagem do aluno” às “estratégias a utilizar de forma a envolver os alunos na aprendizagem” (docente nº 4), visto que “cada turma exige um ritmo, uma linha diferente a seguir” (docente nº 1). Os docentes nº 3, 7, 8, 9 e 10 centraram-se na premissa de que a organização das aulas assegura o seu bom desempenho e dos alunos, sendo importante a reflexão sobre o processo de aprendizagem.

6. Acha que os órgãos de gestão influenciam as suas práticas enquanto docente?

Quadro 8 – Influência dos órgãos de gestão na prática docente	Nº de respostas
Sim	3
Não	7
Não responderam	1

Nesta questão, sete docentes afirmaram que órgãos de gestão não influenciam as suas práticas enquanto docentes, no entanto, três responderam afirmativamente que sentem influência dos órgãos de gestão. Um docente não respondeu a esta questão.

6.1. Se respondeu Sim, em que medida?

Dos três docentes que responderam positivamente à questão anterior, dois docentes referem que a influência era em grande escala, sendo que um docente salientou que esta era pouco sentida.

6.2. E se respondeu sim, na sua opinião, como se manifesta esta influência?

Quando questionados em que medida esta influência é sentida, dois docentes (docente nº 7 e 11) indicam que é através da disponibilidade de recursos e boas condições de trabalho que se dá a influência dos mesmos.

O docente nº 8 centrou-se nos aspetos de “respeito e profissionalismo” e como estas entidades conseguem “promover um bom ambiente de trabalho”.

7. Quais os seus objetivos/metapas enquanto profissional de ensino?

Nesta questão pretendíamos saber quais os objetivos/metapas que os docentes têm enquanto profissionais de ensino.

Professor	Resposta(s)
1	“O meu grande objetivo é ajudar a promover a escola enquanto espaço essencial na formação de um jovem.”
2	“Obter uma boa taxa de sucesso.”
3	“Alcançar o sucesso dos alunos.”
4	“Criar novos horizontes no aluno, que eles tenham objetivos de vida, curiosidade e se tornem cidadãos melhores.”
5	“Continuar a realizar o meu trabalho do mesmo modo e continuar a ter horário de trabalho.”
6	“Melhorar constantemente.”
7	“Fazer um trabalho que de algum modo possa contribuir para que cada aluno atinga o melhor de si.”
8	“Participar no desenvolvimento/crescimento intelectual e pessoal dos alunos.”
9	“Proporcionar a todos os meus alunos um melhor sucesso escolar, indo obrigatoriamente de encontro às minhas exigências e expetativas.”
10	“Transmitir aos meus alunos conhecimentos que lhes sejam úteis ao longo da sua vida; motivá-los para a importância da educação/escola na formação de qualquer

	ser humano.”
11	“Continuar a ajudar os meus alunos a crescer e contribuir para que se tornem em cidadãos conscientes no futuro.”

Quadro 9 – Objetivos/metapas enquanto profissionais de ensino

Através da análise das respostas dadas pelos docentes podemos perceber que os seus objetivos ou metas enquanto profissionais de educação se dividem em duas vertentes diferentes, a focada nos alunos (10 docentes) e a centrada no fator sócio económico do docente (docente nº 5) que procura enquanto professor manter o seu emprego. Por outro lado, as respostas dos restantes 10 docentes mostram que os docentes têm a noção de que exercem efeitos sobre os seus discentes e que a sua intervenção enquanto educadores ultrapassa a esfera científica apesar desta ser importante. Os docentes referem a formação dos alunos enquanto “seres humanos”, “cidadãos” e procuram, segundo eles, ajudar os alunos a traçar “objetivos de vida” e “motivá-los para o estudo”, visando o seu “desenvolvimento/crescimento intelectual e pessoal”. Analisando as respostas, podemos verificar que de acordo com os inquiridos, os seus objetivos centram-se no princípio de sucesso escolar e como podem ajudar os seus alunos a alcançá-los.

Seguidamente realizamos a análise do segundo questionário aplicado aos docentes de História e de Geografia.

1. Realiza revisões do conteúdo anterior no início de cada aula?

No que diz respeito à pergunta “*Realiza revisões do conteúdo anterior no início de cada aula?*”, a totalidade dos docentes (11 docentes) respondeu positivamente.

Quadro 10 - Revisões do conteúdo anterior no início de cada aula	Nº de respostas
Sim	11
Não	0

1.1. Se respondeu, Sim, com que frequência?

No que diz respeito à pergunta “*Se respondeu, Sim, com que frequência?*”, 55% (seis docentes) responderam “*Na maioria das vezes*” e 45% (cinco docentes) responderam que realizam “*sempre*” revisões nas suas aulas. Nenhum dos docentes respondeu “*Às vezes*”; “*Poucas vezes*” ou “*Nunca*”.

Quadro 11 – Frequência de revisões do conteúdo anterior no início de cada aula	Nº de respostas
Sempre	5
Na maioria das vezes	6
Às vezes	0
Poucas vezes	0
Nunca	0

2. Tem turmas com insucesso escolar superior a 50%?

No que diz respeito à pergunta “*Tem turmas com insucesso escolar superior a 50%?*”, 64% (sete docentes) responderam que não têm turmas com mais de 50 % de insucesso escolar; 36% (quatro docentes) responderam que têm turmas nesta circunstância.

Quadro 12 – Turmas com insucesso escolar superior a 50%	Nº de respostas
Sim	4
Não	7

2.1 Se respondeu, Sim, qual a maior causa deste insucesso?

Os docentes que responderam positivamente a questão anterior, responderam que a(s) principal(ais) motivos de insucesso escolar nas suas turmas são “desmotivação” (surge 3 vezes) e “dificuldades cognitivas⁵” (surge 3 vezes). É de salientar que dois dos docentes salientaram simultaneamente duas causas de insucesso escolar.

Professor	Resposta(s)
1	Desmotivação
2	N/R
3	N/R
4	Dificuldades cognitivas
5	Desmotivação; Dificuldades cognitivas
6	N/R
7	N/R
8	N/R
9	N/R
10	Desmotivação; Dificuldades cognitivas

⁵ Realça-se que o conceito de “dificuldades cognitivas”, na escola em questão sugerem dificuldades de interpretação de documentos, gráficos, gramaticais e não se tratam de problemas cognitivos equiparados, por exemplo, a alunos NEE.

11	N/R
----	-----

Quadro 13 – Causas de insucesso

3. Que recursos pedagógicos utiliza na exposição de conteúdos?

No que diz respeito à utilização dos recursos pedagógicos podemos verificar que todos os docentes dizem que utilizam vários recursos nas suas aulas. O *PowerPoint* é utilizado, segundo estes, por todos os docentes nas suas aulas; 10 docentes referem que utilizam o manual; o mesmo número de professores dizem usar o quadro da sala; 9 referem que usam filmes nas suas aulas, e dois docentes dizem que o retroprojetor é um dos recursos que utilizam em contexto de sala de aula. Um docente refere que ainda utiliza outros recursos não previstos no questionário, nomeadamente: *Google earth, site INE e Pordata*.

Professor	Resposta(s)
1	<i>Powerpoint; Manual; Quadro da sala.</i>
2	<i>Powerpoint; Manual; Filmes; Quadro da sala; Retroprojetor.</i>
3	<i>Powerpoint; Manual; Filmes; Quadro da sala.</i>
4	<i>Powerpoint; Manual; Filmes; Quadro da sala.</i>
5	<i>Powerpoint; Manual; Filmes; Quadro da sala.</i>
6	<i>Powerpoint; Manual; Quadro da sala.</i>
7	<i>Powerpoint; Manual; Filmes; Quadro da sala.</i>
8	<i>Powerpoint; Manual; Filmes; Quadro da sala; Retroprojetor.</i> <i>Outros: (google earth, site INE, Pordata)</i>
9	<i>PowerPoint; Manual; Filmes.</i>
10	<i>Powerpoint; Manual; Filmes; Quadro da sala.</i>
11	<i>Powerpoint; Filmes; Quadro da sala.</i>

Quadro 14 – Recursos pedagógicos utilizados na exposição de conteúdos

A partir destas respostas podemos constatar que, segundo os docentes, 4 destes referem usar o mínimo de 3 recursos nas suas aulas, 5 professores dizem que utilizam 4 recursos, enquanto que um diz utilizar 5 recursos e 1 docente diz que para além de usar todos os recursos referidos no questionário usa mais 3 recursos, ou seja, utiliza 8 recursos nas suas aulas.

4. Quais as estratégias pedagógicas que utiliza nas suas aulas?

Professor	Resposta(s)
1	Jogos didáticos.
2	Filmes; Debates; Jogos didáticos.
3	Músicas; Filmes; Debates; Jogos didáticos.
4	Filmes; Debates.
5	Músicas; Filmes; Jogos didáticos.
6	Debates.
7	Músicas; Filmes; Debates; Jogos didáticos.
8	Filmes; Jogos didáticos.
9	Filmes; Jogos didáticos.
10	Filmes.
11	Filmes; Debates; Jogos didáticos.

Quadro 15 – Estratégias pedagógicas utilizadas nas aulas

Questionados sobre as estratégias utilizadas nas suas aulas, os docentes afirmaram que utilizavam jogos didáticos (7 docentes), filmes (9 docentes), debates (6 docentes) e músicas (3 docentes).

4.1. Considera que estas estratégias traduzem, efetivamente, melhores resultados no desempenho escolar dos alunos?

Quando questionados se os docentes consideravam eficazes as estratégias anteriormente referidas, a totalidade dos docentes referiram que sim.

Quadro 16 – Considera que estas estratégias traduzem, efetivamente, melhores resultados no desempenho escolar dos alunos	Nº de respostas
Sim	11
Não	0

5. Propõe exercícios de consolidação de conhecimentos no final da aula?

Relativamente à proposta de exercícios de consolidação de conhecimentos no final da aula, 91% dos docentes (10 docentes) referiram que os solicitam enquanto que 1 docente responde que não o faz.

Quadro 17 – Exercícios de consolidação de conhecimentos no final da aula	Nº de respostas
Sim	10
Não	1

5.1. Se respondeu, Sim, com que frequência?

Dos docentes que responderam que sim na questão anterior, 60% (6 docentes) responderam que solicitam exercícios de consolidação de conhecimentos “*Na maioria das vezes*”; 30% (3 docentes) referem que os solicitam “*Às vezes*” e 10% (1 docente) respondeu que propõe estes exercícios “*Sempre*”. Nenhum docente respondeu “*Poucas vezes*” ou “*Nunca*”.

Quadro 18 – Frequência de exercícios de consolidação de conhecimentos no final da aula	Nº de respostas
Sempre	1
Na maioria das vezes	6
Às vezes	3
Poucas vezes	0
Nunca	0

6. Que recursos/estratégias utiliza quando percebe que a turma/um aluno não percebeu?

Professor	Resposta(s)
1	“Utilizo um recurso/estratégia diferente.”
2	“Faço o ponto de situação da matéria e esclarecer a dúvida do aluno.”
3	“Depende da situação posso realizar um esquema no quadro ou mostrar um vídeo.”
4	“Revisões, mini-fichas, testes mais pequenos, trabalhos de grupo.”
5	NR
6	“Explicação oral.”
7	“Volto a recapitular a matéria.”
8	“Momentos de consolidação de conhecimentos ou revisões na aula.”
9	“Volto a explicar a matéria e proponho a realização de exercícios de consolidação.”
10	“Grupos na internet onde são disponibilizados materiais diversos.”
11	“Apoio individualizado na sala de aula.”

Quadro 19 – Estratégias pedagógicas utilizadas nas aulas

7. Utiliza as mesmas estratégias/recursos para as suas turmas?

No que concerne esta questão, 27% (3 docentes) dos docentes responderam que utilizam as mesmas estratégias /recursos para as suas turmas enquanto que 73% (8 docentes) docentes responderam que não, ou seja, que mudam as suas estratégias consoante as suas turmas.

Quadro 20 – Utilização das mesmas estratégias/recursos nas suas turmas	Nº de respostas
Sim	3
Não	8

7.1 Se respondeu Não, porque sente necessidade de alterar as suas estratégias/recursos?

Seguem as justificações dos 8 docentes que responderam que não utilizam as mesmas estratégias/recursos para as suas turmas. Salienta-se que na presente tabela figuram os docentes que não responderam a esta questão.

Professor	Resposta(s)
1	“Procuro adequar as estratégias/recursos de forma a atingir o maior sucesso possível.”
2	“Tendo em conta que as turmas são feitas de acordo com o nível de conhecimento dos alunos não faria sentido utilizar os mesmos recursos/estratégias.”
3	“Porque existem turmas com níveis de compreensão diferentes, por isso posso ou não complexificar os recursos/estratégias utilizados.”
4	“Os recursos dependem das turmas.”
5	NR
6	“De forma a permitir uma melhor adequação às dificuldades dos alunos.”
7	NR
8	“Devido às características da turma em si (perfil de desempenho).”
9	“Porque os alunos têm ritmos de aprendizagem e interessam-se por estratégias diferentes.”
10	NR
11	“Depende do nível cognitivo dos alunos.”

Quadro 21 – Necessidade de alterar estratégias ou recursos

Ao analisarmos as respostas dos docentes, podemos constatar que os docentes referem que alteram as suas estratégias e recursos tendo em conta as características das suas turmas de modo a promoverem um processo de ensino-aprendizagem adaptado às necessidades das mesmas.

8. Sente-se satisfeito/a com o seu desempenho enquanto docente?

Todos os inquiridos referiram que se encontram satisfeitos com o seu desempenho enquanto docentes.

Quadro 22 – Satisfação com desempenho enquanto docente	Nº de respostas
Sim	11
Não	0

9. A escola possui algum programa de combate ao insucesso escolar?

A totalidade dos docentes responderam que a escola possui programas de combate ao insucesso escolar.

Quadro 23 – Programas escolares de combate ao insucesso escolar	Nº de respostas
Sim	11
Não	0

9.1 Se respondeu, Sim, já trabalhou diretamente com estes projetos?

Relativamente à questão “*já trabalhou diretamente com estes projetos?*”, 45% (5) dos docentes responderam que já trabalharam com estes projetos, 55% (6) docentes responderam que não trabalharam com os referidos projetos.

Quadro 24 – Trabalho direto com projetos de combate ao insucesso escolar	Nº de respostas
Sim	5
Não	6

9.2 Se Sim, considerou-os eficazes?

Dos 5 docentes que responderam positivamente na questão anterior, todos consideraram-nos projetos eficazes.

Quadro 25 – Eficácia nos projetos de combate ao insucesso escolar	Nº de respostas
Sim	5
Não	0

10. Como caracteriza a sua relação com os restantes colegas docentes de departamento?

No que diz respeito à caracterização das relações com os restantes docentes, todos os inquiridos descrevem-na como “positiva”.

Quadro 26 – Relação com os colegas docentes de departamento	Nº de respostas
Positiva	11
Negativa	0
Não mantenho relação com os colegas docentes do departamento	0

11. Troca informações, estratégias e recursos com os restantes docentes?

Todos os docentes responderam que trocam informações, estratégias e recursos com os restantes docentes.

Quadro 27 – Troca de informações, estratégias e recursos com os restantes docentes	Nº de respostas
Sim	11
Não	0

12. Identifica-se com as políticas e medidas educativas propostas pelo projeto formativo escolar?

Nesta questão todos os professores afirmam que se identificam com as políticas e medidas educativas propostas pelo projeto formativo escolar.

Quadro 28 – Identificação com as políticas e medidas educativas propostas pelo projeto formativo escolar	Nº de respostas
Sim	11
Não	0

13. Considera que todos os docentes desta escola trabalham para alcançar as metas propostas pelo projeto formativo escolar?

Quando questionados se consideram que todos os docentes trabalham para alcançar as metas propostas pelo projeto formativo escolar, 91% (9) dos docentes respondeu que sim enquanto 9% (2) docentes considera que nem todos os docentes o fazem.

Quadro 29 – Docentes trabalham para alcançar metas propostas pelo projeto formativo escolar	Nº de respostas
Sim	9
Não	2

14. Sente algum constrangimento ao aplicar as estratégias propostas no referido documento?

Todos os docentes responderam que não sentem nenhum constrangimento ao aplicar as propostas referidas no projeto formativo escolar.

Quadro 30 – Constrangimentos ao aplicar estratégias propostas no Projeto Formativo Escolar	Nº de respostas
Sim	0
Não	11

15. Tem formação contínua de docentes?

No que concerne a formação contínua de professores, 82% (9) docentes responderam que a possuíam enquanto 18% (2) responderam que não possuem qualquer formação contínua.

Quadro 31 – Formação contínua de docentes	Nº de respostas
Sim	9
Não	2

16. Considera a formação contínua de docentes importante?

Quando inquiridos sobre a importância da formação contínua, todos os docentes responderam que esta é importante.

Quadro 32 – Importância da formação contínua	Nº de respostas
Sim	11
Não	0

17. Teve alguma formação recentemente?

Quando questionados se tiveram alguma formação recentemente, 40% (4) docentes responderam que sim enquanto 60% (6) dos docentes respondeu negativamente. Um docente não respondeu.

Quadro 33 – Formações recentes	Nº de respostas
Sim	4
Não	6
Não respondeu	1

18. Qual a área da sua última formação?

Apesar de na questão 17 ter existido um docente que não respondeu à questão, nesta todos os professores salientaram qual a área da sua última formação. Os docentes responderam que frequentaram formações de natureza científica (8 docentes) e 5 docentes referem que a área pedagógica foi escolhida para a frequência de formação. Salienta-se que 2 docentes responderam duas áreas de formação quando a questão solicitava uma, porém validámos estes dados devido à indicação do questionário que permitia respostas múltiplas.

Professor	Resposta(s)
1	Área científica
2	Área pedagógica
3	Área científica
4	Área científica; Área pedagógica
5	Área científica
6	Área pedagógica
7	Área científica
8	Área científica
9	Área científica
10	Área científica; Área pedagógica
11	Área pedagógica

Quadro 34 – Área da última formação

19. Quando foi a sua última formação?

No que concerne a data da última formação que frequentaram, 20% (2) dos docentes respondeu que tinha tido formação “há menos de 1 ano”, 80% (8) dos inquiridos que responderam a esta questão salientaram que a sua última formação foi “entre 1 ano e 5 anos”. Um dos docentes não respondeu.

Quadro 35 – Data da última formação	Nº de respostas
Menos de um ano	2
Entre 1 a 5 anos	8
Entre 5 a 10 anos	0
Há mais de 10 anos	0
Não respondeu	1

20. Como tomou conhecimento desta formação?

No que diz respeito à forma como os docentes tomaram conhecimento da última formação em que participaram, 6 docentes referiram que a escola forneceu-lhes a informação; 2 professores responderam que souberam do evento através de amigos ou docentes; 1 através do Ministério da Educação e 1 tomou conhecimento através da escola e de uma empresa privada de formação. Um docente não respondeu à questão.

Professor	Resposta(s)
1	Escola
2	N/R
3	Através de amigos/ docentes
4	Escola
5	Escola
6	Escola
7	Escola
8	Escola e OUTRO - empresa privada de formação
9	Através de amigos/ docentes
10	Outro: ministério de educação
11	Escola

Quadro 36 – Formas de conhecimento das formações

21. Quais as áreas que considera mais relevantes para formação de docentes?

No que concerne as áreas que os docentes consideraram mais relevantes para a formação dos docentes, as respostas centraram-se em duas áreas, a científica que surge 9 vezes e a pedagógica que surge 6 vezes. Salienta-se que a maioria dos docentes (6) consideraram que a formação nas duas áreas é importante no processo de formação enquanto que 2 salientaram a importância apenas da área científica e 1 salientou a área pedagógica como mais relevante para a formação de docentes. Um professor não respondeu a esta questão.

Professor	Resposta(s)
1	Área científica; Área pedagógica
2	NR
3	Área científica
4	Área científica
5	Área científica; Área pedagógica
6	Área pedagógica
7	Área científica
8	Área científica; Área pedagógica.
9	Área científica; Área pedagógica
10	Área científica; Área pedagógica
11	Área científica; Área pedagógica

Quadro 37 – Áreas de formação de docente relevantes

4.3. Reflexão crítica face à aplicação do Ensino Direto em contexto de estágio

Seguidamente iremos referir as nossas perceções das reações dos alunos em contexto de sala de aula no âmbito das práticas desenvolvidas. Posteriormente, iremos apresentar as nossas reflexões sobre o nosso desempenho na prática do método de Ensino Direto, suas implicações e constrangimentos sentidos no decurso dos nossos estágios pedagógicos.

Reações dos alunos

No que concerne as correções dos trabalhos de casa, notamos que os mesmos incitam à participação das turmas no início das aulas. A correção destas tarefas constitui uma forma de dar início à aula na sua verdadeira essência após a “confusão” normal dos

intervalos, terminando com as conversas paralelas e impondo ordem e organização face aos comportamentos dos alunos. Contudo, verificámos que os trabalhos de casa deveriam ser breves e atrativos, como por exemplo, construção de esquemas-síntese dos conteúdos, questões de resposta breve, ou de desenvolvimento no caso do ensino secundário, mas centrados nos objetivos de aula. Os mesmos não deveriam exigir demasiado tempo extra-aula aos discentes. Esta questão resulta numa consciencialização por nossa parte de que os alunos, normalmente, encontram-se sobrecarregados de trabalhos de pesquisas, estudos para testes de avaliação, atividades extracurriculares e mesmos trabalhos de casa de outras disciplinas. Constatamos durante as correções, que quando solicitados longos trabalhos de casa os alunos não os realizavam ou copiavam uns dos outros as respostas, o que claramente não representa qualquer influência sobre a sua aprendizagem. Quando questionados sobre esta situação, os alunos mais sinceros revelaram que sentiam necessidade de por vezes terem um pouco de descanso das atividades escolares e que também precisam de diversão e no caso dos mais pequenos, de brincarem. Assim consideramos que os trabalhos de casa, para serem eficazes, deviam-se basear em tarefas que ocupassem o tempo suficiente para permitir aos alunos trabalhar sobre os objetivos de aula de uma forma coesa sem serem demasiado exaustivos.

Relativamente às revisões da aula anterior, esta atividade permitia que os alunos recordassem as informações anteriores e muitas vezes servia de momento de esclarecimento de alguma dúvida que tivesse permanecido sobre algum conceito, noção ou relação que não tenha ficado completamente esclarecida ou assimilada. Foi o caso descrito nas práticas na aula do Antigo Regime em História do 8º ano de escolaridade, em que foi necessário recuperar os conceitos de “hierarquia” e “estratificação social”.

Relativamente aos jogos pedagógicos, os mesmos revelam-se muito estimulantes para os alunos. O jogo realizado para as turmas do décimo ano de escolaridade permitiu, para além de rever os conteúdos mensais, estabelecer maior confiança entre mim e a turma que até então mostrava-se desmotivada e “desligada” das aulas. No caso dos jogos realizados nas turmas do 3º ciclo do ensino básico, em Geografia, pareceram promover o espírito de entajuda entre os discentes, ao trabalharem em grupo ou no caso de História, o facto de se ter mostrado as imagens das ordens sociais no *PowerPoint* permitiu o envolvimento de toda a turma. A partir da realização destes jogos, que promoveram maior interesse e motivação por parte dos alunos face aos conteúdos lecionados, verificámos, nas aulas seguintes, que os discentes relacionavam

com maior facilidade os conteúdos anteriores abrangidos pelos referidos jogos com os conteúdos seguintes. Retomando o jogo de Geografia da turma do 9º ano de escolaridade, o facto de mostrarmos imagens dos vídeos visualizados noutras aulas permitiu-nos criar uma cadeia de dicas que permitiram aos alunos recordar as respetivas consequências, humanas e ambientais, originadas pelo efeito de estufa. Por se tratar de uma série de aulas que se encontravam fortemente ligadas entre si, as imagens foram fundamentais para criar a ligação com a consequência anterior que originava a situação extrema que estava a ser lecionada no momento. O jogo encontrava-se afixado na parede da sala de aula de modo a contextualizar os alunos, se necessário, no decurso da leção das restantes consequências climáticas.

Outro fator igualmente importante que constatámos no decurso destas atividades foi o facto de os alunos desenvolverem competências relevantes à sua formação, nomeadamente o espírito crítico e a tolerância para com os colegas (quando algum aluno se enganava, os restantes também tentavam ajudar através de dicas sugeridas por eles próprios). Em suma, para além das competências científicas desenvolvidas nestas atividades, estas revelavam-se divertidas, dinâmicas e geradoras de bom ambiente em sala de aula. A energia dos alunos parecia ser reencaminhada para uma tarefa diferente em que até os alunos mais reservados e menos participativos se mostravam interessados em participar.

No que respeita ao recurso a vídeos em sala de aula, verificámos que os guiões de exploração no ensino secundário eram fundamentais devido à complexidade científica dos conteúdos. O mesmo não se verifica no ensino básico, pois os vídeos deverão ser adequados às turmas e menos complexos (informação científica adequada ao nível da escolaridade). Neste último caso as tarefas solicitadas aos alunos para explorarem os vídeos baseavam-se em encontrarem palavras-chave ou características presentes nos referidos filmes. No caso descrito do vídeo sobre Luís XIV de França, o rei sol, verificámos que os alunos aderiram facilmente aos estímulos visuais e conseguiram relacionar as informações dos vídeos com os conteúdos que lecionámos de seguida. É importante salientar que as descrições feitas pelos alunos funcionavam como ponte para a exposição de conteúdos, sendo constantemente recordadas as imagens dos vídeos e as palavras avançadas (quando corretas) pelos alunos. Verificámos no decurso das aulas, através de questionamento imediato e/ou atividades práticas como exercícios, que esta estratégia permitia aos alunos relacionar mais facilmente as informações com as imagens dos vídeos. Constatamos que competências como a disciplina, participação e

principalmente o espírito crítico por parte dos alunos eram trabalhadas a partir destas atividades.

Retomando a utilização do filme especificado anteriormente, “Dicas legais sobre racionalizar a água”, numa turma do 10º ano, este permitiu relacionar o quotidiano dos alunos com os conteúdos científicos. O referido vídeo, apesar de ser uma animação, mostrou de uma forma concreta e muito clara as formas mais rotineiras de desperdício de água e as soluções das mesmas, como lavar o carro de mangueira. Estas relações foram fundamentais para incitar a participação da turma e sensibilizar os discentes face ao desperdício deste bem. Aliado a um pequeno debate no final da visualização deste recurso, a turma reagiu muito positivamente ao indicarem situações de perdas desnecessárias de água que os próprios discentes conheciam ou praticavam (como duchas muito prolongadas) e avançando com as suas próprias soluções, algumas muito criativas, para reverter esta situação, como por exemplo, colocar uma garrafa de água dentro do autoclismo para evitar desperdício. Assim, podemos constatar que os objetivos da aula (sensibilizar os discentes para o desperdício de água e apontar possíveis soluções) foram atingidos.

A estratégia utilizada para a interpretação dos documentos de modo faseado foi fundamental para ajudar os alunos a participarem no decurso da tarefa. Verificámos que os alunos parecem ter medo de ser interpelados a ler e interpretar documentos em contexto de aula. O facto dos documentos serem lidos parágrafo a parágrafo parece tranquilizar os alunos por se estar a analisar pequenas quantidades de informação e aparentemente estes sentem-se mais confortáveis e confiantes ao analisarem em voz alta e a partir de questões concretas as informações presentes nos documentos. Notamos que o auto-conceito que os alunos possuem, que por vezes é negativo, influencia o seu desempenho e ao se encontrarem mais inseguros na realização de uma tarefa isso só prejudica o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, para os alunos responderem corretamente é necessário que as questões sejam ser claras e o facto de estarem por escrito parece favorecer a compreensão das mesmas. Verificámos através do questionamento exaustivo dos documentos que a leitura faseada e apoiada dos documentos promove o sentido crítico dos alunos ajuda-os a organizar o raciocínio e interpretação das informações.

No que concerne os exercícios de consolidação de conteúdos, a realização das mini-fichas na aula do 10º ano, verificámos que as mesmas foram muito eficazes. No caso acima descrito, as fichas foram alvo de avaliação sumativa e cumulativamente com

mais três mini fichas em sistema idêntico, permitiram alunos com média negativa (8 e 9) conseguir alcançar a positiva. O que é mais importante realçar é que neste caso as fichas foram mais eficazes em alunos nestas circunstâncias, pois estes alcançaram notas superiores nestes exercícios do que os alunos que apresentam melhor desempenho escolar no geral. As questões das referidas fichas de trabalho procuravam ir ao encontro dos objetivos propostos na aula, o que nos leva a constatar que os objetivos de aula foram cumpridos pela maioria da turma. No caso dos exercícios do 9º ano de escolaridade, os mesmos pareceram motivar os alunos pois os mesmos apresentaram-se sob forma de jogo. Esta estratégia permitiu o envolvimento de toda a turma, que ao trabalhar em grupos incitou os discentes à participação e ao espírito de entreatajuda, gerando bom ambiente na aula. No caso dos guiões de estudo, os discentes pareceram trabalhar num espírito colaborativo onde todos os elementos dos grupos ou pares pareceram trabalhar em prol da resolução dos exercícios. Verificámos que na realização em pares ou em grupos os discentes sentem-se mais confortáveis e seguros a nível científico por se gerar naturalmente um pequeno debate e troca de ideias entre eles o que, através da correção, constatámos que favorece a compreensão dos conteúdos. Os mesmos autocorrigem-se, mesmo antes da correção em contexto de aula, desenvolvendo assim competências de autonomia, sentido crítico, interpretação informações e de responsabilidade perante o estudo.

Os exercícios e sua correção, imediata ou posterior, permitiram-nos refletir sobre as nossas próprias práticas enquanto docentes, por se tratar de um processo de acompanhamento constante sobre as aprendizagens dos alunos. Deste modo consoante o desempenho dos alunos nestes exercícios, eram realizadas as planificações seguintes e caso os conteúdos não estivessem convenientemente assimilados, eram reexplicados ou reensinados, ou adotadas estratégias diferentes, como no caso da aula de História do 8º ano anteriormente referida em que foi necessário retomar dois conceitos anteriores.

Implicações e constrangimentos do ensino direto sentidas no estágio

De seguida passamos a apresentar as implicações e constrangimentos relativamente à aplicação do ensino direto no contexto dos nossos estágios pedagógicos.

O primeiro constrangimento que sentimos na aplicação do ensino direto foi a nível do cumprimento da planificação das aulas. Devido à minha inexperiência foi difícil construir aulas aplicando os momentos, estratégias e princípios do ensino direto por se tratar de um método largamente centrado nos alunos e que implicava uma organização

extremamente cuidada de minha parte. No início do estágio de História era comum eu não cumprir a totalidade do plano de aula, pois, como vim a perceber mais tarde, estava a planificar demasiados conteúdos para a referida metodologia. Por se tratar de um método de ensino que se fundamenta no trabalho e desempenho dos alunos, as planificações não podiam ser rígidas nem taxativas pois a reação dos alunos face a um conteúdo condicionaria todo o desenvolvimento da aula. Caso os alunos não dominassem as informações transmitidas no decurso da aula, a mesma não prosseguiria, situação que foi revista no estágio de Geografia em que foi criada uma grelha de acompanhamento e controlo das aprendizagens que era preenchida por nós no momento de questionamento aos alunos. As aulas e momentos de questionamento exaustivo eram planeados de modo a cumprirem este requisito, avaliar os discentes de forma mais consciencializada no decurso das aulas. Deste modo podemos constatar que as aulas de ensino direto devem ser cuidadosamente planeadas e de acordo com as características das turmas, respeitando os momentos propostos, contudo, devem ser o mais flexíveis possível de modo a prestar o devido apoio, *feedback* aos alunos e de forma a garantir um bom desempenho. De modo a contornar essa situação, principalmente nas aulas de 45 minutos do 3º ciclo do ensino básico, passei a construir aulas com 2 exercícios possíveis que encaixassem no terceiro momento, o de trabalho de carteira, referido por Rosenshine. Geralmente incluía a leitura de mais um documento ou imagem, com o qual após leitura faseada em conjunto e em voz alta, os alunos poderiam responder a um leque de questões e avançarmos para a correção em aula e caso o ritmo da turma permitisse avançar mais rapidamente o momento de carteira seria constituído por um exercício opcional ou questões do manual baseada nos objetivos de aula.

É importante realçarmos que, neste sentido, os programas curriculares demasiadamente centralizados e prescritivos como os nossos podem condicionar seriamente a adaptação de estratégias diversificadas e variadas em contexto de sala de aula e conseqüentemente colocar em causa a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Torna-se fundamental uma planificação extremamente cuidada por parte do professor de modo a cumprir os programas curriculares que visam a realização de exames externos fortemente estandardizados e assegurar um ensino proficiente a todos os discentes.

No que diz respeito aos recursos deparámo-nos com uma situação inesperada que nos fez refletir sobre a sua utilização. Os vídeos são recursos recomendados pelos especialistas de modo a contextualizar os alunos no tema curricular, a explorar os

conteúdos, promovendo a relação entre as imagens e as informações transmitidas durante as aulas. Contudo, os vídeos devem ser bem explorados pelos alunos e o docente deve apenas ser um elemento mediador do processo de análise. É fundamental que o professor permita aos alunos analisarem sozinhos os mesmos para não cair no erro de condicionar o raciocínio destes nem colocar em causa a autonomia dos discentes. O professor para além do guião de exploração ou da solicitação de uma pequena tarefa só deve apoiar a análise ou sugerir pequenas dicas ou colocar questões que incitem o raciocínio lógico dos alunos e o seu espírito crítico, sob pena de ser o próprio a analisar o recurso e acostumar os discentes a tal, condicionando a sua autonomia e espírito crítico.

Outro constrangimento sentido em virtude da aplicação deste método de ensino foi o facto de a necessidade de diversificar recursos, como os jogos pedagógicos de vinhetas, implicar um acréscimo económico no decurso dos estágios. Outra implicação da aplicação do método de ensino direto é a constante necessidade de redefinir e adaptar os recursos e estratégias em consonância com as turmas. Esta adaptação exige muito tempo útil fora do contexto escolar, o que, numa situação de estágio, pode-se tornar de difícil gestão quando ainda estamos num processo de formação. Enquanto docentes profissionalizados, os horários e cargas letivas podem ser de difícil articulação quando aliadas às tarefas burocráticas exigidas aos professores atualmente.

A constante reflexão sobre as práticas e efeitos das estratégias e recursos sobre a aprendizagem dos alunos torna-se fundamental, pois para que a adaptação entre as práticas e recursos ocorra é essencial que estes momentos reflexivos ocorram. Obviamente que a reflexão por si só não é um constrangimento, contudo, o tempo útil para reformular quiçá drasticamente as suas estratégias e recursos já o pode ser para um docente que, por exemplo, tenha dificuldade nas novas tecnologias ou uma vida pessoal e profissional de difícil conciliação.

Aspetos a melhorar no futuro

Pelas experiências que pude reter dos estágios pedagógicos, existem inúmeras situações que tenho de rever e melhorar no futuro enquanto docente.

Para iniciar devo ser mais sensível e mais atenta às características das turmas de modo a adequar as minhas práticas às necessidades e especificidades de cada turma tentando abranger todos os alunos nas suas especificidades.

Penso que as aulas devem ser mais cuidadosamente planificadas, incitando os alunos à participação e envolvimento, reforçando a importância da escola e da formação escolar para a construção pessoal dos alunos.

No futuro terei de ter em mente que trabalharei com adolescentes e jovens adultos, que esta fase constitui uma transformação muito importante na vida dos alunos e que para além de docente terei de ser uma educadora e amiga. Neste aspeto terei de saber controlar o comportamento das turmas evitando as medidas punitivas, tentando fazê-lo através de estratégias motivacionais, despertando, por exemplo, a curiosidade dos discentes e promovendo o interesse pelo estudo e pela escola.

Após a apresentação e análise dos resultados das entrevistas a elementos dos órgãos de gestão escolar questionários realizados a docentes sobre as suas perceções sobre alguns aspetos de eficácia escolar, suas práticas em contexto de sala de aula e reflexões sobre a aplicabilidade do modelo de Ensino Direto, apresentaremos de seguida a discussão e conclusões do presente trabalho.

4.4. Discussão dos resultados e conclusões

Após analisarmos os resultados obtidos das entrevistas e questionários com o objetivo de percebermos as representações sobre os conceitos-chave da temática da eficácia escolar, características de eficácia presentes nesta instituição escolar e de que forma os órgãos de gestão influenciam as práticas eficazes de ensino no contexto de sala de aula, seguiremos para a discussão e posterior apresentação de conclusões sobre os mesmos.

De modo a respondermos ao terceiro objetivo deste relatório, *Determinar a eficácia da aplicação do modelo de instrução direta em contexto de estágio*, discutiremos a eficácia do mesmo a partir das representações dos docentes de História e de Geografia e das nossas reflexões sobre a sua aplicação em contexto de estágio.

Primeiramente iremos apresentar as perceções dos docentes e elementos de órgãos de gestão relativos aos conceitos de “boa” escola e “bom” professor, visto serem essenciais à compreensão das ideias-chave em questão.

Como pudemos constatar a partir da análise dos resultados, o conceito de “boa” escola engloba uma panóplia de significados, nomeadamente, a escola é descrita como um local de bom ambiente, organizado, que promove o bom desempenho dos profissionais e promove as aprendizagens por parte dos alunos. O facto de instalações escolares apresentarem boas infraestruturas como salas de estudo e de acompanhamento

de estudo surge em algumas respostas (Sammons, Hillman & Mortimore, citados por Lima, 2008).

Relativamente à caracterização de um bom professor, as respostas indicam para um profissional dedicado e empenhado na sua profissão, que se mostra capaz de procurar desenvolver competências nos seus alunos e de ouvir e orientar os alunos no seu percurso escolar. O bom professor, segundo os inquiridos, deve ser capaz de responsabilizar os seus alunos pelas suas ações e ajudá-los a crescer como cidadãos e adultos, revelando ser uma pessoa insatisfeita que procura sempre elevar e melhorar o seu trabalho, promovendo maior desenvolvimento e sucesso nos seus alunos (Brophy & Good, citados por Creemers, 1992).

No que concerne o primeiro objetivo deste relatório - *Identificar os fatores de eficácia presentes na organização escolar*, analisando os resultados das entrevistas e questionários, podemos concluir que o fator de eficácia mais referido é a de *Visão e finalidades partilhadas* destacadas por Sammons, Hillman e Mortimore (citados por Lima, 2008). Esta característica faz-se sentir pela “unidade de propósitos” e efeito de “colegialidade e colaboração” entre inúmeros agentes, nomeadamente, os departamentos escolares, as Autarquias e Direção Regional de Educação, os alunos e pais e encarregados de educação. Segundo os entrevistados, estas estruturas colaboram frequentemente entre si em diversos contextos como tomada de decisões escolares de natureza interna, na adoção de medidas e estratégias englobadas em projetos de promoção de sucesso escolar. Segundo as informações obtidas nas entrevistas, esta relação colaborativa assume uma relevância fulcral para o alcance dos objetivos propostos pela escola – inverter a atual situação de insucesso escolar. Esta última perspetiva indica-nos a presença de mais um fator de eficácia nesta escola - *a concentração no ensino e aprendizagem* (Sammons, Hillman & Mortimore, citados por Lima, 2008).

No que diz respeito ao fator de liderança escolar, os entrevistados salientam que deve ser adotada uma postura assertiva, empenhada, pacífica, capaz de “dar a cara” pela instituição e de consciencializar a comunidade educativa a promover um trabalho de excelência tendo em vista um melhor desempenho dos alunos (Sammons, Hillman & Mortimore, citados por Lima, 2008).

De modo a identificar mais alguns fatores de eficácia escolar, foram colocadas questões no âmbito de perceber as perceções dos profissionais de ensino sobre a formação contínua. Tendo em conta os resultados, podemos concluir que, segundo os

docentes inquiridos, este é um elemento importante a nível profissional sendo que a maioria destes frequentou formações profissionais, nos últimos cinco anos, predominantemente nas áreas científica e pedagógica, sugeridas na sua maioria pela instituição escolar. Por seu turno, os elementos dos órgãos de gestão salientaram que não possuem formação específica na área de gestão e administração escolar, apesar de terem conhecimento da sua existência. Um dos entrevistados salienta que a experiência em outros executivos o fez aprender a função, apesar de considerar que ausência da referida formação é uma lacuna que tenta completar com a ajuda dos seus colegas através do espírito de equipa e colaboração entre todos. Outro entrevistado salienta que a sua formação extra escola e mestrado em gestão foi fundamental para o exercício da sua função, contudo pretende, mais tarde frequentar um curso de especialização na área de gestão escolar. A partir desta informação podemos concluir que apesar de apresentar, ainda algumas lacunas na formação específica, principalmente nos órgãos de gestão, a instituição encontra-se atenta às formações que indica aos seus docentes e reconhece a importância destas para um melhor desempenho profissional. Esta perspectiva vai ao encontro do fator de eficácia reconhecido por Sammons, Hillman e Mortimore (citados por Lima, 2008), a *organização aprendente*.

Relativamente às relações interpessoais, os docentes referiram que possuem boas relações com os colegas e que inclusive trocam informações e estratégias de trabalho entre si (que reforça a presença do fator de *visão e finalidades partilhadas-colegialidade*, acima referido) os elementos dos órgãos de gestão referem que as suas relações mantêm-se positivas para com os seus colegas e alunos mesmo após as suas eleições, baseados num sistema de respeito e tolerância pelas hierarquias. Neste sentido estamos perante dois fatores de eficácia escolar, um intitulado *Ambiente de aprendizagem* e o outro, *direitos e responsabilidades dos alunos* (Sammons, Hillman & Mortimore, citados por Lima, 2008).

Tendo em conta a questão de partida deste relatório, *De que modo as estruturas de organização escolar influenciam a adoção de boas práticas de ensino em contexto de sala de aula?* recorreremos à exploração do segundo objetivo da nossa investigação que procurava perceber a influência dos órgãos de gestão escolar nas estratégias adotadas em contexto de sala de aula. Ao analisarmos os resultados das entrevistas podemos constatar que segundo os entrevistados esta influência reside na adoção efetiva de boas práticas e estratégias de promoção do sucesso escolar.

De forma mais específica, estas estratégias e medidas sugeridas pelos órgãos de gestão assentam em propostas de programas de promoção do sucesso escolar que a escola dedica especial atenção, como veremos mais aprofundadamente. Contudo, temos de salientar que segundo os resultados das entrevistas, as referidas estratégias e medidas assumem um cariz interventivo no processo de ensino-aprendizagem em situações consideradas de insucesso escolar ou em casos de dificuldades cognitivas como dislexia dos alunos e não como sistema rotineiro da escola.

Segundo os entrevistados estes programas de promoção do sucesso escolar tornam-se uma ferramenta essencial para o combate de fatores como a desmotivação e falta de perceção de objetivos por parte dos alunos face ao estudo. Deste modo os órgãos de gestão procuram implementar os referidos projetos em consonância com as necessidades da escola e seus discentes. Neste aspeto podemos encontrar o fator de eficácia intitulado por Sammons, Hillman e Mortimore (citados por Lima, 2008) como *concentração no ensino e na aprendizagem*. Ao procedermos à análise das entrevistas podemos constatar que, no caso desta escola, o facto de se desenvolver estes programas de sucesso escolar de um modo tão intensivo envolve outro aspeto de eficácia escolar que não tinha sido ainda referido, a *monitorização do progresso*, de Sammons, Hillman e Mortimore (*idem*), pois a implementação e a avaliação dos mesmos requer uma avaliação dos alunos e docentes (neste caso só dos contratados como previsto no estatuto da carreira docente) de modo a adaptar, reestruturar ou substituir um programa em vigor.

Outra situação que importa realçar neste ponto é que segundo os resultados da análise dos questionários aos docentes de História e Geografia da escola em questão, a maioria destes não reconhece qualquer influência exercida pelos órgãos de gestão relativamente às suas práticas em contexto de sala de aula. Por outro lado, como pudemos constatar os docentes dizem conhecer e identificar-se com as propostas previstas no Projeto Educativo de Escola, que é um documento organizado pelos órgãos de gestão escolar em colaboração com as demais estruturas escolares e onde estão incluídos os projetos de promoção de sucesso escolar. Saliente-se que os professores referem que não sentem qualquer constrangimento no que concerne a aplicação destas medidas educativas. Esta situação de discrepância nas perceções dos docentes pode ser justificada por uma característica de eficácia escolar detetada nesta investigação, que é a *visão e finalidades partilhadas*, sugerida por Sammon, Hilmam e Mortimore (citados

por Lima, 2008), que poderá anular a percepção da influência das estruturas de organização escolar sobre as suas aulas.

Relativamente ao terceiro objetivo deste relatório, *Determinar a eficácia da aplicação do modelo de instrução direta em contexto de estágio*, foram realizadas uma série de questões aos docentes de modo a perceber as suas representações sobre o referido método e posteriormente iremos apresentar as conclusões no que concerne a sua aplicação em contexto de estágio.

Tendo estas referências em conta, concluímos que segundo os docentes a realização de revisões nas suas aulas (Rosenhine, 2012) é uma atividade comum nas suas aulas, assim como a proposta de exercícios de consolidação de conhecimentos no final da aula (Arends, 1983; Proença, 1989; Schoumaker 1999).

No que diz respeito aos recursos e estratégias utilizadas em contexto de aula, na sua maioria, os professores referem que utilizam uma considerável variedade, o que vai ao encontro da ideia de Ferreira (2014), Proença (1989) e Schoumaker (1999), de modo a promover a motivação e o desenvolvimento de competências nos alunos, como a responsabilidade, sentido crítico e tolerância, entre outros. Relacionada com esta questão encontramos a referência às estratégias que os docentes dizem adotar quando os alunos não compreendem os conteúdos, nomeadamente à releção e reexplicação dos mesmos (Rosenshine, 1983).

Através das respostas fornecidas pelos docentes podemos constatar que os mesmos referem que não utilizam as mesmas estratégias e recursos nas suas turmas por considerarem necessário adaptarem-nas consoante as características das suas turmas (Sammons, Hillman & Mortimore, citados por Lima, 2008; Reezigt & Weide, citados por Creemers, 1992).

Ao analisarmos as respostas dos professores podemos constatar que a maioria destes indica seguir de um modo geral alguns dos princípios do método de ensino direto, conjugando-o com aspetos de eficácia do ensino de História e Geografia. Segundo os mesmos estas atividades resultam num processo de aprendizagem positivo e eficaz (Arends, 1999).

Relativamente às minhas práticas sobre a aplicação do Ensino Direto em contexto de estágio, considero que foi um elemento positivo e promotor de crescimento enquanto futura docente.

Como podemos constatar pelas nossas reflexões, o referido método, no contexto dos meus estágios, verificou-se eficaz e em alguns casos essencial para a aquisição de

competências por parte dos alunos assim como responsabilidade, sentido crítico, autonomia e espírito de equipa através da realização de trabalhos colaborativos em contexto de sala de aula (CREB, 2011; Proença, 1989). Realçamos que estas afirmações vão ao encontro de Magliaro (2005) quando refere que um dos mitos do Ensino Direto é a perceção que este deverá ser utilizado apenas com alunos com graves dificuldades. Através da minha experiência neste estágio o referido método é perfeitamente adaptável, tal como outra metodologia de ensino, a todas as turmas, tendo em conta as suas características (Magliaro, 2005). Pelo que pude constatar nas minhas aulas, o processo de ensino-aprendizagem em turmas que apresentam desempenho escolar mais baixo apenas tem de ter um ritmo ligeiramente mais pausado, recorrendo mais à redundância, maior frequência na retoma de conceitos anteriores e revisões mais extensivas (Magliaro, 2005; Rosenshine, 2012).

Por seu turno, as constantes atividades desenvolvidas nas aulas, nomeadamente, o questionamento exaustivo (Sammons, Hillman & Mortimore, citados por Lima, 2008), a relação constante com conceitos anteriores, as tarefas apoiadas pelo docente (Rosenshine, 2012), a análise de documentos faseadamente (Proença, 1989; Rosenshine, 2012), permitem desenvolver claramente as competências científicas dos alunos sem descurar a autonomia dos mesmos.

Aliando a estas tarefas a desenvolver pelos alunos, adequadas aos objetivos das aulas, estratégias motivacionais como jogos pedagógicos, vídeos, constante relação entre o passado e contemporaneidade no caso de História e a relação entre os conteúdos e os elementos locais no caso de Geografia, pudemos concluir que os níveis de interesse dos discentes elevam-se consideravelmente, promovendo um processo de ensino-aprendizagem realmente eficaz (Proença, 1989; Schoumaker, 1999).

Em suma, podemos concluir que a dedicação, empenho e sentimento colaborativo de toda a comunidade educativa pode ser um dos principais caminhos a adotar no que concerne o bom desempenho dos alunos mas também dos docentes. Constatamos que na área de estudo da eficácia escolar os fatores nunca se encontram isolados, estando fortemente relacionados entre si, tal como um mecanismo fortemente intrincado em que cada aspeto depende ou é reforçado por outro. Podemos constatar que os órgãos de gestão influenciam, mesmo que indiretamente ou de modo quase impercetível, o contexto de sala de aula, através dos fatores como visão e finalidades partilhadas e efeito colaborativo da instituição. Notámos que a constante focalização no sucesso e concentração nas aprendizagens são fundamentais para o crescimento da comunidade

estudantil e que o esforço destes é sempre compensador. Contudo, também percebemos que a percepção de eficácia não deve ser vista como utópica, sob pena de causar alguma desmotivação, pois não existe perfeição, mas deve ser encarada como uma meta a alcançar dentro das realidades e meios de cada instituição.

Considerações Finais

A aplicação do método do Ensino Direto no contexto do meu estágio pedagógico deveu-se a um interesse pessoal enquanto futura professora de História e Geografia, procurando desenvolver competências de foro pedagógico e curricular que considero fundamentais para um bom desempenho enquanto profissional de educação. O bom rendimento escolar dos meus alunos sempre foi uma grande preocupação minha e procuro entender como, enquanto professora poderei intervir, positivamente, nesse processo.

Tentei também colocar-me no lugar dos alunos e recordei-me da minha experiência pessoal enquanto aluna. Apesar de gostar da área de estudos que escolhi no ensino secundário, não me sentia motivada para o estudo. Através da experiência nestes períodos de estágios constatei que as estratégias curriculares e pedagógicas adotadas pelos meus professores (que muito respeito) foram o motivo da minha falta de interesse e me levaram a pensar: “Gosto desta matéria mas as aulas são uma seca”.

Por esta razão, tentei sempre planificar de acordo com as necessidades cognitivas dos meus alunos, procurando sempre utilizar recursos variados e diferentes que os pudessem atrair, relacionando os conteúdos com a realidade local e quotidiana. Porém, apesar desta minha tentativa de ir ao encontro das expectativas que os alunos depositavam em mim, enquanto professora e amiga, percebi que existe um leque muito vasto de outros condicionalismos ao bom desempenho enquanto docente. Estes estágios fizeram-me compreender que as emoções dos meus alunos moldam as suas posturas em sala de aula e mesmo a participação nas mesmas e que estes aspetos são muito mais complexos de lidar e que a exposição de um filme engraçado por vezes não os resolve.

No decurso dos estágios lidei com situações sensíveis como a rejeição de um aluno por ser homossexual pelo seu grupo de trabalho. Apesar de revoltada com esta situação de intolerância face às diferenças, tive que adotar uma postura mais racional e solicitei aos alunos em questão que conversassem entre si com o objetivo de terminar com esta situação.

Como pude constatar, a tolerância é uma atitude de grande importância social e, para minha tristeza, de difícil transformação, sendo este um desafio com que poderei ter de lidar no futuro. É de salientar que o único resultado que surtiu desta conversa foi a divisão do trabalho em duas partes e o aluno vítima de discriminação teve de trabalhar sozinho, pois acreditamos que se obrigássemos os restantes colegas a trabalharem com

este aluno iria piorar toda a situação, ficando bem assente que esta situação era inadmissível entre jovens. Tal constatação fez-me perceber que ao trabalhar com adolescentes preconceituosos o confronto rígido não é solução, pois poderia promover um afastamento dos alunos da escola ou mesmo uma revolta maior face ao colega. Ao aluno discriminado foi dado apoio pelos docentes e restantes colegas de turma, pois era um aluno muito querido pelas restantes pessoas que o rodeavam.

Outra situação sensível com que tive de lidar neste projeto foi a de um aluno muito desmotivado que apresentava graves problemas emocionais, pois assistiu ao suicídio do pai quando era mais novo.

Uma das outras situações complicadas para mim foi sem dúvida a questão da indisciplina em contexto de sala de aula, o que para uma estagiária inexperiente tornou-se um assunto muito complexo. Neste sentido, tive de tentar desenvolver competências de prevenção e controlo da indisciplina aproveitando o leque abrangente de recursos, estratégias e participação dos alunos nas aulas de Ensino Direto. Após perceber quais as reais motivações dos alunos (ou falta delas), penso que, na maioria das vezes, consegui encontrar algumas estratégias de controlo da indisciplina sem recorrer tão frequentemente às medidas punitivas, como anteriormente. Sinto que nesta situação a prática de jogos pedagógicos, visualização de vídeos de contextualização e de exploração (filmes com guião de exploração) motivaram os alunos e permitiram o controlo do seu comportamento através de impulsos motivacionais.

A organização das aulas, com momentos bem delineados, promoveu a adesão das turmas, pois através de disciplina, aulas estruturadas e planificadas em virtude das características dos alunos, a indisciplina foi gradualmente diminuindo. Nos referidos estágios percebi que apesar de encontrar alunos desmotivados é possível trabalhar com os mesmos e inclusive promover algum gosto e curiosidade destes pelo estudo.

Ao longo do ano letivo em contexto prático percebi que todas as turmas e alunos têm grandes potencialidades e que quando as suas identidades e personalidades são respeitadas, as suas “queixas e lamúrios”, típicas de adolescentes, são ouvidas pelos professores, os discentes tendem a respeitar o docente, pois veem-no como educador e também como amigo. Como refere o dito popular, há tempo para trabalhar e para brincar, a descontração e humor na sala de aula, em doses e circunstâncias controladas, são fundamentais para que os alunos consigam respeitar o professor e ouvir mais atentamente o que o(a) “stor(a)” está a dizer.

Enquanto futura docente considero fundamental a formação contínua de modo a tentar melhor o meu desempenho enquanto profissional de educação. Apesar de ter tido um ano rico em experiências, considero-me muito “verde” no que toca a vida de professor e sinto que necessito de aprender muito. Os estágios foram o começo de uma longa jornada que se inicia agora e tenho a noção de que me espera muito trabalho e dedicação, de outra forma não se consegue alcançar os nossos objetivos. Encaro a vida docente como um percurso profissional em que estamos sempre a aprender e no qual nunca devemos desistir de nós e principalmente dos nossos alunos, porque tal como fomos um dia, eles são adolescentes e jovens que estão à procura de uma motivação, de um percurso de vida ou de apenas de alguém que se mostre interessado no que eles dizem.

Referências Bibliográficas

Albuquerque, M. A. (2011), **Século de prática de ensino de geografia: permanências e mudanças** in Rego, N. e Castrogiovanni, A. C. (2011), **Geografia Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio**, São Paulo, Artemed Editora, pp. 16-17, 19.

Arends, R. I. (1995), **Aprender a Ensinar**, McGraw-Hill.

Arends, R. I. (1999), **Aprender a Ensinar**, McGraw-Hill, pp. 336, 339.

Barroso, J. (1996), **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída** in **O Estudo da Escola** (org. Barroso, J. & Lima, L. et al., 1996), Porto, Porto Editora, pp. 173, 175-176.

Bolívar, A. (2003), **Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas**, Porto, ASA, pp. 39-42, 47.

Brophy, J. e Good, T. (1984), **Teacher Behavior and Student Achievement**, Michigan, The Institute for Research on Teaching, pp. 29-30, 33-34.

Caires, S. (2001), **Vivências e percepções do estágio no ensino superior**, Braga, Universidade do Minho, pp. 15, 17-20.

Chaffer, J. e Taylor, L (1984). **A história e o professor de História**, Lisboa, Livros Horizonte, pp. 13- 22.

Creemers. B. (1992), **School Effectiveness, Effective Instruction and School Improvement in the Netherlands** in Reynolds, D. & Cuttance, P. (1992), **School Effectiveness: research, policy and practice**, London, Cassell, pp. 58-63.

Esteves, M. (2006), **Análise de Conteúdo** in Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (2006), **Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses**. Porto, Porto Editora.

Ferreira, J. (2014), **Esquemas organizadores facilitadores da aprendizagem em História e Geografia**, Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, p. 23.

Good, T. L. & Weinstein, R. S. (1992), **As escolas marcam a diferença** in **As Organizações Escolares em Análise** (coord. Nóvoa, A., 1992), Lisboa, 2ª ed. Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, pp. 81-82, 88, 91-92.

Harris, A. (2001), **Contemporary Perspectives on School Effectiveness and School Improvement** in Harris, A. & Bennett, N. (2005), **School Effectiveness and School Improvement: Alternative Perspectives**, London, Continuum, pp. 11-13.

Kozloff, M. A. *et al.* (2000), **Direct Instruction in Education**, Wilmington, University of North Carolina at Wilmington, Achievement Charter Systems.

Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (2006), **Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses**. Porto, Porto Editora.

Lima, J. A. (2008), **Em busca da Boa Escola – Instituições eficazes e sucesso educativo**, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, pp. 14, 30, 32-33,35-37, 41, 48-49, 82-83, 85, 97, 147, 190-207.

Magliaro, S. (2005), **Direct Instruction Revisited: A Key Model for Instructional Technology**, ETR&D, Vol. 53, No. 4, pp. 42-45, 48. Disponível em: <http://www.cbilt.soton.ac.uk/principles/pdf/MagliaroLockeeBurton2005.pdf>

OCDE (2005), **Teachers Matter - attracting, developing and retaining effective teachers**, Paris, OECD Publications, p. 2. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>

Perrenoud, P. (1997), **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**, Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 2ª ed., pp. 94, 196-198.

Proença, M. A. (1989), **Didáctica da História**, Lisboa, Universidade Aberta, pp. 91-93, 121-135.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992), **Manual de investigação em Ciências Sociais**, Lisboa, Gradiva.

Reynolds, D. (2005), **Beyond School Effectiveness and School Improvement?** *in* Harris, A. & Bennett, N. (2005), **School Effectiveness and School Improvement: Alternative Perspectives**, London, Continuum, pp. 33-34.

Roldão, M. (1993). **Gostar de História**, Lisboa, Texto Editora

Rosenshine, B. (1983), **Teaching functions in instructional programs**. Chicago, Chicago Journals, pp. 338-345, 347.

Rosenshine, B. (2008), **Five meanings of direct instruction**. Lincoln, Center of innovation & improvement, pp. 4-5.

Rosenshine, B. (2012). **Principles of instruction: research-based strategies that all teacher should know**, American educator, pp. 13-19, 39. Disponível em: <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Rosenshine.pdf>

Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995), **Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research**, London, Office for Standards in Education (OFSTED), pp. 5, 55.

Schoumaker, B. M. (1999), **Didática da Geografia**, Edições Asa, pp. 32, 46, 69-98; 160, 174-187.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003), **Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research**, CA, Thousand Oaks.

ANEXOS