



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

**ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO 2.º CEB:
INTERDISCIPLINARIDADE, INTEGRAÇÃO CURRICULAR E
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS**

Inês da Silva Marques

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português
e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2019



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

**ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO 2.º CEB:
INTERDISCIPLINARIDADE, INTEGRAÇÃO CURRICULAR E
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS**

Inês da Silva Marques

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português
e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Prof. Doutor Alfredo Dias

2019

AGRADECIMENTOS

À minha família. À minha mãe e avó que foram sempre um exemplo e porto-abrigo, que me deram sempre força e segurança em cada uma das etapas. Aos meus irmãos que me inspiram todos os dias e tornam todos os dias mais alegres. Ao meu pai que nunca deixou de acreditar e festejou cada vitória como se fosse dele. Ao meu avô que nunca falhou em mostrar orgulho. E à minha sobrinha que me faz olhar o mundo com um otimismo inigualável.

À Sofia e à Rita, que me acompanham desde o início. Obrigada por todos os risos, fofocas e pelo apoio incondicional. Não podia estar mais agradecida por, mesmo longe estarem sempre tão perto.

Aos meus colegas, especialmente à minha parceira de estágio Diana, bem como ao Carlos e à Joana, pelo suporte, por todas as vezes em que partilhamos o desespero e o ultrapassámos com umas piadas e um lanche. Obrigada por tornarem tudo mais leve.

À Sara, à Catarina e à Susana, por serem o melhor que trago do liceu e por, passado tanto tempo, festejarem cada conquista ao meu lado.

À minha madrinha Cláudia e afilhadas Catarina e Marta, pelo apoio, confiança, carinho e coragem que me transmitem. Obrigada por cuidarem de mim como uma verdadeira família.

À patrulha Furacão, as minhas irmãs guias, com a qual aprendi e cresci tanto que me apoiaram e me deram forças para chegar aqui. Obrigada por saberem sempre o que fazer, dizer e tornarem tudo possível.

Às minhas guias, pois foi com elas que descobri o quão bonito é o mundo da educação, pelos laços criados e por todas as experiências e carinho ao longo destes cinco anos.

A todos os meus Marézinhas e aos meus meninos que me mostram o impacto que podemos ter na vida destes jovens, por me enriquecerem, motivarem e por me fazerem ter a certeza de qual o caminho que quero seguir.

Ao Professor Doutor Alfredo Dias, pela orientação, atenção, apoio e imensa disponibilidade não só na realização deste relatório, como ao longo daquele que foi o estágio mais desafiante e gratificante deste percurso.

RESUMO

O presente relatório pretende apresentar a prática desenvolvida ao longo de dois estágios em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2.º Ciclo do Ensino Básico, refletindo acerca das mesmas, para além de apresentar o estudo emergente do contexto de 2.º Ciclo do Ensino Básico. Estudo esse que se centra na análise das opções metodológicas dos professores cooperantes, bem como no desenvolvimento das competências histórico-geográficas.

Numa primeira fase, decorreu o período de observação, no qual foram recolhidos dados acerca das características das turmas, escolas e meios envolventes e do modo como cada docente realiza a gestão do currículo e quais as metodologias que os próprios privilegiam. Ao compreender as grandes diferenças entre as opções metodológicas adotadas pelos docentes de História e Geografia de Portugal, revelou-se pertinente compreender em que medida essas opções podem influenciar o desenvolvimento das competências histórico-geográficas nos alunos.

Deste modo, a investigação que é apresentada neste documento, pretende analisar e refletir acerca dessas práticas e metodologias e no modo como as mesmas promovem o desenvolvimento das competências histórico-geográficas.

Para a realização deste estudo, foi fundamental caracterizar as competências histórico-geográficas e as várias metodologias que podem ser adotadas por um professor de História e Geografia de Portugal, bem como analisar os resultados obtidos pelos alunos e as competências trabalhadas ao longo das aulas com ambas as turmas. A análise dos resultados, através de grelhas de observação, análise de conteúdo das produções dos alunos e fichas de avaliação, as entrevistas e pesquisa bibliográfica permitiu compreender que competências são desenvolvidas em cada metodologia.

Palavras-chave: modelos metodológicas; competências; competências histórico-geográficas; História e Geografia de Portugal; 2.º Ciclo do Ensino Básico

ABSTRACT

The present report aims to present the practice developed during the course of two internships in the context of the 1st Cycle of Basic Education and the 2nd Cycle of Basic Education, reflecting on them, in addition to presenting the emerging study of the context of the 2nd Cycle of Basic Education. This study focuses on the analysis of methodological options of the cooperative teachers, as well as the development of historical-geographical skills.

In the first phase, the observation period took place, in which data on the characteristics of the classes, schools and surrounding environments was obtained, as was the way each faculty member manages the *curriculum* and which methodologies they favour. By understanding the great differences between the methodological options adopted by Portuguese History and Geography teachers, it was pertinent to perceive the extent to which these options may influence the development of historical-geographical skills in students.

Thus, the investigation presented on this document, intends to analyse and reflect on those practices and methodologies and in the way they promote the development of historical-geographical skills.

For the making of this study, it was fundamental to characterise the historical-geographical skills and the various methodologies that can be adopted by a Portuguese History and Geography teacher, as well as analyse the results obtained by the students and what skills both classes worked through during lessons. The analysis of the results - through observation sheets, content analysis of students' works and evaluation papers, as well as bibliographic research has allowed to comprehend what skills are developed in each methodology.

Keywords: methodological models; skills; historical-geographical skills; Portuguese History and Geography; 2nd Cycle of Basic Education

LISTA DE ABREVIATURAS

ABP Aprendizagem Baseada em Problemas

CEB Ciclo do Ensino Básico

HGP História e Geografia de Portugal

NMSAI Necessidade de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

PC Professor(a) Cooperante

PES Prática de Ensino Supervisionada

PI Projeto de Intervenção

UC Unidade Curricular

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
<hr/>	
PARTE I	3
<hr/>	
1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB	5
2. Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB	11
3. Análise crítica das práticas de ensino no 1.º e 2.º CEB	15
PARTE II	19
<hr/>	
4. Ensino da História e Geografia: desenvolvimento de competências	21
4.1. Competências histórico-geográficas	22
4.2. Modelos pedagógicos e o ensino da História e da Geografia	26
4.3. Modelos pedagógicos e desenvolvimento de competências	32
5. Metodologia	35
5.1. Pesquisa bibliográfica	35
5.2. Observação não participante	36
5.3. Entrevista	37
5.4. Análise de conteúdo	37
6. Que modelos? Que competências histórico-geográficas?	39
7. Conclusões	45
REFLEXÃO FINAL	49
<hr/>	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
<hr/>	
ANEXOS	57
<hr/>	

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A: Entrevista à Professora Cooperante de 1.º CEB	58
Anexo B: Caracterização da Turma de 1.º CEB	62
Anexo C: Avaliação dos Objetivos Gerais do PI (1.º CEB)	63
Anexo D: Entrevista ao Professor Cooperante da Turma A (2.º CEB)	66
Anexo E: Entrevista à Professora Cooperante da Turma B (2.º CEB)	69
Anexo F: Caracterização das Turmas de 2.º CEB	73
Anexo G: Avaliação dos Objetivos Gerais do PI	74
Anexo H: Grelha de Observação	76
Anexo I: Resultados obtidos pela Turma A	77
Anexo J: Resultados obtidos pela Turma B	78

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização dos modelos pedagógicos em função dos elementos do triângulo didático.	31
Tabela 2: Taxas de sucesso das competências avaliadas na turma A.	40
Tabela 3: Taxas de sucesso das competências avaliadas na turma B.	42

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Triângulo didático. Adaptado de Houssaye (1992).	27
Figura 2: Taxas de sucesso, por competências histórico-geográficas (B C F), nas turmas de 2.º CEB.	43

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, do Curso de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e em Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB, cujo intuito é descrever as práticas realizadas nas intervenções desenvolvidas em contexto de 1.º e 2.º CEB, refletindo acerca das mesmas, bem como apresentar um estudo emergente de um dos contextos no qual decorreu uma das intervenções.

Deste modo, o documento que aqui é apresentado divide-se em duas partes. Na primeira parte, é realizada uma caracterização dos contextos nos quais se desenvolveram as práticas, bem como a apresentação da problemática, objetivos e avaliação definidos para cada projeto de intervenção. É ainda realizada uma análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.

No que diz respeito à segunda parte, esta apresenta o estudo desenvolvido em contexto de 2.º CEB, em duas turmas de 5.º ano de escolaridade. Este estudo tem como objetivo compreender de que modo as metodologias adotadas por um docente de HGP influenciam o desenvolvimento das competências histórico-geográficas nos alunos.

Assim, a segunda parte deste relatório encontra-se dividido em quatro partes: a apresentação da problemática e objetivos de estudo e enquadramento teórico, no qual são caracterizadas as competências histórico-geográficas e diferentes modelos pedagógicos; a metodologia adotada, apresentando os métodos e técnicas utilizados para a recolha de dados e a análise dos mesmos; a apresentação dos resultados; e conclusões finais.

Por último, é ainda apresentada uma reflexão final, na qual é realizada uma análise reflexiva do percurso realizado e do contributo da UC de PES II para a aprendizagem e crescimento profissional e pessoal.

O presente relatório termina com a apresentação das referências bibliográficas utilizadas para a sua elaboração, bem como os anexos referidos ao longo do texto.

PARTE I

1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB

A PES realizada no contexto de 1.º CEB durou oito semanas e decorreu num estabelecimento de ensino público localizado num bairro na zona de Lisboa. O período de intervenção teve início no dia 18 de março e terminou no dia 31 de maio de 2019. O bairro é habitado pelas segundas e terceiras gerações de famílias realojadas.

Há algumas décadas, foram para aqui deslocadas centenas de famílias com uma história de vida dominada pela pobreza de ordem económica e com baixa escolaridade. A sua posição geográfica, num extremo da cidade e ladeado pela Serra de Monsanto, não fomentava a comunicação com o exterior. Entretanto, a construção recente de vias rápidas radiais de Lisboa isolou-o ainda mais: sair do bairro, ou de carro, ou de autocarro; a pé é quase impossível. Reúnem-se assim as condições (de pobreza económica, cultural e social) ótimas para a exclusão social (Sales, 2009, pp. 26-27).

Este **bairro** encontra-se isolado da restante cidade de Lisboa, sendo esse isolamento marcado pela ausência de limpeza e manutenção dos espaços públicos existentes, ou mesmo de serviços, equipamentos e espaços verdes.

A maioria da população deste bairro são famílias de etnia cigana, cuja cultura e costumes influenciam a (des)motivação dos alunos e, conseqüentemente, o seu desempenho académico, isto porque, como Póvoa (2011) afirma, não é possível dissociar a criança do contexto em que esta vive e se desenvolve, uma vez que desde o seu nascimento “o sujeito integrasse na cultura do seu meio, e esta irá ser importante para o seu desenvolvimento. Através dos hábitos, valores e a própria linguagem, a criança absorve determinados comportamentos e passa a reproduzi-los” (p. 25). Deste modo, o meio envolvente irá influenciar o desenvolvimento de cada criança, surgindo uma série de dificuldades e necessidades emergentes do contexto em que se integra.

A **escola** pertence a um agrupamento que alberga escolas desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Os princípios que orientam o Projeto Educativo do Agrupamento (2017) assentam na hierarquização das suas prioridades em prol da sua função de ensinar, assumindo-se também como “um tempo de acompanhamento continuados dos percursos dos seus alunos” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2017, p. 12).

O Agrupamento considera o professor como modelo dos alunos, defendendo que o processo de ensino e aprendizagem não se deve limitar à “interação discursiva, constituída por mensagens de conteúdo educacionalmente intencionado, mas desenvolver-se como um caminho feito da busca-encontro-troca de modelos (sejam eles mais de ordem afetiva, mais de ordem cognitiva) capazes de estimular apropriações e construções autónomas” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2017, p. 12).

O Projeto Educativo do Agrupamento afirma que a população escolar existente nesta escola apresenta características culturais e socioeconómicas diferentes da população das restantes escolas do agrupamento. Essas características influenciam diretamente o desempenho escolar dos alunos, bem como o funcionamento da escola, sendo esse o motivo pelo qual esta é a única escola do agrupamento que integra o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

A população aí residente integra algumas famílias de risco, pouco estruturadas e com dificuldades específicas que se refletem nos seus educandos . . . É característica desta população escolar a prevalência das problemáticas emocionais, em que se incluem situações de grave desmotivação escolar e mesmo face a um projeto de vida. Entre os mais jovens, salientam-se os casos de abandono e de negligência que eles procuram ocultar e que são sempre de difícil intervenção. (Projeto Educativo do Agrupamento, 2017, p. 4).

Segundo a Comissão de Educação e Ciência (2016), na escola observa-se a existência de “ (i) Alunos com um nível socioeconómico bastante baixo; (ii) Uma elevada taxa de desemprego e muitas famílias com rendimento social; (iii) População pouco alfabetizada e pertencendo a diversos estratos sociais e diferentes etnias” (p. 4), o que se traduz em dificuldades de aprendizagem e de convivência social, comportamentos conflituosos e desviantes, pouca valorização da escola e carências afetivas.

Como foi referido anteriormente, a turma sob a qual incidiu a intervenção foi uma turma do 3.º ano do 1.º CEB. Esta turma era constituída por dezoito alunos, sendo doze do sexo feminino e seis do sexo masculino. Os alunos da turma apresentavam idades compreendidas entre os oito e os doze anos, sendo que catorze alunos eram repetentes e vários alunos eram provenientes de famílias desestruturadas e de escolaridade baixa.

Na turma existe apenas uma aluna com Necessidades de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (NMSAI), que tinha sessões com uma professora de apoio e apoio individual na realização das fichas de avaliação. Apesar de não existirem mais alunos abrangidos pelo decreto-lei n.º 54/2018, a Professora Cooperante (PC) considera necessário ter especial atenção aos alunos G., P. e B.R.

O G. é um aluno medicado para a hiperatividade e comportamentos agressivos. É um aluno meigo, porém quando não está medicado é agressivo verbalmente e fisicamente. O G. tem uma família desestruturada e conseqüentemente é carente e com baixa autoestima.

A B.R. é uma aluna carente, com baixa autoestima e falta de confiança nas suas capacidades. Quanto contrariada amua ou é agressiva verbalmente. O pai da B.R. está preso. Este facto afeta muito a menina.

O P. é um aluno carente, mas também bastante desobediente. Muitas das vezes é necessário repetir a mesma ordem/pedido inúmeras vezes. O aluno é inteligente, mas devido à sua desatenção e falta de interesse não dá o melhor de si. (Entrevista à Professora Cooperante do 1.º CEB, anexo A)

De modo geral, as principais **dificuldades** dos alunos centravam-se na interpretação e compreensão de textos, o que prejudicava o seu desempenho em todas as áreas curriculares. No que diz respeito a **fragilidades** específicas na área da Matemática, estas revelavam-se mais visíveis no domínio de Números e Operações, uma vez que revelavam dificuldade em realizar o algoritmo da multiplicação e da divisão, bem como reconhecer qual o algoritmo que deveriam aplicar na resolução de problemas. Na área do Português, as maiores dificuldades passavam pela interpretação e produção de textos, tanto no domínio da escrita como da oralidade. No que concerne à área de Estudo do Meio, os alunos revelavam algumas lacunas relativas às competências de localização e orientação no espaço. Por fim, relativamente às competências pessoais e sociais, os alunos apresentavam dificuldade na concentração, bem como na gestão de conflitos entre eles e, conseqüentemente, no trabalho em grupo.

Apesar disso, os alunos manifestavam **interesse** pelos conteúdos apresentados e atividades propostas em todas as áreas curriculares, revelando entusiasmo e vontade de participar e conhecer mais acerca dos temas abordados.

No que diz respeito à **ação pedagógica e aos processos de regulação e avaliação** da aprendizagem, a PC promovia atividades que desenvolvessem competências sociais, uma vez que os conflitos entre alunos eram recorrentes.

Para além disso, a PC considerava sempre as características da turma, procurando formas de colmatar as dificuldades identificadas. No que concerne à avaliação, era realizada uma avaliação formativa através de exercícios formais e informais e a avaliação sumativa recorrendo a um teste sumativo por período, que avaliava os conhecimentos adquiridos em cada disciplina.

Considerando as características da turma acima descritas (anexo B), o **Plano de Intervenção** (PI) permitiu definir uma problemática, os objetivos gerais e as estratégias a implementar com a finalidade de colmatar as dificuldades identificadas.

Uma vez que, sendo o período abrangido pela PES II de pouca duração, em diálogo com a PC optou-se por focar a intervenção nas dificuldades sentidas a nível das áreas da Matemática, Português e Estudo do Meio. Apesar disso, foi também uma preocupação trabalhar e desenvolver competências sociais, tais como o sentido de grupo e a capacidade de trabalhar em equipa.

Da análise das potencialidades e fragilidades do grupo-turma e do contexto no qual a intervenção se desenvolveu, emergiu a **problemática**: *o estabelecimento de rotinas e a mobilização do meio envolvente na organização do processo de ensino e aprendizagem podem contribuir para ultrapassar as dificuldades dos alunos em melhorar o seu desempenho, desenvolver competências nas áreas do cálculo, da leitura, de localização/orientação e da autonomia/cooperação.*

Assim, definiram-se os seguintes **objetivos** de intervenção:

1. Desenvolver a competência de cálculo.
2. Melhorar a competência leitora.
3. Desenvolver competências de localização e orientação no espaço.

Para alcançar estes objetivos conceberam-se três **estratégias** fundamentais: (I) a implementação de rotinas, (II) a mobilização do meio envolvente para o processo de ensino e aprendizagem, e, ainda, (III) a criação de momentos de discussão e partilha de ideias em grande grupo, alternados com momentos de trabalho em pequenos grupos.

A primeira dificuldade sentida foi organizar o período de intervenção de forma a ir ao encontro das visitas de estudo, atividades da escola e provas comuns do agrupamento. Sendo necessário incluir as atividades no plano e, principalmente, de centrar uma grande parte do tempo de intervenção à preparação para as provas comuns, não foi possível dedicar o tempo desejado às aprendizagens. Para isto, procurou-se desenvolver uma abordagem integrada do currículo, enquanto estratégia, facilitadora para trabalhar os conteúdos de diferentes áreas curriculares numa única atividade, promovendo aprendizagens reais e significativas.

O segundo constrangimento cruzou-se com o facto de os alunos apresentarem dificuldades em determinados conhecimentos e competências que já deveriam ter sido adquiridos em anos letivos anteriores. Esta dificuldade obrigou a, antes de abordar determinados conteúdos, lembrar conhecimentos anteriores aos quais era necessário dedicar mais tempo, por não estarem realmente adquiridos, atrasando o processo de aprendizagem dos novos conteúdos. Assim, todas as planificações foram realizadas considerando esta necessidade e dedicando tempo a esse processo de consolidação dos conhecimentos que, previamente, os alunos deveriam ter adquirido.

O processo de **avaliação** privilegiou momentos de avaliação formativa, recorrendo a instrumentos de avaliação diversificados, nomeadamente breves exercícios formais e informais realizados em sala de aula e grelhas de observação.

Assim, e de modo a apurar os resultados obtidos e a aferir se os objetivos delineados eram alcançados, foram definidos indicadores de avaliação e construídas grelhas de observação com o objetivo de compreender a evolução dos alunos ao longo das semanas de intervenção (anexo C).

Relativamente ao primeiro objetivo “Desenvolver a competência de cálculo” foi possível observar uma grande evolução em todos os indicadores. Esta evolução deve-se, em grande parte, à implementação das rotinas, uma vez que permitiu aos alunos trabalhar e praticar as capacidades associadas a este objetivo geral.

No que concerne ao segundo objetivo, “Melhorar a competência leitora”, o foco foi a interpretação e compreensão de texto, visto ter sido identificada como a fragilidade mais relevante. No final do período de intervenção, foi possível constatar que os alunos tinham alcançado este objetivo, uma vez que eram capazes de realizar todas as tarefas expressas nos indicadores de avaliação definidos.

Por fim, consideramos que o objetivo “Desenvolver competências de localização e orientação no espaço” foi também atingido, sendo possível concluir que a grande maioria dos alunos revelou ser capaz de realizar as tarefas associadas ao objetivo definido.

Faz sentido referir, também, as aprendizagens realizadas pelos alunos ao longo do período de intervenção e que não foram refletidas nos objetivos do projeto. Estas aprendizagens cruzam-se principalmente com as competências sociais que foram desenvolvidas.

Assim, no final do período de intervenção foi possível observar que os alunos desenvolveram competências de cooperação e trabalho em grupo, devido à implementação de várias atividades em pares e pequenos grupos. Desta forma de organização do trabalho dentro da sala de aula resultou o crescimento do espírito de interajuda entre alunos e a criação de um ambiente educativo que promovia a partilha e troca de ideias entre alunos. Aliado a isto, observámos ainda o aumento da sua motivação para a aquisição de novos conhecimentos e competências.

2. Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB

O **estabelecimento de ensino** no qual foi realizada a PES no 2.º CEB, que durou oito semanas, localiza-se na zona urbana de Lisboa e é uma escola pública. A prática foi realizada com duas turmas de 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB, no período entre 8 de janeiro e 8 de março de 2019.

Segundo o **Projeto Educativo** (2017), os alunos pertencentes a esta escola são provenientes de diferentes pontos da área de Lisboa,

onde as situações de degradação habitacional, realojamento, problemas económicos, sociais e de exclusão social são comuns. É ainda significativo o número de alunos oriundos de concelhos limítrofes e outras zonas da cidade de Lisboa e o número de alunos de nacionalidade não portuguesa. (Projeto Educativo, 2017, p. 5).

Segundo este mesmo documento, a missão do agrupamento centra-se em proporcionar a cada aluno a oportunidade de aceder a um ensino de qualidade, de forma a “adquirir e desenvolver competências necessárias ao crescimento intelectual e pessoal, formando um cidadão interveniente e responsável para com a sociedade em que está inserido” (Projeto Educativo, 2017, p. 5), independentemente da sua cultura e/ou condição socioeconómica.

No que concerne à **ação pedagógica** e aos **processos de regulação e avaliação das aprendizagens**, os PC colocavam como foco da sua ação, a aprendizagem dos conteúdos e aquisição dos conhecimentos. No que diz respeito à avaliação, os PC de Português e de HGP da turma B realizavam a avaliação formativa, através de exercícios informais realizados em aula e a avaliação sumativa através da aplicação de dois testes por período. Por sua vez, o PC de HGP da turma A realizava a avaliação sumativa através de fichas de verificação quinzenais e a avaliação formativa tomava forma através da observação do trabalho que os alunos desenvolviam em aula e das apresentações formais dos seus projetos à turma.

Relativamente às **turmas** sob as quais o período de intervenção incidiu: turma A e turma B. Importa saber que a turma A era constituída por vinte e cinco alunos, sendo nove do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino. Os alunos apresentavam idades compreendidas entre os dez e os treze anos, sendo dois alunos repetentes.

Nesta turma existiam quatro alunos com NMSAI, sendo essas necessidades associadas à hiperatividade, síndrome de oposição e défice cognitivo. A turma conta também com um aluno de nacionalidade estrangeira (chinesa).

A turma B era composta por vinte e dois alunos, sendo oito do sexo feminino e catorze do sexo masculino. As idades dos alunos desta turma eram compreendidas entre os onze e os dezassete anos, com dois alunos repetentes. Existia ainda um aluno com NMSAI, associadas a uma Perturbação do Espectro do Autismo e uma aluna de nacionalidade estrangeira (japonesa).

Relativamente às características das turmas, apesar de a prática ser realizada com dois grupos diferentes, os PC descreveram as turmas de forma semelhante: alunos que apresentam dificuldades no cumprimento de regras e em respeitar os colegas e professores, gerando indisciplina e, conseqüentemente, influenciando o seu aproveitamento. “Os alunos estão no desenvolvimento cognitivo esperado. Em termos de comportamento, existem alguns focos preocupantes. Alguns alunos apresentam comportamentos disruptivos” (Entrevista ao Professor Cooperante da turma A (2.º CEB, anexo D).

Em termos de níveis de desempenho escolar, os PC caracterizaram os grupos como turmas fracas no que concerne ao domínio dos conteúdos, revelando, contudo, entusiasmo no processo de ensino e aprendizagem, grande vontade de participar nas aulas e desejo de saber mais acerca dos temas abordados. (Anexos D e E)

Foram identificadas dificuldades comuns a ambas as turmas (anexo F). Os alunos das duas turmas mostravam grandes dificuldades no cumprimento de regras e em respeitar os colegas e professores, gerando por vezes um ambiente de indisciplina que afetava o seu desempenho a nível académico. Mostravam ainda dificuldades transversais às duas áreas curriculares (Português e HGP), nomeadamente, na seleção, tratamento e organização da informação e na expressão oral e escrita.

Considerando estas dificuldades, foi definida a **problemática** que orientou o PI: *em que medida é que a implementação de rotinas permite o desenvolvimento de competências comunicativas e de autonomia?*

Partindo desta problemática, foram delineados os seguintes **objetivos** do PI :

1. Selecionar, tratar e organizar informação;
2. Desenvolver as competências comunicativas.

Para alcançar estes objetivos, foi necessário estabelecer **estratégias** que passaram por (I) implementação de rotinas de escrita e leitura, (II) criação de momentos de discussão acerca dos conteúdos e temas abordados e (III) construção de mapas conceituais e de guiões para a análise de fontes.

Durante a implementação do PI surgiram alguns constrangimentos relacionados com as dificuldades dos alunos e com a necessidade de cumprir as datas definidas pelos PC.

O primeiro constrangimento residia no facto de os alunos apresentarem dificuldades ao nível de conhecimentos que já deveriam estar adquiridos. Por isso, surgia a constante necessidade de relembrar conteúdos trabalhados previamente, tentando evitar atrasos não esperados. Para solucionar esta dificuldade, ao realizar a planificação das aulas, era também realizado um levantamento dos conteúdos que poderiam suscitar dúvidas, elaborando um plano B, de forma a antecipar as dificuldades que poderiam surgir e preparando a resposta às mesmas.

O segundo constrangimento esteve relacionado com a dificuldade em cumprir as datas definidas pelos cooperantes, nomeadamente as datas dos momentos de avaliação. Ao ter de cumprir estes prazos, foi necessário planificar as nossas aulas de acordo com os mesmos, não sendo possível dedicar o tempo desejado para a realização de atividades mais dinâmicas, uma vez que não existia tempo para tal. Para isto, optou-se por recursos simples que promovessem a aprendizagem, capazes de rentabilizar o tempo disponível.

Tal como ocorreu na intervenção educativa no 1.º CEB, foi necessário definir indicadores de avaliação e construir instrumentos para compreender de que forma os alunos desenvolviam as suas competências e alcançavam os objetivos delineados no PI. Criaram-se assim as tabelas presentes no anexo G.

Assim, relativamente ao primeiro objetivo “Selecionar, tratar e organizar informação”, considerou-se que este objetivo não foi atingido na sua totalidade, uma vez que apesar de existirem alunos que mostraram evoluções nesta capacidade, muitos deles mantiveram-se no mesmo nível, não apresentando quaisquer progressos.

No que concerne ao objetivo “Desenvolver competências comunicativas”, observou-se diferenças entre as turmas, sendo que a turma B apresentou resultados superiores aos da turma A. Apesar disso, consideramos que este objetivo também não foi alcançado na sua totalidade, sendo necessário continuar a desenvolver este tipo de trabalho para que os alunos sejam capazes de o atingir.

Importa abordar a **avaliação das aprendizagens** realizadas pelos alunos ao longo do período de intervenção e que não foram espelhadas nos objetivos, aprendizagens essas que se cruzam com os conteúdos programáticos de Português e de HGP, e para os quais se construíram instrumentos de avaliação diversificados, como, por exemplo, fichas de avaliação sumativas e grelhas de observação.

Relativamente à HGP, os alunos das duas turmas revelaram dificuldades em relacionar os acontecimentos e, conseqüentemente, nos processos de ordenação temporal, não sendo capazes de colocar factos históricos simples numa ordem cronológica correta. Apesar dessa dificuldade, os alunos mostravam interesse pela disciplina e pelos conteúdos abordados o que transparecia na sua atitude interessada e permitia que fossem capazes de relembrar os conteúdos abordados em aulas anteriores.

No que diz respeito à área de Português, existiam dificuldades ao nível da expressão oral e escrita, mas também no domínio da gramática. Por outro lado, os alunos gostavam muito de ler e de ouvir ler o que provocou uma adesão forte às rotinas de leitura criadas e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da compreensão escrita e oral, facilitando o processo de aprendizagem em ambas as disciplinas.

Por fim, torna-se pertinente referir que, durante o período em que decorreu a prática, foi possível trabalhar com quatro professores cooperantes diferentes: dois docentes da área do Português e dois docentes de HGP. Ao desenvolver a prática com cada um dos cooperantes, esta revelou-se bastante rica, uma vez que cada professor realizava uma abordagem diferente aos conteúdos da sua área curricular.

Esta diferença foi mais notória no que diz respeito aos docentes de HGP, uma vez que na turma A, o docente aplicava o modelo de ensino pela descoberta, formando grupos e atribuindo temas a cada um acerca do qual o grupo deveria procurar informações para, posteriormente, apresentar à turma. Por sua vez, na turma B era privilegiado o método expositivo. Esta diferença foi um convite à reflexão e à análise das especificidades de cada um dos modelos que tive o privilégio de acompanhar, o que provocou o desencadear do estudo que se apresenta na Parte II deste relatório.

3. Análise crítica das práticas de ensino no 1.º e 2.º CEB

O presente capítulo consiste numa comparação das práticas de ensino realizadas entre os dois ciclos de ensino no qual decorreu a PES no ano letivo de 2018/2019. Neste sentido, serão analisados os seguintes aspetos: relação pedagógica, gestão do espaço, gestão do tempo, regulação e avaliação das aprendizagens, gestão do currículo e diferenciação pedagógica.

A diferença mais visível entre os ciclos passa pelo facto de, durante o 1.º CEB se observar um regime de **monodocência**, logo um único professor titular para cada turma, enquanto que o 2.º CEB assenta num regime de **pluridocência**, o que significa que em cada turma existe um professor para cada área curricular. Esta diferença afeta diretamente a gestão que o professor pode fazer relativamente ao espaço, tempo e atividades, e influencia aspetos como a relação pedagógica entre professor e alunos.

No que diz respeito à **relação pedagógica**, esta é uma dimensão em que foi visível uma vincada diferença entre o 1.º CEB e o 2.º CEB. No 1.º CEB foi possível constatar que é possível estabelecer uma relação mais próxima, sendo evidente a confiança que os alunos sentem em relação ao adulto, partilhando com eles os seus sentimentos e episódios de vida. Para além disso, atentando às idades das crianças e ao facto de o professor titular ser um adulto com quem os alunos passam grande parte do seu tempo, é possível observar que as crianças estabelecem um nível de afetividade com o mesmo, o que não acontece no 2.º CEB.

No 2.º CEB não se observa esta proximidade e confiança entre os alunos e professores, sendo notória uma relação mais distante, uma vez que, por contactarem com vários professores, não é possível estabelecer um relacionamento diário com nenhum dos mesmos.

Relativamente à **gestão do espaço**, no 1.º CEB as mesas eram dispostas em “U”, permitindo aos alunos que consigam ver os colegas e, dessa forma, facilitar a troca de ideias e a partilha de conhecimentos, promovendo a cooperação entre alunos. Contrariamente, no 2.º CEB as mesas, para dois alunos, eram organizadas em três filas alinhadas viradas para o quadro. Esta organização do espaço, não permitia a discussão e inibia o debate entre os alunos, tendo como principal foco a concentração e a atenção do aluno dirigidas para o professor, colocando para segundo plano o desenvolvimento de competências sociais como a interajuda e a cooperação.

No que diz respeito à **gestão do tempo**, esta era mais fácil de controlar no 1.º CEB, mais uma vez, devido ao facto de ser um regime de monodocência. Ao existir um único professor titular, torna-se mais fácil adaptar as tarefas ao tempo que os alunos necessitam para as realizar. Isto é, o docente pode decidir se prolonga a atividade ou se a termina antes do previsto. O mesmo não acontece no 2.º CEB uma vez que se for necessário atribuir mais tempo a uma determinada atividade, não a podendo prolongar pela aula seguinte que está reservada a outra disciplina, é necessário retomá-la num outro dia, o que pode quebrar a sua dinâmica.

Relativamente à **regulação e avaliação das aprendizagens**, no 1.º CEB era realizada através de fichas de avaliação, grelhas de observação e pequenos exercícios diários. A professora valorizava a avaliação formativa, centrando a sua atenção na evolução do aluno desde o primeiro momento, considerando o seu percurso e progressos ao longo do ano: a “avaliação não deverá constituir-se como um facto pontual e/ou isolado, mas sim como um conjunto de operações que se influenciam mutuamente. Como tal, a avaliação não é algo separado do processo ensino-aprendizagem” (Vasconcelos *et al.*, 2010, p. 100).

No 2.º CEB, na área de Português, a avaliação era realizada através da observação durante momentos informais (leitura, escrita e expressão oral) e da aplicação de fichas de avaliação sumativas. Estas fichas eram produzidas por todos os docentes da disciplina, de forma a que todos os alunos do 5.º ano fossem avaliados com os mesmos critérios. Segundo Arends (2008), o objetivo da avaliação sumativa é “sumariar o desempenho de um determinado aluno, num conjunto de metas ou objetivos de aprendizagem” (p. 229). Assim, as classificações dos alunos correspondiam aos resultados obtidos nas fichas de avaliação aplicadas.

No que diz respeito à disciplina de HGP, a regulação das aprendizagens era realizada de forma diferente em cada uma das turmas. Na turma A, o PC aplicava fichas de verificação individuais quinzenalmente. Para além disso era realizada a análise das produções de grupo dos alunos e a apresentação oral das mesmas. Por sua vez, na turma B a avaliação era essencialmente realizada através de fichas de avaliação sumativas, duas por período, sendo que antes das mesmas existia uma aula de revisão dos conteúdos que seriam avaliados, proporcionando aos alunos um momento de esclarecimento de dúvidas. A docente considerava também outros fatores como o comportamento, a participação oral e o trabalho realizado em aula.

No que concerne à **gestão do currículo**, no 1.º CEB o ponto de partida para a abordagem de conteúdos passava pela identificação dos conhecimentos prévios dos alunos, fomentando a partilha dos mesmos com a turma. De seguida, eram dinamizados jogos e, por fim, eram realizados exercícios e atividades de consolidação para os quais era mobilizado o contexto envolvente, de forma a que os alunos associassem os conteúdos abordados ao seu quotidiano, compreendendo a sua pertinência.

Durante o decorrer das atividades, eram concedidas aos alunos oportunidades de participar, podendo dar contributos para o desenrolar da mesma. Para além disso, a PC optava sempre por uma abordagem mais integradora do currículo, reconhecendo que, desse modo, os alunos compreendem a ligação entre os diferentes conteúdos e adquirem-nos mais facilmente, visto que “quanto mais um acontecimento é, significativo, mais profunda ou elaboradamente processado, mais situado em contexto, e mais enraizado num conhecimento cultural, de fundo, metacognitivo e pessoal, mais rapidamente é compreendido, aprendido e recordado” (Beane, 2003, p. 95).

Por sua vez, no 2.º CEB não se observava a mesma dinâmica. Na área de Português, as duas docentes ativavam conhecimentos prévios, uma vez que a maioria dos conteúdos abordados já teriam sido trabalhados em anos escolares anteriores. No entanto, o ensino do Português era realizado sempre com base no manual escolar e na resolução de exercícios do mesmo ou de fichas de trabalho entregues pelas PC.

Relativamente às aulas de HGP, estas apresentavam dinâmicas diferentes. Na turma A, o docente dividia a turma em grupos, atribuía um tema a cada um e entregava uma lista de questões acerca do mesmo. Os alunos deveriam procurar respostas às perguntas com base no manual e outros livros providenciados pelo docente. Após terminarem a sua pesquisa, cada grupo apresentava as suas descobertas à turma e, numa aula seguinte, era realizada uma consolidação desses conteúdos pelo PC. O PC defendia a opção de tentar promover uma série de atividades diversificadas, defendendo que os conteúdos podem ser adquiridos recorrendo a diferentes opções, tais como “trabalho a pares e em pequeno grupo, pesquisas guiadas por projetos, tempo de estudo/trabalho autónomo, visitas de estudo, recurso a vídeos, debates, *PowerPoints* e convite a pais” (Entrevista ao Professor Cooperante da turma A (2.º CEB), anexo D).

Na turma B, a docente optava por introduzir os conteúdos através da análise dos documentos que integravam o manual escolar, sendo este o instrumento mais utilizado. Para além disso, a PC recorria várias vezes a outros recursos, tais como *PowerPoints*, vídeos (disponibilizados pela editora dos manuais, excertos de documentários ou outros) e exercícios de consolidação acerca do tema. Em ambas as turmas tentava-se promover o diálogo entre alunos, embora em dimensões diferentes: na turma A este era realizado em pequenos grupos e na turma B, a PC tentava fazê-lo em grande grupo.

No que se refere à **diferenciação pedagógica**, esta também era mais visível no 1.º CEB, sendo que os alunos com NMSAI tinham apoios individuais com uma professora de apoio e, em sala de aula, a cooperante adaptava os instrumentos de avaliação, dedicava tempo para dar apoio individual a cada aluno e realizava leituras em voz alta sempre que considerava necessário. Para além desses apoios, existia o momento em que os alunos eram divididos em três níveis consoante o seu rendimento académico, permitindo que cada aluno recebesse um apoio focado nas suas dificuldades e características individuais. Por sua vez, no 2.º CEB, as únicas medidas de diferenciação que foram observadas foram a utilização de fichas de avaliação adaptadas e, em português, aulas de apoio com uma professora responsável por esse mesmo efeito.

Assim, é possível compreender que o contexto de 1.º CEB reúne mais condições para promover um trabalho que permita o desenvolvimento de competências que o aluno poderá mobilizar em todas as áreas da sua esfera pessoal e académica. Existe um acompanhamento mais próximo da parte do professor titular da turma, para além de que este possui a oportunidade de gerir o tempo, espaço e o processo de aprendizagem dos alunos como considerar mais pertinente para os mesmos, podendo focar-se em promover o desenvolvimento de competências transversais que poderão revelar-se úteis ao longo do percurso da criança.

Quanto ao 2.º CEB, esta preocupação não é visível, sendo que o que mais se observa neste contexto é um ensino focado na aprendizagem dos conhecimentos delineados, nos documentos orientadores, para o ano de escolaridade em questão, o que coloca o desenvolvimento destas competências para segundo plano, não se revelando uma prioridade.

Da comparação entre as práticas docentes destes dois níveis do Ensino Básico resultou o estudo que constitui a Parte II deste relatório, centrado na análise da relação entre os dois modelos pedagógicos adotados pelos dois PC de HGP e as competências histórico-geográficas que cada um deles tende a privilegiar.

PARTE II

4. Ensino da História e Geografia: desenvolvimento de competências

Este capítulo tem como objetivo apresentar o estudo desenvolvido em contexto de 2.º CEB. Este emerge das aulas de HGP observadas e lecionadas ao longo do período em que decorre a PES II e aborda o tema da influência das opções metodológicas adotadas na prática docente no desenvolvimento das competências histórico-geográficas dos alunos.

Na década de 1970, o conceito de competência surgiu associado ao conceito *skill*. “Os *skills* eram sobretudo associados às diferentes subcompetências que era preciso consolidar nos vários passos de uma aprendizagem, dentro de cada campo de saber ou disciplina” (Roldão, 2003, p. 18). Atualmente, em vários documentos orientadores surgem as competências que é esperado uma criança desenvolver num determinado nível de escolaridade e/ou numa disciplina. O “Perfil dos Alunos para o Século XXI” (2017) e os documentos que referem as Aprendizagens Essenciais relativas a cada área do saber e ano de escolaridade, são exemplos desses documentos que poderão orientar a prática de cada docente.

Cachapuz, Chaves e Paixão (2004), citando Fullan, afirmam que o desenvolvimento de competências é essencial para o futuro das crianças, considerando que são também cidadãos, “permitindo às pessoas adquirir uma disposição positiva para confrontar a mudança constante e a complexidade social, ou seja, a capacidade para aprender e lidar com a mudança e a incerteza” (p. 147).

Os mesmos autores afirmam que importa desenvolver competências de forma a possibilitar que o sujeito possua as condições necessárias “para aprender ao longo da vida e sem as quais a sua realização pessoal, social e profissional se torna problemática” (Cachapuz, Chaves & Paixão, 2004, p. 17).

Tal como foi referido anteriormente, durante a intervenção educativa no contexto de 2.º CEB foi possível contactar com duas metodologias diferentes no ensino da História e Geografia. Uma primeira que se aproxima de uma perspetiva construtivista, na qual “os alunos são os agentes da sua própria formação, ou seja, é da responsabilidade do aluno a aquisição do seu próprio conhecimento” (Santos, 2014, p. 20). Este trabalho era orientado pelo professor que atribuía a cada grupo um tema e perguntas para orientarem a pesquisa que o grupo teria de realizar. Disponibilizava também materiais a que os alunos podiam recorrer para encontrar as respostas às perguntas para, finalmente, apresentarem o seu trabalho à turma.

Por sua vez, na turma B, a prática da cooperante assentava num método de caráter mais expositivo, centrado nos conteúdos e na professora, ou seja, a docente apresentava e explicava os conteúdos que os alunos deveriam adquirir, remetendo estes para o papel de recetores das mensagens. Apesar de, nesta prática, o papel principal pertencer ao docente, a professora proporcionava aos alunos a oportunidade de partilhar as suas questões, os conhecimentos adquiridos previamente e/ou as opiniões e pontos de vista, uma vez que, se

o conteúdo da aula é suficientemente significativo para canalizar o interesse das crianças, se vincula-se com conhecimentos e experiências que os alunos trazem, se os alunos assumem uma atitude recetivo-ativa, a exposição verbal deixa de ser simplesmente um repasse de informações. (Libâneo, 1994, p. 162)

Assim, a vivência com estas duas realidades pedagógico-didáticas diferenciadas, próximas de dois modelos pedagógicos distintos, deu origem ao estudo que agora se apresenta, com a finalidade de analisar as diferentes formas de trabalhar dos docentes de HGP do 2.º CEB e o impacto que estas têm na aprendizagem dos alunos, nomeadamente, no desenvolvimento das competências histórico-geográficas.

Após a identificação desta situação, foi definida a seguinte problemática: *o desenvolvimento das competências histórico-geográficas, no âmbito da disciplina de HGP do 2.º CEB depende da forma como o professor orienta a gestão do currículo, de acordo com as opções metodológicas que assume.*

Tendo esta problemática como ponto de partida, foram delineados os seguintes objetivos de estudo:

1. caracterizar as competências histórico-geográficas;
2. caracterizar os métodos de ensino da História e Geografia;
3. analisar criticamente as práticas de ensino implementadas nas turmas em que decorreu a intervenção;
4. analisar as competências histórico-geográficas desenvolvidas em cada uma das turmas em que decorreu a intervenção.

4.1. Competências histórico-geográficas

Perrenoud (1999a) define o conceito de competência como a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas

sem limitar-se a eles” (p. 7). Isto é, o indivíduo não se limita a adquirir conhecimentos, mas é capaz de os mobilizar em situações do seu quotidiano.

Nesta mesma linha, Rey e Staszewski consideram que uma competência é “una disposición para cumplir una tarea” (citado por Pagès, 2012, p. 3), sendo que tal acontece quando o indivíduo revela ser capaz de colocar em prática os conhecimentos adquiridos, isto é, o sujeito é capaz de mobilizar esses conhecimentos para realizar uma determinada ação.

Segundo Aguilar e Cepeda (citados por Pagès, 2012), competência assume uma dimensão de carácter mais social, referindo-se ao conjunto das capacidades intelectuais, atitudes “y otros elementos no cognitivos, como motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales” (p. 3).

Deste modo, é possível concluir que para que um indivíduo seja realmente competente, é necessário que se tenha apropriado de conhecimentos, capacidades e atitudes necessários para dar resposta a uma determinada situação com a qual se depara. No entanto, o sujeito precisa também de experienciar situações práticas e reais nas quais seja levado a mobilizar esses conhecimentos. Isto é, possuir os conhecimentos não é, por si só, a única aquisição que o indivíduo deve realizar, uma vez que é essencial que o mesmo compreenda a pertinência desses conhecimentos e em que situações e de que modo devem ser mobilizados. Assim, considera-se que um indivíduo é competente quando se torna capaz de mobilizar, de forma adequada, os conhecimentos adquiridos em contextos reais, aplicando-os a novas situações.

A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz . . . Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva. (Perrenoud, 1999a, p.10).

Considerando esta perspetiva que o conceito de competência nos oferece e atribuindo à escola a responsabilidade de preparar os alunos para uma sociedade futura sobre a qual temos mais dúvidas do que certezas, importa contribuir para a formação de alunos que se tornem cidadãos ativos na sociedade em que se encontram inseridos, conhecendo o seu papel transformador e sendo capazes de o cumprir. Para tal, é fundamental que os professores, nas suas práticas e nas abordagens que assumem na gestão do currículo, centrem as suas preocupações no desenvolvimento de

competências nos alunos de forma a que, futuramente, sejam capazes de ter um papel social ativo e responsável.

Por este motivo, o desenvolvimento de competências deve estar espelhado nos objetivos definidos nos contextos das planificações da prática docente, de modo a garantir a sua integração nos processos de ensino e aprendizagem, proporcionando aos alunos o contacto com situações nas quais sintam necessidade de mobilizar essas competências, colocando-as ao serviço do seu quotidiano. “A mobilização exerce-se em situações complexas, que obrigam a estabelecer o problema antes de resolvê-lo, a determinar os conhecimentos pertinentes, a reorganizá-los em função da situação, a extrapolar ou preencher as lacunas” (Perrenoud, 1999b, p. 3).

No entanto, para se transitar de um ensino centrado na aquisição de conhecimentos para um ensino focado no desenvolvimento de competências (reconhecendo que estas, para além dos conhecimentos, integra um conjunto de comportamentos e atitudes), será necessário introduzir mudanças na prática docente, nomeadamente, na seleção de conteúdos, na organização e gestão do grupo, no papel assumido pelo professor e pelo aluno no contexto de sala de aula e, ainda, nos processos de avaliação.

Apesar das exigências e das mudanças que o ensino por competências pede, Perrenoud (1999a) defende que esta opção é importante para a formação do aluno, uma vez que “podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais” (p. 32). As competências estão ligadas a práticas sociais e, por esse motivo, desenvolver competências na escola vai possibilitar que, futuramente, o aluno seja capaz de mobilizar os conhecimentos que foi adquirindo ao longo do seu percurso para regular as práticas do seu quotidiano e dar resposta aos problemas com os quais se irá deparar no seu dia-a-dia. O indivíduo é, assim, competente

porque simultaneamente: domina, com muita rapidez e segurança, as situações mais comuns, por ter à sua disposição esquemas complexos que podem entrar imediata e automaticamente em ação, sem vacilação ou reflexão real: é capaz de, com um esforço razoável de reflexão, coordenar e diferenciar rapidamente os seus esquemas de ação e os seus conhecimentos para enfrentar situações inéditas. (Bastien citado por Perrenoud, 1999a, p. 27).

Para além desta aproximação, de carácter mais genérico, ao conceito de competência, este é, regra geral aplicado às diferentes disciplinas e áreas disciplinares

que compõem os currículos escolares. No caso da História e Geografia, Hortas e Dias (2017), numa tentativa de garantir processos de ensino e aprendizagem de integração interdisciplinar, avançam com a definição de sete competências histórico-geográficas:

(A) Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; (B) Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa; (C) Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais; (D) Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades; (E) Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais; (F) Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações; (G) Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia (p. 7).

A competência A – utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens – refere-se à capacidade dos alunos utilizarem fontes diversas, sejam estas escritas, orais, estatísticas ou iconográficas. No entanto, esta primeira competência exige também a capacidade de selecionar, organizar e tratar informação, consiste em selecionar a informação pertinente e organizá-las segundo uma determinada lógica (competência B).

Por sua vez, a competência C – localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais – baseia-se em localizar, espacial e temporalmente, os fenómenos de modo a compreender e relacionar os processos histórico-geográficos das sociedades humanas naquelas duas dimensões.

A competência D – contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades – “remete para a mobilização de uma análise multiescalar, situando os fenómenos numa escala micro, meso e macro de uma forma dinâmica” (Hortas & Dias, 2017, p. 7), reconhecendo as relações que são estabelecidas entres os mesmos.

No que concerne à competência E – conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais, esta “exige o conhecimento da complexidade dos lugares e das regiões em que ocorrem os fenómenos sociais que se pretendem compreender e interpretar” (Hortas & Dias, 2017, p. 8), com o intuito de analisar as interinfluências entre o ser humano e os territórios, cruzando-as com as dinâmicas de evolução temporal. Todavia, importa equacionar estes conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar fenómenos humanos e naturais (competência F), indo para além da memorização.

Por fim, todas as competências até agora elencadas e avançadas por aqueles dois autores se cruzam com a competência G, a saber, a capacidade de mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia, reconhecendo a necessidade do sujeito ser capaz de elaborar um discurso rigoroso, no qual empregue corretamente o vocabulário específico daquelas áreas do conhecimento humano.

Os mesmos autores defendem ainda que estas competências deverão surgir do processo de aquisição dos conhecimentos de História e Geografia, devendo o aluno desenvolver competências essenciais, que permitem à criança compreender o mundo e a sociedade em que vive, bem como as dinâmicas e interações dos fenómenos sociais e humanos, de forma a que se tornem jovens histórico-geograficamente competentes, capazes de ter um papel ativo na sua comunidade.

Num mundo em permanente mudança é crucial desenvolver nas crianças e nos jovens um conjunto de competências que os habilitem a ler a realidade que os cerca, a interpretar os fenómenos políticos, económicos, sociais e culturais que se registam nos diferentes tempos e espaços que modelam as sociedades humanas, e a agir na perspetiva da construção de uma cidadania ativa e global. (Hortas & Dias, 2017, p. 2).

4.2. Modelos pedagógicos e o ensino da História e da Geografia

Libâneo (1994) define modelo pedagógico como os métodos referentes aos “meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino, ou seja, ao ‘como’ do processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os objetivos e conteúdos” (p. 149). Podemos assim concluir que é o conjunto das ações do professor, das condições externas e dos procedimentos que o professor opta por seguir com o intuito de atingir os objetivos definidos, revelando-se como regulador das “formas de interação entre ensino e aprendizagem, entre o professor e os alunos, cujo resultado é a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas dos alunos” (Libâneo, 1994, p. 152).

No entanto, para escolher o modelo pedagógico mais adequado, o docente deve considerar um conjunto de fatores. São estes: os objetivos definidos, não só pelo professor, como também os que constam dos documentos orientadores da escola; os conteúdos que se pretende transmitir e que conhecimentos e competências se espera

que os alunos adquiram; as características dos alunos ao nível do desenvolvimento cognitivo dos mesmos, conhecimentos prévios adquiridos e o seu contexto sociocultural.

Em síntese, trata-se de retomar o clássico conceito de triângulo didático de Houssaye (1992) que se desenvolve entre o professor, o aluno e o conteúdo, inseridos num determinado contexto político, económico, social e cultural (Fig. 1):

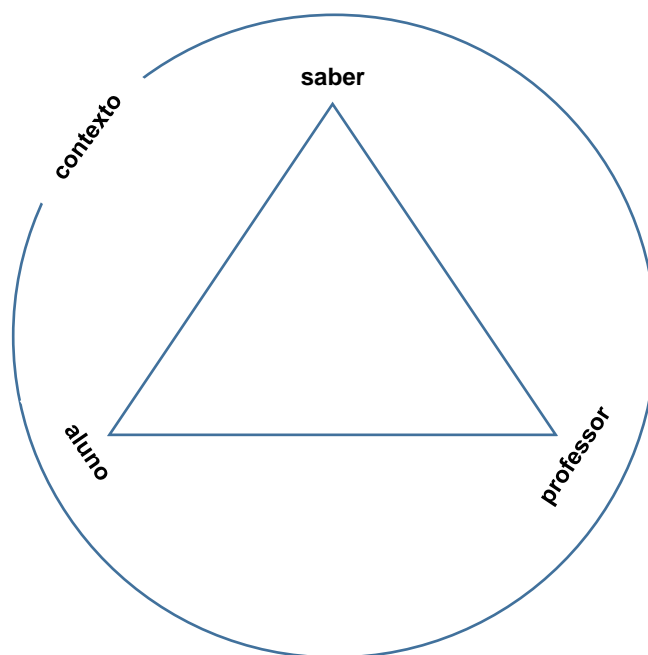


Figura. 1. Triângulo didático. Adaptado de Houssaye (1992).

“O uso adequado e eficaz dos métodos de ensino visa assegurar, no processo de transmissão/assimilação de conhecimentos e habilidades, a atualização das capacidades potenciais dos alunos, de modo que adquiram e dominem métodos próprios de aprender” (Libâneo, 1994, p. 153). Assim, o professor deve realizar uma diagnose do contexto e, em particular, das características dos seus alunos, de forma a garantir que as suas opções metodológicas são as mais adequadas ao grupo com que trabalha, de forma a que os seus alunos sejam realmente capazes de realizar aprendizagens significativas, atingir os objetivos definidos e desenvolver competências. Para além disso, para o docente ser capaz de aplicar uma metodologia deve dominar tanto os conteúdos como os princípios de cada método que são aplicáveis ao contexto.

O modelo pedagógico que vulgarmente se rotula de “tradicional” é o **método expositivo**. Santos (2014) descreve este método, referindo que o professor é o centro da aula, sendo ele quem possui os conhecimentos que deve transmitir. Assim, os alunos

são remetidos para um papel passivo, sendo a sua função a de “absorver” os conhecimentos que lhe são passados, geralmente, por via oral. Santos (2014) refere ainda que a aula expositiva evoluiu ao longo do tempo, uma vez que, atualmente, já se pode encontrar aulas expositivas mais diversificadas, uma vez que existe acesso a uma maior variedade de recursos, tais como vídeos, imagens, jogos já preparados, entre outros.

Sprinthall e Sprinthall (1993) definem este modelo como o “transmissor de conhecimentos”, defendendo que permite transmitir aos alunos a informação base da qual precisam. “Têm de aprender o que já se sabe antes que possam emitir novas ideias que se possam ajustar ao conhecimento já existente” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 318). Este autor defende ainda que, uma aula expositiva deve seguir uma sequência: apresentação do objetivo geral da aula, de modo a que os alunos foquem a sua atenção para tal; apresentação de exemplos concretos; e, por fim, lembrar os alunos qual o objetivo geral que foi alcançado com aquela sessão.

Godoy, citado por Santos (2014) afirma ainda que

é preciso considerar que sob o rótulo ‘aula expositiva’ estão na realidade, representados diferentes comportamentos do professor em sala de aula: desde o docente, que permanece sentado lendo suas anotações sobre um determinado assunto, até aquele que entremeia a exposição, com perguntas dirigidas à classe, ou a termina com um debate geral sobre o assunto focado (p. 11).

Libâneo (1994) defende que “a exposição lógica da matéria continua sendo, pois, um procedimento necessário, desde que o professor consiga mobilizar a atividade interna do aluno de concentrar-se e de pensar, e a combine com outros procedimentos” (p. 161). Este autor salienta ainda que uma aula expositiva pode ser enriquecida conjugando diferentes formas de exposição oral, como a exposição verbal, a exemplificação, a ilustração e a demonstração.

No que toca ao **método construtivista**, este pressupõe que o próprio aluno é responsável pela sua aprendizagem, sendo o papel do professor orientar esse processo e disponibilizar recursos e materiais para auxiliar o mesmo, criando desafios que vão ao encontro dos conhecimentos prévios dos alunos e das suas características.

Associado a este modelo surgem outros como o **trabalho por projeto** definido por Perrenoud (2001) como um empreendimento coletivo, orientado para uma produção, no qual os alunos estão envolvidos e desempenham um papel ativo, sendo que o professor tem a função de orientar, mas não de tomar decisões. O mesmo autor

salienta que “o trabalho de projeto pode ficar essencialmente interno a uma disciplina, que pode dizer respeito a várias ou ainda visar as aprendizagens ‘não disciplinares’, do domínio da socialização ou das ‘competências transversais” (p. 111). Sprinthall e Sprinthall (1993) defendem que os modelos de trabalho de grupo aumentam a motivação dos alunos, “pues promueve una acción colectiva, combinando las dinámicas de los procesos democráticos com los procesos de indagación académica” (p. 153).

Apesar dos alunos serem os agentes principais, o docente tem um papel importante, na medida em que deve orientar os alunos para que os seus projetos vão ao encontro do pretendido, garantindo que os alunos seguem as etapas necessárias, uma vez que o projeto “dificilmente será bem-sucedido se não tiver uma ligação orgânica entre a fase de preparação e organização dos conteúdos e a comunicação dos seus resultados para a classe toda” (Libâneo, 1994, p. 170).

Surge ainda outro modelo, denominado **inquérito indutivo** (Sprinthall & Sprinthall, 1993), que sugere que o papel do professor passa por “revelar ou descobrir a estrutura fundamental da disciplina. Devem-se ensinar os conceitos ou o processo de inquérito, e não os factos” (p. 319). O professor cria condições e meios para motivar os alunos a encontrar resposta a diversas perguntas, procurando que sejam os próprios alunos a construir a resposta às mesmas. Assim ao invés de se limitar a memorizar os conteúdos, a criança realiza atividades e procura respostas a perguntas que a permitem compreender os conteúdos que lhe são apresentados. “De alguma forma isto é semelhante a ensinar tendo em vista a resolução de problemas, pois aprendemos a resolver problemas através da compreensão de um quadro de referência ou de uma estrutura de conceitos” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 319).

Semelhante a este surge o **método de trabalho independente** de Libâneo (1994), que consiste na atribuição de tarefas aos alunos, estes devem resolver essas tarefas, sendo função do professor orientá-los nesse sentido. Para que este método apresente sucesso é necessário que o aluno possua conhecimentos prévios acerca do tema, bem como de que formas pode solucionar a tarefa que lhe foi atribuída e o professor deve garantir que os alunos compreendem totalmente a tarefa que devem desenvolver, bem como o objetivo da mesma.

Libâneo (1994) apresenta ainda o **método de elaboração conjunta**, que pressupõe uma interação ativa entre os alunos e o docente. Por outras palavras, uma conversação didática, que tem como objetivo a aquisição de novos conhecimentos e capacidades por parte dos alunos e/ou a consolidação dos já adquiridos. Esta

conversação “é ‘aberta’ e o resultado que dela decorre supõe a contribuição conjunta do professor e dos alunos” (Libâneo, 1994, p. 168). O objetivo deste método é que, gradualmente, os alunos sejam capazes de organizar e mobilizar os conhecimentos adquiridos. Para aplicar este método é necessário que os alunos conheçam os objetivos a atingir e dominem os conhecimentos básicos para serem capazes de participar na conversação.

O caráter pedagógico-didático da elaboração conjunta está no fato de que tem como referência um tema de estudo determinado, supondo-se que os alunos estejam aptos a conversar sobre ele. Não se trata, pois, de começar do zero, nem se trata de uma atividade baseada apenas naquilo que interessa, momentaneamente, aos alunos. (Libâneo, 1994, p. 168).

Por fim, Sprinthall e Sprinthall (1993) apresentam o modelo que denominam “**aprendizagem interpessoal**”, que se foca no desenvolvimento de relações entre o professor e alunos que criem um clima facilitador da aprendizagem. Rogers, citado por Sprinthall e Sprinthall (1993), defende que para promover a aprendizagem é necessário “empatia, aceitação incondicional positiva e congruência ou genuinidade” (p. 322).

Importa sublinhar que os modelos pedagógicos, tal como são apresentados pelos diferentes autores, são uma abstração que nos ajudam a observar e analisar as práticas, incluindo a nossa, de uma forma crítica. Na realidade docente, quando o professor se encontra na sala de aula com os seus alunos, de forma mais ou menos in/consciente, ele acaba por se aproximar mais ou menos, deste ou daquele modelo, em função dos fatores que condicionam e influenciam a sua prática, tal como vimos anteriormente.

Aproximando estes modelos pedagógicos do ensino e aprendizagem da História e da Geografia, Prats (2014) avança diferentes modelos, dos quais privilegiamos, nesta análise, duas perspetivas de abordagem didática nestas duas áreas do saber e que lhes são comuns.

Na Geografia, à conceção dominante “que entiende que el profesorado y los manuales escolares son los depositarios del saber” (Prats, 2014, pp. 119-120), os autores contrapõem uma abordagem que valorize, um ensino geográfico baseado num “conjunto de datos y teorías que facilita la comprensión crítica del mundo” (p. 120).

Ensaçando uma breve síntese, Mérenne-Schoumaker (1998) identifica três modelos pedagógicos, no âmbito da didática da Geografia, embora denominando-os de “métodos”: o método magistral, em que o “professor tem um papel determinante ao encarregar-se da produção (conteúdos do programa), gestão do grupo (no tempo e no

espaço) e a regulação da actividade” (p. 170); o método ativo, que oferece aos alunos as “condições de produzirem para si próprios . . . [com] vantagens em termos de interesse, motivação, autonomia, iniciativa e novas relações entre os alunos” (pp. 170-172); o método programado, “também científico porque se baseia na organização racional das aprendizagens, ‘calculando’ os seus efeitos e fundamentando-se numa psicologia comportamentalista” (p. 172).

Cachinho (2012) apresenta um quarto método, em alternativa, da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a qual, partindo da resolução de problemas emergentes da realidade envolvente, “e na combinação do trabalho autónomo, de cada aluno, com o trabalho em pequenos grupos, mediado por um tutor, a ABP permite que os professores ofereçam aos estudantes experiências de aprendizagem significativa” (Cachinho, 2012, p. 59).

No campo da História são apresentados quatro modelos, dos quais selecionamos dois, nesta breve análise, os quais se cruzam com os modelos anteriormente apresentados: o método expositivo e o método pela descoberta (Prats, 2014). O primeiro, seguindo as características anteriormente identificadas, privilegiando o professor, a exposição e os manuais; o segundo, promovendo atividades de carácter investigativo, reconhecendo a relevância de o aluno construir o seu conhecimento, partindo das suas competências prévias.

Em resumo, identificam-se dois modelos pedagógicos que, numa simplificação da linguagem, poderemos apresentar como **expositivo** e **construtivista**, os quais se podem definir, sinteticamente, em função dos elementos que caracterizam o triângulo didático dirigido para o ensino e aprendizagem da História e da Geografia (Tabela 1).

Tabela 1
Caracterização dos modelos pedagógicos em função dos elementos do triângulo didático.

Métodos	Expositivo	Construtivista
Elementos didáticos		
Professor	<ul style="list-style-type: none"> • centro do ensino-aprendizagem. • único detentor do saber 	<ul style="list-style-type: none"> • regula o processo de ensino-aprendizagem
Aluno	<ul style="list-style-type: none"> • recetor do conhecimento • assume uma atitude passiva 	<ul style="list-style-type: none"> • assume uma atitude ativa • participa na construção do seu conhecimento
Saber	<ul style="list-style-type: none"> • é transmitido professor-aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • é construído pelo aluno

Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • o ensino-aprendizagem não equaciona as características do contexto 	<ul style="list-style-type: none"> • o ensino-aprendizagem parte do diagnóstico do contexto/alunos
-----------------	--	---

Nota. Da autora.

4.3. Modelos pedagógicos e desenvolvimento de competências

A História e Geografia devem ser entendidas enquanto ciências em construção e, deste modo, não devem ser ensinadas nas escolas enquanto conjuntos de conhecimentos fechados, sem hipótese de serem alterados. Assim, o ensino da História e Geografia deve ser realizado através da “indagación, la aproximación al método histórico y al concepción de la historia como una ciência social, y no simplemente como un saber erudito o simplemente curioso.” (Prats, 2014, p. 31).

Prats (2014) defende que os temas da História mais relevantes para serem abordados com os alunos são temas nos quais seja possível trabalhar o tempo histórico e cronologias, uma vez que ‘tempo’ é um conceito essencial do ensino da História; estudar acontecimentos e personagens relevantes; compreender as mudanças e continuidades na evolução da história que levaram à sociedade atual que a criança conhece; explicar os eventos do passado, compreendendo as suas causas e motivos; estudos em profundidade, trabalhando a complexidade dos temas sociais e políticos; estudar a história local; estudar a história recente, de forma a conhecer os problemas atuais e os seus antecedentes históricos; e comparar realidades diferentes que ocorrem no mesmo período temporal.

No que diz respeito ao ensino da Geografia, aquele autor afirma que é preciso trabalhar os conceitos de “localização”, “lugar”, “região”, “relação humano-ambiente” e “interações no espaço” e consideram a investigação como essencial para a aprendizagem da história e

potenciar la investigación en la educación geográfica, pues entiende que así se puede potenciar la formación ciudadana para la tolerância intercultural y para entender el desarrollo sostenible . . . indicando su contribución a la autonomía individual y a la educación colectiva. (Prats, 2014, p. 119).

Ou seja, a investigação promove o desenvolvimento de uma cidadania ativa, permitindo ao aluno desenvolver capacidades que permitam que o mesmo assuma um papel ativo na sua sociedade e a compreensão do “desenvolvimento sustentável”, no

sentido em que o aluno aprende a realizar a sua investigação considerando os recursos dos quais dispõe.

Ortiz (2009) enumera sete princípios para o ensino das Ciências Sociais. O primeiro princípio assume a aprendizagem como um processo ativo, isto é, o aluno está envolvido no mesmo durante todo o processo.

O segundo princípio defende que a capacidade da criança de aprender está diretamente ligada ao nível cognitivo da mesma e aos conhecimentos que já possui aquando do momento de aprendizagem. Piaget, citado por Ortiz (2009) afirma “a cada uno de los grandes estádios de desarrollo corresponde una forma de organización mental, una estructura intelectual que se traduce en unas determinadas posibilidades de razonamiento y de aprendizaje a partir de la experiencia” (p. 66).

No que diz respeito ao terceiro princípio, este afirma que a aprendizagem é também influenciada pelo grupo e contexto social da criança. “La concepción de Vigotsky va a desvelar el papel que la actividad externa desempeña en la construcción de la mente humana y a establecer una relación más estrecha entre desarrollo y aprendizaje” (Ortiz, 2009, p. 69).

O quarto princípio assume a interação social como fator favorecedor do desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança, uma vez que ao partilharem opiniões, os alunos são confrontados com vários pontos de vista, permitindo-lhes refletir e construir novas ideias e conhecimentos.

O quinto princípio defende que o processo de ensino e aprendizagem deve promover a aquisição de aprendizagens significativas, em que o aluno consegue interligar os conteúdos. “El aprendizaje significativo se produce cuando el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma substantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, es decir, si es asimilado a su estructura cognitiva” (Ortiz, 2009, p. 73).

O sexto princípio considera a criação de contradições como um estímulo para a aprendizagem, na medida em que ao confrontar informações contrárias aos conhecimentos adquiridos, a criança vê-se obrigada a questionar e encontrar novas respostas para as suas questões.

Desde la toma de conciencia de lo que uno necesitaría saber y todavía no conoce, hasta el momento en que aprende y encuentra respuesta satisfactoria a su necesidad cognitiva, se da el conflicto cognitivo, una especie de dissonância o desazón intelectual que impele al sujeto a la indagación y a la actividad del aprendizaje, con todas sus implicaciones subjetivas y psicológicas (Ortiz, 2009, p. 76).

Por fim, o sétimo e último princípio defende que, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, deve ser considerado o pensamento do aluno e o seu desenvolvimento, de forma a que o aluno “aprenda a aprender”, ou seja, a criança ser capaz de realizar aprendizagens significativas autonomamente perante diferentes situações (Ortiz, 2009).

Considerando estes princípios, importa analisar como se podem cruzar estes princípios com os modelos pedagógicos anteriormente elencados. O modelo cujos pressupostos aparentam estar mais próximo destes princípios é o modelo construtivista, uma vez que coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, sendo possível desenvolver com eles as competências de comunicação, interação, autonomia e partilha de ideias e de produções, seja por meio de trabalhos por projeto, inquéritos indutivos ou elaboração conjunta. No entanto, torna-se relevante referir que estas opções metodológicas deveriam ser conjugadas com momentos expositivos, nos quais o docente deve introduzir os conceitos essenciais das Ciências Sociais, desenvolvendo um diálogo didático com os alunos, permanecendo a preocupação em desenvolver competências comunicativas, reflexivas, entre outras. Deste modo, é possível desenvolver competências usufruindo das potencialidades de cada um dos modelos pedagógicos. Para além disso, como foi referido anteriormente, as opções metodológicas do docente devem ser escolhidas, tendo sempre como base as características do contexto e do grupo de crianças com quem irá trabalhar ao longo do ano letivo.

5. Metodologia

O presente capítulo pretende apresentar as opções metodológicas adotadas no âmbito do estudo que desenvolvemos, tendo em conta os objetivos definidos, nomeadamente: (I) caracterizar as competências histórico-geográficas; (II) caracterizar os métodos de ensino da História e Geografia; (III) analisar criticamente as práticas de ensino implementadas nas turmas em que decorreu a intervenção; (IV) analisar as competências histórico-geográficas desenvolvidas em cada uma das turmas em que decorreu a intervenção.

Em linhas gerais, o presente estudo aproxima-se da lógica da investigação-ação, uma vez que inclui “acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica.” (Coutinho *et al.*, 2009, p. 360). Recordando os objetivos do estudo, anteriormente apresentados, e considerando que, segundo Coutinho *et al.* (2009) um dos objetivos da investigação-ação passa por “questionar as práticas sociais e os valores que as integram” (p. 363), bem como “melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática” (p. 363), é possível englobar este estudo nesta metodologia.

Considerando a problemática do estudo: *o desenvolvimento das competências histórico-geográficas, no âmbito da disciplina de HGP do 2.º CEB depende da forma como o professor orienta a gestão do currículo, de acordo com as opções metodológicas que assume*, foram recolhidos dados relativamente às opções metodológicas dos professores cooperantes de HGP do 2.º CEB e acerca das competências histórico-geográficas desenvolvidas em cada um dos modelos adotados pelos docentes.

Para tal, foi necessário definir os métodos e técnicas a utilizar para a recolha destes mesmos dados, isto é, “os diversos meios que ajudam e/ou orientam o investigador na sua busca do conhecimento” (Coutinho, 2011, p. 24).

5.1. Pesquisa bibliográfica

Os dois primeiros objetivos exigiram que, no âmbito desta investigação, se realizasse uma revisão da literatura dirigida para os dois conceitos nucleares da problemática definida: competências histórico-geográficas e a definição dos métodos de ensino.

Em relação ao conceito de competência, assumimos como referência autores que consideramos fundamentais para uma abordagem, ainda que muito sintética, àquele conceito, a saber, Perrenoud (1999) e Pagès (2012). Ao focalizar o conceito de competência no domínio do ensino e aprendizagem da História e Geografia, mobilizámos os textos de Hortas e Dias (2017). No que diz respeito aos modelos pedagógico-didáticos, privilegiámos a consulta de Prats (2014), Sprinthall e Sprinthall (1993) e Libâneo (1994).

A pesquisa bibliográfica é uma componente investigativa que acompanhou todo o estudo, merecendo destaque a fase inicial em que se pretende construir o quadro conceptual que fundamenta a problemática: “as ideias e os conceitos saem da cabeça do investigador, mas num sentido mais lato poderemos afirmar que eles derivam também do conjunto dos trabalhos prévios, referidos com *literature*” (Tuckman, 2000, p. 62).

5.2. Observação não participante

O terceiro objetivo foi desenvolvido através de uma prática de observação direta com o intuito de captar “os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho.” (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 196).

A observação direta foi não participante, visto que “o investigador observa o fenómeno do ‘lado de fora’, não participa no decorrer das ações relacionadas com o mesmo” (Sousa & Baptista, 2011, p. 89).

Consideramos também que a observação assumiu um carácter sistemático e naturalista, partindo da “definição de uma estrutura de coerência intrínseca entre processos e resultados obtidos” (Estrela, 1994, p. 40), isto é, as práticas dos dois docentes foram observadas e analisadas tendo em conta uma estrutura de análise coerente e previamente definida, o que permitiu chegar a resultados passíveis de serem analisados em função dos objetivos delineados.

Durante o período de intervenção, foi dada continuidade às metodologias adotadas pelos docentes em cada uma das suas turmas e manteve-se a utilização das grelhas de observação, sendo que durante este período a observação tornou-se participante, uma vez que neste caso, o investigador “integra o meio a ‘investigar’,

podendo, assim, ter acesso às perspetivas das pessoas com quem interage, ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que eles” (Sousa & Baptista, 2011, p. 88).

Assim, foram construídas grelhas de observação (anexo H), de forma a recolher dados acerca da qualidade da participação dos alunos, não no sentido de realizar a avaliação das mesmas, mas no de recolher informações necessárias para, posteriormente, analisar os dados recolhidos em cada uma das turmas.

5.3. Entrevista

Centrando a nossa atenção no terceiro objetivo da investigação que nos propusemos atingir, podemos considerar que os primeiros participantes neste estudo foram os professores cooperantes de HGP da turma A e da turma B.

Assim, durante o período de observação do contexto, foram realizadas entrevistas aos professores cooperantes, nas quais os mesmos descreviam a sua metodologia de trabalho, forma de organização do currículo e do tempo com a turma e modo de avaliação (Anexos D e E).

O docente de HGP da turma A é professor do 2.º CEB há dois anos e é o primeiro ano em que o mesmo lecionou no contexto descrito na primeira parte deste relatório. Já a cooperante de HGP da turma B, é o primeiro ano que a mesma leciona na escola apresentada previamente, sendo professora do 2.º CEB há cerca de trinta anos.

Segundo Amado (2014), “a entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos.” (p. 207).

As entrevistas realizadas foram semidirigidas, tendo sido preparado um conjunto de perguntas, mas dando liberdade para os entrevistados desenvolverem os tópicos que as questões sugeriam. “Tanto quanto possível, ‘deixará andar’ o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier” (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 192). Estas entrevistas foram realizadas para a elaboração do PI, mas foram incluídas no estudo porque um dos objetivos das mesmas era compreender a metodologia adotada pelos docentes.

5.4. Análise de conteúdo

Em função do quarto objetivo definido para esta investigação, numa segunda fase, foram analisadas as produções dos alunos (fichas de avaliação sumativas, fichas

de verificação e trabalhos de projeto). Foram recolhidas e analisadas as produções e avaliações dos alunos de duas turmas do 5.º ano de escolaridade. A turma A era constituída por vinte e cinco alunos, sendo nove do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino e a turma B era constituída por vinte e dois alunos, sendo oito do sexo feminino e catorze do sexo masculino. As idades dos alunos que participaram nos estudos estão entre os dez e os dezassete anos de idade.

No total, os participantes foram 41 alunos, sendo que nem todos os alunos que integram as turmas participaram no estudo, devido à assiduidade inconstante de alguns alunos, que não compareceram aos momentos de avaliação ou de apresentações à turma. Para além disso não foram incluídos os alunos de nacionalidade estrangeira, uma vez que os mesmos não realizavam as mesmas tarefas que os restantes alunos, para além do método de avaliação ser adaptado aos mesmos.

Finalmente, numa última nota, importa sublinhar que, para a presente concretização deste trabalho, se considerou fundamental assegurar um conjunto de princípios éticos que orientaram todo o processo. Deste modo, foram considerados os princípios gerais do Código de Conduta Ética na Investigação, do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa. São eles: Integridade Científica; Responsabilidade; Honestidade; Fiabilidade e Rigor. Deste modo, é assegurada a confidencialidade dos participantes no estudo, uma vez que não são utilizados os nomes das crianças, apenas as suas iniciais e a escola na qual o estudo se realizou também não é nomeada, sendo realizada apenas uma caracterização do contexto. Por fim, o consentimento informado foi realizado através dos docentes que permitiram o acesso às produções dos alunos para fins de inclusão no presente estudo.

6. Que modelos? Que competências histórico-geográficas?

Este capítulo surge com o objetivo de apresentar a análise dos resultados obtidos ao longo da investigação empírica, “de modo a fornecer uma resposta à questão de investigação, tendo em consideração as hipóteses da pesquisa enunciadas na introdução do trabalho, e a justificar as conclusões que serão apresentadas na discussão” (Haro *et al.*, 2016, p. 162).

Os dados que aqui são apresentados foram recolhidos através dos métodos e técnicas indicados no capítulo 5 do presente relatório. Depois da sua organização em tabelas, foram, posteriormente, convertidos em gráficos, que serão de seguida apresentados, de forma a permitir uma leitura mais clara dos resultados obtidos.

Assim, nos anexos I e J são apresentadas as tabelas que sintetizam os dados recolhidos relativamente às competências desenvolvidas com cada um dos modelos pedagógicos adotados pelos docentes, já anteriormente apresentados. Para a análise destes dados, importa sintetizar as opções metodológicas de cada um dos PC de HGP na sala de aula, de forma a conhecer a influência dessas mesmas opções no desenvolvimento das competências histórico-geográficas realizado por parte dos alunos.

O docente da **turma A** adotava uma metodologia que se aproximava do construtivismo, propondo trabalhos por projeto aos alunos. Isto é, a turma era dividida em pequenos grupos, até quatro elementos, aos quais era atribuído um tema do programa de HGP e entregue um pequeno guião com questões acerca desse mesmo tema. Cada grupo deveria encontrar as respostas para essas perguntas, podendo recorrer ao material que considerasse pertinente e existisse à sua disposição. Para isso, o PC disponibilizava livros acerca dos temas, lembrava os grupos que poderiam recorrer ao seu material escolar e permitia que, em cada aula, três grupos se deslocassem à sala de Tecnologias de Informação e Comunicação, de forma a terem a oportunidade de procurar informações acerca dos seus temas. Posteriormente, os projetos terminados eram apresentados à turma, que tinha a liberdade de comentar, fazer perguntas e dar sugestões aos grupos que apresentavam.

No que concerne à gestão e organização do tempo, o PC afirmava que “dois tempos de 100 minutos são dedicados aos projetos e um tempo de 50 à consolidação dos conteúdos em tempo de estudo autónomo.” (Entrevista ao Professor Cooperante da turma A (2.º CEB), anexo D). Durante o bloco dedicado ao Tempo de Estudo Autónomo,

os alunos tinham de realizar uma ficha de trabalho obrigatória, acerca de conteúdos já abordados, como forma de os recordar. Após terminarem, os alunos podiam utilizar o manual para estudar, realizar exercícios e/ou resumos dos conteúdos abordados.

O docente promovia ainda momentos de consolidação de conteúdos, através de sínteses elaboradas pelo professor, de forma a clarificar e a sistematizar os temas abordados nos projetos desenvolvidos pelos alunos.

Por fim, a avaliação das aprendizagens era realizada com base nos projetos que tinham sido desenvolvidos pelos alunos e nas classificações obtidas nas fichas de verificação aplicadas pelo docente. Estas fichas de verificação ocorriam quinzenalmente e o objetivo era avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos acerca de conteúdos abordados.

Analisando a tabela do anexo I, referente aos resultados obtidos pela turma A, é possível observar que o modelo pedagógico adotado pelo PC desta turma permitiu o desenvolvimento de quatro competências, sendo estas:

- competência B – Selecionar, organizar e tratar informação;
- competência C – Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais;
- competência F – Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações;
- competência G – Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.

Destas quatro competências trabalhadas, as taxas de sucessos variam entre 40,9% e 61%, sendo que as duas competências que apresentam uma taxa de sucesso superior a 50% são as competências F e G. Por sua vez, a competência que apresenta uma taxa de sucesso mais baixa é a competência B (Tabela 2)

Tabela 2
Taxas de sucesso das competências avaliadas na turma A.

Competências histórico-geográficas			
B	C	F	G
40,9	47,6	60,3	61,0

Nota. Grelhas de correção dos trabalhos avaliados. Da autora.

Não podemos deixar de questionar os fracos resultados alcançados na competência relacionada com a seleção e tratamento da informação que atinge apenas,

40,9%, quando, tendo em conta o método de ensino adotado pelo professor, deveria ser uma das áreas de formação dos alunos mais desenvolvidas. As atividades investigativas são aquelas que, à partida, mais promovem o desenvolvimento da capacidade de organizar a informação “conciliando uma perspetiva diacrónica (por exemplo, construção de frisos cronológicos) com uma perspetiva espacial (por exemplo, representações cartográficas) (Dias, Hortas, Cabanillas & Carretero, 2017, p. 647). Por outro lado, regista-se positivamente a capacidade revelada pelos alunos para mobilizarem um vocabulário histórico e geográfico adequado e rigoroso, assim como a aplicação do seu conhecimento quando colocados perante novas situações.

Relativamente à **turma B**, importa lembrar que a metodologia adotada pela docente cooperante consistia no método expositivo.

A PC iniciava a aula lembrando os conteúdos trabalhados na aula anterior, pedindo aos alunos que partilhassem o que recordavam e realizando questões de forma a orientar essa partilha. Posteriormente, apresentava aos alunos o objetivo da aula e introduzia o tema e conteúdos que seriam abordados. Normalmente essa introdução era realizada através de questões e da análise de diferentes fontes.

Após a exposição dos conteúdos, os alunos realizavam exercícios de consolidação acerca do tema abordado em aula. No final de cada módulo, a professora dedicava uma aula de consolidação de conteúdos, de forma a sintetizar e a sistematizar os conteúdos que tinham sido abordados ao longo das aulas dedicadas ao tema.

Como é que estruturo o tempo letivo? Sempre de acordo com os conteúdos que tenho para dar, articulando também com os recursos selecionados. Normalmente, início a aula com o sumário, há quem não o faça. Eu sempre me habituei assim. E a partir daí, normalmente, começo por corrigir o trabalho de casa quando peço trabalho de casa para retomar a lição anterior. A partir daí, início a matéria que tenho para dar, os conteúdos que tenho para dar. Tento ter uma parte expositiva e depois uma parte prática, que pode ser oral ou pode ser escrita. Poderá ser trabalho individual ou trabalho a pares. Tento concluir a aula, às vezes, nem sempre é possível fazer porque eu sei que me alongo sempre mais, portanto, toca e, normalmente, costumo passar trabalho para casa. Quando o passo, passo-o sempre no quadro. (Entrevista à Professora Cooperante da turma B (2.º CEB), anexo E).

Ao observar a tabela do anexo J, que apresenta os resultados obtidos pela turma B, podemos perceber que a metodologia adotada pela PC em sala de aula desenvolve seis competências. São estas,

- competência A – Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens;
- competência B – Selecionar, organizar e tratar informação;
- competência C – Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais;
- competência D – Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades;
- competência F – Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações.¹

Relativamente às taxas de sucesso (Tabela 3), estas variam entre os 29,6% e os 69,1%. Observa-se ainda que das competências trabalhadas, apenas duas delas apresentam uma taxa de sucesso superior a 50%, sendo estas a competência B e a competência F. A taxa de sucesso mais baixa (29,6%) corresponde à competência D.

Tabela 3
Taxas de sucesso das competências avaliadas na turma B.

Competências histórico-geográficas				
A	B	C	D	F
48,6	69,1	35,8	29,6	54,6

Nota. Grelhas de correção dos trabalhos avaliados. Da autora.

Face ao método expositivo utilizado preferencialmente pela professora, não podemos deixar de registar o bom desempenho dos alunos na competência relacionada com a seleção e tratamento da informação. Por outro lado, embora com uma baixa taxa de sucesso, importa sublinhar a preocupação em desenvolver competências relacionadas com a contextualização em diferentes escalas espaciais e temporais:

Esta contextualização, para além de incluir as vertentes espacial e temporal que decorrem da competência anterior, remete para a mobilização de uma análise multiescalar, situando os fenómenos numa escala micro, meso e macro de uma forma dinâmica, valorizando as relações que se estabelecem entre si, e num cruzamento de escalas temporais, contemplando a curta, média e longa durações (Dias, Hortas, Cabanillas & Carretero, 2017, p. 648).

¹ A competência G – Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia – foi apenas avaliada numa questão de um dos testes pelo que não podemos considerar fiáveis os dados recolhidos

Após ser realizada a análise das competências desenvolvidas por cada uma das opções metodológicas e dos resultados relativos às mesmas, foi possível perceber que a metodologia adotada na turma B desenvolveu mais competências do que a metodologia adotada na turma A, sendo que na turma B são trabalhadas as competências A e D, o que não acontece na turma A. Observa-se também que a competência E – Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais – não é trabalhada em nenhuma das turmas.

No gráfico da figura 2 são comparadas as taxas de sucesso obtidas pelas turmas que participaram no presente estudo nas competências histórico-geográficas comuns a ambas as metodologias adotadas pelos PC, são elas:

- competência B – Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa;
- competência C – Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais;
- competência D – Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades.

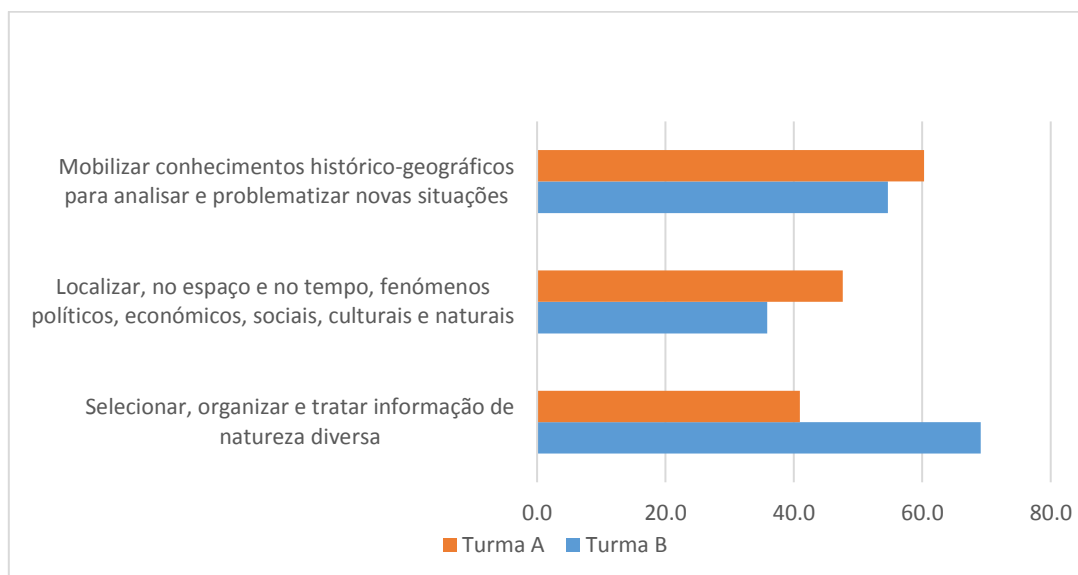


Figura 2. Taxas de sucesso, por competências histórico-geográficas (B C F), nas turmas de 2.º CEB.

No que diz respeito à competência relacionada com a mobilização do conhecimento histórico-geográfico, não é possível fazer uma grande distinção entre os

dois modelos pedagógicos que aqui têm vindo a ser comparados, visto os resultados alcançados nas duas turmas serem muito semelhantes.

A diferença entre as turmas salienta-se quando analisamos os resultados alcançados na competência avaliada de localizar, no espaço, e no tempo os fenómenos histórico-geográficos. Neste caso, o modelo pedagógico que pressupõe um trabalho de maior natureza investigativa parece atingir melhores resultados.

Todavia, é na competência sobre a seleção e tratamento de informação que as diferenças se acentuam, com uma inversão do que era esperado inicialmente, isto é, o modelo centrado no professor e com um carácter mais expositivo alcança aqui um resultado muito mais positivo (69,1%) do que o alcançado na turma A, com apenas 40,9%.

7. CONCLUSÕES

Para apresentar as conclusões do presente estudo importa relembrar a problemática que foi inicialmente definida, a saber: *o desenvolvimento das competências histórico-geográficas, no âmbito da disciplina de HGP do 2.º CEB depende da forma como o professor orienta a gestão do currículo, de acordo com as opções metodológicas que assume.*

O estudo desenvolvido em torno desta problemática concretizou-se a partir dos seguintes objetivos de investigação, também eles apresentados anteriormente:

- caracterizar as competências histórico-geográficas;
- caracterizar os métodos de ensino da História e Geografia;
- analisar criticamente as práticas de ensino implementadas nas turmas em que decorreu a intervenção;
- analisar as competências histórico-geográficas desenvolvidas em cada uma das turmas em que decorreu a intervenção.

No que diz respeito às competências histórico-geográficas, reconheceu-se a pertinência de privilegiar um ensino por competências, na medida em que este poderá permitir ao aluno desenvolver a sua capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em situações do seu quotidiano, tornando-se, gradualmente, num indivíduo que desenvolverá competências de *saber-ser* e de *saber-estar*, enquanto cidadão ativo na sua sociedade. As competências histórico-geográficas, tal como foram apresentadas, pressupõem uma valorização da interdisciplinaridade, enquanto modelo de apropriação da realidade social, a qual se traduz, na sala de aula, numa abordagem integrada do currículo, nas áreas disciplinares que contam com a presença daqueles domínios científicos.

Relativamente aos métodos de ensino da História e Geografia, descritos anteriormente, é possível compreender que existe uma grande variedade de metodologias que podem ser adotadas para o ensino da História e Geografia. No entanto, considerando o triângulo didático de Houssaye (1992), é ao professor que cabe a opção de escolher as metodologias que pretende privilegiar, tendo em atenção as características dos alunos e do contexto em que se insere a sua intervenção. Estas escolhas implicam reforçar a competência do professor na gestão do currículo, orientando-a para o desenvolvimento das competências histórico-geográficas.

No que se refere às práticas de ensino implementadas nas turmas em que decorreu a intervenção educativa, estas já foram descritas previamente. Apesar disso,

é pertinente acrescentar que, como referido, qualquer uma das turmas em que decorreu a prática apresentava grandes dificuldades no que diz respeito às aprendizagens que já deveriam estar adquiridas. Estas dificuldades influenciavam as dinâmicas de sala de aula, mais notórias na turma A.

Na turma A, os alunos revelavam dificuldades, nomeadamente, no que se refere às competências comunicativas e de trabalho em grupo (cf. Anexo F), o que, considerando que a metodologia adotada para esta turma se baseava no trabalho por projeto, prejudicava as produções finais dos alunos. Deste modo, era necessário um acompanhamento próximo por parte do docente, permitindo que, gradualmente, os alunos se apropriassem de técnicas de recolha e tratamento de informação e de trabalho em grupo para, posteriormente, serem capazes de realizar os projetos autonomamente e adquirirem novos conhecimentos, desenvolvendo as competências esperadas.

Relativamente às fragilidades, a adoção desta metodologia arrisca resultar “num saber desconexo, desconcertante, inconsequente, sem grandes lógicas temporais ou temáticas, sem a coerência proporcionada pela solidez discursiva do professor” (Ribeiro, 2012 citado por Santos, 2014, p. 30). Outra fragilidade neste método cruza-se com o facto de, nem sempre é possível atribuir aos grupos o tema que lhes interessa e tal era visível ao longo da prática. Os temas atribuídos aos grupos eram selecionados por serem conteúdos integrantes do programa e não por serem interesses que os alunos tinham revelado, o que vai contra o pressuposto do ensino construtivista que defende que os conteúdos trabalhados devem corresponder aos interesses dos alunos.

No que diz respeito às vantagens do método construtivista, estas cruzam-se em grande parte com o desenvolvimento das capacidades de trabalho em grupo, criatividade e autonomia. No entanto, apesar desta potencialidade, a mesma não se revelou tão notória na turma em que foi aplicada, uma vez que, tal como referido anteriormente, as crianças ainda não tinham adquiridos alguns conhecimentos e capacidades cuja aquisição deveria ter sido realizada ao longo do 1.º CEB. Por fim, outra vantagem deste método passou por os alunos revelarem que recordavam alguns aspetos de projetos que tinham desenvolvido anteriormente, sendo capazes de associá-los aos novos conteúdos abordados, quando orientados pelo professor.

Finalmente, importa lembrar que, através desta metodologia foram desenvolvidas quatro competências histórico-geográficas: (B) Selecionar, organizar e tratar informação; (C) Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais; (F) Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para

analisar e problematizar novas situações; (G) Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia. Sendo que as competências F e G apresentaram uma taxa de sucesso superior a 50%.

Assim, não foram trabalhadas três competências histórico-geográficas: (A) Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; (D) Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades; (E) Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais.

Na turma B, apesar dos alunos apresentarem as mesmas dificuldades, estas não eram tão notórias, uma vez que a aula era mais centrada na docente, permitindo-lhe um maior controlo da indisciplina, bem como um apoio mais individualizado sempre que se revelasse necessário.

Segundo Santos (2014), vários autores afirmam que a maior desvantagem do método expositivo é a pouca participação do aluno, uma vez que a aula está centrada no docente. No entanto, esta desvantagem foi controlada ao longo da intervenção educativa, uma vez que existiam vários momentos em que os alunos podiam participar na aula, apresentando a sua opinião, construindo hipóteses e partilhando ideias acerca do tema abordado. Ao longo da intervenção educativa, a conversação entre professora e alunos revelou-se sempre adequada para que os alunos adquirissem os conhecimentos e se mantivessem motivados para essa aquisição.

Uma desvantagem apontada a este método cruza-se com a dificuldade de adaptar o currículo a cada aluno, visto que ao lecionar a aula para o grande grupo, o docente assume “que todos os alunos aprendem da mesma forma, não tendo em consideração os seus conhecimentos prévios que podem ajudar ou dificultar o acompanhamento do assunto” (Santos, 2014, p. 16). No entanto, tentava-se colmatar esta fragilidade nos momentos em que os alunos realizavam exercícios, uma vez que a professora se deslocava pela sala e prestava apoio individualizado ao longo da realização desses mesmos exercícios.

No que concerne às competências que este método permitiu desenvolver, no caso da turma B, as mesmas competências da turma A – (B) Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa; (C) Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais; (F) Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações; (G) Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia – às quais se acrescentaram mais duas competências: (A)

Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens e (D) Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades.

Assim, podemos concluir que o método expositivo permitiu desenvolver um leque mais vasto de competências. Por outro lado, importa sublinhar que algumas competências apresentam taxas de sucesso muito baixas, como a competência G, e nenhum dos métodos contribuiu para o desenvolvimento da competência E, “Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais”.

Retomando o gráfico da Figura 2, uma possível explicação para os resultados alcançados pela turma A nas competências “Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações” e “Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais” poderá residir no facto de os alunos prepararem a sua própria apresentação, utilizando sempre um suporte visual. Com este exercício acabavam por, naturalmente, compreender a relação existente entre os vários conteúdos abordados, bem como de que modo a história e a geografia se complementam, entendendo os fenómenos abordados.

No que concerne à competência “Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa”, na qual a turma que obteve melhores resultados foi a turma B, isto poderá acontecer pelo facto de, em todas as aulas, a docente apresentar diferentes documentos aos alunos, tais como imagens, mapas e fontes escritas, analisando a informação contida nas mesmas com a turma. Assim, os alunos foram gradualmente aprendendo a retirar a informação dos documentos, utilizando-os como fontes de informação.

Importa, desde já, sublinhar que as conclusões que são apresentadas neste capítulo não devem ser consideradas “certezas”. Devem sim, ser interpretadas como uma reflexão acerca das opções metodológicas que o docente decide adotar e a sua influência no processo de ensino e aprendizagem da História e Geografia no 2.º CEB, nomeadamente no desenvolvimento de competências, uma vez que se trata de um trabalho, cujo tempo de exploração foi muito reduzido e limitado à realidade de duas turmas.

Ao longo deste estudo, a observação dos dois modelos e a possibilidade de experienciá-los nas duas salas de aula, permitiu reforçar a perspetiva das vantagens de orientar o ensino e aprendizagem da história e da geografia numa lógica de desenvolvimento de competências. Residia aqui uma fragilidade comum às duas realidades observadas: a ausência de uma opção pedagógico-didática explicitamente assumida de desenvolvimento das competências histórico-geográficas.

8. REFLEXÃO FINAL

Para a elaboração do presente relatório, é proposta a realização de uma reflexão final, com o objetivo de referir os contributos da investigação e das intervenções educativas realizadas para o meu desenvolvimento. Segundo Marques, Oliveira, Santos, Pinho, Neves e Pinheiro (2007), “a reflexão consiste numa acção que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança” (p. 130), uma vez que esta reflexão potencia o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

A UC de PES II foi, sem dúvida, uma oportunidade de crescimento e aprendizagem, durante a qual consegui ter uma breve experiência do que é a docência, dos desafios que se levantam quando estamos à frente de uma turma, assumindo a responsabilidade desenvolvimento e aprendizagem de cada uma das crianças.

Ao longo do percurso foi possível compreender a importância de planificar as aulas, de forma a antecipar todas as questões e constrangimentos que podem surgir e preparar, previamente, uma resposta para os mesmos. Isto é, a planificação permite ao docente (I) organizar e refletir acerca do processo de ensino, possibilitando uma mais rápida ação perante o aparecimento de imprevistos, (II) selecionar os conteúdos a ensinar, (III) definir os objetivos de aprendizagem, (IV) delinear as estratégias, (V) selecionar os materiais pedagógicos, (VI) definir as formas de organização da sala e do grupo, e, finalmente, (VII) estipular a distribuição dos tempos da aula, de modo a garantir um ritmo adequado. Ao planificar, o professor deve refletir e considerar as características do grupo com que irá intervir, integrando os seus conhecimentos prévios e dando particular atenção às competências e fragilidades individuais e do grupo.

A planificação é vista como uma atividade de cariz prático que contribui para uma melhor organização e contextualização do processo de ensino e de aprendizagem, clarificando o que se pretende realizar na sala de aula. Por outro lado, a planificação deve ser percebida na sua flexibilidade, levando a que o professor possa modificar as atividades em função das situações com que se depara e das interações com os alunos. (Silva, 2002, p. 12)

Tornei-me mais consciente da importância de considerar as características das crianças e do contexto em que as mesmas estão inseridas, bem como do impacto que a realidade sociocultural do contexto tem no processo de ensino e aprendizagem,

reconhecendo a necessidade de garantir um maior envolvimento do aluno na construção do seu conhecimento.

Para além disso, reforcei a convicção da importância de promover a diferenciação pedagógica, não só no sentido de adaptar os momentos e recursos aos alunos com mais dificuldades, mas também de forma a dar resposta às necessidades dos alunos com melhor desempenho no processo de aprendizagem, de forma a que todos consigam retirar o melhor de cada momento e de cada proposta de atividades do processo de ensino e aprendizagem.

No futuro, enquanto professora, pretendo desenvolver uma prática docente que promova desenvolvimento de competências (conhecimentos, comportamentos e atitudes). O conhecimento deve ser entendido como uma construção do aluno e não apenas uma memorização de conteúdos. Deste modo, as aprendizagens realizadas poderão ser, realmente, significativas e os alunos serão capazes de as mobilizar ao longo do seu percurso individual (e coletivo) enquanto cidadãos ativos na sociedade.

Considero ainda essencial desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre a minha própria prática, no sentido de a melhorar. Deste modo, é fundamental refletir sobre a prática realizada, não apenas enquanto estagiária, mas também durante o meu futuro profissional enquanto professora, de modo a encontrar as melhores respostas para enfrentar os desafios que as necessidades das crianças me colocam, proporcionando aos alunos oportunidades de desenvolverem competências essenciais ao seu futuro.

Outro aspeto que considero ter sido essencial para a minha formação passou pela troca de ideias e partilha de experiências com os PC, professores orientadores e colegas realizada ao longo de todo o percurso.

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes . . . A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (Nóvoa, 1992, p. 26).

Por fim, considero que os conhecimentos adquiridos ao longo destes anos de formação e as experiências vividas durante o período abrangido pela PES II me permitiram desenvolver competências necessárias para a prática docente e, por esse motivo, essenciais para a minha futura prática profissional. Lembrando Nóvoa (1992), é importante “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e

profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (p. 25).

Assim, os momentos de iniciação à prática profissional foram fundamentais para a minha formação enquanto futura professora, uma vez que permitiram integrar os conhecimentos teóricos que fui adquirindo nas minhas experiências e no meu contacto com os problemas reais. É nesta relação entre a teoria e a prática que a minha formação enquanto professora se poderá construir durante o meu futuro profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Cachapuz, A. F., Chaves, I. S. & Paixão, F. (2004). *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cachinho, H. (2012). Criando experiências de aprendizagem significativas: do potencial da Aprendizagem Baseada em Problemas. *El Hombre y la Máquina*, 40, 58-67.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. Teoria e Prática*. Lisboa: Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 355-376.
- Dias, A., Hortas, M. J., Cabanillas, F. & Carretero, A. (2017). Educação histórico-geográfica e desenvolvimento de competências no ensino básico (6-12 anos). In A. C. Câmara, E. S. Lemos & M. H. Magro, *Livro de Ata. VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia* (pp. 639-651). Lisboa.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Haro, F. A., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M. I., Ramos, M., ... Costa, R. (2016). *Investigação em Ciências Sociais: Guia Prático do Estudante*. Lisboa: Pactor.
- Hortas, M. J. & Dias, A. (2017). *Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx*.
- Houssaye, J. (1992). *Le triangle pédagogique*. Berna: Peter Lang S. A.

- Libâneo, J. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez Editora.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de Estudo*, 6, 129- 142.
- Mérenne-Schoumaker, B. (1998). *Didáctica da Geografia*. Porto: Asa.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Consultado a 28 de julho de 2019, em <http://hdl.handle.net/10451/4758>
- Ortiz, J. M. P. (2009). *Un Modelo Didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pagès, J. (2012). Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. In S. Plá, X. L. Rodriguez & G. V. Gomez (coord.). *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perrenoud, P. (1999a). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (1999b). Construir competências é virar as costas aos saberes? In *Pátio. Revista pedagógica*, 11, p. 15-19
- Perrenoud, P. (2001). Aprender na escola através de projetos: porquê? Como? In *Porquê construir competências a partir da escola?* Lisboa: Edições ASA.
- Póvoa, A. E. C. (2011). *A Influência do Meio Social na Aprendizagem da Escrita*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra). Consultado em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11276/3/AIDA_POVOA.pdf
- Prats, J. (2014). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sales, C. (2009). Segurança e violência escolar: uma visão sistémica. *Revista Interações*, 13, 20-34.

- Santos, I. J. M. A. (2014). *O Método Expositivo e o Método Construtivista: Concorrentes ou Aliados?* (Dissertação de mestrado). Porto: Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
- Silva, J. M. C. (2002). *Cooperação entre Professores: Realidade(s) e Desafios.* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Consultado em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/935>
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha.* Lisboa: Factor.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional.* Lisboa: McGraw-Hill.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J. & Sousa, O. (2010). *Trabalhos por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias.* DGIDC: Ministério da educação.

ANEXOS

ANEXO A. Entrevista à Professora Cooperante de 1.º CEB

1. Há quanto tempo está nesta escola e com esta turma?

Eu comecei a lecionar nesta escola no dia 12 de fevereiro de 2019.

2. Há quanto tempo é professora deste ciclo de ensino?

Eu sou professora do ensino básico do 1º Ciclo há 13 anos.

3. O que pensa do funcionamento da instituição?

Como em todas as escolas existem fatores positivos e fatores negativos. Porém, e ponderando os prós e os contras, acho que é uma escola onde a maioria está interessada na aprendizagem dos alunos e dá o seu melhor. Existe uma boa relação entre colegas (coordenadora, professoras, auxiliares e técnicos) e também entre professores e alunos.

4. O que pensa do Projeto Educativo?

O nosso PE já não está atualizado necessitando de algumas alterações ao nível da comunicação e estratégias para melhorar as aprendizagens, principalmente ao nível do TEIP. Desta forma, eu, a professora Joana e a professora Ana Teixeira estamos a reformulá-lo.

5. Existe trabalho colaborativo entre professores? Se sim, em que âmbito?

As professoras do mesmo ano trabalham em parceria. Na escola existe uma hora de estabelecimento destinada à coordenação entre colegas de ano. Nesta hora, as colegas vêm qual a matéria dada, o que ainda não deram, planeias fichas e atividades.

6. Existe articulação entre o 1.º ciclo, o jardim-de-infância e o 2.º ciclo? Se sim, como é que esta funciona?

Na escola existe articulação entre o 1º ciclo e o jardim e do 1º ciclo e o 2º ciclo. No caso do 1º ciclo é preparada uma atividade entre os alunos de 5 anos (os que irão para o 1º Ciclo) e os alunos do 3º ano (pois serão os padrinhos dos alunos do 1º ano do ano letivo 2019/2020). Em sala de aula, os meninos do pré-escolar juntam-se ao do 3º ano e realizam atividades de 1º ano. No final do ano

também será realizada uma reunião entre educadoras e professoras para falar sobre os meninos que iniciarão o 1º ano no ano letivo seguinte.

Em relação à articulação entre 1º e 2º Ciclo, há apenas uma reunião onde as professoras do 1º ciclo entregam um relatório sobre os alunos a transitar para o 5º ano.

7. Como caracteriza esta turma, em termos gerais, a nível de desenvolvimento? E de comportamento?

A turma em relação ao desenvolvimento académico é fraca. Eles têm muitos problemas de atenção/concentração os que dificulta a aquisição de novos conteúdos.

Em relação ao comportamento tem dias em que é mais agitada do que outros. É sempre necessário ter em atenção os alunos Gonçalo Chaves, Pedro Cosme e Bianca Rosa para que exista um bom funcionamento da aula.

8. Existem casos especiais? Quais?

Na turma existem 4 casos especiais por diferentes motivos.

- O G. C. é um aluno medicado para a hiperatividade e comportamentos agressivos. É um aluno meigo, porém quando não está medicado é agressivo verbalmente e fisicamente. O Gonçalo tem uma família desestruturada e conseqüentemente é carente e com baixa autoestima.
- A B.R. a é uma aluna carente, com baixa autoestima e falta de confiança nas suas capacidades. Quanto contrariada amua ou é agressiva verbalmente. O pai da Bianca está preso. Este facto afeta muito a menina.
- O P.C. é um aluno carente, mas também bastante desobediente. Muitas das vezes é necessário repetir a mesma ordem/pedido inúmeras vezes. O aluno é inteligente, mas devido à sua desatenção e falta de interesse não dá o melhor de si.
- A N.B. é uma aluna com Necessidades Educativas Especiais. É esforçada, meiga e tenta, apesar das suas dificuldades cognitivas.

9. Quais as principais potencialidades e fragilidades da turma?

As principais potencialidades da turma são: a cooperação, a lealdade para com a professora e a motivação para atividades diferentes.

As fragilidades são a atenção/concentração, a produção de texto, a interpretação de texto e o raciocínio lógico-matemático e a organização.

10. Em que consiste o apoio fénix? Quais as vantagens e as desvantagens?

O apoio fénix consiste em dividir a turma em três grupos de acordo com o seu desenvolvimento. Os grupos são: excelência, intermédios e ninho.

Os três grupos trabalham o mesmo conteúdo programático, mas com níveis de exigência diferentes.

As vantagens deste apoio é poder potencializar mais o conhecimento dados aos alunos de acordo com as suas competências. Desta forma, os alunos não ficam intimidados ou com medo de serem gozados quando um exercício parece ser muito difícil.

A principal desvantagem é que quando falta uma das professoras do projeto, a titular tem de ficar com 2 níveis dentro da sala e perdesse por completo o propósito do apoio.

11. Como planifica a sua intervenção e como estrutura o tempo letivo?

No início da semana organizo os conteúdos a trabalhar e as respetivas atividades. Porém, só no decorrer de cada dia consigo averiguar que no dia seguinte faço o que planeei no início da semana ou vou ter que arranjar outra atividade ainda mais apelativa para os meus meninos compreenderem o conteúdo trabalhado. Planeia-se um pouco dia a dia.

12. Quais são as estratégias mais frequentemente usadas? Aspectos positivos e negativos dessas estratégias.

As minhas estratégias vão variando, pois considero que para atingir o sucesso temos de inovar nas atividades planeadas, todavia existe algumas que eu mantenho como por exemplo a correção no quadro de tudo o que fazemos, pois desta forma posso explicar várias maneiras de responder, de chamar à atenção para alguma coisa mais importante. Também gosto muito de ter rotinas

estabelecidas na sala de aula, porém com esta turma ainda não tive essa possibilidade.

13. Como realiza a avaliação dos alunos?

A avaliação dos alunos é feita através de grelhas de presenças, trabalhos de casa, leitura, escrita de textos; mini fichas formativas e fichas sumativas.

14. Considera a cultura dos alunos um dos fatores para o sucesso/insucesso escolar?

Se por cultura se referem à “cultura” do bairro onde estão inseridos posso afirmar que sim.

15. Qual é o nível socioeconómico das famílias?

O nível socioeconómico das famílias é baixo.

16. Existem alunos com famílias destruturadas?

Sim.

17. Faz reuniões de pais? Com que frequência?

As reuniões de pais gerais são realizadas no final de cada período. Eu se necessitar de falar com os pais fora dessas ocasiões marco reuniões extras. Contudo, neste contexto escolar é bastante difícil conseguir reunir com os pais. A maioria das vezes só vêm à escola quando chamados pela Assistente Social.

18. Tem outros processos de comunicação com as famílias para além das reuniões?

Eu comunico com os pais via caderneta e em casos mais urgente telefono-lhes.

19. De forma geral, a família está envolvida e interessada na vida escolar do aluno?

Não, mas na minha opinião por culpa da escola. A escola não tem realizado atividades e ações que envolvam os pais no processo de aprendizagem dos alunos.

ANEXO B. Caracterização da turma de 1.º CEB

Grupo-turma		
	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	- Participação; - Entusiasmo.	- Gestão de conflitos; - Concentração.
Português	- Interesse pelos conteúdos	- Hábitos de leitura; - Leitura em voz alta; - Produção de textos; - Interpretação de texto.
Matemática	- Interesse pelos conteúdos	- Cálculo mental; - Interpretação de enunciados (vocabulário matemático).
Estudo do Meio	- Interesse pelos conteúdos	- Noções de espaço geográfico.

ANEXO C. AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS GERAIS DO PI (1. CEB)

	Desenvolver competência de cálculo									
	Adiciona dois números naturais		Subtrai dois números naturais		Multiplica dois números naturais		Efetua divisões com divisor e quociente inferior a 10		Resolve problemas utilizando os algoritmos	
	Obs. Inicial	Obs. Final	Obs. Inicial	Obs. Final	Obs. Inicial	Obs. Final	Obs. Inicial	Obs. Final	Obs. Inicial	Obs. Final
A	2	3	2	2	2	3	2	2	1	2
B.P	2	3	2	2	2	3	2	2	1	2
B.R.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
E.	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2
E.V.	1	3	1	2	1	2	1	2	3	2
F.		3		3		3		3		2
G.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
I.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
I.C.	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
J.	3	3	3	3	3	3	2	3	1	2
L.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
M.L.	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2
M.	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
N.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Nu.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
P.	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
V.	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
Z.	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
Média da turma	2,22	2,72	2,22	2,56	2,22	2,67	2,11	2,61	1,83	2,33

	Melhorar a competência leitora					
	Lê textos de forma fluente		Identifica o tema do texto		Identifica os aspectos essenciais do texto	
	Obs. Inicial	Obs. Final	Obs. Inicial	Obs. Final	Obs. Inicial	Obs. Final
A	2	3	2	3	2	3
B.P	1	2	1	3	2	3
B.R.	3	3	2	3	2	3
E.	1	2	2	3	2	3
E.V.	1	1	1	3	2	3
F.		3		3		3
G.	2	2	2	3	2	3
I.	1	1	1	1	1	1
I.C.	3	3	3	3	3	3
J.	2	2	2	3	2	3
L.	3	3	2	3	3	3
M.L.	2	2	1	3	2	3
M.	1	2	1	3	2	3
N.	3	3	3	3	3	3
Nu.	1	1	1	3	2	3
P.	3	3	2	3	3	3
V.	3	3	3	3	2	3
Z.	2	2	3	3	2	3
Média da turma	1,89	2,28	1,78	2,89	2,06	2,89

	Desenvolver competências de orientação e localização no espaço							
	Descreve os itinerários que realiza		Identifica o ponto de partida e de chegada		Identifica pontos de referência no mapa		Traça itinerários em plantas do bairro	
	Obs. Inicial	Obs. Final	Obs. Inicial	Obs. Final	Obs. Inicial	Obs. Final	Obs. Inicial	Obs. Final
A	1	2	3	3	2	3	2	3
B.P		2	3	3	3	3	3	3
B.R.	1	1	3	3	3	3	2	3
E.			3	3			2	2
E.V.	1	2	2	3	3	3	2	3
F.								
G.	1	1	3	3	3	3	1	2
I.								
I.C.	1	2	3	3	3	3	3	3
J.		2	3	3	3	3	3	3
L.	2	3	3	3	2	3	3	3
M.L.		1		3		2		
M.		1		3		2		
N.		2	3	3	2	3	2	3
Nu.		2	3	3	2	3	2	2
P.	3	3	3	3	3	3	2	3
V.	2	2	3	3	3	3		2
Z.		3	3	3		3	3	3
Média da Turma	0,67	1,61	2,28	2,67	1,78	2,39	1,67	2,11

Realiza	3
Realiza parcialmente	2
Não realiza	1
Não Observável	

ANEXO D. Entrevista ao Professor Cooperante da Turma A (2.º CEB)

1. Há quanto tempo é professor deste ciclo de ensino?

2 anos.

2. Há quanto tempo leciona nesta escola?

Desde setembro deste ano letivo.

3. O que pensa da forma como funciona este agrupamento?

Um dos aspetos é ser organizado (calendarização anual de reuniões, organização e disponibilização de materiais a serem utilizados pelos professores).

4. Colaborou na elaboração do Projeto Educativo da Escola? O que pensa deste projeto?

Não colaborei. Todavia, considero que temos de olhar para o projeto educativo, não como um documento imposto pelo Ministério de Educação, mas como uma necessidade de organização e autonomia da escola, apresentando-se como um documento orientador que reflita interesses, motivações, missões e metas da realidade.

5. Existe trabalho colaborativo entre professores? Se sim, em que âmbito?

Sim (quer entre professores de HGP quer entre professores de outras disciplinas): partilha de materiais a utilizar nas aulas, criação de materiais orientadores para a escola, realização de reuniões semanais de grupo disciplinar e reuniões mensais de departamento, visitas de estudo, entre outros.

6. Existe articulação entre as diferentes disciplinas? Se sim, quais?

Tento que haja o mais possível, se bem que às vezes seja um pouco difícil pelo próprio sistema de ensino (disciplinas alocadas no horário dos alunos em diferentes tempos com professores diferentes). Por exemplo, durante as pesquisas guiadas por projetos os alunos mobilizam conhecimentos e competências do Português (preparar uma comunicação, fazer resumos, interpretar textos, entre outros) e das TIC (preparar um PowerPoint).

7. Como caracteriza esta turma, em termos gerais, a nível de desenvolvimento? E de comportamento?

Na minha opinião, os alunos estão no desenvolvimento cognitivo esperado. Em termos de comportamento, existem alguns focos preocupantes. Alguns alunos apresentam comportamentos disruptivos. Tem de haver um trabalho continuado com os alunos em questão, com os professores e também com os encarregados de educação.

8. Existem casos de Necessidades Educativas Especiais? Quais?

4 alunos: hiperatividade, défice cognitivo, síndrome de oposição, entre outras.

9. Quais são as potencialidades e fragilidades da turma?

Potencialidades: interesse por HGP, participação.

Fragilidades: respeito pelos colegas e pelos professores, forma de participação.

10. Como planifica a sua intervenção e como estrutura o tempo letivo?

Em termos de planificação, tenho em consideração as aprendizagens essenciais, as metas de HGP, alguns interesses dos alunos e sugestões do departamento e do grupo disciplinar.

Em termos de planificação, dois tempos de 100 minutos são dedicados aos projetos e um tempo de 50 à consolidação dos conteúdos em tempo de estudo autónomo.

11. Quais são as estratégias mais frequentemente usadas?

Trabalho a pares e em pequeno grupo, pesquisas guiadas por projetos, tempo de estudo/trabalho autónomo, visitas de estudo, recurso a vídeos, debates, *PowerPoints* e convite a pais.

12. Como realiza a avaliação dos alunos?

Tento que seja o mais formativa e contínua possível. Os alunos vão consolidando os conteúdos da disciplina, essencialmente, durante o tempo de estudo autónomo e verificando o mesmo nas fichas de verificação. Os alunos têm duas semanas, aproximadamente, para verificar cada conteúdo. Mesmo depois de o verificar, é importante irem trabalhando-o.

13. Existindo um aluno de nacionalidade estrangeira que ainda está a aprender português, quais são as estratégias que utiliza?

Trabalho a pares/pequeno grupo e realização de fichas diferenciadas.

Realiza alguma prática de diferenciação pedagógica?

Sim, durante as pesquisas guiadas por projetos e durante o tempo de estudo autónomo. É importante respeitamos os ritmos de aprendizagem de cada aluno.

Obrigada pela atenção.

ANEXO E. Entrevista à Professora Cooperante da turma B (2.º CEB)

Entrevistador – Há quanto é que é professora, neste ciclo de ensino?

Professora – Há cerca de 30 anos.

Entrevistador – E há quanto tempo está nesta escola?

Professora – Comecei este ano, é o primeiro ano na escola.

Entrevistador – *Relativamente ao agrupamento, o que é que pensa da forma do Agrupamento? Como é que pensa que é a forma de funcionamento deste agrupamento?*

Professora – Também é o primeiro ano, não estou bem, bem dentro do funcionamento, enquanto agrupamento. Enquanto escola, já percebi que é uma escola problemática, não é por acaso que é um TEIP, não é? Com tudo o que isso implica e penso que a escola vai tentando dar respostas aos problemas que fazem parte deste contexto, não é? É um contexto difícil. Como o agrupamento funciona, sinceramente não sei bem porque não percebi bem qual é a articulação entre o 1.º ciclo e o 2.º ciclo, como é que essa articulação se faz, talvez por não estar, este ano, a ocupar, assim, nenhum cargo de coordenação e de não estar no pedagógico acaba por me escapar um pouco, o que também tem o seu significado, não é? Porque esta articulação deve chegar de forma clara a todos os professores. Neste momento, talvez por culpa minha, ainda não percebi bem como é que ela se está a fazer.

Entrevistador – *A professora colaborou na elaboração do Projeto Educativo da Escola?*

Professora – Não, claro que não porque também entrei este ano, portanto o projeto já existe, não sei exatamente quando. Se calhar, deveria saber. Dei uma olhadela ao projeto quando aqui fui colocada, mas não tive qualquer participação.

Entrevistador – *E o que é que pensa sobre este projeto?*

Professora – Daquilo que eu percebo, do que vi, assim muito no geral, parece-me ser adequado à escola, não é? A este agrupamento, dada a especificidade da escola, da população, sobretudo da população escolar, parece-me que tem várias ofertas, que é importante, vários projetos, o que, pelo menos quem lê, fica com a ideia de que há aqui uma grande dinâmica, a nível de agrupamento. Sinceramente, depois não sei se é exatamente, se essa dinâmica realmente existe, mas, de facto, tem muitos projetos e tem muitas parcerias também, protocolos, também, muitos. A escola, realmente nisso acho que é bastante rica em relação a outras onde eu já estive.

Entrevistador – *Existe trabalho colaborativo entre os professores?*

Professora – Existe algum trabalho colaborativo. Não posso dizer que há um grande trabalho colaborativo, mas existe.

Entrevistador – Em que âmbito?

Professora – A nível do grupo, tenta que, mas verdade, este ano isso não está a acontecer muito porque não estamos, não andamos muito a par. E, também, porque, pronto no meu caso, somos apenas dois elementos, mas sempre que... posso, se é possível, por exemplo, já aconteceu partilhar recursos, claro que sim. Mas, a nível de planificações, há uma planificação anual e, claro que médias, mas depois, eu acho que cada um segue o seu trajeto. Não é tanto como já tem acontecido, por exemplo, eu estive, no ano passado, em escolas, onde nós andávamos a par, evidentemente atendendo às características de cada turma, que nunca pode ser exatamente igual, mas tentávamos dar a mesma, a mesma matéria, dentro do mesmo espaço de tempo, a cada um, claro que à sua maneira, mas tínhamos um teste igual, tentávamos e pronto, claro, sempre partilhando os recursos. Aqui não quer dizer que não haja essa partilha, mas noto que não há tanto, mas pronto, isso, às vezes acontece. A nível do Português, também é para se andar a par, mas não há assim uma grande.

Entrevistador – *Então, não há assim uma grande articulação entre as diferentes disciplinas?*

Professora – Não há... Tenta-se. No Português tenta-se, sim, seguir essa planificação.

Entrevistador – *Agora, relativamente às turmas. Como é que a professora caracteriza a turma B em geral, a nível de desenvolvimento e de comportamento?*

Professora – A turma B é uma turma com aproveitamento pouco satisfatório e, também, a nível de comportamento, também, é uma turma problemática, tem ali alguns casos muito difíceis.

Entrevistador – E a nível do Português e da História? Quais são as principais as potencialidades e as dificuldades da turma?

Professora – Potencialidades, de uma forma geral, são alunos que até gostam de aprender e gostam de participar, pronto, isso é muito bom neles. Acho que é o principal para que possam, depois, a partir daí, puderem aprender mais e melhor. Agora, o que me... Os principais problemas acho que é a falta de trabalho, falta de hábitos de trabalho. Acho que têm muitas faltas de hábito de trabalho que vêm do 1.º ciclo. Alguns miúdos têm dificuldade em se organizarem, não sabem ainda organizar o caderno diário, portanto, mesmo coisas básicas e o comportamento, e o comportamento que acaba por se refletir, não é? Neles próprios que não conseguem estar atentos, não conseguem estar concentrados e nos outros. Para mim, é o principal problema.

Entrevistador – *Como é que planifica a sua intervenção ou como é que estrutura o tempo letivo?*

Professora – Como é que estrutura o tempo letivo? Sempre de acordo com os conteúdos que tenho para dar, articulando também com os recursos selecionados. Normalmente, inicio a aula com o sumário, há quem não o faça. Eu sempre me habituei

assim. E a partir daí, normalmente, começo por corrigir o trabalho de casa quando peço trabalho de casa para retomar a lição anterior. A partir daí, inicio a matéria que tenho para dar, os conteúdos que tenho para dar. Tento ter uma parte expositiva e depois uma parte prática, que pode ser oral ou pode ser escrita. Poderá ser trabalho individual ou trabalho a pares. Tento concluir a aula, às vezes, nem sempre é possível fazer porque eu sei que me alongo sempre mais, portanto, toca e, normalmente, costumo passar trabalho para casa. Quando o passo, passo-o sempre no quadro.

Entrevistador – *A avaliação dos alunos, como é que a professora, para além dos testes?*

Professora – Para além dos testes, tenho, faço os registos da avaliação. Tenho a caderneta, não é? Onde tenho vários parâmetros que, normalmente, depois dá-me para apontar durante a aula, a nível da participação, oral, quando é escrita. Também participação escrita e o comportamento, a forma de estar, aqueles que se evidenciam ou pelo bom comportamento ou pelo mau comportamento, também costumo assinalar. No fundo são aqueles porque, sinceramente, não estou a com a preocupação, em toda a aula, em estar com as grelhas a registar, não tenho, nem tempo, nem feito para isso. Registo, aponto após a aula, tenho esses registos, faço esses registos. Pronto, a nível do português, claro que, também, é a leitura, não é? Além da leitura, a oralidade, a participação, o comportamento, normalmente, são estes os registos. Registo, de uma maneira geral, quem faz os trabalhos de casa. Às vezes, quando é possível, vou ver se realmente fizeram ou não. Muitas vezes, não vejo. Quando vejo e se não o fizeram, aí, eles sabem que é para saberem, não é? Também para os responsabilizar porque não é mandar fazer e depois não ver. Eu quando mando fazer, noto, normalmente em todas as aulas. Vou verificar se fizeram ou não fizeram. Registo e isso também está a contar para a avaliação. Portanto, faço uma avaliação contínua, tudo isto conta, embora, claro, embora, não. Aqui, nesta escola, os critérios de avaliação são um bocadinho diferentes daqueles que eu tenho estado habituada, precisamente por ser um TEIP e, precisamente, pelas características que estes alunos têm. A avaliação aqui tem critérios diferentes, portanto, tudo, já na outra, tudo contava, aqui conta com um peso diferente, tem um peso maior porque, relativamente às fichas de avaliação, as fichas de avaliação têm o seu peso, mas, claro, todos os outros, todos os outros parâmetros também contam mais do que é habitual

Entrevistador – *Existindo um aluno de nacionalidade estrangeira, que ainda está a aprender português, quais são as estratégias que utiliza?*

Professora – Muito sinceramente, neste momento, não tenho grandes estratégias para este aluno porque é uma aluna japonesa que não sabe português nem sabe inglês, portanto, eu também não sei japonês e não sei outra língua. Neste momento, eu não

tenho assim estratégias numa turma extremamente difícil com comportamento que não permite grande apoio individualizado, as estratégias é indicar-lhe no telemóvel como faz a diretora de turma, qual é o assunto que nós estamos a tratar e ela, a partir daí, vai pesquisando sozinha. Não tenho outra, sinceramente, se me disserem, eu, com certeza que estou aberta a isso e adoraria aprender. Neste momento, eu não tenho.

Entrevistador - *Realiza alguma prática de diferenciação pedagógica?*

Professora – Neste momento, não estou. Quer dizer, a diferenciação pedagógica acaba por estar sempre presente quando nós tentamos dar mais atenção a um aluno por ele ter dificuldades, não é? Faço-o, por exemplo, na avaliação, claro que sim, nos testes. Sempre fiz testes diferentes, os testes não são todos iguais. Faço esses testes diferentes, normalmente, nas fichas de avaliação, nas fichas de trabalho, não, são iguais. Eles fazem dentro daquilo que podem fazer e, evidentemente, eu tenho atenção a isso, não é? Sempre que posso, dou uma atenção individualizada. Agora, fazer um trabalho muito diferente, na sala de aula, não estou a fazer porque, a não ser uma atenção especial, um apoio, uma atenção mais individualizada e, evidentemente, sim, a nível da avaliação e de fichas, sim, são diferentes, são sempre diferentes. Às vezes, até faço, chego a fazer fichas diferentes para os próprios alunos NEE, quer dizer, eles têm já uma ficha diferente, mas, entre eles, ainda há uma ficha diferente. Por exemplo, há uma ficha A, B, uma ficha C. Isto chego a fazer, chego a fazer fichas, por exemplo, de uma turma, se não dei exatamente a matéria toda, ainda o ano passado, ainda o período passado, na turma C fiz uma ficha, aliás, na turma C fiz duas fichas e na turma E fiz duas fichas diferentes, quatro fichas diferentes. Isso sempre fiz. Às vezes, até dentro da própria turma, aqui não, muito sinceramente, vou tendo menos paciência, mas chegava a fazer, dentro da turma, duas fichas: versão A, versão B. E depois, ainda outra versão C para alunos com dificuldades e, às vezes, se as dificuldades eram muitas, muitas, ainda fazia outra versão, mas duas faço sempre. Aliás, isso é normal que se faça. Sim, faço a Português e faço a História, às vezes, ainda faço outra, dependendo, também, das dificuldades, não é? Porque há alunos que, dentro de NEE têm uma problemática completamente diferente e então não é esse teste o teste que serve para todos, portanto, tenho que fazer uma avaliação adequada a esse aluno. Depende das situações. Normalmente, sou eu que a faço.

Entrevistador – Muito obrigada professora.

ANEXO F. Caracterização das Turmas de 2.º CEB

Grupo-turma		
	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	<ul style="list-style-type: none">- Interesse;- Vontade de participar.	<ul style="list-style-type: none">- Respeito pelos colegas e professores;- Forma de participação em aula, nos momentos de grande grupo;- Atividades de grupo
Português	<ul style="list-style-type: none">- Interesse pelos conteúdos;- Gosto pela leitura.	<ul style="list-style-type: none">- Seleção. Tratamento e organização de informação;- Escrita, relativamente à estrutura textual e coesão.
HGP	<ul style="list-style-type: none">- Interesse pelos conteúdos	<ul style="list-style-type: none">- Seleção, tratamento e organização de informação.

ANEXO G. Avaliação dos Objetivos Gerais do PI (2.º CEB)

Turma A																					Observações
Objetivos	Selecionar, tratar e organizar informação								Desenvolver competências comunicativas												
									Escrita						Oralidade						
Indicadores	Utiliza critérios para a seleção de informação		Distingue informação essencial de informação acessória		Organiza a informação de forma lógica		Utiliza diferentes fontes de informação		Respeita as regras de ortografia e acentuação		Aplica sinais de pontuação corretamente		Marca os parágrafos adequadamente		Utiliza vocabulário adequado		Respeita os princípios da interação discursiva		Usa oportunamente a palavra, de forma audível e com boa dicção		
	Alunos	Ob1	Ob2	Ob1	Ob2	Ob1	Ob2	Ob1	Ob2	Ob1	Ob2	Ob1	Ob2	Ob1	Ob2	Ob1	Ob2	Ob1	Ob2	Ob1	Ob2
A.																					Turma Mais
A.N.																					NMSAI
A.R.																					Turma Mais
B.																					
C.																					
D. F.																					
D. G.																					
E.																					Turma Mais
E.R.																					Turma Mais
F.																					
J. Li.																					Assiduidade fraca
J. Lo.																					Assiduidade fraca
L.																					
L.E.																					
L.U.																					
M.																					Turma Mais
M.A.																					
M.S.																					Turma Mais
N.E.																					
N.U.																					NMSAI
R.																					NMSAI
S.																					
T.																					
Y.																					
Z.																					Aluno estrangeiro com instrumentos de avaliação diferentes

Turma B																					
Objetivos	Selecionar, tratar e organizar informação								Desenvolver competências comunicativas												Observações
									Escrita						Oralidade						
Indicadores	Utiliza critérios para a seleção de informação		Distingue informação essencial de informação acessória		Organiza a informação de forma lógica		Utiliza diferentes fontes de informação		Respeita as regras de ortografia e acentuação		Aplica sinais de pontuação corretamente		Marca os parágrafos adequadamente		Utiliza vocabulário adequado		Respeita os princípios da interação discursiva		Usa oportunamente a palavra, de forma audível e com boa dicção		
Alunos	Ob1	Ob2	Ob1	Ob2	Ob1	Ob2	Ob1	Ob2	Ob1	Ob2	Ob1	Ob2	Ob1	Ob2	Ob1	Ob2	Ob1	Ob2	Ob1	Ob2	
D.																					
E.																					Turma Mais
Fi.																					
Fr.																					
G.																					
H.																					Turma Mais
I.																					NMSAI
J.																					Turma Mais
K.																					NMSAI
L.																					
M.B.																					Assiduidade muito fraca
M.P.																					
M.M.																					
Ne.																					
Ni.																					Turma Mais
P.																					
Ra.																					
R.M.																					
R.Q.																					
T.																					
V.																					Turma Mais
A.																					Aluna estrangeira com instrumentos de avaliação diferentes

Realiza	
Realiza parcialmente	
Não realiza	
Não Observável	

ANEXO H. Grelha de Observação

Indicadores Alunos	Utiliza vocabulário histórico-geográfico corretamente.		Explica os conceitos aos colegas.		Produz um discurso oral organizado.	
	Ob1	Ob2	Ob1	Ob2	Ob1	Ob2
A.	3	2	3	1	1	3
A.N	3	2	3	1	1	3
A.R	3		3		1	
B.	3	3	3	2	1	2
C.	3		3		1	
D. F.	3	3	3	2	1	2
D. G.	2	3	1		1	2
E.	2		1		1	
F.	3	3	2	3	1	2
L.	3	2	3	1	1	3
L.E	2		1		1	
L.U	3	3	2	1	1	2
M.	3		2		1	
M.A	3	3	2	1	1	2
M.S.	3		3		1	
N.E	2	3	1	3	1	2
N.U.	3	3	3	3	1	2
R.	3		3		1	
S.	2	3	1	2	1	2
T.	2	3	1	1	1	2
Y.	2	3	1	3	1	1

Realiza	3
Realiza parcialmente	2
Não realiza	1
Não Observável	

ANEXO I. Resultados obtidos pela Turma A

	Competências histórico-geográficas			
	B	C	F	G
	12	21	147	120
	264	462	3234	2640
1	50,0	26,2	62,2	60,1
2	100,0	0,0	38,1	64,3
3	50,0	45,9	85,0	76,8
4	100,0	32,8	92,5	81,9
5	100,0	43,7	85,0	64,3
6	100,0	45,9	75,5	81,9
7	0,0	24,0	53,7	55,6
8	50,0	26,2	72,1	50,4
9	0,0	10,9	34,0	46,3
10	0,0	10,9	29,3	60,1
11	0,0	21,8	55,1	60,1
12	0,0	13,1	42,9	46,3
13	50,0	10,9	78,2	55,6
14	50,0	45,9	96,6	72,2
15	0,0	15,3	47,6	55,6
16	50,0	34,9	83,7	64,3
17	50,0	0,0	40,1	54,2
18	0,0	10,9	41,2	68,1
19	0,0	8,7	34,7	46,3
20	50,0	4,4	44,9	55,6
21	50,0	34,9	81,6	62,9
22	50,0	13,1	51,4	60,1
Taxa de sucesso por competência	40,9	47,6	60,3	61,0

ANEXO J. Resultados obtidos pela Turma B

	Competências histórico-geográficas					
	A	B	C	D	F	G
	32	39	35	8	181	5
	608	741	665	152	3439	95
1	65,6	73,1	48,6	1,9	46,1	0
2	56,3	66,7	24,6	0,8	33,7	0
3	31,3	60,3	17,1	0,8	19,3	0
4	53,1	84,6	31,4	1,7	43,1	0
5	25,0	74,4	17,1	0,0	37,8	0
6	46,9	62,8	65,1	1,7	43,9	0
7	68,8	84,6	5,7	1,1	36,2	2
8	46,9	65,4	28,6	0,8	28,7	0
9	0,0	0,0	22,9	0,0	9,7	0
10	45,3	56,4	29,1	1,7	39,5	0
11	46,9	64,1	41,7	1,7	31,5	0
12	70,3	87,2	36,0	1,7	30,1	0
13	87,5	87,2	68,0	1,7	59,1	3
14	59,4	69,2	66,3	4,4	51,1	2
15	34,4	69,2	14,9	0,6	18,5	0,5
16	0,0	56,4	21,7	0,0	24,0	0
17	90,6	100,0	73,7	1,7	54,1	0
18	23,4	75,6	33,7	0,0	30,1	0
19	71,9	75,6	34,9	62,5	29,0	0
Taxa de sucesso por competência	48,6	69,1	35,8	29,6	54,6	7,9