

Caminhos diferentes, uma mesma escola. A importância da autorregulação para uma igualdade de oportunidades.

Pedro Miguel Almeida Ferreira

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

Março, 2014

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Raquel Pereira Henriques e coorientação da Mestre Cátia Andreia dos Santos Nunes.

Supervisão da prática de ensino da responsabilidade da Dra. Maria Isilda Santos Feliciano Medroa e do Mestre Miguel Sérgio da Costa Ferreira de Monteiro de Barros, professores na Escola Básica e Secundária Passos Manuel (Agrupamento de Escolas Baixa-Chiado, Lisboa).

“Lutam melhor os que têm belos sonhos”.

Ernesto Guevara

AGRADECIMENTOS

As palavras que agora endereço serão, seguramente, poucas para agradecer como devia a todas as pessoas que, ao longo deste Mestrado, me ajudaram, direta ou indiretamente, a cumprir os meus objetivos e a realizar mais esta etapa da minha formação académica. A todos deixo o meu muito obrigado, com o mais profundo sentimento de reconhecimento pelo vosso trabalho, dedicação e amizade.

Aos meus *professores* de História e Geografia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, pela competência pedagógica e científica e pela disponibilidade sempre demonstrada.

À *Professora Doutora Raquel Pereira Henriques*, professora de Didática da História e orientadora deste relatório, pela sua dedicação ao ensino e aos seus alunos, bem como pela disponibilidade e generosidade reveladas ao longo deste processo, contribuindo sempre com críticas, correções e sugestões muito relevantes.

À minha amiga e coorientadora, a Mestre Cátia Nunes, pelo apoio, a partilha do saber e as valiosas contribuições que deu para este trabalho.

À *Escola Básica e Secundária Passos Manuel*, à *Professora Maria Isilda Medroa* e ao *Professor Miguel Barros*, pelo excelente acolhimento que tive durante o estágio e pela disponibilidade sempre manifestada para me ajudarem a melhorar como professor. Foi a observação da sua prática e a predisposição para o diálogo que permitiu elevar os meus conhecimentos pedagógicos e científicos e, sem dúvida, estimulou ainda mais o desejo de ingressar nesta profissão.

Expresso também a minha gratidão aos alunos do 12.º C, pelo carinho e confiança que ainda hoje depositam em mim. Foram um pilar essencial deste trabalho, foi para eles que trabalhei e por eles que tentei melhorar a cada aula que lecionei.

A todos os meus *colegas do Mestrado*, em particular aos meus *colegas de estágio*, pela amizade e por todos os momentos de partilha e de trabalho em grupo.

A todos os meus *amigos*, em especial ao *Miguel Jorge*, pelo tempo e o sorriso que me dedicaram.

À *Raquel Varela*, que me acolheu recentemente no grupo de trabalho que coordena – Grupo de Estudos de História do Trabalho e dos Conflitos Sociais, do Instituto de História Contemporânea da FSCH/UNL – e que me tem ajudado a problematizar ainda mais as questões da Educação e do Ensino da História.

À minha família, e em particular, à minha *Mãe*, por todas as dificuldades que passámos e pela forma como me ajudou ao longo destes anos.

À *Joana*, companheira de vida, que sempre me estimulou a crescer cientificamente e que me guiou e orientou nos momentos mais difíceis, com a sua compreensão e ternura, agradeço a paciência, a atenção sem reservas e a última revisão.

CAMINHOS DIFERENTES, UMA MESMA ESCOLA. A IMPORTÂNCIA DA AUTORREGULAÇÃO PARA UMA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES.

PEDRO MIGUEL ALMEIDA FERREIRA

RESUMO

Este relatório descreve a Prática de Ensino Supervisionada (PES) integrada no Mestrado em ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que teve lugar na Escola Básica e Secundária Passos Manuel (Agrupamento Baixa-Chiado), no ano letivo 2012/2013, com uma turma do 12.º ano de escolaridade, onde se introduziram métodos e técnicas pedagógicas promotoras da autorregulação da aprendizagem.

Pretendeu-se com este exercício perceber se a autorregulação da aprendizagem pode auxiliar o professor na sua prática profissional, permitindo-lhe responder aos inúmeros fatores - culturais, económico-sociais, de estrutura e organização escolar - que podem ou não influenciar o sucesso escolar dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: autorregulação da aprendizagem, igualdade de oportunidades, história, geografia, ensino.

ABSTRACT

This report describes the Supervised Teaching Practice integrated in the Teaching History and Geography in the 3rd cycle of Basic Education and in Secondary Education Master, held in Escola Básica e Secundária Passos Manuel (Agrupamento Baixa-Chiado), in the academic year of 2012/2013. It was used as a context a class of senior year, where it was introduced methods and pedagogical techniques that can enhance higher degrees of self-regulation.

It was tried through this study to understand if self-regulation can be a useful tool for teachers in their practice, namely in providing them with the means to respond efficiently to the various factors - cultural, social, economic and of school structure and organization – that may or may not influence the academic success of their students.

KEYWORDS: self-regulated learning, equal opportunities, history, geography, learning.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – A PRÁTICA PEDAGÓGICA CENTRADA NO ALUNO COMO PROPOSTA PARA CONTRARIAR UMA SOCIEDADE DESIGUAL	2
I.1 – Uma prática centrada no aluno contrária ao «ensino tradicional».....	2
I.2 – O problema das desigualdades sociais.	4
CAPÍTULO II – AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM (ARA): FUNDAMENTAÇÃO	6
II.1 – O conceito de autorregulação da aprendizagem.	6
II.2 – A perspetiva sociocognitiva.....	9
II.3 – O papel do aluno autorregulado.....	11
II.4 – A autorregulação da aprendizagem perspetivada pelos professores	12
CAPÍTULO III – CONHECER QUEM SE ENSINA	17
III.1 – Caracterização da turma 12.º C.	17
III.2 – Hábitos de estudo e dificuldades pedagógicas.	20
III.3 – Inventário de processos de autorregulação.	24
CAPÍTULO IV – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES) EM GEOGRAFIA	28
IV.1 – Considerações gerais sobre a PES em Geografia.	29
IV.2 – Trabalho Cooperativo sobre os «Novos Países Industrializados e a Emergência das Semiperiferias».	30
IV.3 – Debate: «Europa que futuro?».....	34
CAPÍTULO V – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES) EM HISTÓRIA	35
V.1 – Considerações gerais sobre a PES em História.	36
V.2 – Contrato didático – «Portugal: do Autoritarismo à Democracia».	37
V.3 – Construção de conceitos - «Poder Popular», «Nacionalização» e «Reforma Agrária».....	41

CAPÍTULO VI – ATIVIDADES TRANSVERSAIS À PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	
(PES) EM GEOGRAFIA E EM HISTÓRIA	44
VI.1 – Tornar a sala de aula num espaço de debate.	45
VI.2 – Uma avaliação formadora.....	46
VI.3 – Atividades extracurriculares.	48
VI.3.1 – Aulas de consolidação de conhecimentos.	49
VI.3.2 – «À conversa com...».....	49
VI.3.3 – Sessão sobre «hábitos de estudo, motivação e autorregulação da aprendizagem»	51
VI.3.4 – Dias abertos da FCSH/UNL e da UL	52
CONCLUSÃO.....	54
BIBLIOGRAFIA.....	60
LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS.....	66
ANEXOS	
Anexo I – PPAA: Participação dos Professores na Autorregulação da Aprendizagem.....I	
Anexo II - Caraterização da turma.....	VI
Anexo III - Questionário «hábitos de estudo e dificuldades pedagógicas».....	VIII
Anexo IV – IPAA: Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem	XI
Anexo V – Planificação de médio prazo de Geografia c.....	XIII
Anexo VI – Planificação de aula de 17-10-2012	XVIII
Anexo VII – Planificação de aula de 22-10-2012	XX
Anexo VIII – Planificação de aula de 24-10-2012	XXII
Anexo IX – Guião de trabalho: «Os novos países industrializados e a emergência das semiperiferias»	XXIV
Anexo X – Ficha de registo do trabalho desenvolvido	XXVI
Anexo XI – Ficha de autoavaliação.....	XXVII
Anexo XII – Ficha de heteroavaliação	XXVIII
Anexo XIII – Planificação de aula de 07-11-2012.....	XXIX
Anexo XIV – Guião de trabalho: «Integração europeia e reforço do papel da europa na cena internacional»	XXXI

Anexo XV – Planificação de aula de 12-11-2012	XXXV
Anexo XVI – Guião de preparação do debate: «Europa que futuro?»	XXXVII
Anexo XVII – Ficha de autoavaliação em Geografia C.....	XLV
Anexo XVIII – Planificação de médio prazo de História A	XLVI
Anexo XIX – Quadro Síntese: «Contexto Político-Institucional da Revolução dos Cravos»	L
Anexo XX – Contrato didático aplicado ao trabalho «Portugal: do autoritarismo à democracia».....	LII
Anexo XXI – Guião de trabalho: «Portugal: do autoritarismo à democracia»	LIII
Anexo XXII – Relatório de avaliação do trabalho cooperativo.....	LVIII
Anexo XXIII – Definição e aplicação de expressões do tema: «Portugal: do autoritarismo à democracia».....	LIX
Anexo XXIV – Apresentação digital utilizada na aula de 22-02-2013	LXIV
Anexo XXV – 4.ª Ficha de avaliação de História A, 2012-2013	LXVII
Anexo XXVI – Grelha de observação de aula	LXX
Anexo XXVII – Grelha de observação de trabalho de grupo	LXXI
Anexo XXVIII – Articulação da missão, visão e valores do agrupamento com os objetivos da Prática de Ensino Supervisionada (PES)	LXXII
Anexo XXIX – Articulação dos constrangimentos ao cumprimento dos eixos e objetivos estratégicos do Projeto Educativo da Escola (PEE) com as atividades extracurriculares organizadas	LXXIII
Anexo XXX – Fotografias das atividades realizadas.....	LXXVI
Anexo XXXI – Questionário «À conversa com...»	LXXVIII
Anexo XXXII – Resultados dos questionários «À conversa com...».....	LXXIX
Anexo XXXIII – Questionário «Dia aberto das universidades».....	LXXX
Anexo XXXIV – IAPPA: Instrumento de Apreciação do Professor Pelos Alunos.....	LXXXII
Anexo XXXV – Resultados do IAPPA: Instrumento de Apreciação do Professor Pelos Alunos.....	LXXXIII

LISTA DE ABREVIATURAS

ARA – Autorregulação da aprendizagem

FCSH/UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PEE – Projeto Educativo da Escola

PQND – Professor do Quadro de Nomeação Definitiva

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

TEIP – Território de Intervenção Prioritária

UL – Universidade de Lisboa

INTRODUÇÃO

Este relatório¹ é resultado da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário que teve lugar na Escola Básica e Secundária Passos Manuel (Agrupamento Baixa-Chiado, Lisboa), no ano letivo 2012/2013, sob supervisão da Professora Maria Isilda Medroa e do Professor Miguel Barros. A natureza bidisciplinar do Mestrado foi decisiva para a escolha de um tema ajustável às duas áreas científicas e disciplinares. Optou-se assim por refletir sobre a seguinte questão: *A promoção da autorregulação da aprendizagem contribui para uma igualdade de oportunidades no espaço escolar? Ou seja, pretendeu-se perceber se a autorregulação da aprendizagem (ARA) pode auxiliar o professor na sua prática profissional e o aluno nos seus resultados escolares, permitindo-lhes responder aos inúmeros fatores - culturais, económico-sociais, de estrutura e de organização escolar que podem ou não influenciar a escola e os resultados escolares, como refere Bourdieu (1978).*

Para responder a este objetivo, procurou-se, em primeiro lugar, enquadrar teoricamente a importância da ARA e perceber como é que ao longo da História da Educação, várias pedagogias se tinham preocupado com o desenvolvimento de uma prática centrada no aluno. De seguida, utilizou-se como contexto uma turma do 12.º ano de escolaridade, onde depois dessa revisão bibliográfica e de uma avaliação de diagnóstico, se introduziram métodos e técnicas pedagógicas promotoras da ARA, entre as quais o trabalho cooperativo, o contrato didático e os debates em sala de aula.

Este documento organiza-se, assim: numa primeira parte onde se contextualiza e fundamenta o tema em estudo, esboçando o *estado da arte* (capítulos I e II); numa segunda parte, onde se caracteriza a turma e onde se apresentam alguns indicadores do seu comportamento autorregulatório (capítulo III); e numa terceira onde se

¹ Escrito de acordo com o novo acordo ortográfico. Inicialmente estava também previsto utilizar linguagem inclusiva, de acordo com o V Plano Nacional para a Igualdade, Género, Cidadania e Não Discriminação. No entanto, não foi possível devido à limitação de espaço e a questões gráficas.

apresentam materiais e reflexões construídas como resposta às necessidades desta turma em específico (capítulos IV, V, VI).

CAPÍTULO I – A PRÁTICA PEDAGÓGICA CENTRADA NO ALUNO COMO PROPOSTA PARA CONTRARIAR UMA SOCIEDADE DESIGUAL

I.1 – Uma prática centrada no aluno contrária ao «ensino tradicional».

«concebo a faina do educador à semelhança da do jardineiro. (...) a planta para o jardineiro, é um ser vivo e ativo, que já traz no seu germe a sua forma ideal; que nasce por si, que cresce por si, que se desenvolve por si e que por si mesmo enflora».
António Sérgio in Serrão (1984, p. 162)

A teorização de uma escola centrada no aluno e num modelo de formação *sóciocentrada* remonta aos finais do século XVIII e inícios do século XIX, com os trabalhos de Jean Jacques Rousseau², Johann Heinrich Pestalozzi³ e Liev Tolstói⁴, os grandes percursores da denominada *Escola Nova*. Este movimento, que teve no início do século XX a sua maior disseminação, foi liderado por Hall, Dewey, Cláparède e, sobretudo, Ferrière⁵. Estes pedagogos opunham-se ao ensino *tradicional*⁶ e, apesar da diversidade de metodologias criadas, partilhavam uma visão comum que se baseava no desenvolvimento intelectual da criança a partir da sua experiência pessoal. Com esse objetivo, preconizavam uma educação mais prática, num sistema de coeducação de sexos, baseada em métodos ativos, onde existisse uma conciliação do trabalho individual e coletivo que potenciase o desenvolvimento de um sentido crítico e a

² Os seus trabalhos mais relevantes para o movimento são «O contrato social» (1762), onde o autor expõe questões mais ligadas à vida política, mas também à liberdade do homem, conceito essencial para o movimento *Escola Nova*, e «Emílio» (1762), obra que servirá de inspiração ao sistema educativo que brotará da Revolução Francesa (Bloch, 1995).

³ O seu método pedagógico, baseado na pedagogia intuitiva e que estimula os trabalhos de grupo, é apresentado em «Wie Gertrude Ihre Kinder Lehrt» (1801) (Soëtard, 2010).

⁴ Tolstói é um seguidor das ideias de Rousseau, aplicando-as numa escola que funda em Isnaia-Poliana, em 1862 (Santos, 2003).

⁵ A *Escola Nova* é implementada em Portugal entre 1882 e 1935 (Figueira, 2003). A partir de 1926, com o golpe de 28 de maio, os pedagogos portugueses da *Escola Nova* passarão a ter que funcionar à margem do sistema (Santos, 2003). Augusto Alves dos Santos, António Faria de Vasconcelos, Adolfo Lima, António Sérgio, Álvaro Viana de Lemos, Sebastião da Gama e Agostinho da Silva, foram alguns dos seus maiores pensadores (ibidem).

⁶ Planchard (1975) descreve o ensino tradicional como livresco, com base no manual e na transmissão de conhecimentos, assente no silêncio e na disciplina, numa dinâmica estática, conformista e essencialista e no esforço pelo esforço, onde o professor atua como um elemento autoritário.

apropriação de uma certa noção de liberdade, promovendo com isso a autonomia dos alunos (Nóvoa, 1995; Santos, 2003). Estes pressupostos orientaram a prática pedagógica de inúmeros estabelecimentos de ensino, como foi o caso da escola de Oundle⁷, sob orientação de William Sanderson (1857-1923), da escola de Sumerhill⁸, fundada por Alexander Sutherland Neill (1883-1973) e da escola de Bierges-Les-Wavre⁹, fundada por Faria de Vasconcellos (1880-1939)¹⁰.

A autoformação cooperada foi também uma metodologia central no Movimento da *Escola Moderna*, implementado em Portugal a partir dos anos 60 (Pessoa, 1999; Santos, 2003). Este movimento, fundado inicialmente em Espanha, por Francisco Ferrer i Guàrdia, remonta ao início do século XX, propondo-se transformar radicalmente a experiência pedagógica para que adquirisse um sentido crítico, laico, racionalista e libertário¹¹. Em França, país que mais influenciou a Escola Moderna Portuguesa, o movimento teve como principal referência o trabalho de Célestin Freinet¹². Inspirada no autodesenvolvimento do aluno e em princípios e ideais como a liberdade, igualdade e justiça social, a Escola Moderna, era imbuída de uma visão transformativa da sociedade. Para Sérgio Niza, pedagogo e referência do movimento em Portugal, as metodologias *tradicionais* transformavam a educação num «instrumento de opressão, de controlo, de segregação, de intolerância, de racismo, de aborrecimento, burocratização, reprodução social, ou seja, o triunfo das trivialidades, o moralismo» (1997, p.12).

⁷ <http://www.oundleschool.org.uk/>, página consultada em 04-01-2012.

⁸ <http://www.summerhillschool.co.uk/>, página consultada em 04-01-2012.

⁹ Ver Vasconcellos, A. F. (2012). *Uma Escola Nova na Bélgica*. Aveiro: Glocal, Associação Científica Internacional.

¹⁰ Sobre experiências da *Escola Nova em Portugal* ver Figueira, M. (2004). *Um roteiro da educação nova em Portugal: escolas novas e práticas pedagógicas inovadoras (1882-1835)*. Lisboa: Livros Horizonte.

¹¹ Pedagogo e ativista político espanhol (1859-1909) fundou em 1901, em Barcelona, um centro educativo a que deu o nome de Escola Moderna. Para mais informações sobre a sua vida e obra ver http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_ferrerguardia.htm#Biograf%C3%A0_Da_de_Francisc_Ferrer_i_Guardia_, página consultada em 20-03-2014.

¹² Para uma síntese do trabalho deste autor ver Muñoz, F. (2001). Célestin Freinet y la cooperación educativa. In J. Tricca (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 249-270). Barcelona: Editorial Graó. Freinet *militou* inicialmente na *Escola Nova*, com a qual entrou em rutura acusando-a de se ter tornado escolástica, demasiado dependente de docentes universitários e sem dinamismo, uma segunda *Escola Tradicional* (Aquino, 2013).

I.2 – O problema das desigualdades sociais.

A posição de Sérgio Niza vai de encontro à visão de Pierre Bourdieu (1978), que defende que a escola prolonga os determinismos sociais ditados pela origem social, assim como pelo género. O argumento de Bourdieu baseou-se num conjunto de pesquisas «produzidas nos países que constituíam a vanguarda da modernidade¹³, [o que] deu vigor à ideia de que para proporcionar igualdade de oportunidades não era suficiente, nem desejável, dar ‘tudo igual a todos’, e que esta política tinha como efeito perverso potenciar a desigualdade de oportunidades» (Seabra, 2009, p. 77). Esta ideia de Bourdieu, que defendia a equidade em detrimento da igualdade de oportunidades, discriminando positivamente parte da população, rebatia os argumentos dos defensores da meritocracia, como Husén, que defendiam que o sucesso escolar estava unicamente relacionado com o desempenho do próprio aluno (Seabra, 2009).

Esta discussão sobre a importância da equidade no acesso à educação conduzirá os Estados a uma política de discriminação positiva que, entre outras iniciativas, levou à criação de Áreas de Educação Prioritária na Grã-Bretanha em 1968, e de Zonas de Educação Prioritária em França, em 1981. Portugal seguiria a mesma política anos mais tarde ao constituir os Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP) 1, em 1996¹⁴, e TEIP2 em 2006^{15 16}. Apesar de algumas melhorias, os efeitos ao nível dos resultados escolares não foram totalmente satisfatórios. Segundo Dubert (2004):

globalmente, os efeitos das políticas de discriminação positiva no contexto escolar não têm produzido os resultados esperados e têm mesmo sido assinalados alguns efeitos perversos. O balanço salda-se pela positiva apenas na medida em que melhorou o ambiente escolar, apesar de não melhorarem os resultados (citado por Seabra, 2009, p. 78).

Apesar da criação deste programa e da introdução ao longo das últimas décadas de várias medidas que, *supostamente*, visavam combater a desigualdade na educação, a segregação escolar continuou a fazer-se sentir, embora de forma mais

¹³ O conceito de modernidade pode ser amplamente discutido. Neste caso a modernidade relacionava-se com o sucesso dos países ocidentais na revolução industrial.

¹⁴ Despacho n.º 147/B/ME/96, de 1 de agosto.

¹⁵ Reforçado no Despacho normativo n.º 55/2008.

¹⁶ A escola onde lecionei é uma TEIP2, estando o seu projeto educativo – Passos XXI – enquadrado nos seus pressupostos. Do mesmo documento consta uma caracterização sumária da escola. Pode ser acedido em <http://avebc.abc.edu.pt/documentos-orientadores>, consultado em 30-08-2013.

subtil, uma vez que «para os alunos oriundos dos meios sociais mais desfavorecidos (...) a escola conquista-se e ‘perde-se’, pois, estando nela, são, ao mesmo tempo, relegados para os lugares mais indesejáveis, para as fileiras menos prestigiadas, para os diplomas de menor valor económico e simbólico» (Seabra, 2009, p. 79). Estes alunos geralmente têm acesso a menos recursos e bens culturais e tecnológicos, raramente têm capacidade de complementar as aulas com atividades extracurriculares fora da escola, têm menor possibilidade de encaixar nas chamadas *turmas de nível* e de garantir o acesso às escolas mais *reputadas*¹⁷, que não raras vezes fazem uma triagem dos seus alunos.

Seabra, referenciando estudos empíricos, refere:

a escola tem penalizado os alunos cujas famílias são pouco escolarizadas e desempenham profissões consideradas socialmente como subalternas, os alunos negros, os que vivem em meios rurais e do interior ou em condições de habitação degradada (no centro das cidades ou nas periferias destas, conforme a dinâmica urbana dos países em causa) e, ainda, os alunos do sexo masculino (2009, pp. 81-82).

Estes dados levam a concluir que, apesar da democratização alcançada, continuam a existir enormes clivagens sociais dentro da própria *rede pública* de escolas e, conseqüentemente, graus do sistema de ensino menos acessíveis à generalidade da população. Os estudos de Raymond Boudon (1974), para o contexto francês, apresentam uma alternativa:

no geral, pode-se adiantar que o único fator capaz de reduzir as desigualdades perante o ensino numa perspetiva não utópica, reside na redução das desigualdades económicas e sociais. Quanto às reformas escolares, mesmo que sejam excelentes em relação a outros objetivos, é pouco verosímil que possam ter uma influência determinante nas desigualdades perante a escola (citado por Bertaux, 1978, p. 208).

Este autor defende que a escola por si só não pode garantir a igualdade de oportunidades; não muda a sociedade, apenas pode atenuar alguns problemas e garantir alguma mobilidade social. Podem aplicar-se reformas de massificação da população escolar e apetrechar as escolas com o mais moderno material didático, no entanto, o lugar ocupado pelos alunos e respetivas famílias na estrutura social

¹⁷ De acordo com a metodologia utilizada pelos *rankings*, que em Portugal tem assentado nos resultados dos alunos nas provas e exames nacionais.

continua a ser determinante, na maior parte das vezes, para a prossecução dos estudos (Boudon, 1974, citado por Bertaux, 1978).

Henriques, a propósito das diferenças culturais¹⁸, tem uma visão semelhante à de Boudon (1974):

as diferenças culturais de origem não se atenuam por decreto, tal como não se atenuam pelo acesso a materiais e a equipamentos diversificados. Este acesso é relevante e mesmo também inquestionável mas, por si só não opera mudanças significativas, pois é necessário a apropriação cultural desses bens e conseguir utilizá-los com proveito depende, mais uma vez, de aquisições básicas diferenciadas consoante o meio envolvente (2010, p. 193)¹⁹.

É necessário assim, dotar os alunos - enquanto não houver uma maior redistribuição da riqueza e, conseqüentemente, menores desigualdades sociais - de maior conhecimento de si e de metodologias de aprendizagem que lhes permitam fazer face a este problema com o mínimo de dependência do sistema em que estão integrados e das condições socioeconómicas em que vivem. Isso só será possível com a criação de condições adequadas para o domínio de um conjunto de saberes que sustentem a integração social e o exercício da cidadania, algo que acreditamos que a autorregulação da aprendizagem pode garantir.

CAPÍTULO II – AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM (ARA): FUNDAMENTAÇÃO

II.1 – O conceito de autorregulação da aprendizagem.

Foi na década de 1960 que a ARA ganhou importância nos estudos da psicologia. Era objetivo da investigação perceber como é que os estudantes se tornavam mestres dos seus próprios processos de aprendizagem (Zimmerman, 2008). Assim, durante cerca de vinte anos surgiram quatro linhas de investigação que marcaram a evolução inicial da problemática: 1) os estudos sobre as questões de

¹⁸ De acordo com Bourdieu (2007) as diferenças culturais estão intimamente ligadas às sociais.

¹⁹ Esta ideia é já veiculada pelos relatórios Coleman (1966) e Plowden (1967) que referem que «a diferença nos resultados escolares relaciona-se mais com a condição social das famílias do que com os recursos escolares disponíveis» (Seabra, 2009, p. 83).

cognição e metacognição²⁰, que descobriram que as estratégias podiam ser aprendidas e transferidas para problemas que eram encontrados imediatamente após a instrução; 2) os estudos de Bandura²¹ que focavam os processos autorregulatórios como sendo sociais e motivacionais *por natureza*, demonstrando a influência da modelação (aprendizagem por observação e imitação), como forma de aquisição e uso de estratégias, através dos pares, dos encarregados de educação e dos professores; 3) os estudos de Beneke e Harris, Jackson e Van Zoost, Meichenbaum e Goodman²² que se focavam no uso de processos comportamentais ou cognitivo-comportamentais para lidar com problemas de autocontrolo como a hiperatividade e a ansiedade; 4) os estudos que ligam a ARA com questões de desenvolvimento, inspirados pelo trabalho de Lev Vygotsky acerca da Zona de Desenvolvimento Potencial (ZPD)²³ (Zimmerman & Schunk, 2011). No entanto, durante todo este período raramente a investigação foi multidimensional. Estávamos ainda a entrar na primeira fase de desenvolvimento dos estudos sobre a ARA²⁴.

Dois eventos vão unificar os vários campos de estudo e criar um novo paradigma na investigação sobre a ARA, o simpósio de 1986 da AERA (*American Educational Research Association*), em São Francisco, e o simpósio de 1990 da APA (*American Psychological Association*), em Boston. O primeiro deu origem a um número especial da *Contemporary Educational Psychology*²⁵, e o segundo a um número

²⁰ A distinção entre cognição e metacognição é feita por Ribeiro, que defende que «enquanto a cognição, em termos restritos, se refere a um tipo específico de representação dos objetos e factos (isto é, representações proposicionais) e, num sentido lato, a qualquer tipo de representação da informação proveniente do meio, incluindo todos os tipos de representações multidimensionais. A metacognição diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos» (2003, 110).

²¹ Ver Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall; Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

²² Ver Beneke, W. M. & Harris, M. B. (1972). Teaching self-control of study behavior. *Behavior Research and Therapy*, 10, 35-41; Jackson, B. & Van Zoost, B. (1972). Changing study behaviors through reinforcement contingencies. *Journal of Counseling Psychology*, 19, 192-195; Meichenbaum, D. & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self control. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 77, 115-126;

²³ «A Zona de Desenvolvimento Potencial representa a diferença entre o que uma criança é capaz de fazer sozinha na resolução de um certo problema, desenvolvimento real, e o que seria capaz de fazer se tivesse o apoio e ajuda de um adulto ou colega mais competente» (Bidel, 1988; Glassman, 1994; van der Veer, 1988; Nicopoulou, 1993 citados por Lourenço, 2002, p. 110).

²⁴ Segundo Schunk (2013) a investigação sobre a ARA pode dividir-se em 3 fases – I) Era do desenvolvimento (1980-1990); II) Era da intervenção (final de 1980 – 2000); III) Era da operacionalização (1990 – até aos dias de hoje).

²⁵ *Contemporary Educational Psychology*, volume 11, issue 4, October 1986, pp. 305-435.

especial da *Educational Psychologist*²⁶ (Zimmerman, 2008; Zimmerman & Schunk, 2011; Schunk, 2013).

É do simpósio de 1986 a primeira definição inclusiva de ARA: «self-regulation of learning as the degree to which students are metacognitively, motivationally, and behaviorally active participants in their own learning process» (Zimmerman, 1986 citado por Silva et al., 2004; Pombo, 2010; Zimmerman, 2011; Zimmerman & Schunk, 2011). Esta definição foca-se no uso proactivo pelos estudantes de processos específicos ou respostas que melhorem a sua realização académica (Zimmerman, 2008). Os processos metacognitivos incluem o estabelecimento de objetivos/metapas, a automonitorização e a autoavaliação; a motivação relaciona-se com as crenças acerca do seu próprio desempenho e com o que o estudante exhibe ao nível da iniciativa pessoal, da perseverança e das competências que lhe permitam maior adaptação a cada situação; o comportamento refere-se a ações específicas como a manutenção de registos ou a procura de ajuda (Zimmerman, 2011)²⁷.

Com o tempo surgiram novas definições ligadas a modelos e com o objetivo de aprofundar áreas específicas dentro da disciplina, preconizadas por autores como Boekaerts e Niemivirta, Borkowski, Karabenick e Sharma, Pintrich, Winne e Hadwin²⁸ (Pombo, 2010; Puustinen & Pulkinen, 2001).

As semelhanças entre os vários modelos e perspetivas são superiores às diferenças que se situam, essencialmente, nos mecanismos que fundamentam o uso de processos cognitivos e de conduta para regular as atividades dos alunos (Schunk,

²⁶ *Educational Psychologist*, volume 25, issue 1, 1990, pp. 1-102.

²⁷ Têm sido realizados vários estudos sobre a aplicação dos processos metacognitivos em contextos educacionais. Um dos exemplos é o estudo sobre a aprendizagem em ambientes com base tecnológica, de Lee H. W., Lim, K. Y. & Grabowski, B. L. (2010). Improving self-regulation, learning strategy use, and achievement with metacognitive feedback. *Education Tech Research Dev*, 58, 629-648.

²⁸ Ver Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000). Self-Regulated Learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (eds), *Handbook of self-regulation* (pp. 417-450). San Diego, CA: Academic Press; Borkowski, J.G. (1996). Metacognition: theory or chapter heading?, *Learning and individual differences*, 8, 391-402; Karabenick S. A. & Sharma R. (1994). Seeking academic assistance as a strategic learning resource. In P. R. Pintrich, D. R. Brown & C. E. Weinstein (eds), *Student motivation, cognition, and learning: essays in honor of Wilbert J. McKeachie* (pp. 157-187). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates; Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (eds), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-494). San Diego, CA: Academic Press; Winne, P.H., & Hadwin, A.F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D.J. Hacker & J. Dunlosky (eds), *Metacognition in educational theory and practice, the educational psychology series* (pp. 237-304). Mahwah, NJ: Erlbaum.

1997 citado por Castro, 2007). Os vários teóricos da ARA defendem que os alunos podem melhorar a sua capacidade de aprender através do uso seletivo de estratégias metacognitivas e motivacionais, da seleção de ambientes de aprendizagem mais adequados e da escolha das formas e da quantidade de instrução que necessitam (Castro, 2007), tornando possível alcançar mais facilmente as metas propostas e realizar as suas aspirações pessoais, mantendo um maior nível de resiliência até à concretização do objetivo desejado (Bandura, 1986 citado por Silva et al., 2004). É a aprendizagem destas capacidades pelos alunos que torna este tema de grande interesse para os professores, educadores e encarregados de educação.

II.2 – A perspetiva sociocognitiva

A perspetiva sociocognitiva tem como grande marco fundador a obra de Bandura, *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, publicada em 1986. A sua especificidade relativamente a outras teorias está no facto de não encarar a ARA como algo que depende apenas do aluno, como refere Castro: «[Esta perspetiva] encara a autorregulação não como um estado interno único, um traço singular ou uma capacidade ou estado geneticamente transmitido ou descoberto, mas, pelo contrário, define a autorregulação em termos de ação e de processos específicos adequados ao contexto» (2007, p. 13).

Esta perspetiva dá também uma grande centralidade, ao que Bandura (2001, 2005, 2008), citado por Polydoro & Azzi, refere como a centralidade da agência humana: «capacidade do homem de intervir intencionalmente em seu ambiente, isto é, as pessoas não apenas reagem ao seu ambiente externo, mas possuem a capacidade de refletir sobre ele, antecipar cognitivamente cenários construídos por ações e seus efeitos, de forma a vislumbrar e escolher cursos de ação que julgarem mais convenientes ou necessários» (2009, p. 75).

A ideia de que o aluno é influenciado pelo seu contexto e de que pode emancipar-se através da mesma relação, mediada pela escola e pela educação, vai ao encontro do pensamento de pedagogos da Escola Nova e da Escola Moderna que colocaram a educação e o ensino na primeira linha da transformação social. Vai também ao encontro do pensamento marxista, de que a educação é um processo

fundamental para a criação de estruturas de pensamento e conseqüentemente para a criação ou manutenção de um determinado tipo de sociedade (Marx & Engels, 2011). O marxismo atribui mesmo ao sistema capitalista e às desigualdades sociais que este perpetua, referidas no capítulo I, não só o insucesso escolar de largos setores da sociedade, como conseqüentemente a sua repercussão no sistema de divisão do trabalho, ou seja, a escola mimetiza/reflete a divisão social e técnica que resulta na exploração dos trabalhadores.

Em acordo com esta posição, defendemos que esta perspectiva é a que melhor pode dotar os alunos de maior capacidade de adaptação e resistência para fazer face a condicionantes externos, uma vez que como refere Rosário (2004) permite-lhes que desenvolvam competências mais duradoras e a capacidade para ascender intelectualmente. Ao mesmo tempo, esta perspectiva permite aos alunos melhorar as crenças de autoeficácia²⁹ e, conseqüentemente, a sua motivação intrínseca; com o tempo permitirá que o aluno compreenda todos os fatores que influenciam a sua aprendizagem (Polydoro & Azzi, 2009).

Na perspectiva sociocognitiva existem também vários modelos que se foram desenvolvendo a partir das teses de Bandura, são exemplos o modelo de Zimmerman (2000) e o modelo de Rosário (2004). Decidiu-se trabalhar teoricamente ambos, porque considerámos que o segundo modelo é subsidiário do primeiro. A única diferença entre estas duas propostas é o reforço da lógica processual da ARA no segundo modelo, ou seja, os resultados da avaliação de cada fase do processo interferem na fase de planeamento seguinte (Polydoro & Azzi, 2009; Rosário, 2004). A ARA é, nos dois modelos, um processo cíclico uma vez que o feedback de um desempenho anterior é usado para fazer ajustes em performances atuais, o que oferece possibilidades de contínuo aprimoramento pró-ativo que inclui um aumento da exigência no estabelecimento de metas para aprendizagem futura (Zimmerman, 2010).

²⁹ De acordo com Bandura (1986) citado por Castro «A autoeficácia refere-se às crenças que uma pessoa possui acerca das próprias capacidades para aprender ou para ter um bom desempenho (...) condiciona o nível de investimento do aluno ou aluna e provavelmente os seus resultados escolares» (2007, p. 19). Segundo Bandura, Caprara, Barbaranelli & Pastorelli (2003) citados por Polydoro & Azzi «as crenças de autoeficácia influenciam quais padrões de autorregulação serão adotados pela pessoa, o tipo de escolhas diante das decisões necessárias e o nível de esforço a ser investido em determinada meta» (2009, p. 77).

Considerando o modelo de Rosário mais simples de abordar e mais adaptado à realidade da sala de aula, adotaremos a sua terminologia. Segundo o autor, o processo de ARA tem 3 fases: Planificação, Execução e Avaliação. Na fase de planificação está incluída a análise da tarefa, a verificação dos recursos pessoais e ambientais, o estabelecimento de objetivos e do plano; na fase de execução a implementação de estratégias para atingir o plano e a sua constante automonitorização; na fase de avaliação dá-se a análise da relação entre a aprendizagem e o objetivo inicial (Rosário, 2004).

II.3 – O papel do aluno autorregulado.

Perrenoud (1996), citado por Santos, refere que «toda a ação educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem, a autorregulação de um sujeito, modificando o seu meio, entrando em interação com ele. Não se pode apostar, afinal de contas, senão na autorregulação» (2002, p. 4). Foi este o parecer levado para as aulas, com a consciência de que não cabia em exclusivo ao professor a dinamização da aula. Santos refere que, «ao falarmos numa ação sobre os mecanismos de aprendizagem, estamos a considerar o papel central do sujeito, daquele que aprende. (...) Nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada e assimilada pelo próprio» (2002, p. 1). Assim, é necessário que o aluno esteja consciente do que se pretende dele, desenvolvendo atitudes positivas face à aprendizagem e estabelecendo objetivos realistas e desafiantes a curto e a longo prazo. O objetivo é que o aluno direcione os seus esforços para adquirir conhecimentos, não se limitando a receber informação.

Apesar de não existir um perfil consensual para os investigadores, o aluno tem um papel a cumprir, como destaca Silva et al.:

estudos têm demonstrado como a autorregulação da aprendizagem está dependente da possibilidade do estudante tomar decisões sobre os objetivos, os meios e as etapas da sua aprendizagem. Tem sido sublinhada a importância do estudante adotar um vasto conjunto de competências que lhe permita, por exemplo: saber diagnosticar o que sabe e o que necessita de aprender; saber estabelecer planos de aprendizagem (determinar os objetivos, selecionar as estratégias, organizar as tarefas, avaliar os resultados); saber monitorizar os procedimentos utilizados (testar-se, avaliar-se, corrigir-se) (2004:68).

Falamos da possibilidade de fazer escolhas e de exercer controlo sobre o seu processo de aprendizagem, o que implica a necessidade de graus elevados de autonomia e oportunidade para desenvolver estas capacidades. Rosário, Almeida, Guimarães e Pacheco (2001), citados por Castro, consideram:

que os alunos e as alunas só desenvolvem a sua autorregulação se tiverem possibilidade de a exibirem de forma autónoma, pelo que se mostra de uma importância extrema que os diversos contextos sociais em que o indivíduo se integra sejam promotores de oportunidades efetivas para a prática da aprendizagem autorregulada por parte do aluno ou aluna (2007, p. 17).

Assim, o trabalho em sala de aula deverá: a) permitir escolhas pessoais; b) ajustar o trabalho aos desafios sugeridos; c) possibilitar atividades que permitam ao aluno assumir o controlo da sua aprendizagem; d) incentivar atividades que promovam a colaboração com os outros; e) possibilitar atividades que promovam a construção de significados enquanto o aluno lê, escreve e age; f) promover experiências que promovam a autoeficácia; g) promover oportunidades/espacos de reflexão sobre as experiências educativas vivenciadas (Rosário, 2004).

É claro que alguns alunos podem resistir inicialmente a esta alteração, sendo neste caso importante que entendam o porquê do seu esforço na aprendizagem, fator essencial para desenvolver a motivação intrínseca pelo aprender (Zimmerman, 1992; Bandura & Martinez-Pons, 1992, citados por Polydoro & Azzi, 2009).

II.4 – A autorregulação da aprendizagem perspetivada pelos professores.

Rosário refere que «o papel dos educadores é muito importante para a promoção da competência autorregulatória, uma vez que esta se desenvolve inicialmente a partir de fontes sociais para, posteriormente, passar a ser controlada pelo próprio sujeito» (2004, p. 88). O aluno aprende assim com as vivências das pessoas à sua volta, sendo a autorregulação uma capacidade que se desenvolve e aprimora, à medida que o aluno se desenvolve e ganha autonomia (Bandura, 1991, citado por Polydoro & Azzi, 2009). Desta forma, como refere Silva et al., é importante, que o professor tome consciência de que, por vezes, necessita de reformular a sua prática:

muitos estudantes têm dificuldade em responder às diferentes tarefas de aprendizagem, porque a prática educativa ainda está muito centrada na transmissão e receção de conteúdos e na aprendizagem de rotinas. Mesmo quando os professores reconhecem a importância de ensinar também competências que permitam aos alunos desempenhar um papel mais ativo e autónomo no tratamento da informação, na realização das tarefas escolares, no cumprimento das tarefas desenvolvidas na sala de aula ou no estudo, frequentemente não sabem como ensiná-las. (2004, p. 68).

O contributo dos professores no processo de aprendizagem autorregulado é, por tudo o referido anteriormente, essencial, ou seja, devem estar capacitados para transformar permanentemente a sala de aula num ambiente propício ao desenvolvimento das plenas capacidades dos alunos³⁰.

Apresentação do inquérito sobre a Participação dos Professores na Autorregulação da Aprendizagem (PPAA):

Foi com o objetivo de perceber o grau de conhecimento dos professores sobre este tema, tal como a sua opinião e experiência concreta, que se aplicou um questionário sobre a sua participação no processo de autorregulação da aprendizagem³¹.

O questionário é composto por 9 itens que contemplam aspetos relacionados com o conhecimento sobre a ARA, a utilização de metodologias e ferramentas potenciadores da ARA e a relação da ARA com a igualdade de oportunidades na escola.

As respostas poderiam ser dadas com recurso à internet através de um formulário Google, que foi divulgado pela Escola Básica e Secundária Passos Manuel, pela Associação de Professores de História e pela Associação de Professores de Geografia³².

³⁰ Para criar um ambiente propício é necessária a existência de um respeito mútuo entre professor-alunos e alunos-alunos. Como referem Ponte e Serrazina (2000) citados por Sousa (2005), este ambiente é caracterizado pelo maior ou menor envolvimento dos alunos no trabalho e pela rigidez ou informalidade nas relações com o professor. Relaciona-se com as tarefas propostas, o tipo de comunicação e negociação de significados e o modo de trabalho dos alunos. O trabalho cooperativo e o contrato didático, por exemplo, estão associados à criação e facilitação deste ambiente.

³¹ Ver anexo I – PPAA: Participação dos Professores na autorregulação da aprendizagem, pp. I-V.

³² O questionário abrangeu também professores de outras áreas que não apenas História e Geografia, uma vez que tinha como objetivo secundário abrir um diálogo interdisciplinar que contribuísse para o conhecimento de táticas utilizadas com sucesso noutros contextos.

Apresentação e discussão de resultados:

Dos 323 professores inquiridos, 66% têm um contrato sem termo com a Administração Pública (Professores de Quadro de Nomeação Definitiva (PQND) e Quadros de Zona Pedagógica(QZP)), sendo os restantes contratados (26%) ou estagiários (8%), dois grupos com uma situação mais precária e menos permanente nas escolas, logo, cremos poder inferir, com menores probabilidades de garantir uma continuidade pedagógica.

Um dado muito significativo para o estudo é o de que 45% dos inquiridos não conhece a expressão ARA. Os que dizem conhecer tiveram contacto com o tema na formação contínua (42%), na formação inicial (21%), na Internet (16%) ou em Revistas Técnicas (8%). Alguns inquiridos indicaram ter tido contacto com a expressão através do projeto *turma mais sucesso*, do *movimento escola moderna* ou em conversa com colegas em contextos tão diversos, como o conselho de turma e a sala de professores.

No entanto, mesmo a maioria dos que disseram conhecer, quando confrontados com a necessidade de definir o que entendem por ARA, não a definiram como sendo um processo cíclico, com 3 fases. Apenas 8 o fizeram; ainda assim, foram 101 os inquiridos que se referiram a um processo cíclico com 2 fases. Apenas 27 deram respostas que não iam ao encontro desta definição, sendo que 43 referiram-se apenas ao papel da reflexão do professor no processo de ARA.

Desta forma, é óbvio concluir que existe falta de informação/reflexão dos professores sobre este tema e as suas potencialidades, o que é também referido pelo estudo de Cleary (2006), citado por Polydoro & Azzi (2009). Esta inferência é confirmada pelos participantes no questionário. Quando confrontados sobre se acham útil a formação para professores sobre ARA, 79% responderam que sim e apenas 2% que não, os restantes 19% não sabem ou não respondem.

Os que responderam que sim, referiram que a ARA: pode levar o professor a modificar as suas práticas pedagógicas (191); motiva o professor a refletir sobre as práticas pedagógicas (177); ajuda o professor a monitorizar o processo de ensino-aprendizagem (172); leva o aluno a estabelecer objetivos e metas claras (164); potencia a melhoria dos resultados académicos do aluno (160); motiva o aluno a

aprender (140); consolida a aprendizagem do aluno fora do contexto de sala de aula (94); pode permitir ao professor conhecer o processo de ARA de cada aluno (1); ajuda o aluno a monitorizar o processo de ensino-aprendizagem (1); pode vir a reforçar a autoestima do aluno (1).

Os inquiridos que responderam que não consideram útil mais formação sobre esta temática revelam que ou não têm disponibilidade para estar em mais reuniões (1), ou têm crenças negativas sobre as potencialidades desta prática (4). Todos são PQND:

«Num ensino secundário via continuação de estudos, devemos tratar os alunos como futuros Universitários e não brincar às aprendizagens.» I67, PQND, grupo 500.

«É um assunto mais do que debatido e posto em prática, com resultados não muito eficazes.» I118, PQND, grupo 300.

«Os alunos têm que aprender a cumprir o seu dever de estudantes, os estudantes estudam, aprendem com quem sabe ensinar; os professores são agentes de cultura e educação com o dever de ensinar Filosofia, História, Matemática, Física e Química, entre outras disciplinas. Os melhores alunos que tenho gostam de aprender e não precisam de proceder a uma autorregulação da aprendizagem (para isso, há as aulas, os testes, os trabalhos).» I142, PQND, grupo 410.

«Não obstante a necessidade de formação contínua para atualização de conhecimentos, a experiência adquirida ao longo de 15 anos de serviço permite-me adequar as estratégias mais adequadas às diversas situações sem ter de recorrer a formação específica sobre este assunto.» I302, PQND, grupo 302.

No entanto, e sem disso serem conscientes, muitos dos professores, incluindo os que têm crenças negativas sobre a ARA, utilizam metodologias e estratégias pedagógicas que estimulam nos alunos capacidades autorregulatórias: correção de testes em aula (232); elaboração de sínteses orais e/ou escritas (223); trabalho cooperativo³³ (214); trabalho colaborativo³⁴ (213); contrato didático (136) e portefólio (119). Estas estratégias ou metodologias são recomendadas por Leite e Fernandes (2002) e Rosário (2004). Algumas delas foram aplicadas durante a PES e estão descritas nos capítulos IV e V.

³³ Os alunos trabalham sempre em conjunto num mesmo problema, em vez de separadamente em componentes da tarefa.

³⁴ Os alunos assumem diferentes papéis ao resolverem a tarefa proposta, ficando cada um encarregue de uma certa parte da mesma.

Quando questionados como devem ser vistos os momentos mais formais de avaliação, 95% dos inquiridos referiram que deve servir como *uma síntese de um trabalho contínuo, tendo em vista uma melhoria contínua*, o que está de acordo com a ideia de processo continuado no tempo, indo ao encontro da noção de melhoria contínua que subjaz à ARA.

Neste questionário tentou-se também saber se os inquiridos consideravam que a aplicação de formas de aprendizagem autorregulada promove a igualdade de oportunidades. A maioria dos inquiridos respondeu que sim (63%), justificando essa escolha da seguinte forma: consciencializa o aluno para a importância da aprendizagem como motor para uma sociedade mais igualitária (144); pode levar o aluno a tentar ultrapassar as suas limitações culturais, económicas, sociais e outras (126); sensibiliza o aluno para as suas limitações culturais, económicas, sociais e outras (35); pode levar o aluno a ser mais responsável, honesto e trabalhador (2); contribui para que os professores se questionem e reciclem, vendo o ensinar e o aprender como um processo interativo e sempre inacabado (2).

Apenas 4% responderam que a ARA não promove a igualdade de oportunidades, de que são exemplo as seguintes posições:

«A escola deve de ter diferentes valências. Não gostaria de lecionar num lugar de igualdades. Na vida real não somos todos iguais e a diferenciação é o que diferencia. Não quero encontrar MacDonald's em todos os países.» I67, PQND, grupo 500.

«A igualdade de oportunidades já é garantida pela Constituição; os muitos e injustos impostos que pago já contribuem para fomentar a igualdade de oportunidades. (...) Nenhum decreto ou grelha substitui a família no dever de educar; a escola pública é aberta a todos sem exceção; o professor tem o dever de mostrar ao aluno aquilo que ele não aprendeu e orientá-lo no sentido da melhoria. Não é um papel que ensina isso. Acredite: já apliquei centenas de instrumentos; já fiz um mestrado em psicologia da educação e estou cada vez mais convicto que só o trabalho sério, planificado e motivado convence o aluno a trabalhar para seguir o exemplo e valorizar a oportunidade de uma escola gratuita.» I142, PQND, grupo 410.

Vários inquiridos rebatem este argumento, apresentando o contexto económico-social dos alunos e das suas famílias como elemento por si só decisivo:

«Os alunos não têm todos, o mesmo contexto sociocultural, e a motivação necessária para desenvolver um processo de aprendizagem autorregulado.» I36, Contratado, grupo 520.

«Os alunos com estruturas familiares menos equilibradas não terão o mesmo contexto para a autorregulação.» I306, Contratado, grupo 600.

«Porque as oportunidades têm que ver com condições que vão além da aula. Se eu motivo um aluno economicamente necessitado e lhe dou armas é uma mais-valia para ele, mas só se ele lutar para (como dizem os marxistas) para mudar a sociedade. Alguns grupos, social e economicamente apresentam vantagens, no atual sistema, mantêm os privilégios, os outros só pontualmente lá chegam e o seu exemplo serve para reproduzir a ‘cassete’ que diz: que bom que é este sistema e esta sociedade que até dá oportunidades.» I324, Estagiário, grupo 300.

Embora a generalidade dos professores inquiridos vejam de forma positiva a ARA, como vimos até aqui, têm dúvidas quanto à capacidade de promover esta prática dentro da sala de aula, devido aos desafios hoje enfrentam, como o aumento da burocracia, do horário de trabalho e do número de alunos por turma. Foram vários os inquiridos que o referiram no espaço reservado aos comentários, dos quais destaco um exemplo:

«Pouco utilizado no contexto atual, enorme dificuldade para organizar todo o trabalho a montante e a jusante. A pedagogia ativa autorregulada assim como todas as estratégias que visem processos de inclusão ativa e de construção e avaliação permanente não se compadece com o número de alunos por turma, o número de horas letivas dos professores.» I32, PQND, grupo 420.

CAPÍTULO III – CONHECER QUEM SE ENSINA

III.1 – Caraterização da turma 12.º C.

A caraterização foi elaborada a partir da análise de um documento³⁵ disponibilizado aos professores pela diretora de turma, em Conselho de Turma, durante o primeiro período. O seu grau de pormenor e os dados disponibilizados foram de grande utilidade para este trabalho, uma vez que além das informações

³⁵ Ver anexo II - Caraterização da turma, pp. VI-VII.

gerais sobre o aluno (nome, idade, atividades extracurriculares, problemas de saúde, etc.), permitiu ainda aferir dados sobre a situação escolar (número de repetências e em que disciplina) e contexto sociofamiliar (situação perante o emprego do encarregado de educação, escolaridade e situação no emprego do encarregado de educação, com quem os alunos vivem, como se compõe o seu agregado familiar, etc.).

Dos 28 alunos inscritos às disciplinas História A e/ou Geografia C, 24 eram do sexo feminino e 4 do sexo masculino. A média de idades situava-se nos 18 anos, tendo o aluno mais novo 16 anos e o mais velho 22 anos. Todos estudaram no ano anterior na mesma escola e apenas 3 eram repetentes no 12.º ano³⁶. Apesar de ter sido considerada neste ano, em Conselho de Turma, como uma turma com bom aproveitamento, 17 dos alunos tinham, durante todo o seu percurso escolar, repetido pelo menos 1 ano.

O contexto sociofamiliar era muito diverso e heterogéneo, o que indica que esta é uma escola que não seleciona as suas turmas em função do seu agregado familiar. Apesar de 20 dos alunos serem maiores de idade, apenas 7 se representavam a si próprios como encarregados de educação. Em todos os outros casos, os encarregados de educação eram o pai, a mãe ou outro parente, à exceção de dois alunos, em que apesar de serem maiores de idade, se encontravam institucionalizados e sob responsabilidade de um tutor. À exceção destes dois casos, os alunos viviam com pai/mãe (16), mãe (4), pai (3) ou avó (1)³⁷.

A grande maioria dos pais/mães dos alunos tinham o Ensino Básico concluído:

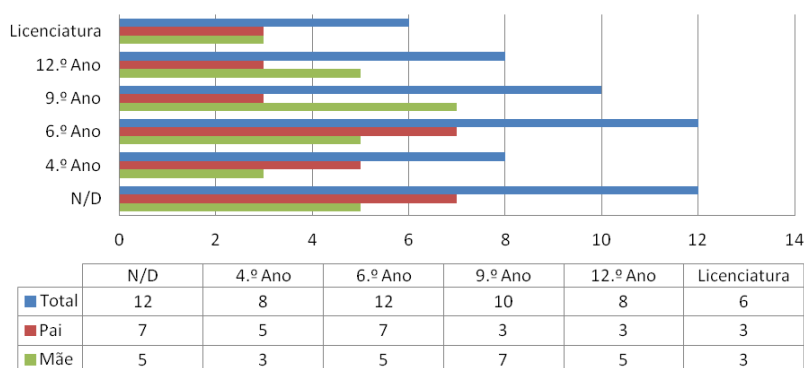


Gráfico 1 e Quadro 1: Nível de escolaridade dos pais e das mães dos alunos.

³⁶ Nunca tive contacto com dois dos repetentes, uma vez que nunca compareceram nas aulas assistidas ou lecionadas por mim. Ambos foram retidos no Conselho de Turma do 2.º período, por faltas ao abrigo do artigo 21 da lei 51/2012 de 05 de setembro.

³⁷ Sobre 1 dos alunos não consta qualquer informação sobre o contexto sociofamiliar.

Relativamente à correlação entre a escolaridade do pai/mãe e a dos filhos, e apesar de não ser possível ver no gráfico 1, é relevante referir que apenas 8 alunos tinham um pai ou uma mãe com, pelo menos, o 12.º ano. Embora não tenha sido possível perceber a correspondência entre escolaridade dos pais/mães e sucesso escolar dos alunos, pode constatar-se que as melhores classificações no final do 2.º período coincidiram, pelo menos em metade dos casos, com níveis mais elevados de escolaridade dos pais/mães:

Número Fictício	Disciplinas – 2.º Período		Escolaridade	
	História A	Geografia C	Pai	Mãe
1	18	19	4.º Ano	N/D ³⁸
2	18	19	Licenciatura	Licenciatura
3	16	15	9.º Ano	9.º Ano
4	16	15	Licenciatura	Licenciatura
5	16	15	6.º Ano	Licenciatura

Quadro 2: Correspondência entre as classificações a História A e Geografia C, no final do 2.º período, e a escolaridade do pai e da mãe.

Do lote dos 5 alunos com melhores resultados estão praticamente todos os que têm, pelo menos, um dos pais com a licenciatura. A exceção é a de um aluno que teve 12 a História A e 12 a Geografia C, por coincidência o mais novo da turma, o que demonstra que existem também outros fatores que influenciam a aprendizagem.

Nesta turma, verificavam-se alguns problemas socioeconómicos: apesar de serem *apenas* 9 os alunos beneficiários da ação social escolar, muitos outros queixaram-se que embora não tenham tido direito a este apoio, não conseguiam fazer face aos encargos com a sua educação³⁹. Existiam nesta condição, 2 alunos com agregados familiares iguais ou superiores a 5 elementos e cujos pais desempenhavam profissões mal remuneradas (assistente operacional, empregado de balcão, empregado de mesa, rececionista). Os problemas económicos podem também ter tido influência no baixo número de alunos que tinham acesso a atividades extracurriculares, dentro e fora da escola (2 alunos praticavam Badminton, 1 aluno

³⁸ O aluno não indicou a escolaridade da mãe, uma vez que já tinha falecido.

³⁹ Estas dificuldades foram notórias durante o 1.º período, na disciplina de Geografia C, quando se pedia aos alunos que utilizassem o manual. Vários referiram que não o puderam comprar até dezembro, por dificuldades económicas. A prioridade na aquisição de livros tinha ido para os livros das disciplinas obrigatórias e com exame como Português A e História A. A solução encontrada foi a digitalização de parte do livro, segundo o Código dos Direitos de Autor, em vigor.

participava no clube de cinema e 1 aluno estava inscrito num curso avançado de inglês).

De seguida apresentam-se os resultados de 2 questionários que contribuíram para apurar os hábitos de estudo e as principais dificuldades pedagógicas dos alunos, assim como os seus comportamentos autorregulatórios, ambos com o objetivo de ajustar as estratégias e metodologias a aplicar em sala de aula.

III.2 – Hábitos de estudo e dificuldades pedagógicas.

De forma a apurar os hábitos de estudo e as principais dificuldades pedagógicas dos alunos, recorreu-se à aplicação de um questionário elaborado por Trindade e Cosme (2001), que foi adaptado com o auxílio dos orientadores do relatório e supervisores da prática⁴⁰.

O questionário foi realizado a 25 dos 28 alunos da turma. Como se pode verificar, na grande maioria dos casos os alunos estudavam apenas para os testes, não estudando regularmente fora da sala de aula os conteúdos lecionados nas várias disciplinas (gráfico 2).

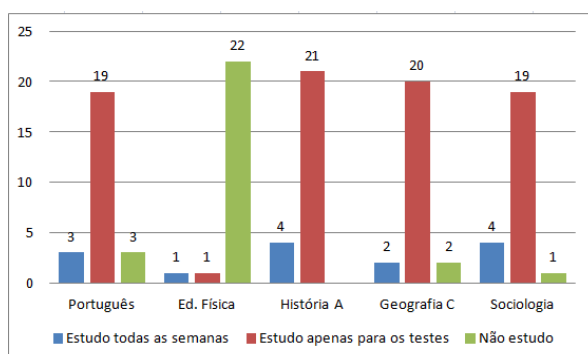


Gráfico 2: Frequência de estudo para as várias disciplinas.

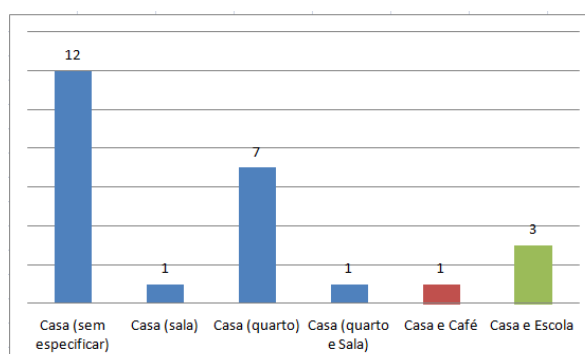


Gráfico 3: Locais onde os alunos costumam estudar.

Nos casos em que os alunos estudavam semanalmente, nunca ultrapassaram as 6 horas por disciplina (1 aluno em Português e 1 aluno em Sociologia). No caso da História A, 3 dos alunos que responderam que estudavam semanalmente, faziam-no

⁴⁰ Ver anexo III - Questionário hábitos de estudo e dificuldades pedagógicas, pp. VIII-X.

entre 1 a 2 horas e 1 aluno não soube quantificar. No caso da Geografia C, só 2 alunos acompanhavam os conteúdos fora da sala de aulas, 1 aluno durante 1 hora por semana e outro não soube quantificar.

Quando confrontados com o local de estudo todos selecionaram a casa como espaço principal, variando apenas a divisão em que o faziam. Adicionalmente, 1 aluno referiu que estudava no café e outros 3 na escola (gráfico 3).

A quase ausência de uma rotina semanal de estudo influenciou certamente a forma como o faziam, como se pode verificar no gráfico 4. Vários alunos referiram que antes de começar não definiam um plano e os objetivos da sessão de estudo, ou faziam-no apenas ocasionalmente (10). Não obstante, a maioria arrumava o local onde ia estudar (15), tentando ocasionalmente (8) ou frequentemente (12) ter apenas à sua volta os livros e os materiais necessários àquela tarefa. Apesar desta *suposta* arrumação, vários dos alunos estudavam num local onde se distraíam com outras pessoas, com barulho, com a televisão ou com outras atividades (12), embora tivessem referido não ter por hábito estudar a ouvir música ou a ver televisão.

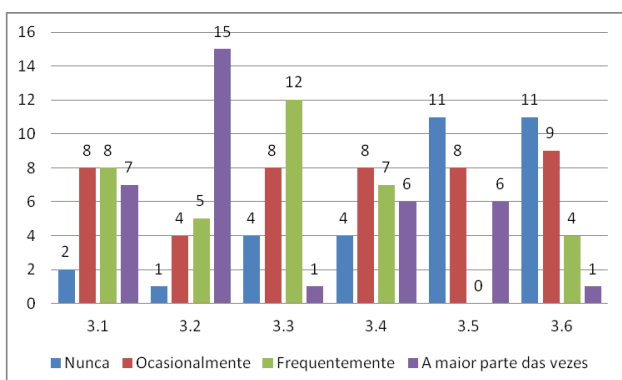


Gráfico 4⁴¹: Organização do estudo e do local de estudo.

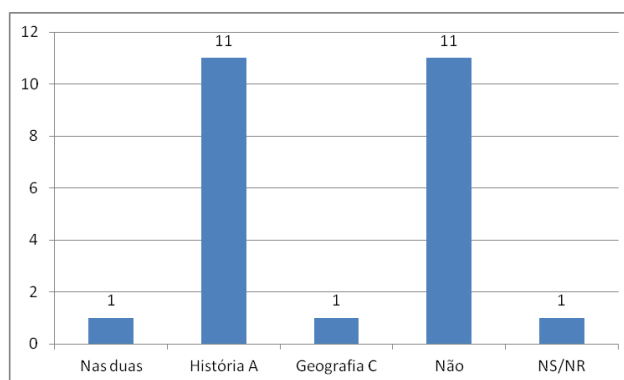


Gráfico 5: Alunos que referem ter dificuldades a História A e/ou Geografia C.

No questionário aferiu-se também as principais dificuldades dos alunos nas disciplinas de História A e Geografia C. Em Geografia C, somente 2 alunos referiram ter

⁴¹ Legenda: 3.1) Antes de começar a estudar defino um plano e os objetivos da minha sessão de estudo; 3.2) Costumo arrumar o sítio onde vou estudar; 3.3) No sítio onde costumo estudar só se encontram os livros e os materiais necessários à minha sessão de estudo; 3.4) Estudo num local onde não me distraio com outras pessoas, com barulho, com a televisão ou com outras atividades; 3.5) Estudo a ouvir música; 3.6) Estudo com a televisão ligada.

dificuldades. Já em História A esse número aumentou consideravelmente (para 11), como se pode verificar no gráfico 5.

Os alunos foram também questionados sobre quais os momentos formais de avaliação em que tinham mais dificuldades, independentemente da disciplina. A maioria referiu ter dificuldades nos testes (gráfico 6).

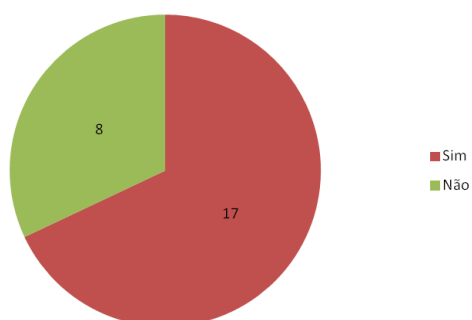


Gráfico 6: Alunos com dificuldades nos testes.

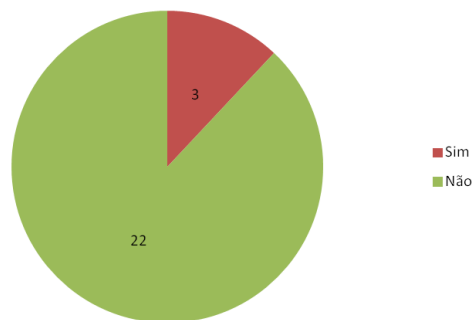


Gráfico 7: Alunos com dificuldades nas fichas de avaliação formativa.

Por um lado, houve alunos que associaram esta dificuldade à forma como gerem a sua aprendizagem - «este ano estou um pouco apagada, talvez tenha de mudar de atitude ou métodos», ou, «requer estudar com maior regularidade» - outros atribuíram a problemas de autocontrolo - «é muita pressão e *stress*», «tenho medo de me esquecer da matéria», «por vezes começo a trocar coisas porque não me consigo concentrar», «tenho receio em bloquear durante o teste».

Dos quatro instrumentos de avaliação referidos no questionário, as fichas formativas foram aquelas em que os alunos referiram ter menos dificuldades, como se pode verificar no gráfico 7. Os alunos que referiram ter dificuldades justificaram-nas deste modo: «às vezes esqueço-me de realizá-las», «às vezes não percebo as questões e não consigo encontrar as respostas por não ter percebido a pergunta e por vezes o que leio da matéria»⁴².

⁴² Estes alunos têm um fator protetor muito importante, que potencia o desenvolvimento de padrões comportamentais autorregulatórios quando trabalhada a sua motivação intrínseca - o *locus de controlo interno* (perceção de controlo pessoal sobre o resultado da situação, que se traduz em sucesso escolar). Admitem e têm consciência de que as dificuldades advêm de comportamentos seus e não da arbitrariedade ou somente de fatores externos, logo facilita a autorresponsabilização e orientação para a mudança/agência defendida por Bandura. Os estudos de Prociuk & Breen (1974) citados por Ribeiro,

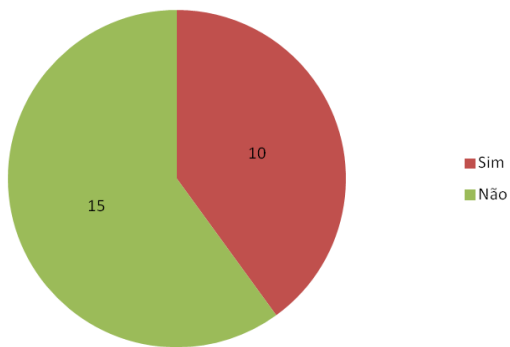


Gráfico 8: Alunos com dificuldades nos trabalhos de grupo.

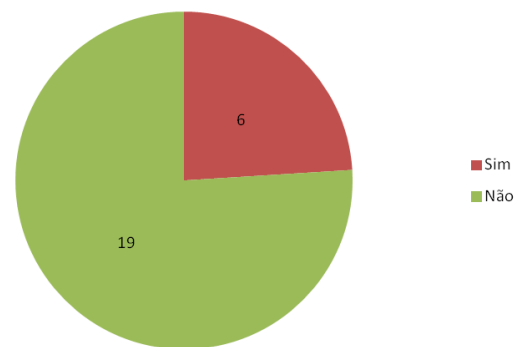


Gráfico 9: Alunos com dificuldades nos Trabalhos para Casa (T.P.C.).

Os trabalhos de grupo são também um momento de dificuldade para uma parte importante da turma (gráfico 8). Este indicador gerou ao início alguma preocupação, por ser um momento de aprendizagem entre pares e por ser uma das estratégias a utilizar. No entanto, depois de analisadas as justificações dos alunos, concluiu-se que este facto se prende com experiências anteriores negativas e com dificuldades no domínio das relações com outros colegas e não propriamente com o tipo/temática do trabalho: «porque não me consigo organizar em grupo», «tenho dificuldade em fazer apresentações», «por vezes não há cooperação e tudo se confunde, o que leva à separação do grupo», «o limite de tempo para fazer a minha parte», «se houver problemas em encontrar informação boa!». Surgiram também, de novo, questões que se prendem com problemas de autocontrolo e organização: «porque causa muito *stress*», «tenho medo de me esquecer dos conteúdos do trabalho»; e, também, de autoeficácia: «não tenho muito jeito para estes trabalhos».

Por fim, tentei perceber a dificuldade dos alunos com os trabalhos que são enviados para casa (gráfico 9). Dos 6 que referem ter dificuldades, 5 justificam com o esquecimento, ou seja, com problemas de autodisciplina (alguns alunos residem longe da escola e deixam o caderno no cacifo).

mostram que «os alunos que percebem os reforços relacionados diretamente com a própria capacidade e esforço, mostram hábitos e atitudes de estudo mais eficientes e obtêm melhores resultados escolares do que os que acreditam que os resultados do seu comportamento são controlados pelo poder dos outros ou pela sorte» (2000, p. 308).

Creemos que todas as dificuldades enunciadas são de possível resolução com o desenvolvimento de comportamentos autorregulatórios, que deveriam ter sido inculcados a todos os alunos desde o início do seu percurso escolar. Deste modo, o que se tentou fazer durante a PES foi proporcionar-lhes oportunidades efetivas para trabalharem para alguns destes momentos específicos, como é possível verificar nos capítulos IV e V.

III.3 – Inventário de processos de autorregulação.

O IPAA – Inventário de processos de autorregulação da aprendizagem⁴³ foi adaptado de Rosário (2004) e aplicado a 26 alunos. É composto por 13 itens que contemplam aspetos das 3 fases do processo de ARA, descrito no capítulo II: planificação, execução e avaliação. Pretende fazer um diagnóstico dos comportamentos dos alunos relativamente a cada uma das fases e entender os processos autorregulatórios ao nível da turma. As respostas aos itens são dadas sob uma escala de resposta psicométrica de 5 pontos⁴⁴, indicando a frequência, sendo que (1) significa nunca ou quase nunca, (2) poucas vezes, (3) às vezes, (4) muitas vezes e (5) sempre ou quase sempre. Os resultados de cada fase não devem ser vistos de forma independente uma vez que, todas elas se influenciam mutuamente e devem ser analisadas de forma interdependente, como demonstram várias investigações – Guimarães (2006), Costa (2005), Cunha (2002) e Silva (2005), citados por Castro (2007).

Por ser um questionário simples de entender pelos alunos e pelos professores, é a ferramenta ideal para aplicar num estudo com estas características⁴⁵. Contudo,

⁴³ Ver anexo IV – IPAA: Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem, pp. XI-XII.

⁴⁴ Convencionalmente conhecida também como escala de Likert.

⁴⁵ Durante a PES realizámos também 8 entrevistas com o objetivo de aceder aos processos autorregulatórios dos alunos. Os entrevistados foram selecionados com base nas classificações dos anos anteriores, acedidas a partir do questionário sobre Hábitos de Estudo e Dificuldades Pedagógicas, apresentado no capítulo III.2. Do guião faziam parte duas questões relacionadas com o levantamento de estratégias para realização de um trabalho cooperativo e doze questões que tinham como objetivo uma microanálise. O primeiro grupo de questões foi adaptado do *The Self Regulation Empowerment Program* (SREP), de Clearly e Zimmerman (2004), visando as suas competências para a resolução de problemas relacionados com um trabalho de investigação. O segundo grupo de questões foi adaptado do *Self-Regulated Learning Interview Scale* (SRLIS) desenvolvido e testado por Zimmerman e Pons (1986) e visava avaliar o desempenho do aluno com um enfoque principal nas suas perceções pessoais face aos testes. Apesar de ter sido de grande utilidade para perceber a sequência de fases na realização de um trabalho cooperativo; e os comportamentos face aos testes, os dados não serão aqui reproduzidos e

para alguém sem formação específica na área da psicologia, serve apenas como indicador de trabalho e não como elemento de avaliação do percurso autorregulatório do aluno. O que deve ser feito, em conjunto com a avaliação dos conteúdos e de outras competências associadas aos programas das disciplinas, é procurar utilizar estes dados para melhorar a análise e reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos nas aulas e em casa com e pelos alunos.

Pela análise dos dados recolhidos com o IPAA é possível verificar que o comportamento autorregulatório dos alunos é, em média, positivo em qualquer uma das fases – planificação **(3,5)**; execução **(3,1)**; avaliação **(3,3)**.

A planificação é a fase em que os alunos obtêm um desempenho mais elevado, sendo que os resultados obtidos por item e de forma ordenada foram:

«Fazer um plano antes de começar a trabalhar.» **(3,8)**

«Ver se tenho tudo o que preciso antes de começar a estudar: dicionários, livros, lápis, cadernos, régua... para não estar sempre a interromper o estudo.» **(3,6)**

«Gostar de compreender o significado das matérias que estou a aprender.» **(3,5)**

«Estar seguro de que sou capaz de compreender o que me vão ensinar e, por isso, acho que vou ter boas notas.» **(3,1)**

Apenas no último item «Estar seguro de que sou capaz...», que se relaciona com crenças de autoeficácia, o resultado foi menos satisfatório. Uma das estratégias utilizadas para tentar aumentar a confiança dos alunos foi a utilização regular do reforço positivo, feito oralmente, nas aulas, e por escrito, nos trabalhos realizados e nas folhas de teste.

Apesar dos resultados terem sido satisfatórios nos outros itens, foram introduzidas rotinas que permitiram reforçar a sua eficácia: fazer um plano antes de qualquer trabalho; pedir frequentemente que os alunos tivessem em cima da mesa apenas o material necessário à sua aprendizagem, removendo os sacos e malas; explicar a importância dos conteúdos lecionados em cada momento para a sua formação.

A fase de execução correspondeu ao pior desempenho dos alunos, talvez porque vários deles tinham empregos em tempo parcial e/ou eram obrigados a realizar todas as tarefas domésticas, uma vez que os encarregados de educação chegavam tarde a casa. Note-se que as expressões utilizadas remetiam para episódios que necessitam de um grau elevado de metacognição.

«Tentar compreender as matérias quando estudo, tirar apontamentos, fazer resumos, resolver exercícios/perguntas que vêm nos livros, fazer perguntas sobre as matérias.» **(3,7)**

«Pensar em coisas concretas do meu comportamento na sala de aula e na forma como estudo em casa para poder atingir os meus objetivos.» **(3,2)**

«Guardar e analisar as correções dos trabalhos/testes para ver onde errei, para saber o que tenho de mudar para melhorar.» **(2,8)**

«Cumprir o horário de estudo que fiz. Se não o cumpro penso porque é que isso aconteceu e tiro conclusões para depois avaliar o meu estudo» **(2,4)**

Perante esta situação proporcionou-se-lhes oportunidades para poderem refletir sobre o seu processo de ensino-aprendizagem, questionando-os oralmente sobre a sua prestação nos debates orientados, e por escrito nos trabalhos cooperativos, como se poderá verificar no capítulo V. Ao mesmo tempo e perante conteúdos de maior complexidade, optou-se por construir coletivamente, em aula, materiais que pudessem transportar para o estudo, como os quadros-síntese⁴⁶.

Na fase de avaliação foi onde existiu uma maior amplitude nas pontuações atribuídas às expressões.

«Sentir-me muito satisfeito(a) quando atinjo os meus objetivos escolares, porque isso é muito importante para mim.» **(4,3)**

«Comparar as notas que tiro com os meus objetivos para aquela disciplina.» **(3,3)**

«Quando recebo uma nota, penso em coisas concretas que tenho de fazer para melhorar.» **(3,3)**

«Depois de acabar o teste, corriji-lo logo que posso para saber onde errei e, mais ou menos, que nota vou ter.» **(2,3)**

De acordo com este resultado, passou a existir da parte do professor e da supervisão uma preocupação com a correção dos testes. Como os alunos não os

⁴⁶ Ver anexo XIX - Quadro Síntese: Contexto Político-Institucional da Revolução dos Cravos, pp. L-LI.

corrigiam em casa, nem utilizavam as correções do professor para se prepararem para os momentos de avaliação seguintes, a decisão tomada foi a de fazer aulas de preparação imediatamente antes da realização de cada teste. O objetivo foi sempre o de mostrar aos alunos a importância de ler bem as perguntas e de perceber rigorosamente o que lá era perguntado. Em Geografia C optámos por enviar para casa, uma semana antes, uma ficha formativa, depois corrigida em sala de aula. Em História, projetámos diretamente cada questão no quadro, cabendo aos alunos, aleatoriamente escolhidos pelo professor, responder oralmente. Essa resposta era depois comentada pela turma e pelo professor. Em ambos os casos, as perguntas utilizadas tinham sido alvo de exame nacional ou de avaliações em anos anteriores, pelo que já se encontravam testadas. Desta forma, pretendeu-se que os alunos se habituassem a trabalhar questões de teste/exame em qualquer momento do seu processo de ensino-aprendizagem, encarando essas tarefas com normalidade e não apenas como um momento formal de avaliação.

As médias escondem, obviamente, os resultados extremos, pelo que se torna necessário apresentar essa realidade. No IPAA, os resultados negativos (entre 0 e 2,4 valores) foram ainda relevantes e têm correspondência na hierarquia das dificuldades que foram sendo apresentadas até aqui – 5 alunos na planificação, 10 na execução e 7 na avaliação. Contudo, o número de casos é menor do que os que obtiveram pelo menos bom (entre 3,5 e 4,4 valores) em cada uma das fases – 12 alunos na planificação, 10 na execução e 15 na avaliação.

Expectavelmente, quando analisados os resultados individuais, por fase, dos melhores e piores desempenhos no IPAA, em comparação com as classificações que tiveram a História A e a Geografia C, chegamos à conclusão de que existe uma correlação entre níveis maiores de ARA e sucesso escolar, sobretudo nos alunos que obtêm melhores resultados.

	Planificação	História	Geografia	Execução	História	Geografia	Avaliação	História	Geografia
Melhor resultado	4,75	18	19	4,6	15	14	4,3	18	19
Pior resultado	1,75	14	13	1,2	12	12	1,5	12	12

Quadro 3: Correlação entre resultados individuais no IPAA e classificações nas disciplinas de História A e Geografia C, no 2.º Período.

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

A escolha da ARA como tema central do relatório da PES limitou a escolha das metodologias a aplicar, do tema a tratar e das turmas a lecionar. Não faria sentido intercalar temas ou subtemas e dividir a prática por vários níveis de ensino uma vez que era objetivo contribuir para um processo de aquisição de competências⁴⁷. De forma a prolongar durante o máximo de tempo o acompanhamento aos alunos, decidiu-se, em conjunto com os supervisores da PES, restringir a prática ao 12.º C, turma apresentada anteriormente. À exceção dos repetentes, todos os demais alunos se encontravam inscritos à disciplina de Geografia C, pelo que tornava possível e acertada esta escolha.

Escolheu-se lecionar o tema 2, «Um Mundo Policêntrico», como é possível verificar na planificação de unidade didática⁴⁸. Com a aplicação do decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho⁴⁹ foi necessário abarcar dois subtemas: 2.1. – «Antecedentes Geopolíticos e Geoestratégicos» e 2.2 – «A emergência de novos centros de poder».

Para que seja possível demonstrar o trabalho realizado com os alunos, decidiu-se apresentar neste capítulo uma descrição e respetiva reflexão dos momentos pedagógico-didáticos considerados mais significativos na sua relação com a parte teórica do relatório. Trata-se de uma amostra e não de uma compilação exhaustiva de todos os materiais e reflexões produzidas, outrora conhecida como *dossiê de estágio* que, apesar de se ter realizado - e bem - a pedido dos professores responsáveis pela supervisão pedagógica, não é possível contemplar neste modelo de profissionalização definido pelo Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro.

⁴⁷ As competências desenvolvem-se e necessitam de tempo. Segundo Dias «uma competência é uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outras componentes de carácter social e comportamental que, em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma ação eficaz num determinado contexto particular» (2010:75).

⁴⁸ Ver anexo V - Planificação de médio prazo de Geografia C, pp. XIII-XVII.

⁴⁹ O programa da disciplina não foi revisto, mas a carga horária passou de 270 para 180 minutos semanais, reduzindo o número de aulas previstas para o ano letivo.

IV.1 – Considerações gerais sobre a PES em Geografia.

O primeiro contacto com a escola e com os supervisores de estágio decorreu no dia 25 de julho de 2012, tendo a PES em Geografia sido iniciada no dia 1 de outubro e terminado a 30 de janeiro de 2013. Durante esta etapa foram lecionadas 22 aulas⁵⁰ ao 12.º C e assistidas 22 aulas das turmas 10.º C, 11.º C e 12.º C. Foram também coordenadas e desenvolvidas várias atividades de complemento curricular, descritas no capítulo VI.

Todo o trabalho desenvolvido foi previamente debatido com a supervisora do estágio, nas reuniões semanais de orientação, que decorreram todas as terças-feiras, das 14h30 às 17h30. Este calendário e a sua disponibilidade foram essenciais para que todas as aulas decorressem com sucesso. Neste espaço, houve a oportunidade de aprender através da partilha de experiências: analisou-se e reformulou-se a documentação produzida pelos estagiários, trocou-se bibliografia, iniciaram-se projetos de complemento curricular e deu-se conhecimento da organização da escola.

Depois de cada aula, primeiro através de uma autoavaliação e, depois, através de um debate com a supervisora e com outros estagiários, apresentaram-se por escrito os pontos fortes, pontos fracos e aspetos a melhorar. Este processo de procura de uma melhoria contínua foi um dínamo para a autorreflexão. Nunca, durante a prática, um ponto fraco foi transportado de uma aula para outra.

Quem ganhou com este trabalho foram os alunos que tiveram acesso a um trabalho bem preparado e amplamente discutido. Houve algumas estratégias que se tornaram boas rotinas, como os debates no início e as sínteses no final das aulas, como referido anteriormente. Os alunos analisaram também vários tipos de documentos (textuais, cartográficos, iconográficos e sonoros), o que lhes permitiu desenvolver competências autorregulatórias, técnico-metodológicas, geográficas e ao nível das atitudes, o que os valorizará, certamente, em desafios futuros. Foram realizados ainda vários guiões de trabalho, um debate, o visionamento de um documentário e um

⁵⁰ Sempre que for indicada 1 aula, referimo-nos a um tempo de 45 minutos. Quer em Geografia, quer em História, foram sempre lecionados blocos de 90 minutos, ou seja, 2 aulas de 45 minutos sem intervalo entre si.

trabalho cooperativo (em formato de aula-oficina). Apresentam-se de imediato algumas destas experiências pedagógicas.

IV.2 – Trabalho Cooperativo sobre os «Novos Países Industrializados e a Emergência das Semiperiferias».

A aprendizagem cooperativa⁵¹ e a metodologia da aula-oficina⁵² contribui de sobremaneira para aumentar o potencial autorregulatório dos alunos, como é referido por Leite e Fernandes (2002). Esta metodologia vai também ao encontro das teorias construtivistas e da pedagogia sociocentrada, como referido no capítulo I. No trabalho cooperativo, os alunos trabalham em pequenos ou grandes grupos para alcançarem objetivos comuns, desenvolvendo competências cognitivas, sociais e afetivas (Rosário, 2004). A cooperação entre vários elementos, com experiências e competências distintas, permite a entreatajuda na compreensão e resolução de problemas, potenciando a aprendizagem de todos os elementos. Esta interação contraria a lógica competitiva e individualista que impera na sociedade pós-moderna (Bessa, 2002; Fraile, 1998, Johnson, Johnson & Holubec, 1999; Leite & Fernandes, 2002; Slavin, 1999).

Tendo em conta as suas vantagens, foram várias as aulas onde foi aplicado o trabalho cooperativo. Na maioria das vezes, sob a forma de guiões de trabalho, articulando-o com momentos expositivos. Em Geografia (o mesmo aconteceu em História), houve um trabalho mais extenso que colocava à prova as várias fases do processo de ARA. Subordinou-se ao tema: «Os Novos Países Industrializados e a

⁵¹ A operacionalização e validação do conceito de *aprendizagem cooperativa*, pela psicologia, é mais recente do que a sua prática, encontrando as suas raízes nas «teorias de construção do conhecimento de Piaget (1973, 1978) e Vygotsky (2000)» (Borges, 1995, citado por Leite e Fernandes, 2002, p. 60). Estes autores partilham entre si a ideia de uma visão relacional entre a pessoa e os outros sujeitos e defendem a primazia dos processos sobre os resultados externos, demonstrando que o conhecimento jamais acontece num vácuo social (Lourenço, 2002), ou seja, «a aprendizagem é socialmente situada pois aprender é um processo que tem lugar num âmbito participativo e não numa mente individual» (Lave e Wenger, 1991 citados por Fernandes, 1997).

⁵² A aula-oficina é «uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente (...) necessita de promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar o trabalho individual e a tarefa socializada; garantir a unidade entre teoria e prática (...) os recursos não são meramente copiados pelos alunos; eles são selecionados ou criados com intenção de provocar uma atividade reflexiva» (Vieira & Volquind, 2002, pp. 11-13).

Emergência das Semiperiferias», tendo sido dividido por 5 aulas: Apresentação do trabalho (1 aula), trabalho em aula (2) e apresentação dos trabalhos (2)⁵³.

A apresentação do trabalho realizou-se oralmente com apoio de um guião⁵⁴, distribuído previamente e explicado depois a todos os alunos. Este documento continha as orientações gerais, as regras mais importantes e a calendarização e propostas de trabalho. Para apoiar na pesquisa de informação disponibilizou-se, através da plataforma *moodle*, um conjunto de fontes digitais disponíveis na internet.

Os grupos foram escolhidos pelos próprios alunos, de forma a criar todas as condições para maximizar a sua aprendizagem. Não se pretendia que ainda antes de iniciarem o trabalho já houvesse resistências, pelo contrário, o que se quis atingir foi um maior envolvimento dos alunos⁵⁵.

O trabalho dividiu-se em 5 partes que correspondem, *grosso modo*, às 3 fases de ARA – Preparação (planificação); Elaboração, Tratamento de Informação e Apresentação Oral (execução) e Melhoria (avaliação).

Como forma de acompanhar os grupos e de promover a reflexão sobre o produto em construção, cada grupo teve de entregar no final da primeira e da terceira aula dedicadas ao trabalho uma ficha de registo do trabalho desenvolvido⁵⁶.

Tal como é explicado no guião de trabalho, a apresentação oral foi um elemento chave da avaliação. Foram dados 10 minutos para a apresentação e 10 minutos para o debate, estando prevista uma tolerância de 5 minutos no conjunto dos dois momentos. O suporte em que se baseou a apresentação oral foi da responsabilidade dos grupos. As apresentações foram calendarizadas na apresentação do trabalho.

⁵³ Ver anexos VI, VII e VIII - Planificações das aulas de 17-10-2012, 22-10-2012 e 24-10-2012, pp. XVIII-XXIII.

⁵⁴ Ver anexo IX - Guião de trabalho: Os Novos Países Industrializados e a Emergência das Semiperiferias, pp. XXIV-XXV.

⁵⁵ Apesar desta medida alguns alunos demonstraram alguma resistência a este trabalho, tendo que ser constantemente motivados e acompanhados durante as aulas reservadas para a aplicação da metodologia. Uma vez que foram os próprios a escolherem e a formarem os grupos, a questão da dificuldade de se adaptarem à experiência do trabalho em grupo não se deveria ter colocado, mas verificou-se o que apoia a hipótese de que as dificuldades de aprendizagem sentidas neste contexto advêm de fatores socialmente aprendidos – competição e fase de desenvolvimento cognitivo – muito focada no eu e no outro.

⁵⁶ Ver anexo X - Ficha de registo do trabalho desenvolvido, p. XXVI.

Quanto ao debate, serviu para discussão, esclarecimento de dúvidas e correção de erros. Procurou-se dinamizar as intervenções e garantir a promoção do respeito mútuo, oportunidades de participação iguais e respeito pelos diversos ritmos de aprendizagem.

A avaliação do trabalho realizou-se tendo em conta não só o produto final mas, também, o seu processo de construção, tendo sido negociada com os grupos⁵⁷.

Atitudes	Suporte Escrito	Apresentação Oral	Heteroavaliação
7,5%	67,5%	20%	5%

Quadro 4: Ponderações para avaliação do trabalho sobre os «Novos Países Industrializados e a Emergência das Semiperiferias».⁵⁸

Depois de entregue por escrito, o trabalho foi corrigido. Posteriormente, e tendo em conta as solicitações dos alunos feitas através da ficha de autoavaliação⁵⁹, foi dada a oportunidade da realização da melhoria em sala de aula. A aula destinada à melhoria foi lecionada pela supervisora de estágio, que apresentou as propostas de reformulação. Dos 7 grupos, apenas 2 não quiseram melhorar por entenderem que a classificação que tinham tido era já suficiente, tendo desenvolvido outras atividades nessa aula.

Os trabalhos foram disponibilizados na página da disciplina na plataforma *moodle*, para consulta dos colegas, e na página do projeto *Geopassos – Geografia (3.º Ciclo e Secundário)* como forma de os divulgar à restante comunidade educativa.

A avaliação da eficácia do trabalho cooperativo foi feita através da ficha de autoavaliação, que incluía também questões relativas à avaliação da metodologia aplicada. As respostas foram as seguintes:

⁵⁷ A negociação de critérios de avaliação com os alunos é de extrema importância para o seu processo de metacognição e a sua apropriação condição necessária para desenvolver a ARA. Tem também a grande vantagem de implicar e corresponsabilizar os alunos no processo avaliativo (Santos, 2001).

⁵⁸ Ao nível das atitudes, avaliou-se o empenho na realização da tarefa, a cooperação com os colegas, a autonomia individual do grupo e o cumprimento do tempo estabelecido para as várias etapas; a avaliação do suporte escrito incidiu sobre elementos vários, que vinham explicitados no guião de trabalho e que podem ser verificados, com as respetivas ponderações, na grelha de avaliação do trabalho; A avaliação da apresentação oral teve como critérios: clareza na exposição; criatividade na apresentação; cumprimento do tempo previsto e resposta às questões suscitadas no debate; a heteroavaliação dos alunos teve os mesmos critérios da apresentação oral.

⁵⁹ Ver anexo XI - Ficha de autoavaliação, p. XXVII. Das respostas dadas pelos alunos, 7 referiram que o tempo para completar a tarefa tinha sido insuficiente e 1 aluno que tinha tido dificuldades em selecionar informação para o trabalho.

Itens a avaliar pelos alunos	1	2	3	4	5
1- Metodologia					
1.1- Motivação (que suscitou)	0	0	9	9	5
1.2- Utilidade	0	0	5	13	5
1.3- Adequação dos recursos disponibilizados	0	0	4	14	5

Quadro 5: Opinião dos alunos trabalho sobre os «Novos Países Industrializados e a Emergência das Semiperiferias» | Escala: 1 - Muito insuficiente; 2 - Insuficiente; 3 - Suficiente; 4 - Bom; 5 - Muito Bom.

Foi dado um grande enfoque ao preenchimento tanto da ficha de autoavaliação como da ficha de heteroavaliação⁶⁰, e à melhoria de nota. O objetivo foi *obrigar* os alunos a refletirem sobre o seu desempenho global, potenciando processos e estratégias de autorregulação e crenças de automotivação (Clearly & Zimmerman, 2004). O resultado foi o de uma melhoria geral, não só na classificação final (quadro 6) mas também neste processo mais amplo de ARA, sobretudo na fase de avaliação – os alunos tiveram de pensar em coisas concretas para melhorar a sua nota e tiveram que confrontar o resultado obtido com os seus objetivos para a disciplina.

Dos alunos que quiseram realizar a melhoria, 80% obtiveram classificações mais elevadas. O grande envolvimento dos alunos nesta metodologia foi comprovado na ficha de avaliação sumativa em que 19 dos 25 alunos responderam com sucesso à questão sobre os Novos Países Industrializados. Segundo os comentários dos alunos na ficha de autoavaliação, este trabalho foi motivador e interessante: «o facto de adorar o país que trabalhei deu-me motivação»; «aprendi imenso sobre a China»; «(...) pudemos ver as realidades de outros países».

Número	Autoavaliação	Avaliação do Professor	Expectativas Vs 1.ª Avaliação	Melhoria	Evolução da nota
1	Suficiente	Bom	↑		
2	Bom	Muito Bom	↑	Muito Bom	→
3	Suficiente	Insuficiente	↓	Bom	↑
4	Não Respondeu	Insuficiente		Bom	↑
5	Bom	Suficiente	↓	Bom	↑
6	Bom	Muito Bom	↑	Muito Bom	→
7	Muito Bom	Muito Bom	→		
8	Bom	Bom	→	Bom	→
9	Suficiente	Bom	↑	Bom	→
11	Bom	Muito Bom	↑	Muito Bom	→
12	Bom	Suficiente	↓	Bom	↑
13	Bom	Bom	→		
14	Suficiente	Muito Bom	↑	Muito Bom	→
15	Muito Bom	Bom	↓		
16	Muito Bom	Bom	↓	Muito Bom	↑
17	Bom	Bom	→	Bom	→
19	Bom	Insuficiente	↓	Bom	↑
20	Bom	Insuficiente	↓	Bom	↑
21	Bom	Suficiente	↓	Bom	↑
22	Não Respondeu	Muito Bom		Muito Bom	→
24	Bom	Suficiente	↓	Bom	↑
25	Bom	Muito Bom	↑		
26	Muito Bom	Muito Bom	→	Muito Bom	→
28	Muito Bom	Bom	↓		
30	Suficiente	Bom	↑	Muito Bom	↑

Quadro 6: Resultados dos alunos no trabalho sobre «Os Novos Países Industrializados e a emergência das

⁶⁰ Ver anexo XII - Ficha de heteroavaliação, p. XXVIII.

IV.3 – Debate: «Europa que futuro?»

Os debates podem ser vistos como um método eficiente de permitir aos alunos tomarem parte ativa na sua própria aprendizagem através de um processo de preparação e apresentação do seu trabalho ou do trabalho em grupo aos seus pares (Davidson, 1994). Esta metodologia, devido ao seu carácter cooperativo, promove a aprendizagem de competências associadas à ARA, aumentando a motivação, a interação com outros e construindo uma base mais sólida de conhecimento (Gibbs, 1992).

Por ser uma atividade de aplicação de conhecimentos, optou-se por organizá-la no seguimento de 2 aulas⁶¹ em que os alunos puderam ter contacto com um momento de exposição teórica e com o documentário «50 anos da UE no Mundo», acompanhado de um guião de trabalho que introduzia as grandes questões a debate⁶².

Além do desenvolvimento das competências anteriormente mencionadas, pretendeu-se com este debate que os alunos explicitassem os principais problemas/desafios que se colocam à construção europeia e que debatessem o reforço do papel da Europa na cena internacional, através da simulação de uma sessão do parlamento europeu⁶³.

No início da aula foi distribuído e explicado oralmente o guião de preparação do debate⁶⁴, enfatizando-se as regras. De seguida, os alunos tiveram que assumir uma opção política na aula, que iria ser a base argumentativa de cada grupo – partidários de uma Europa federal, de uma Europa apenas como mercado económico, de uma Europa dos Estados-nação ou de uma Europa apenas com um núcleo duro. As opções políticas foram sorteadas.

O mote para a discussão foi a entrega do prémio nobel da paz à União Europeia e, por isso, constavam do guião as reações da imprensa de vários pontos da Europa – Süddeutsche Zeitung (Alemanha), La Tribune (França), El País (Espanha), NRC Handelsbad (Holanda) e Rádio Televisão Portuguesa (Portugal). No guião podiam ainda

⁶¹ Ver anexo XIII - Planificação de aula de 07-11-2012, pp. XXIX-XXX.

⁶² Ver anexo XIV - Guião de trabalho: «Integração europeia e reforço do papel da Europa na cena internacional», pp. XXXI-XXXIV.

⁶³ Ver anexo XV - Planificação de aula de 12-11-2012, pp. XXXV-XXXVI.

⁶⁴ Ver anexo XVI - Guião de preparação do debate: «Europa que futuro?», pp. XXXVII-XLIV.

conhecer a «voz do cidadão» (3 comentários de alunos da turma retirados do guião realizado na aula anterior) e a opinião de um especialista – Doutor Rui Alves, da Universidade do Porto. Com esta informação pretendeu-se que os alunos conseguissem fundamentar ainda mais a opinião e a estratégia da sua bancada.

As tarefas foram divididas segundo as 3 fases da ARA:

1. Planificação: todos os grupos prepararam o debate, preenchendo a primeira coluna do quadro 2, da página 8.
2. Execução: cada grupo começou por defender a sua opção política, apresentando-a em 5 minutos. De seguida iniciou-se o debate, moderado por um aluno escolhido no início do exercício pelo professor. Depois de terminado o debate, cada grupo apresentou, em 2 minutos, uma síntese dos argumentos a favor e contra a sua proposta.
3. Avaliação: no final, houve um diálogo professor-aluno e aluno-aluno para síntese e conclusões do debate.

O debate correu muito bem, cremos, tendo os alunos feito as suas intervenções de forma pertinente e ordenada, sendo moderados por 2 dos seus colegas. Foi também um momento importante para a sistematização dos conteúdos lecionados anteriormente. O sucesso da metodologia verificou-se mais tarde na ficha sumativa de final do 1.º período, em que a questão de desenvolvimento se reportou a este tema e onde os alunos obtiveram bons resultados – a questão valia 6 valores, tendo apenas 1 aluno obtido 0 porque não fez a questão. A média da turma nesta questão foi de 3,3 valores, tendo 6 alunos obtido a pontuação máxima.

CAPÍTULO V – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES) – HISTÓRIA

Em História, tal como em Geografia, optou-se por trabalhar só com uma turma e sobre um único tema: 2 - «Portugal: do Autoritarismo à Democracia», pertencente ao módulo 8 – «Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80: opções internas e contexto internacional». Como é possível verificar na

planificação da unidade didática⁶⁵, os subtemas a lecionar foram: 2.1 - «Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974», 2.2 - «Da revolução à estabilização da democracia» e 2.3 - «O significado internacional revolução portuguesa».

Tal como no capítulo anterior, também aqui se decidiu apresentar apenas uma descrição e respetiva reflexão dos momentos pedagógico-didáticos considerados mais significativos para o tema deste relatório.

V.1 – Considerações gerais sobre a PES em História.

A PES em História teve início no dia 30 de janeiro de 2013, prolongando-se até ao dia 7 de junho, data que corresponde ao final do 3.º período, para o 12.º ano.

Foram lecionadas 26 aulas e assistidas 40, todas na turma 12.º C. Foram objeto de coordenação e participação várias atividades de complemento curricular que, tal como referido anteriormente, no capítulo dedicado à PES em Geografia, são descritas no capítulo VI.

Todo o trabalho desenvolvido dentro e fora das aulas foi previamente debatido com o supervisor em História. Alterando o que aconteceu em Geografia, as reuniões do núcleo de estágio decorreram depois de cada aula (3 vezes por semana) e não numa tarde reservada para o efeito. Esta metodologia de trabalho não foi nem mais positiva nem mais negativa do que a seguida anteriormente, foi simplesmente diferente e mais adaptada a esta nova realidade: a turma tinha uma carga horária superior em História, o que exigiu um contacto mais frequente entre o professor estagiário e o professor supervisor. De resto, a experiência, a reflexão e a partilha de informação foi similar ao que aconteceu no núcleo de Geografia, tendo contribuído estes momentos para a qualidade dos materiais produzidos e a diversificação das estratégias escolhidas.

Esta turma teve oportunidade também aqui de beneficiar de uma rotina de sínteses, de análise de fontes primárias e secundárias de diversos tipos (escritas,

⁶⁵ Ver anexo XVIII - Planificação de médio prazo de História A, pp. XLVI-XLXIX.

iconográficas, curtas, longas...), da reflexão crítica sobre as fontes, da comparação entre fontes com opiniões diversas/divergentes e do debate orientado. Teve ainda a possibilidade de realizar um trabalho cooperativo transversal à unidade, de analisar excertos de vários documentários («A Guerra»; «Portugal 74-75»; etc.) e até de filmes pessoais⁶⁶. As experiências pedagógicas apresentadas de imediato são as que mais se relacionam com o tema do relatório, não se repetindo as metodologias desenvolvidas no capítulo IV.

V.2 – Contrato didático – Portugal: do Autoritarismo à Democracia.

O *contrato didático* foi proposto por Guy Brousseau⁶⁷, em 1981, e pretendia descrever «um conjunto de comportamentos (específicos) do professor que são esperados pelos alunos, e um conjunto de comportamentos dos alunos que são esperados pelo professor» (Brousseau, 1996 citado por Beltrão, Souza e Silva, 2010, p. 38). Ao estabelecer formalmente a relação professor – aluno – saber⁶⁸, procura responder a uma relação didática que é essencial no processo de ensino-aprendizagem⁶⁹. Para esta interação ser bem-sucedida necessita que a organização dos papéis - que os lugares e as funções de cada elemento - sejam regidas por um sistema claro de tarefas e obrigações específicas.

Brousseau (1996) citado por Beltrão, Souza e Silva (2010) refere que o contrato didático permite: a) tornar visível a ideia de divisão de responsabilidade, na qual a relação didática deixa de se fundamentar no controlo exclusivo do professor. É necessário por isso, que além do professor disposto a ensinar, o aluno cumpra com o seu papel manifestando o desejo de aprender; b) tomar consciência do implícito, propondo espaços de troca entre parceiros da relação didática; c) a construção da comunicação dialética, descobrindo o que favorece ou impede o acesso dos alunos ao

⁶⁶ A propósito do quotidiano de uma família portuguesa de classe média, em Angola, os alunos visionaram uma montagem realizada a partir de películas pertencentes ao arquivo pessoal do Professor Miguel Barros.

⁶⁷ Responsável pelo surgimento da Teoria das Situações Didáticas.

⁶⁸ O termo *saber* refere-se ao «savoir enseigné», ou seja, aos conteúdos oficiais descritos nos programas. Difere do conhecimento individual que provém do sujeito que aprende (Pinto, 2003).

⁶⁹ Esta relação didática vai ao encontro das teorias socioconstrutivistas, uma vez que defende que cada conhecimento está ligado a uma situação e a uma interação entre duas ou mais pessoas.

conhecimento e o que pode estar a bloquear ou não a sua plena inserção no processo de aprendizagem.

Não é então um contrato clássico *stricto sensu*, centrado no ensino tradicional, porque permite incorporar regras mas também provocar ruturas e constantes (re)adaptações. Pinto (2003), refere mesmo que é um *anticontrato*, uma vez que é acima de tudo um acordo entre parceiros no processo de aprender, afastando-se daquela que é a definição jurídica e aproximando-se do *contrato social* de Rousseau.

Correia (2001) citada por Leite e Fernandes considera esta ferramenta como um dos mais eficazes instrumentos de ARA, uma vez que «implica conhecer os ritmos de aprendizagem, os processos de raciocínio que os alunos utilizam, a capacidade que eles têm de procurar soluções novas e de persistência nas tarefas» (2002, p. 59). O contrato didático corresponsabiliza também o aluno na sua avaliação e auxilia o estabelecimento de objetivos porque pressupõe uma negociação e uma prévia aceitação pelas partes. Esta última dimensão é referida por Sá (2004), citada por Silva et al., que refere:

O fator mais importante quando os objetivos são impostos é a sua aceitação pela pessoa. No contexto escolar, os objetivos são frequentemente estabelecidos pelos outros e a sua aceitação por parte dos estudantes é fundamental. Uma forma de aumentar a sua aceitação é a participação conjunta de professores e estudantes na determinação dos objetivos a atingir. Igualmente, a pressão do grupo pode aumentar o envolvimento nos objetivos que foram estabelecidos em conjunto (2004, p. 67).

Em suma, este instrumento visa contribuir para a criação de um clima dentro e fora da sala de aula que maximize o potencial de aprendizagem dos alunos, situação que, pelo contacto tido com a turma, se revelava urgente implementar: vários alunos tinham dificuldades em adaptar-se às exigências do nível de ensino e do «saber-estar» numa sala de aula, como se pode observar a partir das atas do Conselho de Turma:

Estes alunos, em todas as disciplinas, efetuam conversas paralelas, tecem comentários despropositados e não respeitam as regras estabelecidas, nomeadamente fazendo uso dos telemóveis, trazendo comida para as salas de aula e mascando pastilhas elásticas. Isto leva a que os professores gastem tempo das aulas a fazer avisos constantes no sentido de contrariar estas situações, com evidente prejuízo das aprendizagens⁷⁰.

⁷⁰ Ata n.º 3 do Conselho de Turma do 12.C, realizado a 17-12-2012.

Para que houvesse um termo de comparação com o trabalho realizado em Geografia estabeleceu-se o contrato didático para uma atividade - trabalho cooperativo «Portugal: do Autoritarismo à Democracia» - e não para o conjunto das aulas planificadas⁷¹. No entanto, e uma vez que a tarefa acompanhou toda a prática (foram dedicadas, de forma intercalada, 9 aulas para o efeito), permitiu condicionar a ação dos alunos noutros momentos. Os alunos perceberam que precisavam de cumprir regras e de mostrar autodisciplina para obter melhores resultados escolares.

O modelo de contrato didático utilizado foi inspirado nos exemplos apresentados por Leite e Fernandes (2002), e foi construído tendo por base as ideias enunciadas anteriormente e a resolução de alguns dos problemas surgidos durante o trabalho cooperativo de Geografia C. Os deveres e os direitos do professor e dos alunos foram redigidos de forma clara e objetiva para que não existissem dúvidas que prejudicassem o seu cumprimento, como se pode verificar no quadro 7:

O professor compromete-se a:	Os alunos comprometem-se a:
<ul style="list-style-type: none"> - Organizar os materiais necessários ao trabalho; - Criar um ambiente propício em sala de aula para a realização do trabalho; - Acompanhar o desenvolvimento do trabalho (tirar dúvidas, apoiar os alunos, fornecer pistas); - Proporcionar um local e condições adequadas para a apresentação; - Acompanhar o processo de avaliação, dando tempo e espaço para a autorreflexão; - Dar oportunidade aos alunos de melhorarem o seu trabalho após a apresentação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprir com as etapas do guião de trabalho; - Cooperar com os colegas no processo de aprendizagem e construção do conhecimento; - Criticar, questionar e colocar dúvidas de forma construtiva; - Realizar o trabalho no tempo previsto; - Organizar a apresentação do trabalho; - Refletir sobre o trabalho desenvolvido; - Ponderar sobre uma reelaboração do trabalho, com vista à melhoria de nota.

Quadro 7: Contrato didático assinado em 08/02/2013.

O contrato didático foi distribuído e explicado logo após a análise do guião do trabalho cooperativo⁷². Cada membro do grupo teve direito a uma cópia do contrato, assinada pelo professor, por si e pelos seus pares. Era obrigatório a cópia acompanhar o caderno ou dossiê do aluno. Cada vez que alguma das regras foi colocada em causa, o documento foi solicitado para que pudesse haver um diálogo e uma consequente discussão sobre a pertinência da regra não cumprida.

⁷¹ Ver anexo XX - Contrato didático aplicado ao trabalho «Portugal: do Autoritarismo à Democracia», pp. LII.

⁷² Ver anexo XXI - Guião de trabalho: «Portugal: do Autoritarismo à Democracia», pp. LIII-LVII.

Os resultados melhoraram em relação ao que tinha acontecido em Geografia C: melhoria nas classificações (a média do trabalho cooperativo em Geografia, antes da melhoria, foi de 13 e em História de 15,2, numa escala de 20 valores) e os resultados positivos do relatório de avaliação do trabalho cooperativo⁷³, preenchido por 18 dos 25 alunos⁷⁴ (ver quadro 8).

1 - Consideras que contribuístes para uma boa relação dentro do grupo de trabalho?					
Sempre	15	Algumas vezes	2	Poucas vezes	1
2 - Consideras que foste responsável?					
Sempre	15	Algumas vezes	2	Poucas vezes	1
3 - Participaste nas tarefas:					
a) Com material					
Sempre	13	Algumas vezes	4	Poucas vezes	1
b) Com intervenções					
Sempre	12	Algumas vezes	5	Poucas vezes	1
c) Com sugestões					
Sempre	14	Algumas vezes	3	Poucas vezes	1
4 - Fizeste pesquisas?					
Sempre	9	Algumas vezes	9	Poucas vezes	0
5 - Cumpriste as tarefas?					
Sempre	14	Algumas vezes	4	Poucas vezes	0
6 - Cumpriste os prazos?					
Sempre	17	Algumas vezes	1	Poucas vezes	0
7 - O contrato didático foi importante?					
Sempre	17	Algumas vezes	1	Poucas vezes	0

Quadro 8: Resultados do relatório de avaliação elaborado pelos alunos para o trabalho «Portugal: do Autoritarismo à Democracia».

Quando foi solicitado aos alunos que fizessem alguns comentários e observações sobre a forma como tinha decorrido o trabalho, 4 alunos referiram que o trabalho tinha sido feito de forma organizada e apenas 1 que tinha tido pouco tempo para realizar o trabalho, o que contrasta com o que aconteceu em Geografia C. Uma vez que o contrato didático foi a única grande alteração de um trabalho para outro, cremos que, pelo menos ao nível das atitudes e da gestão de tempo, esta ferramenta foi eficaz.

⁷³ Ver anexo XXII - Relatório de avaliação do trabalho cooperativo, p. LVIII.

⁷⁴ Os alunos que não entregaram o relatório ao mesmo tempo que o trabalho, tiveram uma penalização de 0,5 valores.

V.3 – Construção de conceitos - «Poder Popular», «Nacionalização» e «Reforma Agrária».

Um dos objetivos deste trabalho foi possibilitar aos alunos atividades que permitissem a construção de significados. Desta forma houve sempre uma preocupação em articular conceitos operatórios e metodológicos de âmbito geral com os conteúdos, assim como aprofundar aqueles que são considerados pelo programa como conceitos estruturantes, casos de «Poder Popular», «Nacionalização» e «Reforma Agrária». Esta preocupação vai ao encontro da perspectiva construtivista que refere que é dever do professor assegurar um ambiente em que seja possível discutir ideias e propiciar a reflexão e, conseqüentemente, um conflito sociocognitivo⁷⁵, ajudando os alunos a reestruturarem as suas ideias e a formarem um conhecimento construído por si e não de forma mecânica (Jófilo, 2002).

Foi pedido aos alunos, no dia 12 de fevereiro, que preenchessem uma ficha onde deveriam dizer se estavam familiarizados com várias expressões⁷⁶. Caso respondessem afirmativamente deveriam referir se reconheciam a expressão dos *media*/de livros e se as utilizavam no seu quotidiano através de discurso oral e/ou escrito. Depois era pedido que definissem cada expressão e que de seguida construíssem uma frase com sentido lógico para cada uma. O objetivo era verificar como se integravam no conhecimento científico, de forma a planear estratégias para construir ou reconstruir o conhecimento que tinham dessas expressões, utilizando situações-exemplo.

O resultado foi, cremos, surpreendente. Dos 23 alunos que preencheram a ficha, um número muito significativo referiu não estar familiarizado com as expressões, não tendo qualquer ideia prévia sobre os conceitos (ver quadro 9) mesmo

⁷⁵ O conflito sociocognitivo surge com os estudos de Mugny e Doise (1983), seguidores da teoria cognitiva de Piaget. Os autores defendem que determinadas formas de interação social podem levar ao desenvolvimento das estruturas operatórias e que o desenvolvimento cognitivo se processa mais rapidamente através do confronto entre respostas dadas por sujeitos diferentes (Ferreira, s/d).

⁷⁶ Ver anexo XXIII - Definição e aplicação de expressões do tema: «Portugal: do autoritarismo à democracia», pp. LIX-LXIII.

tendo sido conteúdos lecionados no 9.º ano de escolaridade⁷⁷ e sendo estes alunos do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades.

Expressão	Sim	Não	N/R
Oposição Democrática	12	10	1
Poder Popular	17	5	1
Nacionalização	22	1	0
Reforma Agrária	17	4	2
Província Ultramarina	2	21	0
PREC	1	20	2

Quadro 9: Conhecimento prévio de expressões do tema: «Portugal: do Autoritarismo à Democracia».

Todos os que responderam afirmativamente indicaram que conheciam as expressões dos *media*/de livros, mas apenas 2 referiram que as utilizavam no quotidiano através do discurso oral e/ou escrito.

A situação tornou-se mais preocupante quando analisados os dados resultantes da pergunta 2 da ficha. Poucos foram os alunos que conseguiram definir as expressões corretamente (quadro 10) e muito menos aqueles que conseguiram construir uma frase com sentido lógico (quadro 11).

Expressão	Correto	Incorreto	N/R
Oposição Democrática	1	5	6
Poder Popular	12	3	2
Nacionalização	8	4	10
Reforma Agrária	7	7	3
Província Ultramarina	0	2	0
PREC	0	0	1

Quadro 10: Alunos que disseram conhecer as expressões e que as definiram (avaliação de diagnóstico).

Expressão	Correto	Incorreto	N/R
Oposição Democrática	1	0	0
Poder Popular	7	5	0
Nacionalização	6	2	0
Reforma Agrária	2	5	0
Província Ultramarina	0	0	0
PREC	0	0	0

Quadro 11: Alunos que disseram conhecer as expressões e que construíram uma frase com sentido lógico (avaliação de diagnóstico).

É irrealizável causar situações de rutura (conflito sociocognitivo) quando os alunos não possuem ideias prévias sobre uma expressão ou conceito. Assim, todas as aulas foram lecionadas no sentido de dar significado a estas expressões, independentemente da metodologia e dos instrumentos utilizados.

⁷⁷ Tema 11.3 – Portugal: do Autoritarismo à Democracia. Programa aprovado pelo Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de julho, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 188, de 17 de agosto.

No caso específico dos três conceitos estruturantes desta unidade, decidiu-se planificar duas aulas apenas com o objetivo de analisar vários tipos de fontes e de realizar um debate orientado que ajudasse os alunos a construir cada conceito.

As aulas, que decorreram no dia 22 de fevereiro, foram iniciadas por um aluno que fez uma pequena síntese das aulas anteriores, enquadrando cronologicamente e politicamente a época em estudo. De seguida, vários alunos tentaram definir oralmente cada conceito. A ideia foi sempre alargar a discussão o mais possível e obter opiniões contraditórias. De seguida, apresentaram-se fontes que se relacionavam diretamente com o conceito em causa: para «Poder Popular» apresentou-se um vídeo de época do julgamento de José Diogo⁷⁸; para o conceito «Nacionalização» um vídeo com intervenção de Paulo Portas sobre o regime jurídico das nacionalizações apresentado na XVIII legislatura, onde se acusa o governo de «gonçalvismos»⁷⁹; para «Reforma Agrária» explorou-se dois quadros inseridos num *prezi*⁸⁰ e um excerto do documentário *Torre Bela*⁸¹. Depois foi iniciado um novo debate em que se questionou a opinião que os alunos tinham dado antes de analisarem as fontes. Este momento foi bastante produtivo uma vez que conseguiram, além de definir, aplicar os conceitos. Para «Poder Popular» falaram dos saneamentos em empresas, dando como exemplo elementos que tinham visto na série *Depois do Adeus*, transmitida pela Rádio Televisão Portuguesa; para «Nacionalização» ligaram a situação histórica ao que estava a suceder no Banco Português de Negócios; no caso de «Reforma Agrária» falaram do problema histórico da propriedade da terra. O ciclo fechou-se com a leitura das definições de cada conceito no manual e com a última questão para debate – *25 de Abril, um momento ou um processo?*

O primeiro resultado deste trabalho de construção de conceitos surgiu no dia 2 de abril⁸², com um teste⁸³, onde os alunos tiveram que mobilizar os vários conceitos para responder às múltiplas questões. A média da turma foi de 8,2 valores (em 20

⁷⁸ Retirado do documentário *Portugal 74-75*, realizado em 1994, com edição de Joaquim Furtado, José Solano de Almeida, Cesário Borga e Isabel Silva Costa.

⁷⁹ http://www.youtube.com/watch?v=M-c_piqPka8, consultado em 04-01-2013.

⁸⁰ Ver anexo XXIV - Apresentação digital utilizada na aula de 22-02-2013, pp. LXIV-LXVI.

⁸¹ Documentário realizado em 1975, no Ribatejo, sobre direção de Thomas Harlan.

⁸² A ficha de avaliação foi inicialmente marcada para 12 de fevereiro, no entanto foi adiada por falecimento da mãe de um aluno.

⁸³ Ver anexo XXV - 4.ª Ficha de avaliação de História A, 2012-2013, pp. LXVII-LXIX.

valores) apesar de ter-se atribuído um 18 e um 19. O resultado não foi o esperado, até porque o adiamento do teste deu aos alunos tempo suplementar de estudo. Quando confrontados com este insucesso, vários dos alunos responsabilizaram as férias pelos seus resultados. Este momento foi revelador da pouca autorregulação de alguns alunos que transformaram uma situação de vantagem potencial numa situação de desvantagem efetiva.

O segundo resultado deste trabalho foi bastante mais positivo, como se pode observar nos quadros 12 e 13. No final do 3.º período foi distribuída novamente a ficha referida anteriormente (anexo XXIII). Os alunos deveriam preencher a coluna 2 por completo, ou seja, definir todas as expressões e construir a partir delas frases com sentido lógico.

Expressão	Correto	Incorreto	N/R
Oposição Democrática	20	3	0
Poder Popular	22	1	0
Nacionalização	23	0	0
Reforma Agrária	18	5	0
Província Ultramarina	19	4	0
PREC	23	0	0

Quadro 12: Alunos que disseram conhecer as expressões e que as definiram (avaliação final).

Expressão	Correto	Incorreto	N/R
Oposição Democrática	18	5	0
Poder Popular	22	0	0
Nacionalização	23	0	0
Reforma Agrária	14	9	0
Província Ultramarina	17	2	0
PREC	20	3	0

Quadro 13: Alunos que disseram conhecer as expressões e que construíram uma frase com sentido lógico (avaliação final).

A grande generalidade da turma melhorou substancialmente, definindo corretamente os conceitos e aplicando as expressões, como se pode verificar nos quadros 12 e 13. De seguida, apresenta-se um dos casos de evolução (quadros 14 e 15):

Definição de Poder Popular (avaliação de diagnóstico)	Construção de uma frase com sentido lógico (avaliação de diagnóstico)
É o poder das pessoas.	O poder popular dá-se quando as pessoas podem votar.
Definição de Poder Popular (avaliação final)	Construção de uma frase com sentido lógico (avaliação final)
Poder direto do povo, que toma em mãos a resolução dos seus problemas e a gestão dos meios de produção.	Aquela fábrica está nas mãos do poder popular.

Quadro 14: Resposta do aluno n.º 22 (avaliação diagnóstico).

Quadro 15: Resposta do aluno n.º 22 (avaliação final).

CAPÍTULO VI – ATIVIDADES TRANSVERSAIS À PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES) EM HISTÓRIA E EM GEOGRAFIA

VI.1 – Tornar a sala de aula num espaço de debate.

No início da PES os alunos foram informados, tanto em Geografia como em História, que os primeiros 5 minutos de cada aula seriam reservados a dúvidas e a comentários que trouxessem para as aulas. Pretendia-se, de forma mais específica, fomentar o autoquestionamento nos alunos. Para isso, e em vez de lhes ser dada de imediato a resposta, procurou-se sempre que os colegas ajudassem primeiro ou então que o próprio aluno chegasse à resposta através de questões lançadas de forma continuada como: *O que fizeste para tentar resolver essa dúvida? Porque tomaste essa opção? Onde te surgiu essa ideia?* Estes momentos permitiram construir contextos favoráveis ao desenvolvimento de uma postura autorreflexiva, como recomenda Santos (2002).

No final da aula, nos últimos 5 minutos, os alunos foram exercitados no mesmo sentido. Um aluno, a pedido do professor e de forma rotativa, ficou responsável por fazer uma síntese oral dos assuntos tratados naquela aula (ou naquele módulo, se fosse o caso).

O objetivo mais geral, em ambos os momentos, foi demonstrar aos alunos que a sala de aula é um espaço de debate e de aprendizagem em grupo, deixando-os à vontade para pedir ajuda em caso de dificuldade na resolução de uma atividade ou na compreensão de determinado conteúdo. Ao mesmo tempo, prepará-los para, de uma forma autónoma, tirarem as suas próprias notas e desenvolverem capacidades de comunicação.

Decorrente do autoquestionamento e do questionamento do professor esperava-se também desenvolver a metacognição nos alunos, ou seja, a capacidade de exercerem um certo controlo sobre os próprios estados e processos mentais, assim como sobre os conteúdos que devem ser assimilados ou apreendidos (Pozo, Monereo & Castelló, 2004 citados por Andrade, 2007). A obrigação de recordar num espaço controlado e com *feedback* do professor e dos seus pares permitiu, cremos, aos alunos

não só saberem o que devem fazer para aprender, mas onde, quando e com quem o devem fazer. Neste particular, a generalidade dos alunos considerou que estes momentos foram importantes e que ajudaram sempre (8) ou muitas vezes na sua aprendizagem (12)⁸⁴.

VI.2 – Uma avaliação formadora.

Além de um processo essencial na promoção de comportamentos autorregulatórios, a avaliação serve também para formar (Leite & Fernandes, 2002). Constitui-se como uma oportunidade para construir momentos de participação e reflexão tornando os alunos corresponsáveis pelas várias decisões⁸⁵.

Nas aulas lecionadas, os alunos puderam negociar os critérios e o peso da avaliação de algumas metodologias (e.g. nos trabalhos cooperativos «Novos Países Industrializados e a Emergência das Semiperiferias» e «Portugal: do Autoritarismo à Democracia»)⁸⁶, puderam autoavaliar-se⁸⁷ e avaliar os trabalhos dos seus colegas⁸⁸ e, além disso, foi-lhes permitido emitir juízos sobre os processos de construção dos saberes, uma vez que foram sendo sempre questionados sobre a sua evolução e interesse nos conteúdos a lecionar. Puderam também realizar melhorias de nota

⁸⁴ Ver anexo XXXVI - Resultados do IAPPA: Instrumento de Apreciação do Professor Pelos Alunos, pp. LXXXIII-LXXXIV.

⁸⁵ Ao longo dos tempos o significado atribuído à avaliação, assim como as suas funções tem sido diverso. Santos (2002:1) refere que: «de uma forte associação a uma ideia de medida, vista como um ato técnico remetido para os peritos, este entendimento tem progressivamente vindo a deslocar-se para o de avaliação como um ato de comunicação, de interação entre pessoas e objetos de avaliação, que ocorre num dado contexto social e é por ele determinado». Segundo o despacho normativo n.º 30/2001, de 19 de julho, a avaliação tem como finalidade ser «um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade de aprendizagem».

⁸⁶ Em ambos os trabalhos, e em primeiro lugar, foram definidos os critérios primeiro para o professor, obedecendo a questões como: *Que aspetos se têm de verificar para que seja um bom trabalho? O que é indispensável que o aluno apresente? O que não pode acontecer? Quais são para mim os erros graves?* De seguida os critérios foram partilhados com os alunos, com o objetivo de implicá-los no seu aperfeiçoamento, como se fosse um processo de negociação, tendo sido perguntado: *Há alguns aspetos que não tenham sido considerados, mas que vocês entendam que devam ser incluídos?*

⁸⁷ Ver anexo XI, p. XVII e anexo XXII, p. LVII, autoavaliação relativa a atividades. Ver anexo XVII: Ficha de autoavaliação em Geografia C, pp. XLV. Esta ficha já tinha sido construída anteriormente pela Professora Maria Isilda Medroa e enquadrava-se por completo nos objetivos deste relatório, uma vez que além das questões pertinentes, possibilitava a reflexão por parte do alunos sobre a sua evolução e um espaço para comentário, que na maior parte das vezes os alunos utilizaram para justificar a classificação esperada. Em História A, a autoavaliação foi realizada de forma oral. Nenhuma das aulas lecionadas coincidiu com o final de um período letivo.

⁸⁸ Ver anexo XII, p. XXVIII. A ficha de heteroavaliação utilizada em História foi idêntica.

quando o solicitaram, por não terem cumprido os objetivos educativos previstos, privilegiando-se a evolução da aprendizagem em detrimento da competição, como recomenda Schunk & Zimmerman (1998). Em todas estas situações os alunos foram levados a enfrentar o erro a partir de uma abordagem positiva⁸⁹.

Este tipo de avaliação – formadora – distingue-se da avaliação formativa, uma vez que resulta de um grande envolvimento dos alunos no processo e depende da sua efetiva responsabilidade. Nunziati (1990) citado por Leite & Fernandes, refere que nesta avaliação «os critérios não são mais considerados como instrumentos de controlo, mas como operadores de síntese» (2002, p. 65), ou seja, dá-se oportunidade aos alunos para gerirem o seu processo de aprendizagem. Se todos os aspetos de uma tarefa de aprendizagem forem predeterminados, a possibilidade de escolha e controlo interno é nula, uma vez que o controlo é exercido por uma autoridade externa (Rosário, 2004), o que prejudica o desenvolvimento de comportamentos autorregulatórios e a noção de autoeficácia e competência/confiança pessoal e determinação, e autocontrolo/autonomia.

Seguir esta metodologia de trabalho não implica que o professor não tenha que manter a autoridade e um papel central na aula. Como orientador, o professor deve ser parte ativa de todo o processo de aprendizagem, de forma a poder ajustá-lo ou readaptá-lo sempre que tal se mostre necessário. A observação é assim extremamente importante e foi por isso que tanto nas aulas expositivas, como nas aulas cooperativas, foram utilizadas fichas de observação⁹⁰, além de terem sido aplicadas medidas disciplinares e corretivas quando necessário.

⁸⁹ Santos, 2002, p. 3, refere que «para que um qualquer processo de regulação seja eficaz, ter-se-á de passar, numa primeira fase, pela compreensão da situação. Ora, uma fonte rica de informação para a compreensão de uma situação de aprendizagem é o erro. Assim, de uma função contabilística a que o erro tem sido associado tradicionalmente – quanto mais erros, maior a sanção – passa-se a atribuir-lhe uma função informativa. O erro, sendo um fenómeno inerente à aprendizagem, representa uma coerência própria de uma dada representação, isto é, revela uma conceção associada a uma dada representação que o aluno formou».

⁹⁰ Ver anexo XXVI - Grelha de observação de aula, p. LXXX; Ver anexo XXVII - Grelha de observação de trabalho de grupo, p. LXXXI.

VI.3 – Atividades extracurriculares.

Todas as atividades curriculares e extracurriculares realizadas foram inicialmente planeadas tendo em conta a articulação do tema a desenvolver na PES com o Projeto Educativo de Escola (PEE)⁹¹. Tentámos, além disso, ir ao encontro da análise SWOT disponibilizada nesse documento, incidindo sobretudo sobre dois pontos partilhados pela turma: a) «graves problemas socioeconómicos e socioculturais na população escolar»; b) «baixas expectativas acerca da missão da escola, por parte de alguns alunos e encarregados de educação». Aliás, este último ponto foi várias vezes enunciado pelos alunos, que se sentiam diminuídos nas suas oportunidades por estarem numa escola com resultados abaixo da média nos *rankings* nacionais⁹². Em debate, 6 alunos defenderam que se estivessem numa escola melhor posicionada, também eles teriam melhores resultados. Perante isto, tornou-se ainda mais premente a necessidade de uma intervenção com um conjunto de atividades extracurriculares que tiveram como objetivo responder às necessidades desta população⁹³, motivando-a para a escolha de uma carreira e para o prosseguimento de estudos. Este tipo de decisões, cremos, torna mais fácil o estabelecimento de objetivos pessoais e o desenvolvimento de estratégias autorregulatórias dentro de sala de aula.

VI.3.1 – Aulas de consolidação de conhecimentos.

As aulas de consolidação de conhecimentos decorreram semanalmente, a partir do segundo período, às sextas-feiras, entre as 11h45 e as 13h15, hora em que nenhum aluno tinha aulas. O seu principal objetivo foi o de ajudar a desenvolver hábitos de estudo e apoiar os alunos na resolução das suas dúvidas e no aprofundamento dos conhecimentos já adquiridos. A presença dos alunos não era obrigatória. Também por isso, e apesar do horário ter sido combinado previamente com a turma, só por 3 vezes um aluno compareceu a este *apoio*, apesar de a

⁹¹ Ver anexo XXVIII - Articulação da missão, visão e valores do agrupamento com os objetivos da Prática de Ensino Supervisionada (PES), p. LXXII.

⁹² Em 2013 a escola ficou na posição 575 em 612 no ranking do Ensino Secundário. Informação consultada em <http://www.publico.pt/rankings-das-escolas/2013/secundario>, 30-11-2013.

⁹³ Ver anexo XXIX: Articulação dos constrangimentos ao cumprimento dos eixos e objetivos estratégicos do Projeto Educativo da Escola (PEE) com as atividades extracurriculares organizadas, pp. LXXIII-LXXV.

informação ter tido sempre grande destaque na página da disciplina no *moodle* e de ter sido mais que uma vez explicada a sua importância em sala de aula.

Um fator que pode ter limitado o sucesso desta iniciativa poderá relacionar-se com o facto de o horário ter sido continuamente procurado para visitas de estudo e outras atividades de enriquecimento curricular. Além disso, existia uma sala de estudo para onde eram encaminhados os alunos com maiores dificuldades. Vários foram também os alunos que preferiram colocar dúvidas através do *moodle* da disciplina. Apesar de todos estes constrangimentos, as aulas de consolidação de conhecimentos foram mantidas até ao final do 3.º período, tendo em vista a realização do exame nacional.

VI.3.2 – «À conversa com...».

A escola não deve ser uma ilha no meio ou num extremo da sociedade e o professor tem responsabilidade na ligação entre as experiências vividas nesses dois contextos. A este propósito Markus & Núrius (1986) citados por Rosário referem que:

muitos alunos estão atolados nas suas incapacidades, não olham para o futuro, pois não veem saída. (...) Na medida em que os alunos desenvolverem noções claras sobre o que podem vir a tornar-se (...) mais facilmente mobilizarão as suas energias nesse sentido, afastando-se de outras possibilidades que não quererão tornar realidade (2004: 95-96).

Partidários desta ideia decidiu-se coorganizar⁹⁴ um ciclo de conversas denominado de «À conversa com...»⁹⁵, cujo objetivo foi a partilha de experiências de vida entre profissionais das mais variadas áreas e alunos da Escola Básica e Secundária Passos Manuel. Desta forma, foi possível trabalhar o interesse dos alunos nas aulas numa relação próxima com as experiências, afastando crenças de que a Escola existe

⁹⁴ Com o auxílio da supervisora de Geografia, conseguiu-se juntar na organização uma equipa multidisciplinar, que incluía a Coordenadora de Diretores de Turma do Ensino Secundário, Prof.ª Maria Isilda Medroa, a Coordenadora de Diretores de Turma do Ensino Básico, Prof.ª Paula Martins, eu próprio, e o Psicólogo do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, Dr. Rui Lopes.

⁹⁵ Esta atividade recuperou uma iniciativa com a mesma designação e objetivos que teve a sua última edição no ano letivo 2010/2011.

apenas como dispositivo disciplinar e de controlo e demonstrando-lhes que o seu esforço era valorizado e recompensado⁹⁶.

Este ciclo compôs-se de 4 sessões, com a duração de 90 minutos, que decorreram no auditório da Escola, entre janeiro e junho. Para assistir a cada sessão foram escolhidas 5 turmas. As 3 turmas do ensino secundário dos cursos científico-humanísticos, de Línguas e Humanidades e as turmas do 9.º ano de escolaridade, que iam rodando entre si, sendo escolhidas 2 para assistir a cada sessão.

Neste ciclo estiveram envolvidos: 1.ª sessão, Ana Gil (Urban Sketcher), João Fontes (Repórter de Imagem) e Tiago Carrasco (Jornalista); 2.ª sessão, Manuel Magalhães (Licenciado em Direito e Investigador Universitário, Pedro Ferreira (Professor de História e de Geografia) e Mónica Rebocho (Engenheira Química e Professora de Físico-Química); 3.ª sessão, Catarina Furtado (Apresentadora de Televisão); 4.ª sessão, Sargento Taborda (Profissional da Marinha)⁹⁷.

Esta atividade foi bem recebida por parte dos alunos, como se constata a partir dos comentários de 3 alunos do 12.º C:

«Eu acho importante termos o testemunho de outras pessoas que já passaram pelo mesmo que nós, que já estão no mercado de trabalho e que podem partilhar experiências e dar-nos novas perspetivas.»

«Achei bastante útil pois identifiquei-me com certas experiências, relatadas pelos convidados, e assim ajudou-me a planear melhor o meu futuro.»

«Foi muito interessante ter os testemunhos dos convidados pois demonstrou que não devemos desistir do que queremos e do que gostamos. Se formos realmente bons naquilo que fazemos, podemos ter muito sucesso independentemente da crise que atravessamos.»

Em todas as sessões foi aplicado um questionário aos alunos onde poderiam expressar a sua opinião sobre a utilidade da sessão e dar sugestões de melhoria ou propostas para o futuro⁹⁸. A maioria dos alunos achou que as sessões foram úteis ou muito úteis⁹⁹.

⁹⁶ Antes de iniciar este projeto foi perguntado aos alunos o que queriam fazer após a conclusão do 12.º ano. Um deles respondeu que só estava ali porque era obrigatório e que nada do que estava a aprender lhe servia, porque o desemprego nunca lhe iria dar acesso ao mercado de trabalho.

⁹⁷ Ver anexo XXX - Fotografias das atividades realizadas, pp. LXXXVI-LXXVII.

⁹⁸ Ver anexo XXXI - Questionário «À conversa com...», p. LXXIX.

⁹⁹ Ver anexo XXXII - Resultados dos questionários «À conversa com...», p. LXXIX.

Quanto às sugestões, os alunos referiram que deveriam existir mais sessões deste tipo (12), que queriam ouvir 1 militar (1), 1 estudante universitário (1), 1 profissional ligado à moda e 1 fotógrafo (1). Nos dois primeiros casos foi possível cumprir com esse pedido durante o ano letivo. Estas atividades foram divulgadas no *sítio* da escola para que pudessem ter também impacto junto da comunidade local¹⁰⁰.

VI.3.3 – Sessão sobre «hábitos de estudo, motivação e autorregulação da aprendizagem».

A sessão¹⁰¹ sobre «hábitos de estudo, motivação e autorregulação da aprendizagem» decorreu segundo o modelo do «À conversa com...» mas com objetivos diferentes, nomeadamente: a) debater estratégias que assumam a diversidade como elemento potenciador da aprendizagem (tendo em conta ritmos e estilos de aprendizagem, interesses, valores culturais, atitudes, etc.); b) estimular nos alunos o interesse pelo autodesenvolvimento, a autoaprendizagem e a autorregulação, reforçando a capacidade de cada um para gerir individualmente os seus próprios projetos; c) contribuir para que os alunos reflitam sobre os trabalhos que realizam e sobre os modos como estão a construir o conhecimento.

Por se ter realizado durante o 3.º Período, no dia 22 de maio, foi encarada para todas as turmas do 11.º ano e 12.º ano como uma atividade de preparação para os exames nacionais. A sessão, que teve a duração de 90 minutos, contou com a presença da Dra. Cátia Nunes, Mestre em Psicologia da Saúde do Núcleo Sistémico, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, e de Tiago Guimarães, ex-aluno da escola e aluno da Faculdade de Medicina da Universidade Nova de Lisboa.

Sendo uma exposição com uma primeira parte mais teórica poderia ser de esperar que os alunos desmobilizassem ou se desmotivassem. No entanto isso não aconteceu, tendo a grande maioria mostrado interesse, participando com perguntas aos oradores e considerando, através do preenchimento de um questionário de avaliação da atividade (ver gráfico 10), que a sessão foi útil ou muito útil.

¹⁰⁰ <http://passos.abc.edu.pt/atividades>, consultado em 06-07-2013.

¹⁰¹ Ver anexo XXX - Fotografias das atividades realizadas, pp. LXXVI-LXXVII.

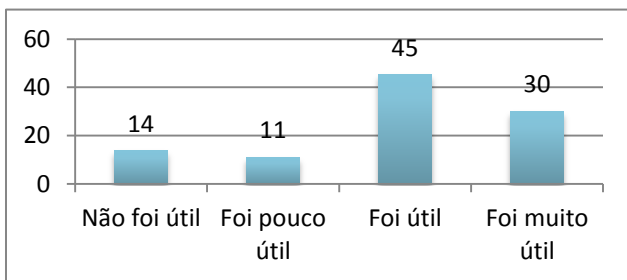


Gráfico 10: Respostas ao questionário da Sessão sobre «Hábitos de estudo, Motivação e autorregulação da aprendizagem».

VI.3.4 – Dias Abertos da FCSH/UNL e da UL.

As sessões do «À conversa com...» motivaram os alunos para o prosseguimento de estudos. Esta constatação começou a ser mais evidente com o aproximar do final do ano, quando no final das aulas os alunos começaram a fazer perguntas sobre cursos e universidades. Aproveitando o interesse manifestado, foi decidido organizar duas visitas de estudo a instituições de ensino superior para que pudessem ter informações mais detalhadas assim como objetivos mais claros e, conseqüentemente, uma maior motivação para os exames nacionais. Esta atividade encaixava na teoria dos objetivos educacionais de Alderman (1999) que, citado por Silva et al., refere:

os objetivos são representações cognitivas de um acontecimento futuro e influenciam a motivação através de cinco processos: (a) dirigem a atenção e a ação para um alvo intencional, o que ajuda a pessoa a concentrar-se na tarefa e a reunir os seus recursos para atingir o objetivo; (b) mobilizam o esforço proporcionalmente à dificuldade da tarefa; (c) promovem a persistência e o esforço ao longo do tempo; (d) fornecem uma razão para continuar a trabalhar mesmo se a atividade não está a correr bem; (e) promovem o desenvolvimento de planos e estratégias criativas para os atingir; e (f) fornecem um ponto de referência que dá informação sobre a qualidade do desempenho (2004: 65).

Depois de uma pesquisa na internet e de termos falado abertamente numa aula sobre os cursos que os alunos gostariam de seguir decidimos, em conjunto, que as visitas realizar-se-iam à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (FCSH/UNL) e à Universidade de Lisboa (UL)¹⁰².

As visitas realizaram-se nos dias 10 e 11 de abril e foram coorganizadas com o professor estagiário Ricardo Santos. Na primeira visita, à FCSH/UNL, estiveram presentes 16 alunos; na segunda, à UL, 13 alunos¹⁰³. Ambas as visitas, que

¹⁰² Ver anexo XXX - Fotografias das atividades realizadas, pp. LXXVI-LXXVII.

¹⁰³ A reduzida adesão confirmou uma tendência que já se tinha manifestado noutras visitas de estudo (foram acompanhadas as visitas de estudo da turma ao Museu do Chiado (inserida na disciplina de História A), em 25 de novembro; ao teatro *A Barraca* (inserida na disciplina de Português A), em 15 de fevereiro; e ao Estádio Nacional (inserida na disciplina de Educação Física), em 07 de maio) – poucos alunos participavam nas atividades extracurriculares, fora do horário de aulas, porque como referido

tiveram que seguir o protocolo de organização de visitas de estudo da escola, foram avaliadas de forma positiva (FCSH/UNL) e muito positiva (UL) segundo o questionário de avaliação¹⁰⁴ construído e aplicado imediatamente na aula seguinte à realização das duas visitas.

Tão importante como a avaliação global foi o facto de alguns alunos (7 na primeira e 10 na segunda visita) terem referido que estas visitas ajudaram a definir melhor os seus objetivos de vida e que iriam ser importantes para o seu rendimento escolar no que restava do 3.º Período (7 na primeira, 6 na segunda visita), indo ao encontro da teoria dos objetivos educacionais, referida anteriormente.

anteriormente, tinham empregos a tempo parcial e obrigações familiares. No entanto, em ambos os casos, foi trazida informação adicional (guias e ofertas das universidades) para todos os que não puderam estar presentes.

¹⁰⁴ Ver anexo XXXIII - Questionário «Dia aberto das universidades», pp. LXXX-LXXXI.

CONCLUSÃO

A discussão sobre o estado da educação e do ensino está hoje, como desde o século XIX, na ordem do dia. Em Portugal, como em quase todos os países, é uma função tida como essencial pelos vários quadrantes da sociedade. No entanto, enquanto uns posicionam-se em defesa da escola pública, geradora de igualdades de oportunidades ou de políticas de equidade, outros tomam a educação como um setor de mercado com um grande potencial ainda por explorar. Talvez por isso, a escola pública portuguesa enfrenta hoje múltiplos desafios, estando em constante mutação. Hierarquizada através de *rankings*, assenta hoje num ensino dual (ensino público e privado) que tem aumentado a divergência nos resultados escolares¹⁰⁵ e potenciado o debate sobre a introdução de medidas que visam a mercantilização desta função, como o cheque-ensino¹⁰⁶.

Apesar de Portugal constar, em 2011, entre os cinco países da Organização Económica para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) com a maior proporção de adultos entre os 25 e os 64 anos sem o ensino secundário completo (65% da população, em contraste com os 25% da OCDE)¹⁰⁷, a despesa pública com a educação desceu (4% do PIB em 2012, nível mais baixo desde 1991)¹⁰⁸, o número de professores em exercício nos vários graus de ensino sofreu uma grande redução (163.175 em 2012, em contraste com os 185.157 em 2005)¹⁰⁹, o número de alunos por turma aumentou e o número de atividades de enriquecimento curricular quase que desapareceu¹¹⁰. Simultaneamente, a escola pública, acusada de ser pouco rigorosa e

¹⁰⁵ No *ranking* das escolas 2013, a primeira escola pública aparece apenas em 9.º lugar quando seriadas as escolas com melhores resultados no ensino secundário. Nenhuma escola privada se encontra no top 10 das escolas com piores resultados. Os resultados completos podem ser consultados em <http://www.publico.pt/rankings-das-escolas/2013/secundario>, acedido em 23-03-2014.

¹⁰⁶ Significa a introdução no sistema de ensino da escolha da escola pelos encarregados de educação, tendo como uma das consequências o financiamento de escolas privadas pelo orçamento público. Esta medida tem sido defendida internacionalmente pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional. Sobre o seu impacto no sistema de ensino inglês, americano e neozelandês ver Whitty, G., Power, S. (2002). *A Escola, o Estado e o Mercado. A investigação do Campo Atualizada. Currículo sem Fronteiras*, 2 (1), 15-40.

¹⁰⁷ Ver OECD (2013). *Education at a Glance 2013. OECD Indicators*. OECD Publishing.

¹⁰⁸ Fontes: INE-BP, DGO/MF, PORDATA, Última atualização: 2013-12-02.

¹⁰⁹ Fontes: DGEEC/MEC, PORDATA, Última atualização: 2013-06-24.

¹¹⁰ O despacho n.º 5328, de 28 de Março de 2011, reduziu em mais de 70%, o tempo disponibilizado aos professores para atividades não letivas de enriquecimento curricular.

competitiva, viu serem introduzidos exames nacionais para os alunos do 4.º, 6.º e 9.º ano de escolaridade, assim como novas metas curriculares. Já os professores com menos de 5 anos de carreira passaram a estar sujeitos a uma prova de avaliação de conhecimentos e competências para ingresso na carreira. As políticas públicas têm apostado assim, cremos, numa política de retenção (do ponto de vista da não progressão) e de forte regulamentação e standardização do saber dos alunos e professores. Carvalho (2009) refere que «o que parece estar hoje em causa é o governo da educação como fator gerador de vantagens na competição global e a capacidade dos sistemas educativos produzirem uma força de trabalho flexível, capaz de responder eficazmente às necessidades do mercado de trabalho». Temos, ao que parece, cada vez mais uma escola implicada num sistema de formação da força de trabalho que reproduz o sistema técnico e produtivo do taylorismo e do fordismo, havendo cada vez menos tempo e capacidade dos professores para pensarem e adotarem medidas e pedagogias mais individualizadas e centradas no aluno. Tendo em conta este contexto, assim como a nossa experiência pessoal, dividimos esta conclusão em 5 constatações.

1 – A promoção da ARA contribui para a melhoria do desempenho escolar do aluno.

Atuando ao nível da organização do quotidiano do aluno a promoção da ARA contribui para a melhoria do seu desempenho escolar. Esta evidência é comprovada pelos estudos citados durante este relatório, mas também pelos indicadores da minha PES, nomeadamente:

- Os melhores resultados no IPAA foram obtidos pelos alunos com as classificações mais altas em História A e Geografia C;
- Os piores resultados no IPAA foram obtidos pelos alunos com as classificações mais baixas em História A e Geografia C;
- Os alunos que solicitaram a melhoria nos trabalhos cooperativos obtiveram melhores resultados. No caso de Geografia C, 80% dos alunos que quiseram realizar a melhoria obtiveram classificações mais elevadas do que tinham tido na primeira avaliação;

- Maior responsabilização dos alunos leva a melhores resultados na tarefa. Foi o que se verificou no trabalho cooperativo de História A, com a introdução do contrato didático;
- Objetivos mais claros levam a uma maior motivação nas aulas, como constatado depois da realização das atividades extracurriculares «À conversa com...» e «Dia aberto das universidades».

Foi perceptível que parte significativa das dificuldades manifestadas pelos alunos não existiriam se houvesse um nível maior de autorregulação. Contudo, e para serem mais eficientes, estes *hábitos* devem ser incutidos desde logo na socialização primária, com práticas pedagógicas reflexivas que promovam o desenvolvimento de competências como a criatividade, a crítica, a autonomia, a noção de liberdade pessoal, o autoconhecimento e a autogestão da aprendizagem formal e informal da sua própria vida. Este é um processo de aquisição de competências que demora anos e que deve ser transversal. É necessário que o projeto educativo da escola o permita, que exista tempo de aula disponível e que seja uma prática defendida pelo Conselho de Turma e encarregados de educação. Ao mesmo tempo, é necessário que se alterem expectativas relativas ao contexto escolar. Devido ao modelo mental tradicionalmente instituído de que a aprendizagem e sucesso medem-se pelos resultados dos testes e de outros momentos formais de avaliação (consagrado mais mediaticamente sobre a forma dos *rankings*) os próprios alunos acabam por avaliar desta forma o seu próprio processo de aprendizagem, resumindo-o aos momentos de preparação para o teste - se passaram num teste é porque aprenderam, pensam, embora possam no dia seguinte não se lembrar de nada. Outro problema destes alunos é a incapacidade de planearem a longo prazo, o que é reforçado pelo estado de indefinição gerado pela crise no país, nomeadamente no que diz respeito ao desemprego de jovens qualificados.

2 – Não existem estudantes não autorregulados, nem professores que não promovam a ARA.

Winne (1997) defende que é incorreto falar de pessoas não autorreguladas. O IPAA demonstrou isso mesmo. Apesar dos resultados variarem de aluno para aluno, o que distingue os alunos do 12.º C é a qualidade e quantidade dos processos e estratégias que utilizam para se autorregular, as quais, cremos, estão intimamente ligadas ao ambiente social e académico que os rodeia. O mesmo acontece com a promoção da ARA pelos professores. Conscientemente ou inconscientemente, o que o PPAA tornou evidente é que todos os professores inquiridos utilizam metodologias e estratégias pedagógicas que estimulam nos alunos capacidades autorregulatórias, tais como a correção de testes em aula, a elaboração de sínteses orais e/ou escritas, o trabalho cooperativo, o trabalho colaborativo, o contrato didático ou o portefólio.

3 - É necessário que a ARA seja mais discutida na formação inicial e na formação contínua de professores.

Esta é a principal constatação depois da análise dos resultados do PPAA. Foram poucos os inquiridos que conseguiram definir a expressão. A importância do seu uso em sala de aula também não foi consensual, apesar da generalidade dos professores referirem, consciente ou inconscientemente, que implementam metodologias e ferramentas que contribuem para a sua promoção. Também evidente foi um grande desconhecimento entre PQND, demonstrando a necessidade não só de introduzir a temática na formação inicial, como na formação contínua. A discussão sobre as suas potencialidades tem estado quase restrita aos teóricos da psicologia da educação, o que é redutor até para o desenvolvimento do próprio campo de estudo. Esta evidência é também referida por Cleary (2006) citado por Polydoro & Azzi (2009).

4 – Poderá haver vantagem em cruzar a ARA com outras teorias e com uma reconceptualização do valor de educar.

A escola deve formar cidadãos ativos e conscientes da sociedade em que estão inseridos. Uma das teorias que pode ser útil para pensar esta questão e que vai ao

encontro das teses sobre o condicionamento causado pela desigualdade no acesso aos mais diversos tipos de recursos é o da educação intercultural, preconizada por James Banks, nomeadamente na sua dimensão crítica e transformativa. Um *currículo transformativo* é aquele que reconhece «that the cultures of students are valid, that effective teaching must reflect the lives and interests of students» (Banks, 2007, p. 98). Não é suficiente ensinar no seio do cânone dominante sem questionar os seus princípios, paradigmas e características hegemónicas. Assim, a educação não deve privilegiar as competências técnicas, informativas ou profissionais, em detrimento das competências necessárias a um pensamento crítico, a uma preocupação em profundidade e a uma ação refletida, como referido anteriormente.

Argumentando que os estudantes devem ser, tal como defendem Stoer & Cortesão, *produtores* e não *reprodutores* de conhecimento (citados por Ferreira, 2003, p. 122) - inscrevendo-se numa determinada visão utópica da educação, lembrando que «a utopia tem, essencialmente, uma função crítica» (Peres, 1999, p. 20) - a educação intercultural procura realizar, segundo Banks (2007), os princípios democráticos da justiça social, proporcionando conhecimentos e promovendo a reflexão e ação que permitam que os futuros cidadãos participem nas mudanças sociais, no sentido de níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades, tal como sustentado por Coleman e Pope-Davis (citados por Pereira, 2004, p. 18).

A educação assim perspectivada implica também uma nova conceção de professor, visto como «um cidadão comprometido politicamente na mudança social» (Silva, 2008, p. 30) que assume uma responsabilidade sobre as gerações, algo que foi tentado nesta prática e que parece ter sido reconhecido pelos alunos¹¹¹.

5 – A ARA contribui para uma igualdade de oportunidades no espaço escolar, mas por si só não a assegura.

O conhecimento é um produto do desenvolvimento social humano. Contudo, cada vez mais o conhecimento ministrado vai-se reduzindo a operações mecânicas que visam sobretudo a formação da força de trabalho para o mercado global. Apesar de

¹¹¹ Ver anexo XXXIV – IAPPA: Instrumento de Apreciação do Professor Pelos Alunos, p. LXXXII; e anexo XXXV: Resultados do IAPPA: Instrumento de Apreciação do Professor Pelos Alunos, pp. LXXXIII-LXXXIV.

uma maior liberdade *aparente*, está-se a colocar a maioria das pessoas apenas na posição de operar, limitando-lhe o espaço e o tempo para fruir, pensar e elaborar (Saviani, 2000). Carneiro (1998) refere que muitos dos desafios que a escola enfrenta hoje relacionam-se com a expansão do capitalismo, que tem aumentado a competição global e conseqüentemente os fenómenos de exclusão, insatisfação democrática e desemprego.

Partindo do pressuposto de que a educação deve ser central no que é a sociedade e nas políticas sociais, iniciámos a PES com a convicção de que ensinar, tal como aprender, é um ato de resistência contra as desigualdades. Esta visão da educação como elemento transformativo da sociedade esteve na base do surgimento da Escola Nova e da Escola Moderna, como pudemos observar no capítulo I. Apoiado na sua experiência, o papel do professor deve ser o de elevar os alunos do conhecimento espontâneo para o conhecimento científico, ficando estes habilitados a compreender o saber nas suas múltiplas vertentes e, portanto, passar da visão empírica e fragmentada do Mundo para uma visão concreta, articulada e crítica. Este conhecimento não pode ser suportado sem uma estrutura de competências que permita aos alunos retirar o máximo de cada momento de aprendizagem. É necessário, cremos, dotar os alunos (enquanto não houver uma maior redistribuição da riqueza e, conseqüentemente, menores desigualdades sociais) de maior conhecimento de si e de metodologias de aprendizagem que permitam fazer face aos problemas que o sistema capitalista lhes impõe. É aqui que a ARA pode fazer a diferença. No entanto, isolada não tem forma de garantir por si só uma efetiva igualdade de oportunidades. Ainda mais quando esse conceito tem sido progressivamente substituído pelo de inclusão, que pressupõe que a condição social do aluno não é determinante. A este propósito, Seabra fazendo referência a Pierre Bourdieu, salienta que «à medida que os sistemas educativos se massificaram e universalizam criam os ‘excluídos do interior’: eles estão dentro, mas excluídos. Os sistemas escolares tendem sempre a hierarquizar, a diferenciar internamente, é uma hierarquização que se cria estando todos dentro» (entrevista realizada em 28-02-2014¹¹²). Ora se à escola é pedido que hierarquize o

¹¹² Teresa Seabra é doutorada em Sociologia e especialista em Sociologia da Educação. Atualmente é professora auxiliar no ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa. A entrevista semiestruturada foi realizada, em conjunto com Joana Alcântara (investigadora do Instituto de História Contemporânea), a 28-02-

suposto mérito de cada um, com o sacrifício de alguns, então a escola tem estado mais preocupada com a formação de uma elite do que com uma efetiva igualdade de oportunidades.

2014, destinando-se à realização de outro trabalho de investigação, razão pela qual optou-se por não colocar o guião em anexo. A entrevista teve como temas principais o conceito de igualdade de oportunidades, a formação dos *rankings*, a mercantilização da educação e os instrumentos de avaliação internacionais, como o PISA.

BIBLIOGRAFIA

- Andrade, J. (2007). Metacognição e Estratégias de Aprendizagem. *UFRJ, Núcleo de Tecnologia Educacional Para a Saúde*, 67–72.
- Aquino, J. (2013). Sérgio Niza: um aguerrido pedagogo português. *Educação e Pesquisa*, 39 (2), 793-809.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Banks, J. (2007). *Educating Citizen in a Multicultural Society*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Beltrão, R.; Souza, C. & Silva, C. (2010). Contrato Didático e suas influências na sala de aula. In *Educação Matemática e Pesquisa*, 12(2), 335-353.
- Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bertaux, D. (1978). *Destinos pessoais e Estrutura de Classe*. Lisboa: Moraes Editores.
- Bloch, J. (1995). *Rousseauism and education in eighteenth-century France*. Oxford: Voltaire Foundation.
- Bourdieu, P. (1978). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- Bourdieu, P. (2007). *A Distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk.
- Castro, M. (2007). *Processos de auto-regulação da aprendizagem: impactos de variáveis académicas e sociais* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho: Braga.
- Carneiro, R. (1998). A questão do ensino: os desafios actuais. In M. Proença (Coord.), *O Sistema de Ensino em Portugal (sécs. XIX-XX)* (p. 9-22). Lisboa: Edições Colibri.
- Carvalho, C. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação e Sociedade*, 30 (109), p. 1009-1036.

- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537–550.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2001). *Área de Estudo Acompanhado: O essencial para ensinar a aprender*. (5.ª Edição.). Porto: ASA Editores II., S.A.
- Davidson, N. (1994) Cooperative and collaborative learning: An integrative perspective. In R. Filla & N.A. (Eds.) *Creativity and Collaborative Learning: A practical guide to empowering students and teachers* (p. 410-417). Baltimore MA: Paul H. Brooks.
- Dias, I. S. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (1), 73-78.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. In *Análise Psicológica*, 4(XV), 563–572.
- Fernandes, R. (1998). Maria Amália Borges e a Integração Educativa em Meados do Século. In M. Proença (Coord.), *O Sistema de Ensino em Portugal (sécs. XIX-XX)* (p. 131-159). Lisboa: Edições Colibri.
- Ferreira, I. (s/d). *O Trabalho de Grupo e o Conflito Sócio-Cognitivo*. Retirado a 20 de dezembro, 2013, da Escola Superior de Educação de Portalegre, Website: <http://www.esep.pt/aprender/index.php/component/phocadownload/category/17-revista-aprender-n15?download=345:revista-aprender-n15-a8>.
- Ferreira, M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Figueira, M. (2003). A Educação Nova em Portugal (1882-1935): semelhanças, particularidades, e relações com o movimento homónimo internacional (parte I). *História da Educação*, 14, 97-140.
- Figueiredo, F. (2008). Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto-regulação da Aprendizagem. *Educação, Ciência e Tecnologia*, (34), 233–258.
- Fraile, C.L. (1998). *El trabajo en grupo: Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Serviço Editorial de la Universidad del País Vasco.

- Gibbs, G. (1992) *Improving the Quality of Student Learning*. Bristol: Technical and Education Serv. Ltd.
- Henriques, R. (2005). Actividades Colaborativas e Avaliação. *O Ensino da História - Boletim da Associação de Professores de História*, IIIª série, (29), 11 – 15.
- Henriques, R. (2010). *Discursos legais e práticas educativas. Ser professor e ensinar História (1947-1974)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Jófilo, Z. (2002). Piaget, Vygotsky e Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias e Práticas*, 2, 191-208.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. e Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA.
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: teoria, dados e implicações* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Marx, K. & Engels, F. (2011). *Textos sobre Educação e Ensino*. São Paulo: Unicamp, Faculdade de Educação.
- Nóvoa, A. (1995). Uma educação que se diz "nova". In C. Candeias, A. Nóvoa & M. Figueira, *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo de Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923- 1941)* (p. 25-42). Lisboa: Educa.
- Niza, S. (1997). *Formação Cooperada*. Lisboa: Educa.
- Pereira, A. (2004). *Educação multicultural: Teorias e Práticas*. Porto: Asa.
- Peres, A. (1999). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade? Processos de Pensamento dos Professores face à Diversidade Cultural: Integração de minorias na escola*. Porto: Profedições.
- Pessoa, A. (1999). *Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.

- Pinto, N. (2003). Contrato Didático ou Contrato Pedagógico? *Revista Diálogo Educacional*, 4(10), 93-106.
- Planchard, E. (1975). *A Pedagogia Contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Polydoro, S. & Azzi, R. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, 29, 75-94.
- Pombo, J. (2010). *Auto-regulação Motivacional: estudo exploratório com alunos maiores de 23 anos*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Lisboa.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of Self-regulated Learning: a review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269–286.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 16(1), 109-116.
- Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Ribeiro, C. (2010). Em torno do conceito de locus de controlo. *Máthesis*, 9, 297-314.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? (p. 4). Lisboa: Ministério de Educação. Departamento do Ensino Básico. Retirada de <http://hdl.handle.net/10451/4884>, em 04-12-2013.
- Santos, L. C. (2003). *A Educação Nova, a Escola Moderna e a Construção da Pessoa: Desenvolvimento, Cidadania, Educação e Liberdade*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Lisboa.
- Saviani, D. (2000). *Pedagogia Histórico-Crítica, primeiras aproximações*. Campinas: Autores associados.

- Schunk, D. H. (2013). Self-Regulated Learning: Where we are and where we might go. Acedido a 20 de dezembro de 2013, através <http://edpsychresources.com/self-regulated-learning-where-we-are-and-where-we-might-go/>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Nova Iorque: Guilford Press.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, 75-106.
- Serpa, M. (2010). *Compreender a Avaliação: Fundamentos para Práticas Educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Serrão, J. (1984). *António Sérgio: Uma antologia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Silva, A. L. da, Simão, A. M. V., & Sá, I. (2004). A Auto-regulação da Aprendizagem: Estudos Teóricos e Empíricos. In *Intermeio: revista do Mestrado em Educação*, 10(19), 58–74.
- Silva, M. (2008). *Diversidade Cultural na Escola, encontros e desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.
- Slavin, Robert. E. (1999) *Aprendizaje Cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aique grupo Editor S.A.
- Soënard, M. (2010). *Johann Pestalozzi* (Trad. Martha Marcondes, Pedro Marcondes e Gino Mazzetto). Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana.
- Sousa, Hélio (2005). O ambiente de aprendizagem e a Matemática. *Educação e Matemática*, 85, 35-40.
- Vieira, E. & Volquind, L. (2002). *Oficinas de Ensino: O quê? Porquê? Como?* (4.ª edição). Porto Alegre: Edipucrs.
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89, 397-410.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-184.

Zimmerman, B. J. (2011). Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.) *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 49-64). New York: Routledge.

Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.) (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge.

Nota: foi ainda consultada a base de dados sobre educação do PORDATA, em <http://www.pordata.pt/Tema/Portugal/Educacao-17>, a 15-03-2014.

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráficos:

Gráfico 1: Nível de escolaridade dos pais e das mães dos alunos.....	19
Gráfico 2: Frequência de estudo para as várias disciplinas..	19
Gráfico 3: Locais onde os alunos costumam estudar.....	21
Gráfico 4 : Organização do estudo e do local de estudo.	21
Gráfico 5: Alunos que referem ter dificuldades a História A e/ou Geografia C.	22
Gráfico 6: Alunos com dificuldades nos testes.....	22
Gráfico 7: Alunos com dificuldades nas fichas de avaliação formativa.....	23
Gráfico 8: Alunos com dificuldades nos trabalhos de grupo	23
Gráfico 9: Alunos com dificuldades nos Trabalhos para Casa (T.P.C.).....	23
Gráfico 10: Respostas ao questionário da Sessão sobre «Hábitos de estudo, Motivação e autorregulação da aprendizagem»..	53

Quadros:

Gráfico 1: Nível de escolaridade dos pais e das mães dos alunos.....	19
Quadro 2: Correspondência entre as classificações a História A e Geografia C, no final do 2.º período, e a escolaridade do pai e da mãe.....	19
Quadro 3: Correlação entre resultados individuais no IPAA e classificações nas disciplinas de História A e Geografia C, no 2.º Período... ..	28
Quadro 4: Ponderações para avaliação do trabalho sobre os «Novos Países Industrializados e a Emergência das Semiperiferias».....	32
Quadro 5: Opinião dos alunos trabalho sobre os «Novos Países Industrializados e a Emergência das Semiperiferias».....	33
Quadro 6: Resultados dos alunos no trabalho sobre «Os Novos Países Industrializados e a emergência das semiperiferias»..	34
Quadro 7: Contrato didático assinado em 08/02/2013.....	40
Quadro 8: Resultados do relatório de avaliação elaborado pelos alunos para o trabalho «Portugal: do Autoritarismo à Democracia».....	41

Quadro 9: Conhecimento prévio de expressões do tema: «Portugal: do Autoritarismo à Democracia».....	43
Quadro 10: Alunos que disseram conhecer as expressões e que as definiram (avaliação de diagnóstico).....	43
Quadro 11: Alunos que disseram conhecer as expressões e que construíram uma frase com sentido lógico (avaliação de diagnóstico)..	43
Quadro 12: Alunos que disseram conhecer as expressões e que as definiram (avaliação final).....	45
Quadro 13: Alunos que disseram conhecer as expressões e que construíram uma frase com sentido lógico (avaliação final).	45
Quadro 14: Resposta do aluno n.º 22 (avaliação diagnóstico).....	45
Quadro 15: Resposta do aluno n.º 22 (avaliação final).....	45

Anexo I – PPAA: Participação dos Professores na Autorregulação da Aprendizagem

PPAA - Participação dos professores na autorregulação da aprendizagem https://docs.google.com/forms/d/1RDGUuyK9c-WdeIMesiEicvK_L-Pr...

PPAA - Participação dos professores na autorregulação da aprendizagem

Este questionário visa contextualizar a importância dada pelos professores ao tema da autorregulação da aprendizagem. Cumprindo procedimentos éticos, os questionários são anônimos e os resultados confidenciais, sendo utilizados apenas no quadro deste estudo (integra um relatório da Prática de Ensino Supervisionada em História e em Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário). Após 9 questões breves, deixamos ainda um espaço em branco para eventuais comentários que deseje colocar. Desde já os nossos agradecimentos.

* Required

1. 1. Situação Profissional *

Mark only one oval.

- PQND – Professor do Quadro de Nomeação Definitiva
- QZP – Quadro de Zona Pedagógica
- Contratado
- Estagiário

2. Grupo Disciplinar *

Pode seleccionar mais que um item

Check all that apply.

- Grupo 100 - Educação Pré-Escolar
- Grupo 110 - 1º Ciclo do Ensino Básico
- Grupo 200 - Português e Estudos Sociais/História
- Grupo 210 - Português e Francês
- Grupo 220 - Português e Inglês
- Grupo 230 - Matemática e Ciências da Natureza
- Grupo 240 - Educação Visual e Tecnológica (2º Ciclo do E.B.)
- Grupo 250 - Educação Musical (2º Ciclo do E.B.)
- Grupo 260 - Educação Física (2º Ciclo do E.B.)
- Grupo 290 - Educação Moral e Religiosa Católica
- Grupo 300 - Português
- Grupo 320 - Francês
- Grupo 330 - Inglês / Alemão
- Grupo 400 - História
- Grupo 410 - Filosofia
- Grupo 420 - Geografia
- Grupo 430 - Economia e Contabilidade
- Grupo 500 - Matemática
- Grupo 510 - Física e Química
- Grupo 520 - Biologia e Geologia
- Grupo 530/12ºGrupo-B - Electrotecnia
- Grupo 530 - Educação Tecnológica
- Grupo 550 - Informática
- Grupo 600 - Artes Visuais
- Grupo 620 - Educação Física (3º Ciclo do E.B. + E.S.)
- Grupo 910 - Educação Especial
- Other: _____

3. Conhece a expressão autorregulação da aprendizagem? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não *Skip to question 6.*

4. **4. De que forma teve contato com o tema? ***

Mark only one oval.

- Formação Inicial de Professores
- Formação Contínua de Professores
- Revistas Técnicas sobre Educação
- Internet
- Other: _____

5. **5. O que entende por autorregulação da aprendizagem. ***

6. **6. Quais destas estratégias pedagógicas já utilizou ou utiliza na sua prática pedagógica? ***

Pode selecionar mais que um item

Check all that apply.

- Trabalho Cooperativo (os alunos trabalham sempre em conjunto num mesmo problema, em vez de separadamente em componentes da tarefa)
- Trabalho Colaborativo (os alunos assumem diferentes papéis ao resolverem a tarefa proposta, ficando cada um encarregue de uma certa parte da mesma)
- Portefólio
- Elaboração de sínteses orais e/ou escritas
- Correção de testes em aula
- Contrato Didático (conjunto de regras explícitas que regem as responsabilidades dos envolvidos num processo de ensino-aprendizagem)

7. **7. De acordo com a sua opinião os momentos de avaliação, nomeadamente mais formais, devem ser vistos como: ***

Mark only one oval.

- Uma síntese de um trabalho contínuo, tendo em vista uma melhoria contínua
- Um marco, que assinala o final de um processo

8. **8. Considera útil a existência de formação para professores sobre a autorregulação da aprendizagem? ***

Mark only one oval.

- Sim *Skip to question 9.*
- Não *Skip to question 10.*
- Não sabe/não responde *Skip to question 11.*

9. **Sim, porque...** *

Pode seleccionar mais que um item

Check all that apply.

- motiva o(a) aluno(a) a aprender
- potencia a melhoria dos resultados académicos do aluno(a)
- consolida a aprendizagem do aluno(a) fora do contexto de sala de aula
- leva o(a) aluno(a) a estabelecer objetivos e metas claras
- motiva o(a) professor(a) a refletir sobre as práticas pedagógicas
- pode levar o(a) professor(a) a modificar as suas práticas pedagógicas
- ajuda o professor a monitorizar o processo de ensino-aprendizagem
- Other: _____

Skip to question 11.

10. **Não, porque...** *

11. **9. Considera que a aplicação de formas de aprendizagem autorregulada promove a igualdade de oportunidades?**

Mark only one oval.

- Sim *Skip to question 12.*
- Não *Skip to question 13.*
- Não sabe/não responde *Skip to question 14.*

12. **Sim, porque...** *

Pode seleccionar mais que um item

Check all that apply.

- sensibiliza o(a) aluno(a) para as suas limitações culturais, económicas, sociais e outras
- pode levar o(a) aluno(a) a tentar ultrapassar as suas limitações culturais, económicas, sociais e outras
- consciencializa o(a) aluno(a) para a importância da aprendizagem como motor para uma sociedade mais igualitária
- Other: _____

Skip to question 14.

13. **Não, porque...** *

14. **Comentários**

Opcional

Powered by
 Google Drive

Anexo II - Caracterização da turma

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA PASSOS MANUEL

Ano Lectivo 2012/2013

Diretora de turma - Maria Antónia Alvaredo

CARACTERIZAÇÃO DA TURMA																				Turma 12°C						
Nº	NOME	Idade	Aluno do Passos Manuel (no ano anterior)	Número de repetências				Disciplinas			Contexto sócio-familiar								Deslocação da residência à escola		Apoio sócio-económico (ano anterior - escalão)	Actividades fora do horário escolar	Problemas de saúde			
				1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	5ºc	Com sucesso	Sem sucesso	Apoios em anos anteriores	Enc. Educação		Escolaridade		Situação no emprego		Vive com			Número de pessoas que compõem o agregado familiar				Meio de transporte	Duração da viagem (minutos)	
											Pai/ Mãe/outro	Situação perante o emprego (empregado / desempregado / reformado)	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai/Mãe	Pai ou Mãe	Outros							
1		19	x	0	1	1	0	Todas -	Filosofia	___	outro	empregad	___	___	const. Civil	___	___	___	instituição	___	a pé	___	A	___	visuais	
2		18	x	0	0	0		Todas	___	___	pai	empregad	4º ano	falecida	const. Civil	___	___	___	pai	2	a pé	___	___	___	___	
3		19	x	0	0	2	0	Todas	___	___	pai	empregad	5º ano	4º ano	eletricista	aux. educaçã	___	___	avó	2	autocarro	30/45	___	___	___	
4		18	x	0	0	0	1	Todas -	Filosofia	___	mãe	empregad	9º ano	6º ano	vendedor	aux. ação dir	x	___	___	4	autocarro	25	___	___	___	
5		18	x	0	0	1	0	Todas -	Macs	___	mãe	empregad	4º ano	7º ano	emp. Mesa	aj. Cozinha	___	mãe	___	2	autocarro	60	___	___	___	
6		18	x	0	0	2	0	Todas	___	___	mãe	empregad	7º ano	6º ano	ass. operacional	emp. Balcão	x	___	___	5	autocarro	20	___	___	___	
7		17	x	0	0	0	0	Todas	___	___	pai	empregad	licenciatura	licenciatura	jornalista	professora	___	pai	___	3	pé -comb	46	___	___	___	
8		18	x	0	0	0	0	Todas	___	___	mãe	empregad	4º ano	6º ano	vidraceiro	restauradora	x	___	___	4	autocarro metro	45	___	___	___	
9		18	x	0	0	0	0	Todas	___	___	outro	empregad	6º ano	8º ano	emp. Mesa	___	___	___	instituição	___	autocarro metro	60	A	___	asma	
10		18	x	___	___	___	1	Portuguê	___	___	ppª	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	
11		17	x	0	0	0	0	Todas	___	___	mãe	empregad	9º ano	9º ano	___	op.loja	x	___	___	4	autocarro pé	40	B	___	visuais	
12		18	x	1	0	1	0	Todas	___	___	ppª	___	4º ano	padeiro	emp. Doméstica	técnica de seguros	técnica de seguros	x	___	___	3	metro	30	___	___	miopia frinite
13		17	x	0	0	0	0	Todas	___	___	mãe	empregad	licenciatura	licenciatura	técnica de seguros	técnica de seguros	x	___	___	4	autocarro	60	___	___	miopia	
14		19	x	1	1	0	0	Todas -	Filosofia L. Port.	___	pai	empregad	licenciatura	12º ano	advogado	técnica de hemodiálise	___	pai	___	3	a pé	30	___	clube cinema	___	
15		18	x	0	0	0	1	Todas -	Filosofia L. Port.	___	mãe	empregad	7º ano	4º ano	pintor	aj. cozinha	x	___	___	4	a pé	20	B	___	___	
16		16	x	0	0	0	0	Todas	___	___	pai	desemp.	12º ano	12º ano	doméstico	op.caixa	x	___	___	5	autocarro pé	45	A	___	___	
17		17	x	0	0	0	0	Todas	___	___	mãe	empregad	9º ano	12º ano	eletricista	emp. Balcão	x	___	___	4	a pé	20	___	brilish council	___	

18		20	x	0	0	1	0	Todas -	História	___	pp*	___	6º ano	9º ano	desempregad o	desempregad a	___	mãe	___	3	a pé	30	___	___	___
19		17	x	0	0	0	0	Todas	___	___	mãe	empregad	4º ano	9º ano	emp. Mesa	rececionista	___	mãe	___	5	a pé	30	___	___	visuais
20		19	x	0	0	1	0	Todas	___	___	mãe	desemp.	6º ano	9º ano	desempregad o	desempregad a	x	___	___	4	a pé	30	___	___	visuais
21		17	x	0	0	0	0	Todas	___	___	mãe	empregad	___	10º ano	___	ass.operacion al	x	___	___	3	a pé	2	B	badminton	visuais
22		18	x	0	0	2	0	Todas -	Filosofia História	___	pp*	___	12º ano	12º ano	bombeiro	desempregad a	x	___	___	4	a pé	20	___	___	___
23		18	x	___	___	1	___	___	Português	___	pp*	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___
24		19	x	2	0	0	0	Todas	___	___	mãe	empregad	12º ano	8º ano	silvicultor	ass.operacion al	x	___	___	7	autocarro	30	A	badminton	___
25		17	x	0	0	0	0	Todas	___	___	mãe	empregad	6º ano	licenciatura	restauro de prédios	resp.cartão sephora	x	___	___	4	elétrico	15	___	___	___
26		17	x	0	0	1	0	Todas -	Filosofia	___	mãe	empregad	6º ano	9º ano	mecânico	aux. Limpeza	x	___	___	5	autocarro pé	40	A	___	___
27		20	x	___	___	1	___	___	Filosofia Portug.	___	pp*	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___
28		18	x	0	0	1	0	Todas -	Filosofia Macs	___	pp*	___	___	9º ano	___	___	___	mãe	___	3	elétrico	15	___	___	___
29		20	x	___	___	1	___	___	História Portug.	___	pp*	___	___	___	___	___	___	___	___	___	___	A	___	___	___
30		22	x	1	3	0	0	Todas -	Filosofia Ing Geog.	___	pp*	___	___	___	emp. Comércio	emp. Doméstica	x	___	___	3	metro	30	___	___	___

Anexo III - Questionário «hábitos de estudo e dificuldades pedagógicas»

Nome: _____ n.º ____ Data: __/__/____

Sobre os teus hábitos de estudo:

1 – Que tempo despendes, por semana, para o estudo de cada uma das disciplinas? Se estudas só para os testes, ou não estudas, assinala apenas um X na coluna 3 ou na 4.

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4
Disciplinas	Tempo de Estudo (em horas)	Só estudo para os testes	Não estudo
Português			
Educação Física			
História A			
Geografia C			
Sociologia			

2 – Em que local ou locais costumavas estudar: _____

3 – Como organizas o teu local de estudo e te organizas para estudar? Usa a escala de 0 a 4 para indicar quais as situações que se te aplicam: 1 - nunca, 2 - ocasionalmente, 3 – frequentemente, 4 - a maior parte das vezes.

Comportamentos	1	2	3	4
Antes de começar a estudar defino um plano e os				

objetivos da minha sessão de estudo.				
Costumo arrumar o sítio onde vou estudar.				
No sítio onde costumo estudar só se encontram os livros e os materiais necessários à minha sessão de estudo.				
Estudo num local onde não me distraio com outras pessoas, com barulho, com a televisão ou com outras atividades.				
Estudo a ouvir música.				
Estudo com a televisão ligada.				

Sobre as disciplinas de História A e Geografia C:

4 – Consideras que tens dificuldades nas disciplinas de História A e/ou Geografia C?
Assinala com um X a situação que se te aplica.

Sim, nas duas	
Apenas em História A	
Apenas em Geografia C	
Não	

5 – Indica as classificações que obtiveste a História e Geografia no Ensino Secundário.

Anos de escolaridade	História	Geografia
10.º		
11.º		
12.º (1.º Período)		

6 – Quais os momentos formais de avaliação em que tens mais dificuldades? Assinala com um X a situação que se te aplica. Se a resposta for sim, indica porquê.

Momentos de avaliação	Sim	Não	Porquê
Testes			
Fichas formativas			
Trabalhos de grupo			
TPC			
Outros. Indica quais: _____			

Anexo IV – IPAA: Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem

Nome: _____ n.º ____ Data: __/__/____

Responde, tendo em atenção as disciplinas de História e Geografia. Costumo...

A - Planificação	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<p>1. Fazer um plano antes de começar a fazer um trabalho. Penso no que vou fazer e no que é preciso para o completar.</p> <p><i>Por exemplo, se tenho de fazer um TPC sobre o 25 de Abril, penso no texto, nas fotografias que quero colar, onde pode estar essa informação, a quem vou pedir ajuda...</i></p>					
<p>2. Estar seguro de que sou capaz de compreender o que me vão ensinar e, por isso, acho que vou ter boas notas.</p>					
<p>3. Gostar de compreender o significado das matérias que estou a aprender.</p> <p><i>Por exemplo, quando estudo, primeiro tento compreender as matérias e depois tento explicá-las por palavras minhas...</i></p>					
<p>4. Ver se tenho tudo o que preciso antes de começar a estudar: dicionários, livros, lápis, cadernos, régua... para não estar sempre a interromper o estudo.</p>					

B - Execução	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<p>1. Cumprir o horário de estudo que fiz. Se não o cumpro penso porque é que isso aconteceu e tiro conclusões para depois avaliar o meu estudo.</p>					
<p>2. Tentar compreender as matérias quando estudo, tirar apontamentos, fazer resumos, resolver exercícios/perguntas que vêm nos livros, fazer perguntas sobre as matérias...</p>					

<p>3. Guardar e analisar as correções dos trabalhos/testes para ver onde errei, para saber o que tenho de mudar para melhorar.</p>					
<p>4. Pensar em coisas concretas do meu comportamento na sala de aula e na forma como estudo em casa para poder atingir os meus objetivos.</p> <p><i>Por exemplo, se tenho apontamentos das aulas que não estão muito bem, se fui chamado(a) algumas vezes à atenção pelos professores, se as notas estão a baixar, penso no que tenho de fazer para melhorar.</i></p>					
<p>5. Procurar um sítio calmo e onde esteja concentrado para poder estudar.</p> <p><i>Por exemplo, quando estou a estudar afasto-me das coisas que me distraem: da TV, de revistas, dos jogos de computador...</i></p>					

C - Avaliação	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
<p>1. Depois de acabar o teste, corrigi-lo logo que posso para saber onde errei e, mais ou menos, que nota vou ter.</p>					
<p>2. Comparar as notas que tiro com os meus objetivos para aquela disciplina.</p> <p><i>Por exemplo, se quero ter uma nota de 19 ou 20 e recebo um 12 fico a saber que ainda estou longe do objetivo e penso no que vou ter de fazer.</i></p>					
<p>3. Sentir-me muito satisfeito(a) quando atinjo os meus objetivos escolares, porque isso é muito importante para mim.</p>					
<p>4. Quando recebo uma nota, penso em coisas concretas que tenho de fazer para melhorar.</p> <p><i>Por exemplo, se tirei uma nota fraca porque não fiz os exercícios que a professora tinha marcado, penso nisso e tento mudar.</i></p>					

Adaptado de Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora, pp. 240-244.

Anexo V – Planificação de médio prazo de Geografia C

Escola Básica e Secundária Passos Manuel
GEOGRAFIA C – 12º ANO – 2012 / 2013

2. Um Mundo Policêntrico **Planificação de Médio Prazo**
2.1. Antecedentes geopolíticos e geoestratégicos **1.º Período**

CONTEÚDOS	OBJETIVOS GERAIS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES	RECURSOS	AValiação	TEMPOS (45m)
A partilha do Mundo no final da Segunda Guerra Mundial	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar a afirmação do poderio militar dos EUA e da URSS, no final da 2ª G.M; - Compreender a existência de um equilíbrio geopolítico instável face aos conflitos regionais; - Discutir as repercussões da guerra fria à escala mundial; - Compreender o papel da ONU face aos frágeis equilíbrios emergentes no pós-guerra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo transversal com os alunos para apresentação do tema e para revisão de conceitos. - Diálogo com os alunos tendo em vista o cumprimento dos objetivos gerais, com apoio de um diaporama, onde são explorados vários recursos. - Guião de trabalho: grupos analisam as principais características de um mundo bipolar. - Correção oral do guião de trabalho, com recurso a projeção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Projetor; - Quadro; - Imagens da Porta de Brandenburg; - Música "Living in America" de James Brown - Cadernos de propaganda soviética; - Cartoons sobre os modos de vida americano e soviético. - Guiões de trabalho da aula-oficina; - Manual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação e registo do grau de participação do aluno individualmente e em situação de discussão em pequeno e grande grupo. - Correção oral do guião de trabalho. 	2

Obs.: A planificação pode vir a sofrer alterações em resultado do ritmo de trabalho da turma e/ou de assuntos trazidos para a aula quer pelos alunos, quer pelo professor, em resultado de situações imprevistas. Os testes serão realizados, sempre que possível, no final do tema ou subtema.

Pedro Ferreira | 2011/2012 | Turma: 12º C

Escola Básica e Secundária Passos Manuel
GEOGRAFIA C – 12º ANO – 2012 / 2013

CONTEÚDOS	OBJETIVOS GERAIS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES	RECURSOS	AVALIAÇÃO	TEMPOS (45m)
A reafirmação da Europa e a consolidação do Japão	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as finalidades do Plano Marshall e do Plano Dodge, no contexto da guerra fria; - Relacionar o processo de reafirmação da Europa com o papel desempenhado pela OECE/OCDE; - Compreender a importância do processo de construção da União Europeia na reafirmação da Europa como centro de decisão; - Explicar a afirmação do Japão como potência económica, no pós-guerra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guião de trabalho: Alunos procuram na internet de acordo com um guião, principais características do Plano Marshall e do Plano Dodge e sua influência para a construção da União Europeia e para a afirmação do Japão como potência económica. - Alunos apresentam oralmente o resultado do seu trabalho: Diálogo aluno-aluno e professor-aluno, tendo em vista o colmatar de eventuais incorreções ou ausências de informação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Projetor; - Quadro; - Guião de trabalho; - Internet; - Manual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação e registo do grau de participação do aluno individualmente e em situação de discussão em pequeno e grande grupo. - Apresentação oral do guião de trabalho. 	2
O terceiro mundo e a emergência das semiperiferias	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar o papel do Movimento dos Não Alinhados no relacionamento entre as duas superpotências, no contexto da guerra fria; - Explicar a diversificação das estratégias de desenvolvimento dos Novos Países Industrializados; - Compreender a importância que assume o posicionamento geoeconómico dos Novos Países Industrializados; - Discutir o papel da ajuda internacional aos países do Terceiro Mundo; - Reconhecer a importância da cooperação Norte/ Sul na procura de uma Nova Ordem Económica Internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos tendo em vista o cumprimento dos objetivos gerais, com apoio de um diaporama, onde são explorados vários recursos: - Aula Oficina: alunos trabalham em grupo, sobre um NPI/Semiperiferia, seguindo as orientações de um guião de trabalho, disponível no moodle, juntamente com outros recursos. - Alunos apresentam os trabalhos realizados na aula-oficina. - Diálogo aluno-professor e aluno-aluno sobre os materiais desenvolvidos. - Alunos preenchem ficha de auto e heteroavaliação dos trabalhos de grupo. - Síntese do ponto 2.1. – Antecedentes geopolíticos e geoestratégicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Projetor; - Quadro; - Internet; - Manual; - Vídeos. - Moodle (guião de trabalho e recursos associados); - Fichas de auto e heteroavaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação e registo do grau de participação do aluno individualmente e em situação de discussão e trabalho em pequeno e grande grupo, especialmente no que concerne à apresentação dos trabalhos da aula-oficina. 	6

Obs.: A planificação pode vir a sofrer alterações em resultado do ritmo de trabalho da turma e/ou de assuntos trazidos para a aula quer pelos alunos, quer pelo professor, em resultado de situações imprevistas. Os testes serão realizados, sempre que possível, no final do tema ou subtema.

Pedro Ferreira | 2011/2012 | Turma: 12º C

Escola Básica e Secundária Passos Manuel
GEOGRAFIA C – 12º ANO – 2012 / 2013

2. Um Mundo Policêntrico	Planificação de Médio Prazo
2.2. A emergência de novos centros do poder	1.º Período

CONTEÚDOS	OBJETIVOS GERAIS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES	RECURSOS	AVALIAÇÃO	TEMPOS (45m)
Um novo mapa político	- Debater as implicações da fragmentação política do bloco socialista;	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo transversal com os alunos para apresentação do tema e para revisão de conceitos, com apoio de um diaporama. - Exploração da figura 3 da página 54 do manual. - Visionamento de reportagens da RTP, SIC e TVI sobre os 20 anos da queda do muro de Berlim. - Visionamento da reportagem – "Sarajevo: 20 anos depois". - Debate professor-aluno e aluno-aluno sobre o conteúdo das reportagens e síntese das aprendizagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Diaporama; - Projetor; - Quadro; - Manual; - Reportagens. 	- Observação e registo do grau de participação do aluno individualmente e em situação de discussão em pequeno e grande grupo.	2

Obs.: A planificação pode vir a sofrer alterações em resultado do ritmo de trabalho da turma e/ou de assuntos trazidos para a aula quer pelos alunos, quer pelo professor, em resultado de situações imprevistas. Os testes serão realizados, sempre que possível, no final do tema ou subtema.
Pedro Ferreira | 2011/2012 | Turma: 12º C

Escola Básica e Secundária Passos Manuel
GEOGRAFIA C – 12º ANO – 2012 / 2013

CONTEÚDOS	OBJETIVOS GERAIS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES	RECURSOS	AVALIAÇÃO	TEMPOS (45m)
A rápida transformação dos centros de poder	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a problemática do relacionamento Europa/EUA/Japão como centros de poder, tendo em atenção zonas de conflito e zonas de cooperação; - Problematicar o papel da China e da Federação Russa na nova ordem global; - Explicitar os principais problemas/desafios que se colocam à construção europeia; - Debater o reforço do papel da Europa na cena internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos tendo em vista o cumprimento dos objetivos gerais, com apoio de um diaporama, onde são explorados vários recursos (gráficos, mapas, reportagens). - Guião de trabalho sobre conteúdo de 4 reportagens visionadas. - Visionamento de um documentário. - Guião de Trabalho. - Correção oral do guião de trabalho, através de diaporama. - Debate. - Diálogo professor-aluno e aluno-aluno: síntese do debate. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Projetor; - Quadro; - Manual; - Diaporama; - Reportagens; - Documentário; - Guiões de trabalho; - Guiões de debate. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação e registo do grau de participação do aluno individualmente e em situação de discussão em pequeno e grande grupo. - Guião de Trabalho. - Guião de Trabalho. - Intervenções no debate. 	6
O Terceiro Mundo e a nova ordem Global	<ul style="list-style-type: none"> - Debater os efeitos da crescente interdependência na definição de novos posicionamentos dos países desenvolvidos face aos países em vias de desenvolvimento; - Problematicar a emergência/aprofundamento de novas zonas de integração económica regionais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com os alunos – ponte com a aula anterior. - Exploração de um documentário, acompanhado de guião de trabalho. - Correção oral do guião de trabalho. - Síntese das aprendizagens da subunidade didática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Projetor; - Quadro; - Manual; - Internet; - Documentário. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação e registo do grau de participação do aluno individualmente e em situação de discussão em pequeno e grande grupo. - Correção oral do guião de trabalho. 	2

Obs.: A planificação pode vir a sofrer alterações em resultado do ritmo de trabalho da turma e/ou de assuntos trazidos para a aula quer pelos alunos, quer pelo professor, em resultado de situações imprevistas. Os testes serão realizados, sempre que possível, no final do tema ou subtema.

Pedro Ferreira | 2011/2012 | Turma: 12º C

Escola Básica e Secundária Passos Manuel
GEOGRAFIA C – 12º ANO – 2012 / 2013

COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS AO CURRÍCULO	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA GEOGRAFIA
<p>1 – Ao nível da comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none">- Utilizar corretamente a língua portuguesa.- Comunicar o conhecimento resultante da interpretação de informações várias utilizando formas diversificadas.- Selecionar criticamente a informação, respondendo com correção linguística e conceptual às dúvidas colocadas. <p>2 – Atitudinais:</p> <ul style="list-style-type: none">- Valorizar as diferenças entre indivíduos e culturas.- Demonstrar espírito de tolerância e capacidade de diálogo crítico.- Aceitar desafios partilhando riscos e dificuldades.- Interessar-se pela conciliação entre o crescimento económico e a melhoria da qualidade de vida das populações, associando-os a valorização do património natural e cultural.- Desenvolver trabalho autónomo de investigação na procura do conhecimento e de enriquecimento de perspetivas.- Perspetivar a análise da realidade em termos sistémicos.	<p>1 – Técnico- Metodológicas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Utilizar corretamente os conceitos geográficos.- Descrever e interpretar situações de carácter geográfico.- Identificar situações problemáticas relativas às espacialidades e aos territórios.- Participar, através da procura e da apresentação de soluções fundamentadas, na resolução de problemas espaciais.- Utilizar o indutivo e dedutivo no estudo de fenómenos geográficos.- Utilizar o processo de inferência para interpretar documentos geográficos, encaminhar a pesquisa, responder a problemas ou levantar novos problemas.- Sistematizar dados, dando-lhes coerência e organizando-os em categorias, na procura de modelos explicativos de organização dos territórios. <p>2- Geográficas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Reconhecer a necessidade de mudança da escala de análise na compreensão do espaço geográfico.- Reconhecer a existência de diferentes padrões de distribuição dos fenómenos geográficos.- Relacionar a capacidade de transformação da organização espacial com diferentes graus de desenvolvimento científico e tecnológico.- Relacionar transformações na organização do espaço geográfico com as potencialidades e as limitações das Novas Tecnologias da Informação.- Relacionar a existência de conflitos no uso do espaço e na gestão de recursos com situações de desigual desenvolvimento, a nível local e/ou regional.- Reconhecer a importância do ordenamento do território no atenuar das desigualdades de desenvolvimento.- Compreender a estruturação do território nacional em diferentes escalas de análise, assim como as suas interações com outros espaços, particularmente com os espaços ibérico e europeu.

Obs.: A planificação pode vir a sofrer alterações em resultado do ritmo de trabalho da turma e/ou de assuntos trazidos para a aula quer pelos alunos, quer pelo professor, em resultado de situações imprevistas. Os testes serão realizados, sempre que possível, no final do tema ou subtema.
Pedro Ferreira | 2011/2012 | Turma: 12º C

Anexo VI – Planificação de aula de 17-10-2012



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS BAIXA-CHIADO
Escola Sede – ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA PASSOS MANUEL
Código de Agrupamento 171943

Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

ANO LETIVO 2012 / 2013

PLANO DE AULA

DISCIPLINA: GEOGRAFIA C

LIÇÕES Nº 19 e 20	ANO: 12º TURMA: C	DATA: 17-10-2012
-------------------	-------------------	------------------

SUMÁRIO	<p>- O Terceiro Mundo e a emergência das semiperiferias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploração de um diaporama e lançamento de um trabalho de grupo (aula oficina sobre os Novos Países Industrializados (NPI) e semiperiferias).
---------	--

UNIDADE DIDÁTICA	- Um Mundo Policêntrico – Antecedentes geopolíticos e geoestratégicos.
CONTEÚDOS	<p>- O “Terceiro” Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • O Movimento dos Não Alinhados; • A herança colonial e a heterogeneidade de situações nos países do “Terceiro” mundo face ao desenvolvimento; • A emergência de situações intermédias de desenvolvimento - Os Novos Países Industrializados (NPI); • A cooperação Norte/Sul – ajuda ao desenvolvimento e desigualdade nas trocas comerciais.
COMPETÊNCIAS	Ver planificação de médio-prazo – competências transversais à unidade.
OBJETIVOS	<p>- Analisar o papel do Movimento dos Não Alinhados no relacionamento entre as duas superpotências, no contexto da guerra fria;</p> <p>- Explicar a diversificação das estratégias de desenvolvimento dos Novos Países Industrializados;</p> <p>- Compreender a importância que assume o posicionamento geoeconómico dos Novos Países Industrializados;</p> <p>- Discutir o papel da ajuda internacional aos países do Terceiro Mundo;</p> <p>- Reconhecer a importância da cooperação Norte/ Sul na procura de uma Nova Ordem Económica Internacional.</p>
RECURSOS	- Computador; Projetor; Quadro; Diaporama; Guião de trabalho da aula-oficina; Internet e Manual.

Página 1 de 2



UNião Europeia
Fundo Social Europeu



QUADRO
DE REFERÊNCIA
ESTRATÉGICO
NACIONAL



POTENCIAL HUMANO



DIRELVT
Direção Regional de
Educação de Lisboa e Vale do Tejo



<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES (b)</p>	<p>- Diálogo com os alunos tendo em vista o cumprimento dos objetivos gerais, com apoio de um diaporama, onde são explorados os seguintes recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Documentos 20 e 21, da página 41 e documento 23, da página 42 do manual; • Cartografia, quadros e gráficos (sobre vários assuntos); • Vídeo – Hans Rosling’s 200 countries, 200 years, 4 minutes – the joy of stats; • Vídeo – Trade Justice – why world trade rules need to change; • Vídeo – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio. <p>- Aula-Oficina sobre Novos Países Industrializados e Semiperiferias: Alunos pesquisam na internet as características indicadas num guião de trabalho e preparam apresentação oral através de um diaporama.</p>
<p>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</p>	<p>- Observação e registo do grau de participação do aluno individualmente e em situação de discussão e trabalho em pequeno e grande grupo.</p>
<p>BIBLIOGRAFIA</p>	<p>Domingos, Cristina; Lemos, Jorge e Canavilhas, Telma (2009). <i>Geografia C</i>. Lisboa: Plátano Editora.</p> <p>Lopes, António e Carvalho, Marco (2012). <i>Global.com</i>. Porto: Porto Editora.</p> <p>Silva, Elsa e Lemos, Jorge (2003). <i>Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social</i>. Lisboa: Plátano Editora S.A.</p> <p>Vaïsse, Maurice (2004). <i>As Relações Internacionais desde 1945</i>. Lisboa: Edições 70.</p>

Observações:

- (a) A disposição dos alunos na sala de aula está de acordo com os grupos de ajuda, situação que se tem verificado desde o início do ano letivo;
- (b) O plano de aula pode vir a sofrer alterações em resultado, por um lado, do ritmo de aprendizagem dos alunos, e por outro, em resultado de assuntos relacionados com a disciplina, trazidos para a aula pelos alunos.

O Professor

(Pedro Ferreira)

Anexo VII – Planificação de aula de 22-10-2012



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS BAIXA-CHIADO
Escola Sede – ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA PASSOS MANUEL
Código de Agrupamento 171943

Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

ANO LETIVO 2012 / 2013

PLANO DE AULA

DISCIPLINA: GEOGRAFIA C

LIÇÕES Nº 21 e 22	ANO: 12º TURMA: C	DATA: 22-10-2012
-------------------	-------------------	------------------

SUMÁRIO	- Aula-Oficina: realização de um trabalho de grupo sobre os Novos Países Industrializados e a emergência das Semiperiferias.
----------------	--

UNIDADE DIDÁTICA	- Um Mundo Policêntrico – Antecedentes geopolíticos e geoestratégicos.
CONTEÚDOS	- O “Terceiro” Mundo <ul style="list-style-type: none"> • A herança colonial e a heterogeneidade de situações nos países do “Terceiro” mundo face ao desenvolvimento; • A emergência de situações intermédias de desenvolvimento - Os Novos Países Industrializados (NPI); • A cooperação Norte/Sul – ajuda ao desenvolvimento e desigualdade nas trocas comerciais.
COMPETÊNCIAS	Ver planificação de médio-prazo – competências transversais à unidade.
OBJETIVOS	- Explicar a diversificação das estratégias de desenvolvimento dos Novos Países Industrializados; - Compreender a importância que assume o posicionamento geoeconómico dos Novos Países Industrializados; - Discutir o papel da ajuda internacional aos países do Terceiro Mundo; - Reconhecer a importância da cooperação Norte/ Sul na procura de uma Nova Ordem Económica Internacional.
RECURSOS	- Computador; projetor; quadro; internet; moodle (guião de trabalho e recursos associados).

Página 1 de 2



UNião Europeia
Fundo Social Europeu



QUADRO DE REFERÊNCIA
ESTRATÉGICO
NACIONAL



POPH
POTENCIAL HUMANO



DRELVT
Direção Regional de
Educação de Lisboa e Vale do Tejo



ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES (b)	- Aula Oficina: alunos trabalham em grupo, sobre o NPI/Semiperiferia selecionado na última aula, seguindo as orientações de um guião de trabalho, disponível no moodle, juntamente com outros recursos.
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	- Observação e registo do grau de participação do aluno individualmente e em situação de discussão e trabalho em pequeno e grande grupo.
BIBLIOGRAFIA	Domingos, Cristina; Lemos, Jorge e Canavilhas, Telma (2009). <i>Geografia C</i> . Lisboa: Plátano Editora. Lopes, António e Carvalho, Marco (2012). <i>Global.com</i> . Porto: Porto Editora.

Observações:

(a) A disposição dos alunos na sala de aula estará de acordo com os grupos formados especificamente para esta tarefa e tendo em conta a disponibilidade de computador.

(b) O plano de aula pode vir a sofrer alterações em resultado, por um lado, do ritmo de aprendizagem dos alunos, e por outro, em resultado de assuntos relacionados com a disciplina, trazidos para a aula pelos alunos.

O Professor

(Pedro Ferreira)

Anexo VIII – Planificação de aula de 24-10-2012



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS BAIXA-CHIADO
Escola Sede – ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA PASSOS MANUEL
Código de Agrupamento 171943

Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

ANO LETIVO 2012 / 2013

PLANO DE AULA

DISCIPLINA: GEOGRAFIA C

LIÇÕES Nº 23 e 24	ANO: 12º TURMA: C	DATA: 24-10-2012
-------------------	-------------------	------------------

SUMÁRIO	- Apresentação dos trabalhos realizados na aula-oficina sobre os Novos Países Industrializados e a emergência das Semiperiferias.
----------------	---

UNIDADE DIDÁTICA	- Um Mundo Policêntrico – Antecedentes geopolíticos e geoestratégicos.
CONTEÚDOS	- O “Terceiro” Mundo <ul style="list-style-type: none"> • A herança colonial e a heterogeneidade de situações nos países do “Terceiro” mundo face ao desenvolvimento; • A emergência de situações intermédias de desenvolvimento - Os Novos Países Industrializados (NPI); • A cooperação Norte/Sul – ajuda ao desenvolvimento e desigualdade nas trocas comerciais.
COMPETÊNCIAS	Ver planificação de médio-prazo – competências transversais à unidade.
OBJETIVOS	- Explicar a diversificação das estratégias de desenvolvimento dos Novos Países Industrializados; - Compreender a importância que assume o posicionamento geoeconómico dos Novos Países Industrializados; - Discutir o papel da ajuda internacional aos países do Terceiro Mundo; - Reconhecer a importância da cooperação Norte/ Sul na procura de uma Nova Ordem Económica Internacional.
RECURSOS	- Computador; projetor; quadro; internet; moodle (guião de trabalho e recursos associados).

Página 1 de 2



União Europeia
Fundo Social Europeu



QUADRO
DE REFERÊNCIA
ESTRATÉGICO
NACIONAL



POPH
POTENCIAL HUMANO



DRELVT
Direção Regional de
Educação de Lisboa e Vale do Tejo



<p>ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES (b)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos apresentam os trabalhos realizados na aula-oficina. - Diálogo aluno-professor e aluno-aluno sobre os materiais desenvolvidos. - Alunos preenchem ficha de auto e heteroavaliação dos trabalhos de grupo.
<p>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observação e registo do grau de participação do aluno individualmente e em situação de discussão e trabalho em pequeno e grande grupo. - Apresentação dos trabalhos da aula-oficina e registo da avaliação em grelha própria. - Auto e heteroavaliação dos alunos.
<p>BIBLIOGRAFIA</p>	<p>Domingos, Cristina; Lemos, Jorge e Canavilhas, Telma (2009). <i>Geografia C</i>. Lisboa: Plátano Editora.</p> <p>Lopes, António e Carvalho, Marco (2012). <i>Global.com</i>. Porto: Porto Editora.</p>

Observações:

(a) A disposição dos alunos na sala de aula estará de acordo com os grupos formados especificamente para esta tarefa e tendo em conta a disponibilidade de computador.

(b) O plano de aula pode vir a sofrer alterações em resultado, por um lado, do ritmo de aprendizagem dos alunos, e por outro, em resultado de assuntos relacionados com a disciplina, trazidos para a aula pelos alunos.

O Professor

(Pedro Ferreira)

Anexo IX – Guião de trabalho: «Os novos países industrializados e a emergência das semiperiferias»



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS BAIXA-CHIADO

Escola Sede – ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA PASSOS MANUEL

Código de Agrupamento 171943

Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

Disciplina: Geografia C | 12.º Ano | Turma: C

Data: __/__/__

Aula-Oficina

Tema: Os Novos Países Industrializados e a emergência das Semiperiferias

Orientações:

- Selecionar um país que conste do anexo 1.
- Preencher a grelha de registo que se encontra na posse do professor.
- Construir uma apresentação digital (PowerPoint ou formato equivalente):
 - Deve conter os elementos constantes na proposta de construção disponibilizada no anexo 2;
 - A pesquisa é livre e pode incluir todos os recursos que achem pertinentes (i.e. livros; internet; etc.).
- Apresentar oralmente o trabalho realizado:
 - Tempo: 10 Minutos (máximo);
 - A apresentação será feita por um porta-voz, a definir pelo grupo.

Dimensão do grupo: Máximo de 4 elementos.

Calendarização:

- Lançamento da aula-oficina – 17 de outubro;
- Aula-Oficina – 22 de outubro;
- Entrega do trabalho e apresentação oral – 24 de outubro.

Bom trabalho!

Página 1 de 2



UNIAO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



QUADRO
DE REFERÊNCIA
ESTRATÉGICO
NACIONAL



POTENCIAL HUMANO



DRELVT
Direção Regional de
Educação de Lisboa e Vale do Tejo

Anexo 1 – Países a seleccionar.

Economias emergentes da América Latina:

- Brasil, Argentina, México e Chile.

Novos Países Industrializados da Ásia Oriental e do Sudeste Asiático:

- China, Tailândia, Singapura, Malásia, Indonésia, Vietname, Filipinas, Taiwan e Coreia do Sul.

Países do Magrebe:

- Marrocos, Argélia, Líbia e Tunísia.

Anexo 2 – Proposta de construção do diaporama

O diaporama deve incluir os seguintes dados:

- Título e identificação dos alunos;
- Localização (mapa de grande e pequena escala);
- Aspectos Naturais (geologia, hidrografia, clima, relevo, vegetação, etc.);
- Características socioeconómicas (população em milhões, crescimento anual da população, fecundidade, população urbana em %, esperança média de vida, IDH, PIB *per capita*; população por setor de atividade, etc.);
- Regime Político;
- Estratégia de industrialização (tipo; fases; indústrias preponderantes na fase de arranque, etc.);
- Agentes económicos dominantes (Pequenas, Médias e Grandes Empresas, ETN, etc.);
- Curiosidades e imagens;
- Bibliografia e Webgrafia.

Notas:

- Todos os documentos utilizados devem ter título e fonte.
- Existe um limite máximo de 15 slides.
- É valorizada a criatividade.

Anexo X – Ficha de registo do trabalho desenvolvido



AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS BAIXA-CHIADO
Escola Sede – ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA PASSOS MANUEL
Código de Agrupamento 171943

Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

Disciplina: Geografia C | 12.º Ano | Turma: C

Data: __/__/____

Aula-Oficina

Tema: Os Novos Países Industrializados e a emergência das Semiperiferias

Registo do trabalho desenvolvido:

País selecionado:

Membros do grupo:

Porta-Voz:

Atividades realizadas:

Recursos utilizados:

Observações:

Anexo XI – Ficha de autoavaliação

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DO TRABALHO DE GRUPO	
TRABALHO DE GRUPO – OS NPI E A EMERGÊNCIA DAS SEMIPERIFERIAS	
Geografia C 12.º C Data: __/__/____	Aluno: _____ N.º: _____

A - Assinale com (X) a situação que melhor corresponde, tendo em conta o trabalho desenvolvido pelo seu grupo de trabalho. Escala: 1 - Muito insuficiente; 2 - Insuficiente; 3 - Suficiente; 4 - Bom; 5 - Muito Bom.

Itens a avaliar	1	2	3	4	5
1- Organização do trabalho					
1.1-Elaboração do plano de trabalho					
1.2-Cumprimento das tarefas					
1.3-Espírito de colaboração com os colegas					
2- Tratamento da informação					
2.1- Recolha					
2.2- Seleção					
2.3- Análise					
3- Apresentação escrita					
3.2- Estrutura do trabalho					
3.2- Uso de vocabulário específico da Geografia					
3.3- Qualidade gráfica do trabalho					
4- Apresentação oral					
4.1- Clareza na exposição					
4.2- Criatividade na apresentação					
4.3- Capacidade de explicar e tirar dúvidas					
5- Avaliação global					

B - Assinale com (X) a situação que melhor corresponde, tendo em conta a metodologia aplicada pelo professor. Escala: 1 - Muito insuficiente; 2 - Insuficiente; 3 - Suficiente; 4 - Bom; 5 - Muito Bom.

Itens a avaliar	1	2	3	4	5
1- Metodologia					
1.1- Motivação (que suscitou)					
1.2- Utilidade					
1.3- Adequação dos recursos disponibilizados					

C – Indique os aspetos que considerou mais positivos e negativos neste trabalho.

Positivos:
Negativos:

Anexo XII – Ficha de heteroavaliação

FICHA DE HETEROAVALIAÇÃO DOS TRABALHOS DE GRUPO TRABALHO DE GRUPO – OS NPI E A EMERGÊNCIA DAS SEMIPERIFERIAS

Geografia C | 12.º C | Data: __/__/____

Aluno: _____ N.º: _____

- 1- Avalie o trabalho dos seus colegas, tendo por base os itens descritos no quadro seguinte. Utilize MI (Muito Insuficiente); IS (Insuficiente); S (Suficiente); B (Bom); MB – (Muito Bom), para descrever a situação que melhor corresponde ao trabalho desenvolvido.

Itens a avaliar	Grupos (exceto o grupo a que pertence)						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
1- Clareza na exposição							
2- Criatividade na apresentação							
3- Cumprimento do tempo previsto							
4- Esclarecimento de dúvidas							
5- Avaliação global							

Anexo XIII – Planificação de aula de 07-11-2012



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS BAIXA-CHIADO
Escola Sede – ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA PASSOS MANUEL
Código de Agrupamento 171943

Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

ANO LETIVO 2012 / 2013

PLANO DE AULA

DISCIPLINA: GEOGRAFIA C

LIÇÕES Nº 31 e 32	ANO: 12º TURMA: C	DATA: 07-11-2012
-------------------	-------------------	------------------

SUMÁRIO	<p>- A construção europeia e o reforço do papel da Europa na cena internacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visionamento de um documentário e trabalho de pares, com auxílio de um guião.
---------	--

UNIDADE DIDÁTICA	- Um Mundo Policêntrico – A emergência de novos centros de poder.
CONTEÚDOS	A rápida transformação dos centros económicos.
COMPETÊNCIAS	Ver planificação de médio-prazo – competências transversais à unidade.
OBJETIVOS	<p>- Identificação e localização de países num mapa.</p> <p>- Explicitar os principais problemas/desafios que se colocam à construção europeia;</p> <p>- Debater o reforço do papel da Europa na cena internacional.</p>
RECURSOS	- Computador; Projetor; Quadro; Documentário - «50 anos da UE no Mundo»; Guiões de Trabalho.
ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES (b)	<p>- Diálogo transversal com os alunos para apresentação do tema e ponte com as aulas anteriores.</p> <p>- Visionamento do documentário - «50 anos da UE no Mundo».</p> <p>- Guião de trabalho: alunos analisam recursos disponibilizados pelo professor (entre eles o documentário - «50 anos da UE no Mundo») e respondem a questões.</p>
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	- Observação e registo do grau de participação do aluno individualmente e em situação de discussão em pequeno e grande grupo.

Página 1 de 2



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



QUADRO
DE REFERÊNCIA
ESTRATÉGICO
NACIONAL



POPH
POTENCIAL HUMANO



DIRELVT
Direção Regional de
Educação de Lisboa e Vale do Tejo

BIBLIOGRAFIA	<p>Domingos, Cristina; Lemos, Jorge e Canavilhas, Telma (2009). <i>Geografia C</i>. Lisboa: Plátano Editora.</p> <p>Lopes, António e Carvalho, Marco (2012). <i>Global.com</i>. Porto: Porto Editora.</p>
WEBGRAFIA	<p>http://europa.eu/</p>

Observações:

(a) A disposição dos alunos na sala de aula está de acordo com os grupos de ajuda, situação que se tem verificado desde o início do ano lectivo;

(b) O plano de aula pode vir a sofrer alterações em resultado, por um lado, do ritmo de aprendizagem dos alunos, e por outro, em resultado de assuntos relacionados com a disciplina, trazidos para a aula pelos alunos.

O Professor

(Pedro Ferreira)

Anexo XIV – Guião de trabalho: «Integração europeia e reforço do papel da Europa na cena internacional»



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS BAIXA-CHIADO
Escola Sede – ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA PASSOS MANUEL
Código de Agrupamento 171943

Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

Disciplina: Geografia C | 12.º Ano | Turma: C

Aluno/a: _____ n.º

Data: __/__/__

Aluno/a: _____ n.º

Guião de Trabalho: Integração Europeia e reforço do papel da Europa na cena internacional.

O documentário «50 anos da UE no Mundo» apresenta de forma sumária os acontecimentos responsáveis pela constituição da União Europeia, tal e qual a conhecemos hoje, e pela sua política externa. Com base nessas informações, nos documentos disponibilizados, e nos conteúdos já abordados em aula, responda às seguintes questões.

Parte I – UE: localização

1. Observe a figura 1.



Figura 1: Mapa da Europa | Fonte: <http://pt.imagix.com>, 2012.

1.1. Assinale no mapa, com uma cruz, os países signatários do Tratado de Paris (1951).

1.2. Delimite as fronteiras atuais da UE.

1. Leia o documento A.

Documento A – A Europa: um espaço politicamente fragmentado.

A Europa é um continente politicamente fragmentado. O seu percurso histórico foi marcado por uma grande instabilidade nos traçados das fronteiras, produto de rivalidades entre vizinhos, mas também consequência da intervenção de potências hegemónicas. Só na segunda metade do século XX, durante a Guerra Fria, as fronteiras se mantiveram inalteradas, consequência da rivalidade Leste-Oeste.

A Europa é atravessada por linhas de fracturas, consequência de diferentes relações de força, políticas, religiosas e ideológicas.

Os Balcãs constituem um exemplo emblemático: situam-se na encruzilhada de áreas religiosas distintas. Embora sejam consideradas uma região potencialmente rica em trocas culturais ou económicas frutuosas, os Balcãs são também o epicentro de tensões e rivalidades que conduziram à guerra nos territórios da antiga Jugoslávia.

Fonte: Domingos, Lemos e Canavilhas (2009). *Geografia C*. Lisboa: Plátano Editora, p. 158.

1.1. Refira de que forma reagiu a UE ao fim da Guerra Fria.

1.2. Indique uma das estratégias assumidas pela UE para lidar com os conflitos que surgiram depois da queda do muro de Berlim, especialmente no território da ex-Jugoslávia.

1.3. **Relacione** a necessidade de integrar países como a Antiga República Jugoslava da Macedónia, o Montenegro ou a Sérvia com os objetivos iniciais da integração europeia.

2. A UE define-se como um espaço sem fronteiras internas no qual é assegurada a livre circulação de mercadorias, pessoas, serviços e capitais. Este processo permite uma interpenetração crescente das economias e um aprofundamento dos processos de integração. No entanto, os estados possuem meios para aceitar ou recusar algumas das medidas que surgem no seio da União.

2.1. Indique uma medida que não tenha sido adotada por todos os estados membro da UE.

1. Observe a figura 2 e leia os documentos B e C.



Figura 2: Objetivos da PESC

Fonte: Domingos, Lemos e Canavilhas (2009). *Geografia C*. Lisboa: Plátano Editora, p. 166.

Documento B – A Política Externa e de Segurança Comum (PESC).

A UE tem a sua própria política externa e de segurança, o que lhe permite falar e agir em uníssono nas questões mundiais. As alterações introduzidas pelo Tratado de Lisboa em 2009 permitem uma abordagem mais activa e consistente. Estas alterações incluem a nomeação de um Alto Representante da União para os Negócios Estrangeiros e a Política de Segurança, que assegura a coordenação entre os países da UE no que se refere à definição e aplicação da política externa. O Alto Representante é assistido pelo Serviço Europeu para a Acção Externa, constituído por pessoal civil e militar.

Adaptado de <http://europa.eu>, 2012.

Documento C – O peso da União Europeia.

A dimensão económica, comercial e financeira da UE confere-lhe por si só um papel de destaque na cena mundial. A UE é a primeira potência comercial do mundo, dispendo de uma moeda única que é também a segunda divisa mundial. Tem acordos comerciais e de parceria em todo o mundo e consagra anualmente mais de 7 mil milhões de euros à ajuda aos países em desenvolvimento.

A UE desempenha um papel importante a nível mundial, onde ganha relevo à medida que os países europeus adoptam decisões comuns em matéria de política externa.

Para isto, estabelece parcerias com os principais protagonistas a nível mundial, procurando assegurar interesses e benefícios mútuos, bem como os direitos e deveres recíprocos resultantes dessas parcerias. A UE realiza periodicamente cimeiras com os Estados Unidos, o Japão, o Canadá, a Rússia, a Índia e a China. As suas relações com estes e outros países abrangem múltiplos domínios, tais como a educação, o ambiente, a segurança e a defesa, a criminalidade e os direitos humanos.

Adaptado de <http://europa.eu>, 2012.

1.1. Refira a principal vantagem da definição de uma estratégia de diplomacia comum da UE.

1.2. Defina «multilateralismo eficaz».

1.3. Indique que percentagem do apoio ao desenvolvimento, em termos globais, é atribuída à UE.

1.4. Enumere quatro objetivos da UE ao nível da sua política externa, quando promove o apoio económico e militar a terceiros.

Parte IV – UE que futuro?

1. Elabore um pequeno comentário à figura 3, relacionando-a com o filme visionado.



Figura 3: Alguns europeus ao receber a prémio nobel da paz
Fonte: Antera Valéria, 2012.

Nota: Os comentários serão coligidos e vão servir de base a um debate na próxima semana.

Bom trabalho!

Anexo XV – Planificação de aula de 12-11-2012



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS BAIXA-CHIADO

Escola Sede – ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA PASSOS MANUEL

Código de Agrupamento 171943

Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

ANO LETIVO 2012 / 2013

PLANO DE AULA

DISCIPLINA: GEOGRAFIA C

LIÇÕES Nº 33 e 34	ANO: 12º TURMA: C	DATA: 07-11-2012
-------------------	-------------------	------------------

SUMÁRIO	- Europa: que futuro? <ul style="list-style-type: none"> Trabalho de grupo e debate.
---------	--

UNIDADE DIDÁTICA	- Um Mundo Policêntrico – A emergência de novos centros de poder
CONTEÚDOS	<u>A rápida transformação dos centros económicos.</u> Os problemas e os desafios que se colocam à construção europeia: <ul style="list-style-type: none"> A reforma das instituições; A coesão económica e social. A construção europeia e a nova situação geopolítica e económica mundial: <ul style="list-style-type: none"> A Política Externa e de Segurança Comum (PESC); A cooperação em matéria de justiça e de assuntos internos e a política de imigração.
COMPETÊNCIAS	Ver planificação de médio-prazo – competências transversais à unidade.
OBJETIVOS	- Explicitar os principais problemas/desafios que se colocam à construção europeia; - Debater o reforço do papel da Europa na cena internacional. - Simular uma sessão do Parlamento Europeu para debate sobre o futuro da União Europeia.
RECURSOS	- Computador; Projetor; Quadro; Manual; Internet; Guiões de debate.
ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES (b)	- Preparação de um debate sobre o futuro da União Europeia, através de guião de debate. - Debate. - Diálogo professor-aluno e aluno-aluno: síntese e conclusões do debate.

Página 1 de 2



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



QUADRO DE REFERÊNCIA
ESTRATÉGICO
NACIONAL



POPH
POTENCIAL HUMANO



DRELV
Direção Regional de
Educação de Lisboa e Vale do Tejo

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	- Observação e registo do grau de participação do aluno individualmente e em situação de discussão em pequeno e grande grupo.
BIBLIOGRAFIA	<p>Domingos, Cristina; Lemos, Jorge e Canavilhas, Telma (2009). <i>Geografia C</i>. Lisboa: Plátano Editora.</p> <p>Lopes, António e Carvalho, Marco (2012). <i>Global.com</i>. Porto: Porto Editora.</p>

Observações:

- (a) A disposição dos alunos na sala de aula está de acordo com os grupos de ajuda, situação que se tem verificado desde o início do ano lectivo;
- (b) O plano de aula pode vir a sofrer alterações em resultado, por um lado, do ritmo de aprendizagem dos alunos, e por outro, em resultado de assuntos relacionados com a disciplina, trazidos para a aula pelos alunos.

O Professor

(Pedro Ferreira)

Anexo XVI – Guião de preparação do debate: «Europa que futuro?»



Parlamento Europeu
Sessão | 12 de Novembro de 2012
Bruxelas, Bélgica

SESSÃO DO PARLAMENTO EUROPEU			
DEPOIS DO PRÉMIO NOBEL, U.E. QUE FUTURO?			
Disciplina: Geografia C 12.º Ano Turma: C	Aluno: _____ N.º ____	Aluno: _____ N.º ____	Aluno: _____ N.º ____
Data: 12-11-2012	Aluno: _____ N.º ____	Aluno: _____ N.º ____	Aluno: _____ N.º ____

Regras:

Objetivo: Simular uma sessão do Parlamento Europeu para debate sobre o futuro da União Europeia.

Dimensão dos grupos: 6 elementos (representam uma bancada).

Funções de cada bancada:

- . Porta-voz (2 elementos defendem oralmente opção política da sua bancada)
- . Secretários da Delegação (2 elementos respondem às questões suscitadas no debate pelas outras bancadas)
- . Redatores da Delegação (2 elementos registam argumentos a favor e contra a sua opção política, fazendo uma síntese escrita)

Nota: Todos os elementos do grupo devem cooperar entre si, procurando encontrar soluções para tentar fazer prevalecer a sua opção política.



Tarefas (1):

- 1- Todos os grupos preparam o debate, preenchendo a primeira coluna do quadro 2, da página 8.
- 2- Cada grupo defende a sua opção política, apresentando-a em 5 minutos.
- 3- Inicia-se o debate, moderado por um aluno escolhido pelo professor.
- 4- Depois de terminado o debate, cada grupo apresenta, em 2 minutos, uma síntese dos argumentos a favor e contra a sua proposta.

Opções políticas de cada bancada (serão sorteadas pelo professor):

- 1 – **Europa Federal:** Um governo acima dos estados europeus.
- 2 – **Europa apenas como mercado económico:** Alargada ao conjunto dos países da Europa, mas sem ligações políticas entre si.
- 3 – **Europa dos estados-nação:** Desmembramento da atual U.E. e conservação da soberania dos estados.
- 4- **Europa com um núcleo duro:** Composta por um conjunto de Estados mais avançados no processo de integração e afastamento dos países economicamente mais frágeis.



Reações Públicas:

A imprensa:

Logo após a divulgação da atribuição do prémio Nobel da Paz à União Europeia, a imprensa europeia reagiu com um misto de entusiasmo e ceticismo. Os meios de comunicação realçam que numa altura em que a Europa duvida de si mesma, este prémio encoraja os que continuam a acreditar na integração.

Süddeutsche Zeitung

"A UE, prémio Nobel da Paz?", interroga-se o *Süddeutsche Zeitung*. "Esta cambada de Estados mais ou menos falidos e constantemente em conflito, cujo maior projeto, a união monetária, está prestes a explodir? É uma decisão incrível do Comité norueguês, que deverá ter em conta que as suas decisões serão levadas a sério a longo prazo."

No entanto, o diário de Munique reconhece o mérito da construção europeia na manutenção da paz na Europa, assim como os "honoráveis esforços" de transmitir uma mensagem de paz ao mundo. Mas este relembra que a UE não desempenha um papel importante na busca pela paz no mundo, e continuará assim durante algum tempo. Não foi preciso esperar pelas amargas experiências da crise do euro para perceber que os europeus não jogam em equipa nos momentos decisivos, e que estão mais apegados à camisa nacional do que à saia europeia.



Para o diário online francês *La Tribune*, trata-se de um prémio Nobel "surpreendente", num momento em que a Europa é varrida pela crise e que essas dificuldades mostraram que apesar dos discursos tranquilizantes dos líderes europeus, os povos continuam ligados ao quadro nacional como se pode ver pela reticência dos cidadãos dos países do Norte, nomeadamente a Alemanha, em pagar pelos países do Sul. [...] Paradoxalmente, este prémio parece mais refletir as preocupações do Comité relativamente ao futuro e à coesão da UE. A ideia consiste em relembrar a utilidade da União Europeia, numa altura em que são cada vez mais as pessoas que duvidam disso.

EL PAÍS

Segundo *El País*, a UE recebeu "uma recompensa inesperada". Aproveitando ainda para relembrar que a Noruega, que atribuiu o Nobel da Paz, "recusa parte do clube, na medida em que rejeitou a adesão nos referendos de 1972 e 1994, e cujas sondagens indicam que cerca de três em cada quatro habitantes faria a mesma escolha nos dias de hoje, o diário estima que a paz é consubstancial à UE, cuja diplomacia procura sempre [...] a melhor forma de resolver conflitos antes de acontecer o pior ou soluções para situações mais graves. [...] A UE chegou mal e tarde à guerra dos Balcãs, onde os Estados Unidos nos anos 1990 tiveram de resolver o problema pela Europa. [...] Na estratégia do pau e da cenoura, que deve acompanhar qualquer política externa, a UE é tão tímida com o pau, como hábil com a cenoura, um obstáculo que não fica nada mal a uma União que se envolve com naturalidade na bandeira dos Direitos Humanos.



NRC

Em Roterdão, o chefe de redação do *NRC Handelsblad*, Juurd Eijvoogel, escreve que o presidente do Comité Nobel tinha anunciado que a escolha deste ano causaria polémica. Algo que acontecerá de certeza, uma vez que a Europa está debaixo de fogo. Com a sua escolha, o Comité aborda um assunto delicado, tal como o fizera em 2009 ao escolher Barack Obama. Mas, por outro lado, é difícil contestar que a UE contribuiu de forma importante para a coabitação pacífica na Europa.



Num comentário publicado no sítio de Internet da televisão pública *RTP*, a especialista da *Antena 1* e do *Público*, Teresa de Sousa escreve que a atribuição do Nobel da paz à U.E. é um alerta que não podia ter chegado em melhor altura para que os governos, os líderes europeus, e as instituições europeias pensem melhor como é que vão impedir que haja uma desagregação europeia. [...] A questão é se os líderes europeus dão a devida atenção a este prémio.

Adaptado de <http://www.presseurop.eu/>, consultado em 08-10-2012.



A voz do cidadão:

«A União Europeia tem como objetivo comum a unificação e a unidade na diversidade como fim de estabelecer a paz. Talvez tenha sido por isso que ganhou este ano o Nobel da Paz. Por outro lado, e como mostra a figura, as disputas e conflitos continuam a existir, embora claro, não com as mesmas dimensões das guerras mundiais, por exemplo...»

«No mês passado [Outubro], a União Europeia ganhou um Nobel da Paz, isto, porque não estamos em guerra. Somos uma comunidade equilibrada, mas mesmo assim continuamos com problemas».

«A Europa ao longo dos tempos foi palco de diversas guerras, sendo culpada de algumas. Houve alturas em que não conseguiu manter um relacionamento estável e pacífico entre todos os países».

Adaptado dos comentários dos alunos do 12.º C, da Escola Básica e Secundária Passos Manuel, enviados por carta ao Parlamento Europeu, em 07-11-2012.

A opinião dos especialistas:

«A constatação da existência de um desequilíbrio importante entre as vertentes política e económica do processo de integração europeia, com a primeira num clima de debilidade e a segunda quase no limite máximo, constitui o ponto de partida para um longo debate. Associando-se tal situação aos principais défices atuais da União Europeia (UE) – de competitividade, crescimento



e emprego, de peso político, de participação e legitimidade democrática, e de capacidade de decisão e ação – e ao atual modelo de organização política, institucional e económica da União, argumenta-se a favor de uma profunda mudança no mesmo»).

Adaptado de Alves, Rui (2008). *O futuro da União Europeia: Organização Económica e Política no Contexto dos Desafios Pós-Euro*. Tese de doutoramento não publicada apresentada à Faculdade de Economia da Universidade do Porto.

Tempo previsto:

Quadro 1 – Duração das atividades previstas para a sessão do Parlamento Europeu subordinada ao tema: U.E. que futuro?

Atividade/Ação	Tempo Limite	Tempo Agregado
Preparação do Debate	30m	30m
Debate	40m	70m
Síntese e conclusões	20m	90m



Tarefas (2):

Opção Política: _____

Com base nas informações dadas neste guião, mas também nos conteúdos abordados anteriormente em aula, complete o quadro seguinte:

Quadro 2 – Síntese do trabalho das bancadas.

Principais argumentos para adoção da opção defendida.	Argumentos a favor.	Argumentos contra.

Anexo XVII – Ficha de autoavaliação em Geografia C

Escola Secundária com 2º e 3º ciclo de Passos Manuel Auto-avaliação

° Ano - Disciplina: _____ Nº. _____ Turma: _____
Aluno(a): _____

Assinale com X a sua auto-avaliação:
1 - NUNCA; 2 - RARAMENTE; 3 - ÀS VEZES; 4 - GERALMENTE; 5 - SEMPRE.

		1º					2º					3º					Comentário:
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1	Participo espontaneamente.																1º Período Data: ____ / ____ / ____
2	Participo quando sou solicitado(a).																
3	Tenho problemas em participar.																
4	Recuso-me a participar.																
5	Faço perguntas quando não entendo a matéria.																
6	Tento esclarecer totalmente as minhas dúvidas.																
7	Ponho questões novas relacionadas com a matéria.																
8	Levanto a mão para falar.																
9	Cedo a palavra quando um colega pede.																2º Período Data: ____ / ____ / ____
10	Falo ao mesmo tempo que os meus colegas/professor(a).																
11	Interrompo o(a) professor(a)/colega quando está a falar.																
12	Perturbo a aula fazendo barulho.																
13	Perturbo a aula distraíndo os colegas.																
14	Perturbo a aula gozando com os colegas.																
15	Executo as tarefas que me são pedidas na aula.																
16	Executo as tarefas que me são pedidas para casa.																
17	Anoto no caderno as explicações dadas na aula.																3º Período Data: ____ / ____ / ____
18	Respeito os prazos para a elaboração das tarefas.																
19	Sou assíduo(a).																
20	Chego pontualmente às aulas.																
21	Trago o material necessário para as aulas.																

Classificação esperada: _____

Modelo fornecido pela Professora Maria Isilda Medroa.

Anexo XVIII – Planificação de médio prazo de História A

Escola Básica e Secundária Passos Manuel
HISTÓRIA A – 12º ANO – 2012 / 2013

Módulo 8: Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao Início da Década de 80
2.1. Imobilismo político e crescimento económico do pós-guerra a 1974

Planificação de Médio Prazo
2.º Período

CONTEÚDOS	*CONCEITOS/**APRENDIZAGENS ESTRUTURANTES (adaptado do programa homologado em 2002)	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES	RECURSOS	AVALIAÇÃO	TEMPOS (45m)
2.1.1. - Estagnação do mundo rural; emigração. Surto industrial e urbano; fomento económico nas colónias.	-Analisar a manutenção do regime do Estado Novo nos anos do pós-guerra no quadro internacional da Guerra Fria; -Caraterizar a economia portuguesa, a emigração e o esforço de desenvolvimento económico das colónias entre 1945 e o início da década de 70.	- Apresentação das subunidades 2.1, 2.2 e 2.3, com suporte de apresentação prezi. - Análise de uma imagem e de dados estatísticos sobre aspetos da agricultura portuguesa. (1950-1970). - Exploração de imagens e de um vídeo sobre a emigração portuguesa da década de 60. - Análise do doc. 5, da pág. 99, do manual. - Exploração de um diaporama sobre o surto industrial português (1950-1973) e sobre o fomento económico nas colónias. - Análise do doc. 9, da pág. 103, do manual. - Debate orientado sobre o fenómeno de urbanização em Portugal na década de 60, através da exploração de uma apresentação sobre novos hábitos de consumo e o surgimento de novos produtos domésticos.	- Computador; - Projetor e Tela; - Apresentações prezi (apresentação da unidade; agricultura; emigração; novos hábitos de consumo); - Manual; - Diaporama.	- Participação Oral.	3
2.1.2. - A radicalização das oposições e o sobressalto político de 1958; a questão colonial – soluções preconizadas, luta armada, isolamento internacional.	- *Oposição democrática.	- Exploração de uma apresentação prezi sobre a oposição democrática e as eleições de 1949 a 1958. - Análise do conceito da pág. 108, do doc. 14, da pág. 109 e do doc. 15, da pág. 110, do manual. - Visionamento e análise de um vídeo sobre a radicalização das oposições. - Análise das implicações da adoção da expressão "singularidade da colonização portuguesa", pelo Estado Novo, através da análise dos documentos A e B, da pág. 112, do manual e de um poema, retirado de um livro de leitura editado para as escolas de Angola, em 1965. - Análise do doc. A, da pág. 114, do manual. - Visionamento de um excerto do documentário "A Guerra" de Joaquim Furtado e de um vídeo de propaganda do regime sobre o início da guerra colonial.	- Computador; - Projetor e Tela; - Apresentação Prezi; - Manual; - Vídeo; - Poema (Livro de Leitura); - Documentário "A Guerra" - 1.º S.; 1.º E.; - Vídeo de propaganda do regimento sobre a guerra colonial.	- Participação Oral.	2

Escola Básica e Secundária Passos Manuel
HISTÓRIA – 12º ANO – 2012 / 2013

<p>2.1.3. - A "primavera marcelista": reformismo político não sustentado; o impacto da guerra colonial.</p>	<p>-Caraterizar a «primavera marcelista»; -**Relacionar a fragilidade da tentativa liberalizadora e de modernização económica do marcelismo com o anacronismo da sua solução para o problema colonial.</p>	<p>- Diálogo transversal com os alunos. - Guião de trabalho, em que os alunos analisam o reformismo político do Marcelismo, seguido de correção oral, com suporte de apresentação prezi. - Análise da política colonial de Marcelo Caetano e da contestação interna e externa, através de um excerto do documentário "Portugal 74-75", de Joaquim Furtado.</p>	<p>- Guiões de Trabalho; - Apresentação Prezi; - Computador; - Projetor e Tela; - Documentário "Portugal 74-75".</p>	<p>- Preenchimento do guião de Trabalho e comunicação das respostas. - Participação Oral.</p>	<p>2</p>
---	---	--	--	--	----------

Escola Básica e Secundária Passos Manuel
HISTÓRIA A – 12º ANO – 2012 / 2013

Módulo 8: Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao Início da Década de 80
2.2. Da revolução à estabilização da democracia

Planificação de Médio Prazo
2.º Período

CONTEÚDOS	*CONCEITOS/**APRENDIZAGENS ESTRUTURANTES (adaptado do programa homologado em 2002)	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES	RECURSOS	AValiação	TEMPOS (45m)
2.2.1. - O Movimento das Forças Armadas e a adesão da Revolução.	-Relacionar o «impasse colonial» com a queda do regime; - **Perspetivar o sucesso da Revolução de 74 no contexto da evolução interna do país e no quadro internacional.	- Visionamento de um excerto do documentário "Portugal 74-75: O retrato do 25 de Abril", de Joaquim Furtado, José Solano Almeida, Cesária Borge e Isabel Costa, acompanhado de guião de exploração, com correção oral.	- Computador; - Projetor e Tela; - Documentário "Portugal 74-75"; - Guiões de exploração.	- Preenchimento do guião de exploração do documentário e comunicação das respostas.	1
2.2.2. - Desmantelamento das estruturas de suporte do Estado Novo; tensões político-ideológicas na sociedade e no interior do movimento revolucionário; política económica antimonopolista e intervenção do Estado nos domínios económico e financeiro. A opção constitucional de 1976.	-Distinguir as forças políticas em confronto no período pré-constitucional; -Avaliar o clima de instabilidade e a tensão político-social dos dois anos que se seguiram ao golpe de estado. - **Reconhecer a modernização da sociedade portuguesa nas décadas de 60 e 70, nos comportamentos demográficos, na modificação de estrutura da população activa e na relativa aproximação dos portugueses a padrões de comportamento europeus. -*Poder popular; -*Nacionalização; -*Reforma agrária;	- Visionamento de um excerto do documentário "Portugal 74-75: O retrato do 25 de Abril", de Joaquim Furtado, José Solano Almeida, Cesária Borge e Isabel Costa, acompanhado de guião de exploração, com correção oral. - Diálogo transversal com os alunos. - Aprofundamento de conceitos – Poder Popular, Nacionalização, Reforma Agrária – através da exploração de um prezi, de vários vídeos, e da leitura das definições, nas páginas 135, 138 e 140, do manual, respetivamente. - Realização dos exercícios das pág. 143 e 144 do manual e correção oral.	- Computador; - Projetor e Tela; - Documentário "Portugal 74-75"; - Guiões de exploração; - Apresentação Prezi; - Vídeos; - Manual.	- Preenchimento do guião de exploração do documentário e comunicação das respostas; - Participação oral; - Resolução dos exercícios e comunicação das respostas.	3
2.2.3. - O reconhecimento dos movimentos nacionalistas e o processo de descolonização.	-Compreender as especificidade do processo de descolonização português;	- Exploração de um diaporama sobre o processo descolonizador português. - Visionamento de um vídeo sobre o quotidiano de uma família portuguesa em Angola, na década de 1960. - Realização de uma ficha de trabalho, a pares, sobre os "retornados" e correção oral.	- Computador; - Projetor e Tela; - Vídeo; - Diaporama; - Fichas de trabalho.	- Resolução dos exercícios e comunicação das respostas.	2

Escola Básica e Secundária Passos Manuel
HISTÓRIA – 12º ANO – 2012 / 2013

2.2.4 - A revisão constitucional de 1982 e o funcionamento das instituições democráticas.	- **Identificar na Constituição de 1976 e na Revisão de 1982 a evolução do projeto de sociedade para Portugal emergente da Revolução de Abril.	- Diálogo transversal com os alunos. - Análise do doc. 52, da pág. 150, do manual, e resolução dos exercícios propostos, com correção oral. - Análise do doc. 53, da pág. 151, do manual.	- Manual.	- Participação Oral.	1
---	--	---	-----------	----------------------	---

Módulo 8: Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao Início da Década de 80

Planificação de Médio Prazo

2.3. O significado internacional revolução portuguesa

2.º Período

CONTEÚDOS	*CONCEITOS/**APRENDIZAGENS ESTRUTURANTES (adaptado do programa homologado em 2002)	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES	RECURSOS	AVALIAÇÃO	TEMPOS (45m)
2.3.1. - O significado internacional revolução portuguesa	-Evidenciar o impacto da revolução portuguesa na relação do país com a Europa e com o Mundo.	- Exploração de uma apresentação prezi sobre o significado da revolução portuguesa na ONU, na Grécia, em Espanha, na Rodésia, na África do Sul e no Brasil. - Análise do doc. 154, da pág. 154, do manual.	- Computador; - Projetor e Tela; - Apresentação Prezi.	- Participação Oral.	1

Cronograma													
Dia	14/02	15/02	18/02	19/02	21/02	22/02	26/02	28/02	01/03	05/03	07/03	08/03	02/04
1.º T	TG	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.1.	TG	2.2.2.	2.2.3.	TG	2.2.4.	AO	AO	T
2.º T	2.1.1.	2.1.1.	2.1.2.	2.1.3.	2.2.1.	TG	2.2.2.	2.2.3.	TG	2.3.1.	AO	AO	T

Legenda: AO – Apresentações orais; TG – Trabalho de grupo transversal à unidade; T – Teste.

Obs.: A planificação pode vir a sofrer alterações em resultado do ritmo de trabalho da turma e/ou de assuntos trazidos para a aula quer pelos alunos, quer pelo professor, em resultado de situações imprevistas. Os testes serão realizados, sempre que possível, no final do tema ou subtema.

Pedro Ferreira | 2012/2013 | Turma: 12º C

Anexo XIX – Quadro Síntese: «Contexto Político-Institucional da Revolução dos Cravos»

Instituições ligadas aos militares	
<p>Junta de Salvação Nacional (JSN) Prevista no manifesto do Movimento das Forças Armadas para exercício político até à formação de um governo civil. (Spínola) 25 de Abril a 28 de Setembro de 1974 (Costa Gomes) 29 de Setembro de 1974 a 11 de Março de 1975</p> <p>Substituída pelo Conselho da Revolução Órgão consultivo do Presidente da República, que tinha como principal objetivo garantir o cumprimento da constituição. 14 de Março de 1975 a 30 de Setembro de 1982</p>	<p>Movimento das Forças Armadas (MFA) Grupo responsável pela revolução, criado a partir do Movimento dos Capitães. Incluía altas patentes dos três ramos das forças armadas.</p> <p>Duas tendências opostas a partir de 1975 1 – Aliança Povo/MFA – construção de uma “sociedade socialista” 2 – Grupo dos nove – defesa de um projeto socialista baseado numa democracia política, pluralista, nas liberdades, direitos e garantias fundamentais.</p>

Vias		
General António de Spínola	Partidos Moderados (PS, PSD e CDS)	Partido Comunista Português (PCP)
<p>Ideias base:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tentativa da não aplicação completa do programa do MFA (mantinha a sua tese federalista relativamente aos territórios ultramarinos, não concordava com os sectores mais esquerdistas da sociedade portuguesa). <p>Base de apoio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sectores menos esquerdistas da sociedade portuguesa: alguns militares, latifundiários, hierarquia da igreja, grandes grupos económicos ligados às colónias, etc. <p>Responsável por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 28 de Setembro de 1974: Manifestação (falhada) da “Maioria Silenciosa” (vai provocar a sua demissão). - 11 de Março de 1975: Tentativa de golpe de estado (vai provocar viragem do processo revolucionário para a esquerda, reforçando o poder de Vasco Gonçalves). 	<p>Ideias base:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O PS e o PPD eram partidos de centro, o CDS estava mais alinhado à direita. Defendiam uma social-democracia, ou seja, a transição para uma sociedade socialista, através de uma evolução democrática e de uma reforma gradual do sistema capitalista. <p>Base de apoio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grande parte da população. Nas primeiras eleições livres, as mais participadas em Portugal, obtiveram, 71,87% dos votos (25 de Abril de 1975). <p>Responsáveis por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 de Abril de 1976: Aprovação da Constituição Portuguesa e fim do processo revolucionário. 	<p>Ideias base:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Defendia uma sociedade socialista e sem classes, à imagem dos países integrantes do bloco soviético. <p>Base de apoio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sectores mais esquerdistas da sociedade portuguesa: alguns militares do MFA, COPCON, trabalhadores rurais, operários, intelectuais, etc. <p>Responsável por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 25 de Novembro: Tentativa de golpe de estado (vai provocar o fim do PREC – Processo Revolucionário em Curso. Os vitoriosos, liderados pelo general Ramalho Eanes, substituem o PREC pelo Processo Constitucional em Curso. O país deixa definitivamente a via para o comunismo e a aproximação feita à URSS. Deixa de existir a possibilidade de “uma Cuba na Europa”).

Anexo XX – Contrato didático aplicado ao trabalho «Portugal: do autoritarismo à democracia»



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS BAIXA-CHIADO
Escola Sede – ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA PASSOS MANUEL

Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

Código de Agrupamento 171943

Contrato Didático

Aos oito dias do mês de Fevereiro de dois mil e treze, pelas oito horas e quinze minutos, estabeleceu-se este contrato didático, como apoio à realização do trabalho cooperativo designado por «Portugal: do autoritarismo à democracia», no âmbito do Módulo 8 – Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80: opções internas e contexto internacional.

O professor compromete-se a:	Os alunos comprometem-se a:
<ul style="list-style-type: none">- Organizar os materiais necessários ao trabalho;- Criar um ambiente propício em sala da aula para a realização do trabalho;- Acompanhar o desenvolvimento do trabalho (tirar dúvidas, apoiar os alunos, fornecer pistas);- Proporcionar um local e condições adequadas para a apresentação;- Acompanhar o processo de avaliação, dando tempo e espaço para a autorreflexão;- Dar oportunidade aos alunos de melhorarem o seu trabalho após a apresentação.	<ul style="list-style-type: none">- Cumprir com as etapas do guião de trabalho;- Cooperar com os colegas no processo de aprendizagem e construção do conhecimento;- Criticar, questionar e colocar dúvidas de forma construtiva;- Realizar o trabalho no tempo previsto;- Organizar a apresentação do trabalho;- Refletir sobre o trabalho desenvolvido;- Ponderar sobre uma reelaboração do trabalho, com vista a melhoria de nota.

O Professor: _____	Os alunos: _____ _____ _____ _____
---------------------------	--

ANEXO XXI – Guião de trabalho: «Portugal: do autoritarismo à democracia»



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS BAIXA-CHIADO
Escola Sede – ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA PASSOS MANUEL

Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

Código de Agrupamento 171943

Disciplina: História A | 12.º Ano | Turma: C

Guião de Trabalho

Tema geral: Portugal – Do autoritarismo à Democracia.

Objetivo: Pretende-se que os alunos se organizem em grupos de 4, escolham um tema de trabalho, e associado a este, uma fonte (pode ser um documento iconográfico, filmográfico, sonoro, etc.). A partir da exploração e análise dessa fonte, devem realizar um trabalho de investigação criativo e original para ser entregue ao professor, por escrito, e apresentado à turma.

Etapas do trabalho:	
Preparação (até 22/02)	<p>1 – Escolha do tema: Deverão escolher um tema de trabalho que se insira no tema 2, do módulo 8. Para um maior contacto com as várias temáticas devem recorrer ao manual (pp. 94-156).</p> <p>2 – Escolha do documento associado: O grupo deve escolher um documento que seja passível de ser trabalhado do ponto de vista do tema escolhido. Pretende-se que este documento seja a peça central do trabalho e da apresentação oral. No final do guião são apresentadas algumas propostas. O grupo tem liberdade para escolher outros temas e/ou fontes.</p> <p>3 – Preparação e planificação do trabalho: o grupo deve proceder ao levantamento dos recursos necessários para a realização do trabalho (ex. como teremos acesso ao documento escolhido?).</p> <p>O registo do tema do trabalho deverá ser enviado ao professor, em documento próprio, através do moodle.</p>
Elaboração (até 01/03)	<p>1 – Trabalho de campo: devem realizar a pesquisa e recolha de informação.</p> <p>2 – Reunião de informação: devem agregar a informação recolhida, discuti-la e verificar se existe necessidade de redefinir o objeto de estudo ou a planificação anteriormente apresentada.</p> <p>3 – Preenchimento da ficha de registo do trabalho desenvolvido: depois de cada aula prática, os alunos devem preencher as fichas disponíveis no moodle.</p>

Página 1 de 5



	As fichas devem ser entregues ao professor, através da plataforma ou em mão, no final das aulas de 19 de Fevereiro e 1 de Março.
Tratamento de informação (até 06/03)	<p>1 – Redação.</p> <p>O trabalho escrito deve incluir obrigatoriamente:</p> <p>a) Apresentação da fonte selecionada (autor, data, local onde foi produzida, etc.);</p> <p>b) Análise da fonte (identificação do tema tratado, identificação do contexto histórico, interpretação, explicitação das ideias centrais, demonstração do interesse histórico e da fiabilidade da fonte);</p> <p>c) Articulação com o tema geral;</p> <p>d) Uma reflexão de cada aluno, que inclua a avaliação da sua prestação e dos seus colegas, a descrição das expectativas que o trabalho lhe gerou, das dificuldades que encontrou e da utilidade que lhe pode trazer no futuro.</p> <p>2 – Preparação da apresentação: a apresentação do trabalho será feita num formato à escolha do grupo.</p> <p>O trabalho escrito deverá ser enviado ao professor, através do Moodle, até dia 7 de Março, independentemente da data de apresentação do grupo.</p>
Apresentação: (07 e 08/03)	<p>1 – Calendarização: Tendo em conta a dimensão da turma (28 alunos), realizar-se-ão 4 apresentações no dia 7 de Março e 3 apresentações no dia 8 de Março. As apresentações serão calendarizadas no dia 8 de Fevereiro e os grupos deverão chegar a acordo sobre as datas. Caso isso não aconteça, as apresentações serão sorteadas.</p> <p>2 - Cada grupo terá 10 minutos para apresentação do trabalho, seguindo-se 10 minutos de debate com a turma.</p>
Melhoria (até 15/03)	1 – Se durante a apresentação for identificada alguma incorreção, os alunos poderão apresentar uma melhoria do trabalho escrito.

Avaliação: Proposta de ponderações.

Empenho	Trabalho Escrito	Apresentação	Heteroavaliação
20%	40%	30%	10%

Propostas de trabalho

Temas: Emigração; Oposição ao Estado Novo; Movimentos de Libertação; Guerra Colonial; Marcelismo; Aliança Povo-MFA; Processo Revolucionário em Curso; Reforma Agrária; Nacionalizações; Descolonização; Revisão Constitucional de 1982; O significado internacional do 25 de Abril

Fontes - Trabalhar uma música:

- Adriano Correia de Oliveira, 1970, «Cantar de emigração».
- Ermelinda Duarte, 1974, «Somos livres».
- Fernando Tordo, 1973, «Tourada».
- Grupo de Acção Cultural, 1976, «A cantiga é uma arma».
- José Afonso, 1969, «Era de noite e levaram».
- José Afonso, 1971, «Grândola, Vila Morena».
- José Afonso, 1972, «A Morte saiu à rua».
- José Afonso, 1975, «Viva o poder popular».
- José Barata Moura, 1975, «Cravo Vermelho ao Peito».
- Luís Cília, 1964, «Exílio».
- Luísa Bastos, 1967, «Avante Camarada».
- Paulo de Carvalho, 1974, «E depois do adeus».
- Samuel (Cantigueiro), 1975, «Venceremos».
- Sérgio Godinho, 1971, «Que força é essa».
- Sérgio Godinho, 1975, «Liberdade».
- Simone de Oliveira, 1969, «Desfolhada».

Onde posso encontrar mais informações?

- Outras músicas (Centro Doc. 25A) - <http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=todossons>
- Sobre alguns dos músicos - <http://republicaresistencia.cm-lisboa.pt> (menu-> galeria -> canto de intervenção).
- Sobre a música portuguesa dos anos 60/70 - Paiva, Paulo (Produtor) (2011). *Estranha forma de vida – Uma história da Música Popular Portuguesa*. Episódios 15 e 16, s.l.: Rádio Televisão Portuguesa (disponível em: <http://www.rtp.pt/play/p755/e78446/estranha-forma-de-vida>).

Nota: Todas as músicas estão disponíveis no youtube.

Fontes - Trabalhar postais, cartoons, autocolantes, murais ou cartazes:

- Sobre o 25 de Abril (Centro Doc. 25A) – <http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=icono>
- Sobre os murais do 25 de Abril – CD-ROM «Murais de Abril» (editados pela Fundação Mário Soares, Créatix e publicados com o Jornal de Notícias).*

Fontes – Trabalhar Fotografias:

- Sobre a Siderurgia Nacional - <http://restosdecoleccion.blogspot.pt/search/label/Siderurgia%20Nacional>
- Sobre a Companhia União Fabril - <http://restosdecoleccion.blogspot.pt/2012/06/cuf-companhia-uniao-fabril.html>
- Sobre a Companhia das Lezírias do Tejo e do Sado - <http://restosdecoleccion.blogspot.pt/search/label/Agricultura>
- Sobre a emigração portuguesa - <http://restosdecoleccion.blogspot.pt/search/label/Emigra%C3%A7%C3%A3o>
- Sobre as Presidenciais de 1958 - <http://www.humbertodelgado.pt/WebFHD2012/index.jsp>
- Sobre os Movimentos de Libertação das Colónias Portuguesas - <http://projectotrilhos.com/port/trilhos-blog>
- Sobre operações militares do 25 de Abril (Centro Doc. 25A) - <http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=Galeria&album=OperacoesMilitares>
- Sobre o PREC - Gomes, Adelino e Castanheira, José Pedro. (2004). *Os dias loucos do PREC*. Lisboa: Expresso/Público.*

Fontes - Trabalhar um vídeo:

- Sobre emigração portuguesa para França nos anos 60 - <http://www.ina.fr/economie-et-societe/vie-sociale/video/100019562/immigres-portugais-installes-dans-le-bidonville-de-nanterre.fr.html>
- Sobre a Guerra Colonial – Furtado, Joaquim. (realizador). (2007-2012). *A Guerra do Ultramar*. s.l.: Rádio Televisão Portuguesa.*
- Sobre o 25 de Abril (Centro Doc. 25A) – <http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=todosvideos>
- Sobre situação política em Portugal em 1974-75 (Bom Povo Português, 1981) - <https://www.youtube.com/watch?v=umUzzM9bT7U>
- Sobre a reforma agrária (Torre Bela, 1977) - <http://www.ina.fr/economie-et-societe/vie-sociale/video/100019562/immigres-portugais-installes-dans-le-bidonville-de-nanterre.fr.html>
- Outros filmes inspirados no período que se segue ao 25 de Abril - http://pt.wikipedia.org/wiki/Cinema_militante

(*) Não está disponível *online* mas pode ser disponibilizado pelo professor.

Bibliografia geral recomendada

- Antunes, José Freire. (1995). *A Guerra de África* (2 volumes). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Bethencourt, Francisco e Chaudhuri, Kirti (dir.). (1999). *História da Expansão Portuguesa* (volume 5). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Carvalho, Otelio Saraiva de. (1991). *Alvorada em Abril* (2 volumes). Lisboa: Publicações Alfa.
- Ferreira, José Medeiros. (1990). *Ensaio histórico sobre a revolução do 25 de Abril. O período pré-constitucional*. Lisboa: Publicações Alfa.
- Mattoso, José (dir.). (1993). *História de Portugal* (volumes VII e VIII). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Medina, João (dir.). (1997). *História de Portugal* (volumes XIII e XIV). Amadora: C.I.L.
- Reis, António (dir.) (1990). *Portugal Contemporâneo* (volumes 5 e 6). Lisboa: Publicações Alfa.
- _____ (coord.). (1993). *Portugal 20 anos de Democracia*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Rosas, Fernando. (2012). *Salazar e o Poder – A arte de saber durar*. Lisboa: Tinta-da-China.
- Vieira, Joaquim. (2000). *Portugal Século XX – Crónica em Imagens* (volumes 5 a 8). Lisboa: Círculo de Leitores.

Anexo XXII – Relatório de avaliação do trabalho cooperativo

Tema:		Número do grupo:		
Nome do elemento do grupo:		Sempre	Algumas vezes	Poucas vezes
Para a realização do Trabalho Cooperativo	Consideras que contribuíste para uma boa relação dentro do grupo de trabalho?			
	Consideras que foste responsável?			
	Participaste nas tarefas:			
	a) Com material			
	b) Com intervenções			
	c) Com sugestões			
	Fizeste pesquisas?			
	Cumpriste as tarefas?			
Cumpriste os prazos?				
O contrato didático foi importante?				
Escreve algumas observações que consideres pertinentes à forma como decorreram as fases de realização do trabalho.				
Avalia o teu trabalho	Como consideras a tua participação global no trabalho? Justifica.			
Atribui uma nota ao teu trabalho, na escala de 0 a 20 valores				

Adaptado de documentos de apoio à Área de Projeto, Escola Secundária Santa Maria, 2009/10.

Anexo XXIII – Definição e aplicação de expressões do tema: «Portugal: do autoritarismo à democracia»



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS BAIXA-CHIADO
Escola Sede – ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA PASSOS MANUEL

Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

Código de Agrupamento 171943

Definição e aplicação de expressões do tema – Portugal: do autoritarismo à democracia.

1. Encontras-te familiarizado com as expressões da coluna mais à esquerda da tabela? Se respondeste afirmativamente, preenche também as duas colunas mais à esquerda (3 e 4).

	Sim	Não	3 - Reconheço estas expressões dos media/de livros	4 - Utilizo estas expressões no meu quotidiano, através do discurso oral e/ou escrito
Oposição Democrática				
Poder Popular				
Nacionalização				
Reforma Agrária				
Província Ultramarina				
PREC				

2. Responde às questões seguintes, preenchendo apenas a coluna 1 (avaliação de diagnóstico). A coluna 2 (avaliação final) será preenchida no final da unidade.



<u>Avaliação de Diagnóstico (Coluna 1)</u>	<u>Avaliação Final (Coluna 2)</u>
<p data-bbox="421 416 898 443">Define de forma sucinta cada uma destas expressões.</p> <p data-bbox="409 491 629 518">Oposição Democrática</p> <hr data-bbox="409 550 1106 555"/> <hr data-bbox="409 587 1106 592"/> <hr data-bbox="409 628 1106 633"/> <hr data-bbox="409 675 1106 679"/> <hr data-bbox="409 716 1106 721"/> <p data-bbox="409 761 555 788">Poder Popular</p> <hr data-bbox="409 820 1106 825"/> <hr data-bbox="409 861 1106 866"/> <hr data-bbox="409 908 1106 912"/> <hr data-bbox="409 954 1106 959"/> <hr data-bbox="409 1000 1106 1005"/> <p data-bbox="409 991 562 1018">Nacionalização</p> <hr data-bbox="409 1050 1106 1054"/> <hr data-bbox="409 1091 1106 1096"/> <hr data-bbox="409 1137 1106 1142"/> <hr data-bbox="409 1184 1106 1189"/> <hr data-bbox="409 1230 1106 1235"/>	<p data-bbox="1198 416 1675 443">Define de forma sucinta cada uma destas expressões.</p> <p data-bbox="1187 491 1406 518">Oposição Democrática</p> <hr data-bbox="1187 550 1883 555"/> <hr data-bbox="1187 587 1883 592"/> <hr data-bbox="1187 628 1883 633"/> <hr data-bbox="1187 675 1883 679"/> <hr data-bbox="1187 716 1883 721"/> <p data-bbox="1187 761 1332 788">Poder Popular</p> <hr data-bbox="1187 820 1883 825"/> <hr data-bbox="1187 861 1883 866"/> <hr data-bbox="1187 908 1883 912"/> <hr data-bbox="1187 954 1883 959"/> <hr data-bbox="1187 1000 1883 1005"/> <p data-bbox="1187 991 1339 1018">Nacionalização</p> <hr data-bbox="1187 1050 1883 1054"/> <hr data-bbox="1187 1091 1883 1096"/> <hr data-bbox="1187 1137 1883 1142"/> <hr data-bbox="1187 1184 1883 1189"/> <hr data-bbox="1187 1230 1883 1235"/>

<p>Reforma Agrária</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Reforma Agrária</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Província Ultramarina</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Província Ultramarina</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>PREC</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>PREC</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Constrói uma frase com sentido lógico para cada uma destas expressões.

Oposição Democrática

Poder Popular

Nacionalização

Constrói uma frase com sentido lógico para cada uma destas expressões.

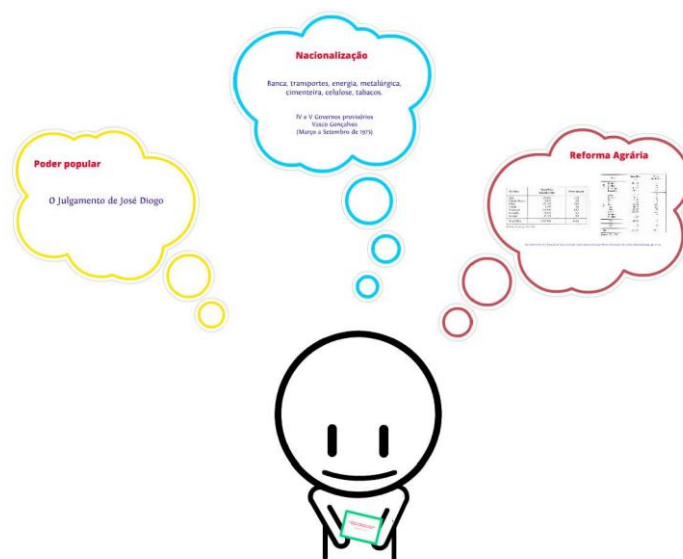
Oposição Democrática

Poder Popular

Nacionalização

<p>Reforma Agrária</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Reforma Agrária</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Província Ultramarina</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>Província Ultramarina</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>PREC</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>PREC</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Anexo XXIV – Apresentação digital utilizada na aula de 22-02-2013



Consolidação de Conhecimentos

Tensões Político Ideológicas na Sociedade Portuguesa pós-25 de Abril de 1974.

Aprofundamento de conceitos



Poder popular

O Julgamento de José Diogo



Nacionalização

Banca, transportes, energia, metalúrgica,
cimenteira, celulose, tabacos.

IV e V Governos provisórios
Vasco Gonçalves
(Março a Setembro de 1975)

Reforma Agrária

Distritos	Superfícies ocupadas (ha)	Percentagem
Beja	328 699	27,8
Castelo Branco	10 877	0,9
Évora	431 183	36,5
Lisboa	6 583	0,6
Portalegre	233 910	19,7
Santarém	76 571	6,5
Setúbal	95 101	8,0
Total ZIRA	1 182 924	100,0

(Barreto, *ob. cit.*, pp. 216 e 219)

	Data	Superfície (ha)	N.º de herdades
1975	Setembro	221 099	389
	Outubro	—	—
	Novembro	41 169	201
	Dezembro	80 585	275
1976	Janeiro	67 792	166
	Fevereiro	6 665	14
	Março	20 117	152
	Abril	1 075	2
	Maió	49 564	216
	Junho	86 206	259
	Julho	68 680	452
	Agosto	262 177	1226
	Setembro	—	—
	Outubro	1 589	73
	1977	23 642	184
	1978	1 467	14
Total	931 827	3 623	

(Barreto, 1987, p. 228)

José Medeiros Ferreira "Portugal em Transe (1974-1985)" in José Mattoso (direcção), *História de Portugal*, vol. 8, Lisboa, Editorial Estampa, pp. 103-104.

Anexo XXV – 4.ª Ficha de avaliação de História A, 2012-2013

ESCOLA SECUNDÁRIA de PASSOS MANUEL TESTE DE HISTÓRIA – 12º ANO – turma C Ano letivo 2012/2013

4º TESTE DE AVALIAÇÃO

Portugal: do Autoritarismo à Democracia

A prova inclui três grupos.
Todos os itens são de resposta obrigatória.
Todos os itens exigem a análise dos documentos apresentados.
No Grupo II, a questão 4 exige resposta desenvolvida.

GRUPO I

DO IMOBILISMO POLÍTICO E CRESCIMENTO ECONÓMICO DO PÓS-GUERRA A 1974

Documento 1 - Eleições de 1945

O Governo julga, no entanto, essencial à dignidade da sua própria situação que existam de direito e de facto as condições de seriedade, de segurança e de liberdade correspondentes à magnitude desses actos [Eleições a realizar a 18 de Novembro] (...) e propõe decretar uma amnistia suficientemente ampla para abranger todos os crimes contra a segurança interior e exterior do Estado, (...) garantir de modo efectivo a liberdade dos cidadãos contra a eventualidade de prisões arbitrárias. (...) Organiza-se a polícia de defesa do Estado nos mesmos moldes da polícia judiciária comum (...) Espero, finalmente, que haja a liberdade de imprensa suficiente para que possam ser apreciados sem restrições os actos do Governo e seja possível a propagação das ideias políticas e dos candidatos apresentados a sufrágio.

Fonte: Discurso a 7 de Outubro de 1945 de A.O. Salazar in *Discursos*, IV volume, pp. 172-173.

Documento 2 - Proclamação de Humberto Delgado ao País, Lisboa, 2 de Junho de 1958

Concidadãos
Chegados à beira das urnas, eu vos dirijo as minhas mais puras saudações e vos convido a comparecer nas urnas para o acto em que se decidirá do futuro da Nação.
Apesar dos assaltos e das prisões; apesar da violência e das agressões; apesar de violarem e encerrarem as nossas sedes; apesar das intimidações, dos insultos e prepotências de que, sempre e redobradamente nos últimos dias, temos sido passivos; apesar da censura e das injustiças; apesar de se preparar uma burla eleitoral de que somos vítimas, eu – por tudo e por isto mesmo – vos convido a seguir comigo para o nosso destino comum.
Às urnas, amigos!
Lutemos de forma a desmascarar os traidores e os cobardes, aqueles que cometeram e vão cometer ilegalidades constitucionais, aqueles que são inimigos do Povo e dos princípios cristãos!
Às urnas, cidadãos!

Fonte: Proclamação de Humberto Delgado ao País, Lisboa, 2 de Junho de 1958.

1. **Relaciona as promessas de Salazar com o contexto nacional e internacional em que o documento 1 foi produzido.**
2. **Explicita, a partir do documento 2, se nas eleições de 1958 se concretizaram as promessas feitas por Salazar no documento 1.**

GRUPO II
DA REVOLUÇÃO À ESTABILIZAÇÃO DA DEMOCRACIA EM PORTUGAL

Documento 1 – Comunicado do MFA de 25 de Abril de 1974

Considerando que ao fim de 13 anos de luta em terras do Ultramar, o sistema político vigente não conseguiu definir concreta e objetivamente uma política ultramarina que conduza à paz entre os Portugueses de todas as raças e credos; [...]

Considerando, finalmente, que o dever das Forças Armadas é a defesa do país como tal se entendendo também a liberdade cívica dos seus cidadãos, o Movimento das Forças Armadas, que acaba de cumprir com êxito a mais importante das missões cívicas dos últimos anos da nossa História, proclama à Nação a sua intenção de levar a cabo, até à sua completa realização, um programa de salvação do país e da restituição ao Povo Português das liberdades cívicas de que tem sido privado.

Fonte: Adaptado de Comunicado do MFA de 25 de abril de 1974, in Centro de Documentação 25 de Abril, Universidade de Coimbra, 1996, <http://www.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=rfa2>

Documento 2 – A reacção



Fonte: Cartaz do MDP/CDE.

Documento 3 – As notícias em 14 de Março de 1975



Fonte: Diário de Notícias de 14 de março de 1975, Couto e Rosas (2012). *O tempo da História – 2.ª Parte, História A – 12.º Ano*, Porto: Porto Editora, p. 138.

Documento 4 – A constituição de 1976



A Constituição de 1976
Artigo 2.º
ESTADO DEMOCRÁTICO E TRANSIÇÃO PARA O SOCIALISMO

A República Portuguesa é um Estado de direito democrático, baseado na soberania popular, no respeito e na garantia dos direitos e liberdades fundamentais e no pluralismo de expressão e organização política democráticas, que tem por objetivo assegurar a transição para o socialismo mediante a criação de condições para o exercício democrático do poder pelas classes trabalhadoras.

Fonte: Adaptado de Constituição de 1976, Couto e Rosas (2012). *O tempo da História – 2.ª Parte, História A – 12.º Ano*, Porto: Porto Editora, p. 144.

1. Insere o conteúdo do documento 2 no processo revolucionário a que o documento 1 faz referência.

2. Contextualiza o título “NACIONALIZADOS TODOS OS BANCOS” da primeira página do *Diário de Notícias* (documento 3).

3. Identifica, na Constituição de 1976 (documento 4), dois aspetos da conjuntura política em que foi elaborada.

4. Analisa a evolução política de Portugal entre abril de 1974 e abril de 1976.

A tua resposta deve abordar, pela ordem que entenderes, os seguintes tópicos de desenvolvimento:

- a eclosão da revolução e as tensões político-ideológicas na sociedade e no interior do movimento revolucionário;
- a política económica antimonopolista e intervenção do Estado no domínio económico-financeiro;
- a opção constitucional de 1976.

A tua resposta deve integrar, para além dos teus conhecimentos, os documentos 1 a 4.

GRUPO III O RECONHECIMENTO DOS MOVIMENTOS NACIONALISTAS E O PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO

Documento 1 – As especificidades do processo português

Na Guiné, em Moçambique e em Angola foi necessário negociar o cessar-fogo; em Angola e Timor teve de se contar com vários interlocutores, que viriam a envolver-se em guerras civis; Guiné e Cabo Verde tiveram um negociador comum; Guiné e Moçambique, com um só interlocutor legitimado por via revolucionária, justificaram a directa transferência do Poder; Moçambique e Angola enfrentaram manobras golpistas das minorias brancas; São Tomé, Cabo Verde, Angola e Timor subscreveram o sufrágio eleitoral para uma assembleia constituinte precedendo a independência. (...) Os únicos casos em que os programas [de descolonização] foram violentamente interrompidos (...) foram aqueles onde se verificaram intervenções estrangeiras armadas – Angola e Timor.

A intervenção estrangeira em Moçambique, com os dramáticos resultados que se conhecem, foi posterior à independência, mas não deixou de afectar a imagem da descolonização. (...)

A defesa dos interesses nacionais falhou o objectivo de assegurar a permanência do maior número de portugueses possível (...)

Fonte: Pedro Pezarat Correia, “A descolonização” in António Reis (Coord.), pp. 72-73

1. De acordo com o autor do documento 1 diz a que se ficou a dever a interrupção dos programas de descolonização em Angola e Timor?

2. Relaciona a descolonização portuguesa com o contexto internacional da Guerra Fria.

Anexo XXVI – Grelha de observação de aula

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS BAIXA-CHIADO
 ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA PASSOS MANUEL
 2012 / 2013
 GEOGRAFIA C – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA – 12º C

DATA / /20	SUMÁRIO	OBSERVAÇÕES
Faltas Presença / atraso		
TPC (NF)		
Material (NA)		
Comportamento (INC)		
Participação (MIS:-, IS: -, S:+/-, B:+, MB:++)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15	
	16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	
DATA / /20	SUMÁRIO	OBSERVAÇÕES
Faltas Presença / atraso		
TPC (NF)		
Material (NA)		
Comportamento (INC)		
Participação (MIS:-, IS: -, S:+/-, B:+, MB:++)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15	
	16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	

Adaptado de um modelo fornecido pela Professora Maria Isilda Medroa.

Anexo XXVIII – Articulação da missão, visão e valores do agrupamento com os objetivos da Prática de Ensino Supervisionada (PES)

Excerto da Missão, Visão e Valores do Agrupamento no Projeto Educativo de Escola (PEE)	Plano de Atividades da PES – Objetivos
<p>“A missão da Escola/Agrupamento consiste em proporcionar a cada indivíduo que a frequenta, independentemente da condição socioeconómica, cultural ou outra, oportunidades de acesso ao conhecimento e experiências de aprendizagem que lhe permitam desenvolver competências necessárias à participação ativa e responsável na comunidade de que é parte integrante.”</p>	<ul style="list-style-type: none">- Implementar estratégias que assumam a diversidade como elemento potenciador da aprendizagem (tendo em conta ritmos e estilos de aprendizagem, interesses, valores culturais, atitudes, etc.).- Estimular nos alunos o interesse pela autorregulação da aprendizagem, reforçando a capacidade de cada um para gerir individualmente os seu próprios projetos.- Contribuir para que os alunos reflitam sobre os trabalhos que realizam e sobre os modos como estão a construir o conhecimento, proporcionando momentos de reflexão conjunta e de autorreflexão.

Fonte Própria.

Anexo XXIX – Articulação dos constrangimentos ao cumprimento dos eixos e objetivos estratégicos do Projeto Educativo de Escola (PEE) com as atividades extracurriculares organizadas

PEE			PES
Problemas identificados	Objetivos do Eixo	Estratégias Orientadoras	Resposta dada pelo estagiário
Eixo 1 – Ao nível do aluno			
Insucesso Escolar; Indisciplina; Absentismo; Abandono/ Saída precoce do sistema de ensino.	1. Promover o sucesso escolar e educativo de todos os alunos, independentemente das suas características individuais e condições socioculturais, valorizando o saber, o saber fazer e o saber ser.	Implementação de práticas de avaliação, acompanhamento e de autorregulação das aprendizagens.	- Aulas de consolidação de conhecimentos; - Sessão sobre Hábitos de Estudo, Motivação e Autorregulação da Aprendizagem.
		Aplicando programas que visam promover o sucesso escolar e educativo dos alunos e o seu desenvolvimento físico e motor, pessoal e social, cognitivo e cultural.	- “À conversa com...”.
		Promoção da Interculturalidade e	

		uma cultura de Inclusão.	
	2. Desenvolver a autonomia e a responsabilidade pessoal e social dos alunos.	Organização de atividades que promovam a autonomia e o desenvolvimento individual e do grupo e que concorram para a prevenção da indisciplina e para a preservação do clima de aprendizagem.	- “À conversa com...”.
		Implementação de ações que promovam a cidadania, a solidariedade e a tolerância na comunidade educativa.	- “À conversa com...”.
	3. Desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação.	Promoção da construção de uma identidade profissional nos alunos, desde a educação pré-escolar.	- “À conversa com...”; - Visitas de Estudo aos Dias Abertos da FCSH/UNL e da UL.
		Implementação de práticas diversificadas e de apoio direto aos alunos com maior insucesso ou dificuldades.	- Aulas de consolidação de conhecimentos

	5. Oferecer novas oportunidades de estudo, educação e formação para jovens e para adultos.	Preparação dos alunos para a sua integração na vida ativa.	- “À conversa com...”; - Visitas de Estudo aos Dias Abertos da FCSH/UNL e da UL.
Eixo 2 – Ao Nível da Organização e Gestão			
Comunicação, divulgação e projeção da imagem da escola.	5. Usar as tecnologias de informação e comunicação para facilitar os procedimentos administrativos e a comunicação institucional.	Utilização das paginas <i>web</i> e a plataforma <i>moodle</i> do Agrupamento como meio de aprendizagem e de comunicação entre a comunidade escolar.	- Colocar no website da escola, notícias sobre as sessões do “À conversa com...”.
Eixo 3 – Ao Nível da Relação Escola – Família – Comunidade			
Fraca relação escola-família-Comunidade; Reduzida participação das famílias na vida da escola; Baixa expectativa de Comunidade em relação à Escola e às aprendizagens.	3. Oferecer oportunidades de desenvolvimento comunitário.	Desenvolvimento de estratégias que visem contrariar situações de abandono e de exclusão social.	- Sessão sobre Hábitos de Estudo, Motivação e Autorregulação da Aprendizagem; - “À conversa com...”; Visitas de Estudo aos Dias Abertos da FCSH/UNL e da UL.

Fonte: Própria.

Anexo XXX – Fotografias das atividades realizadas



Imagem de divulgação do «À conversa com...»



1.ª Sessão do «À conversa com...»



1.ª Sessão do «À conversa com...»



2.ª Sessão do «À conversa com...»



3.ª Sessão do «À conversa com...»



3.ª Sessão do «À conversa com...»



4.ª Sessão do «À conversa com...»



Sessão sobre hábitos de estudo, motivação e autorregulação da aprendizagem.



Visita de Estudo FCSH/UNL



Fotografia de despedida com a turma 12.º C¹¹³

¹¹³ Estão na foto apenas os alunos maiores de 18 anos.

Anexo XXXI – Questionário «À conversa com...»

Questionário “À conversa com...”

Auditório – 05-06-2013

Considero que esta sessão....

Dá a tua opinião assinalando com X no quadro que se segue.

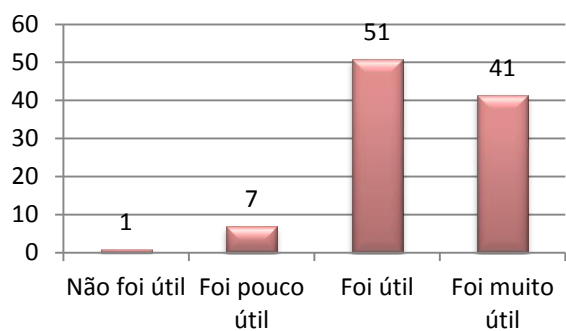
Não foi útil	
Foi pouco útil	
Foi útil	
Foi muito útil	

Sugestões:

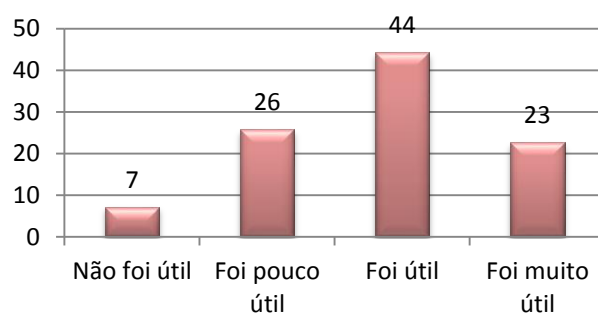
Adaptado de um modelo fornecido pela Professora Maria Isilda Medroa.

Anexo XXXII – Resultados dos questionários «À conversa com...»

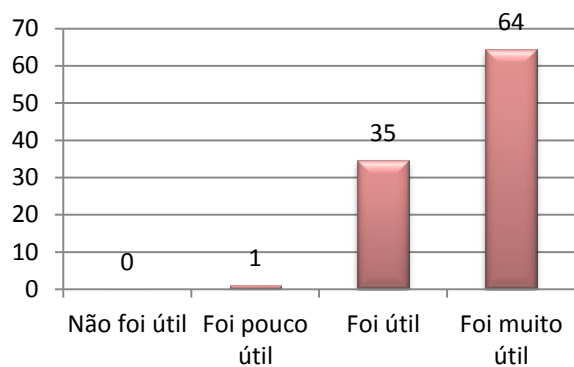
1ª Sessão «À conversa com...» (em %)



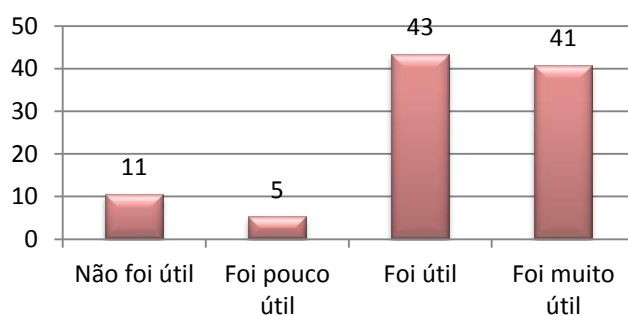
2ª Sessão «À conversa com...» (em %)



3ª Sessão «À conversa com...» (em %)



4ª Sessão «À conversa com...» (em %)



Anexo XXXIII – Questionário «Dia aberto das universidades»

“Dia aberto das Universidades”

Questionário aos alunos

Porque a tua opinião é importante, responde às questões solicitadas, assinalando com um (X) a situação que melhor corresponde. O questionário é anónimo. Obrigado pela tua colaboração!

Local da visita:

Data:

1. Em relação à visita de estudo, considero que a informação prestada antes da realização da mesma foi:

- Muita
- Suficiente
- Insuficiente
- Não sei/Não tenho opinião

2. Considero que as atividades realizadas foram:

- Muito interessantes
- Interessantes
- Pouco Interessantes
- Não sei/Não tenho opinião

3. Durante as explicações que foram dadas:

- Muito atento(a)
- Atento(a)
- Pouco atento(a)
- Distraído(a)

4. Esta visita de estudo ajudou-me a definir melhor os meus objetivos de vida:

- Concordo plenamente
- Concordo
- Discordo
- Não sei/Não tenho opinião

5. Esta visita de estudo será fundamental para o meu rendimento escolar no que resta do 3.º período:

- Concordo plenamente
- Concordo
- Discordo
- Não sei/Não tenho opinião

6. O que considere mais positivo e negativo na visita de estudo:

Positivos:
Negativos:

7. Estas são as minhas sugestões:

Anexo XXXIV – IAPPA: Instrumento de Apreciação do Professor Pelos Alunos

IAPPA – Instrumento de Apreciação do Professor Pelos Alunos

Pensa nas aulas de História e de Geografia que tiveste comigo e preenche o seguinte questionário.

	Nunca	Poucas Veze	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. As aulas decorreram com um ritmo adequado.					
2. Compreendi o que o professor deu nas aulas.					
3. Os materiais (filmes, mapas, fichas, etc.) usados na aula foram adequados.					
4. O professor reagiu bem às dúvidas surgidas durante a aula.					
5. O professor incentivou a participação dos alunos.					
6. O professor contribuiu para a minha aprendizagem.					
7. O professor manifestou segurança no que ensinava.					
8. Os testes do professor estavam de acordo com as aulas.					
9. O professor demonstrou ter alunos preferidos.					
10. O professor manteve a disciplina na aula.					
11. O professor revelou disponibilidade para os alunos fora das aulas.					
12. O professor estimulou o trabalho em grupo.					
13. As sínteses realizadas no início e no final das aulas ajudaram-me a aprender.					
14. O professor é “fixe”.					

15. O que o professor revelou de melhor foi...

16. O que o professor revelou de pior foi...

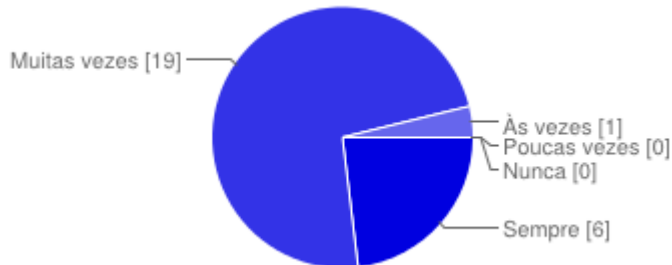
Muito obrigado.

Professor Pedro Ferreira

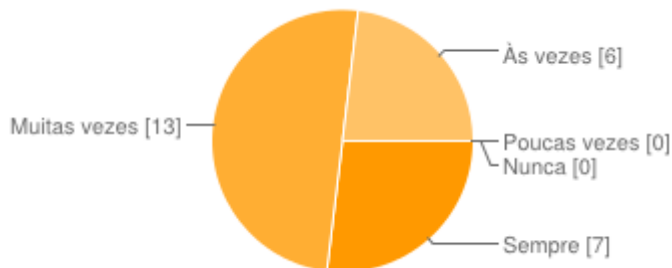
Adaptado de IAPPA, folha dactilografada, não impressa e não datada, elaborada nos anos 90 do século XX e utilizada por vários professores. Entregue na unidade curricular de Didática da História II, FCSH-UNL, 2011/2012.

Anexo XXXV – Resultados do IAPPA: Instrumento de Apreciação do Professor Pelos Alunos

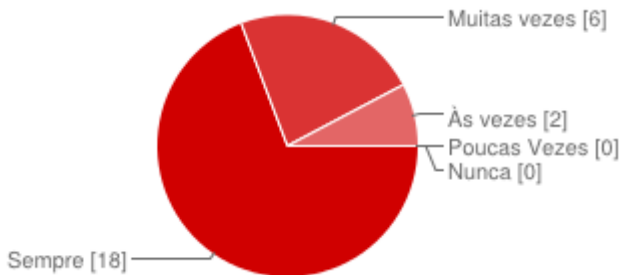
1. As aulas decorreram com um ritmo adequado.



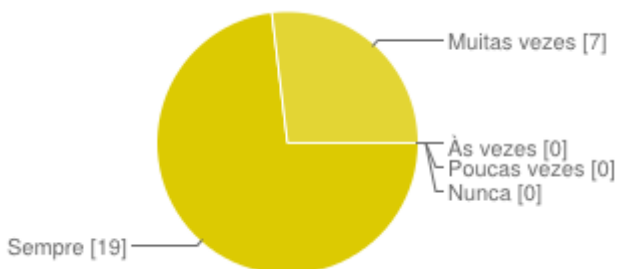
2. Compreendi o que o professor deu nas aulas.



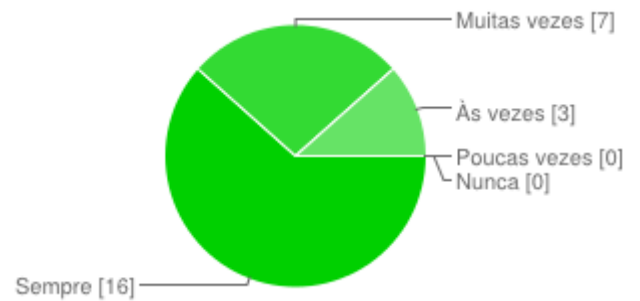
3. Os materiais (filmes, mapas, fichas, etc.) usados na aula foram adequados.



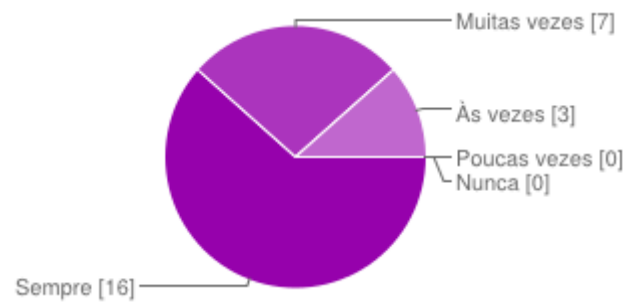
4. O professor reagiu bem às dúvidas surgidas durante a aula.



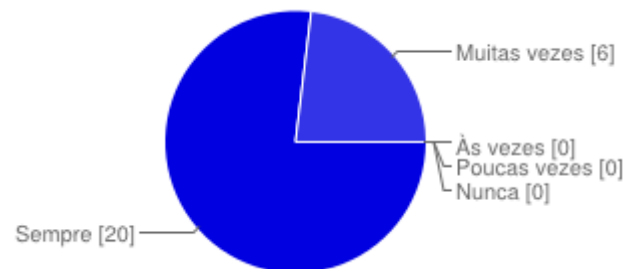
5. O professor incentivou a participação dos alunos.



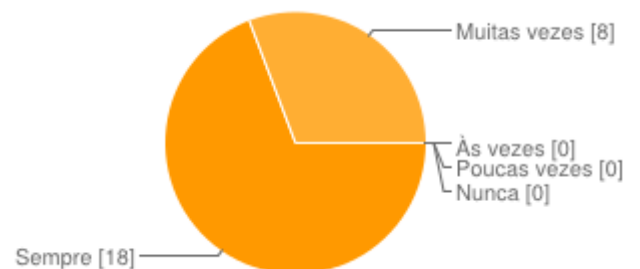
6. O professor contribuiu para a minha aprendizagem.



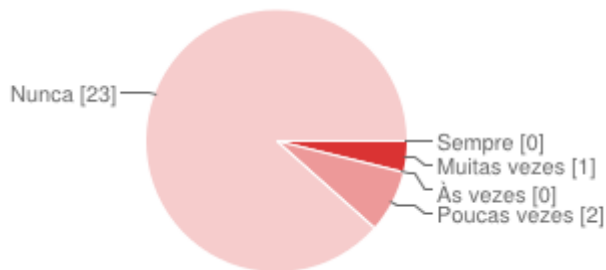
7. O professor manifestou segurança no que ensinava.



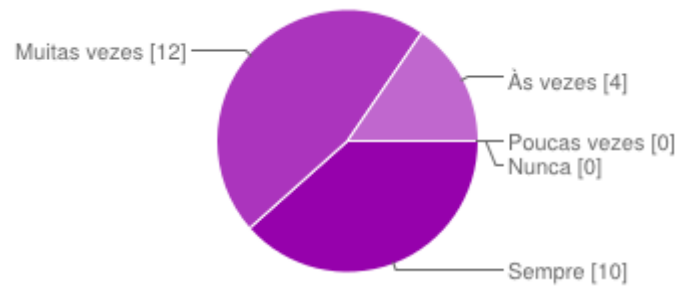
8. Os testes do professor estavam de acordo com as aulas.



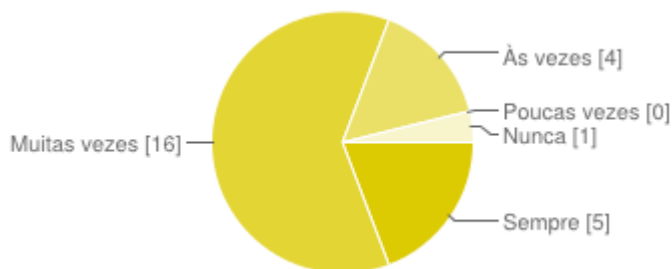
9. O professor demonstrou ter alunos preferidos.



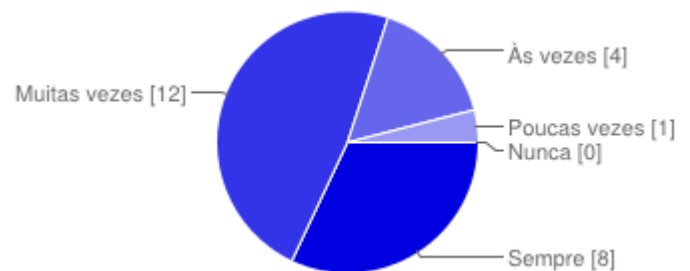
12. O professor estimulou o trabalho em grupo.



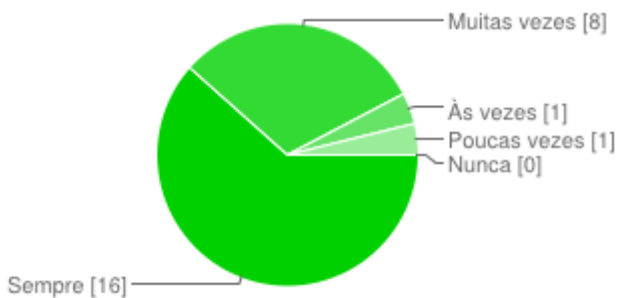
10. O professor manteve a disciplina na aula.



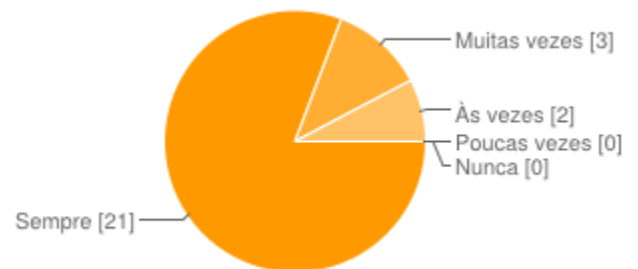
13. As sínteses realizadas no início e no final das aulas ajudaram-me a aprender.



11. O professor revelou disponibilidade para os alunos fora das aulas.



14. O professor é "fixe".



15. O que o professor revelou de melhor foi...

O modo de ensinar, muito organizado, disposto a ajudar durante e fora das aulas, mostrou-se à vontade com o que ensinava e gostei muito das suas aulas e espero que consiga atingir os seus objetivos e arranjar emprego com facilidade. Compreensivo, sempre pronto a ajudar. Compreensão com os alunos. A boa disposição, a simpatia. É um ótimo professor. Estar sempre disponível para os alunos. Calmo nas aulas, explica bem. Conseguir explicar-nos as matérias de uma maneira simples. A diferente forma de ensinar. A maneira como dá as aulas, como incentivou os alunos. Ser um bom professor, sabe explicar a matéria. A sua paciência e simpatia para com os alunos. Ser fixe e explicar bem! Compreensão, disponibilidade, amizade pelos alunos, é uma pessoa culta e simpática. O melhor professor que eu já tive! (um dos...) Um bom profissional, disponível, simpatia. Mostrou-se sempre disponível para nos ajudar, para além de professor foi amigo e sempre arranjou maneira de nos incentivar nas aulas. A forma de ensinar e a boa vontade e simpatia! Tentava sempre entender se tínhamos percebido a matéria, explicava muito bem. A maneira de ensinar, a simpatia e a disponibilidade para esclarecer dúvidas. A disponibilidade para ajudar os alunos. O facto de o stor se mostrar sempre disponível para os alunos, ter-nos ajudado em TUDO o que foi preciso. Obrigado!

16. O que o professor revelou de pior foi...

Utilização excessiva de vídeos. No princípio parecia um bocado antipático mas revelou ser completamente ao contrário. Por vezes perdia o controlo da aula.

