

MESTRADO

ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO

Entre a Espacialidade e a Temporalidade.

Uma leitura da(s) perspetiva(s) dos alunos sobre a interdisciplinaridade entre a Geografia e a História na promoção do desenvolvimento da competência: trabalhar em equipa.

Sandra Cristina Alves Moreira

M

2017



Sandra Cristina Alves Moreira

Entre a Espacialidade e a Temporalidade.

Uma leitura da(s) perspectiva(s) dos alunos sobre a interdisciplinaridade entre a Geografia e a História na promoção do desenvolvimento da competência: trabalhar em equipa.

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia
no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário,
autoproposto.

Orientadoras de Estágio,

Dra. Deolinda Martins

e

Dra. Isabel Pereira.

Supervisoras de Estágio,

Professora Doutora Maria Felisbela Martins

e

Professora Doutora Ana Guedes.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2017

Entre a Espacialidade e a Temporalidade.

Uma leitura da(s) perspetiva(s) dos alunos sobre a interdisciplinaridade entre a Geografia e a História na promoção do desenvolvimento da competência: trabalhar em equipa.

Sandra Cristina Alves Moreira

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia
no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário,
autoproposto.

Orientadoras de Estágio,

Dra. Deolinda Martins e Dra. Isabel Pereira.

Supervisoras de Estágio,

Professora Doutora Maria Felisbela Martins e Professora Doutora Ana Guedes.

Membros do Júri

Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Laura Maria Pinheiro de Machado Soares

Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutor António Alberto Teixeira Gomes

Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida:

Relatório escrito – 17 valores.

Discussão pública – 18 valores.

Dedico este estudo:

– À Comunidade Educativa da Escola Básica de Custóias

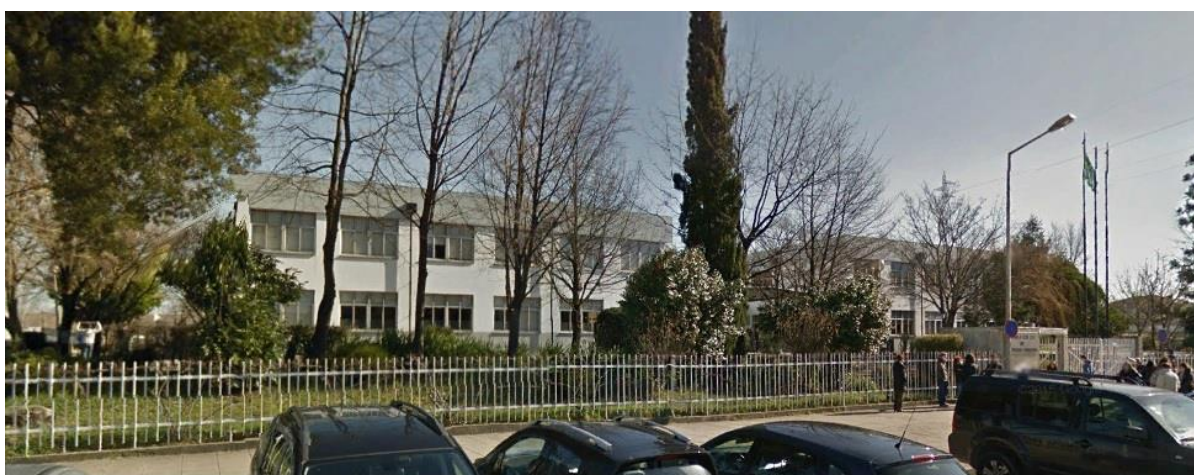


Imagem 1 - Escola Básica de Custóias¹, vista a partir da rua Nova de São Gens.

¹ **Fonte:** Imagem obtida a partir da funcionalidade *Street View* do *Google Earth* a 05/05/2017.

– Ao meu irmão:

La tempête

L'orage s'amoncèle et pèse sur la dune
Dont le flanc sablonneux se dresse comme un mur.
Par instants, le soleil y darde un faisceau dur
De rayons plus blafards qu'un blême éclat de lune.

Les éclairs redoublés tonnent dans l'ombre brune.
Le pêcheur lutte et cherche en vain un abri sûr.
Bondissant en fureur par l'océan obscur,
L'âpre rafale hurle et harcèle la hune.

Les femmes, sur le port, dans le tourbillon noir,
Gémissent, implorant une lueur d'espoir...
Et la tempête tord le haillon qui les couvre.

Tout s'effondre, chaos, gouffre torrentiel !
Sur le croulant déluge, alors, voici que s'ouvre
En sa courbe irisée un splendide arc-en-ciel.

Jules Breton, Oeuvres Poétiques de Jules Breton, 1887



Imagem 2 – Imagem do arco-íris desenhada por Pedro Afonso Moreira Sá Pereira, de 29/02/2016.

– Às minhas avós, Rosa e Leocádia, à minha tia-avó Isabel, e a todos os que perderam as forças para continuar.

Sandra, já cá não estás para leres estas palavras:
Por um mundo melhor!

Agradecimentos

Enumerar neste espaço o nome de todas as pessoas que me apoiaram na realização do presente trabalho configura-se-me como uma tarefa impossível, razão pela qual apelo à sua compreensão.

Os meus primeiros agradecimentos vão para a comunidade educativa da Escola Básica de Custóias. Muito obrigada a todos pela colaboração.

À orientadora de Geografia agradeço a disponibilidade e prontidão demonstradas ao longo de toda a investigação. As suas observações, sugestões, críticas e palavras de encorajamento constituíram uma mais-valia em todo o processo, que em muito contribuíram para o aperfeiçoamento da minha prática letiva e crescimento profissional.

Estou igualmente grata à professora de Atividades de Acompanhamento ao Estudo da turma do 8º ano pela força e confiança que me transmitiu ao longo de todo o estágio.

No papel de atores principais deste estudo, agradeço aos alunos das turmas de 8º e 9º anos que participaram na investigação. O meu obrigado pela colaboração e empenho demonstrados ao longo de todo o processo. Sem a vossa disponibilidade e prontidão nada disto teria sido possível.

Em segundo lugar, pelo papel que desempenharam e apoio, dirijo a minha gratidão a um conjunto de elementos da instituição na qual realizei a minha formação académica, a Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Na qualidade de supervisoras de Geografia e História, na disciplina de Iniciação à Prática Profissional, destaco o papel importante desempenhado pela Professora Doutora Maria Felisbela Martins e a Professora Doutora Ana Guedes. A ambas agradeço as críticas construtivas, os votos de confiança e as sugestões.

Sublinho ainda as contribuições do Professor Doutor Luís Grosso Correia durante as apresentações que os alunos realizaram no primeiro semestre da disciplina de Seminário de Projeto I. Estas revelaram-se fundamentais na definição de todo o percurso investigativo.

O meu obrigado pela solidariedade aos colegas de mestrado Miguel Ângelo Rocha, Flávio Soares Costa, Maria Raquel Magalhães, e Bruno Miguel Rocha. O carinho com que me brindaram ajudou a suportar a carga a que fui sujeita na sequência de contratempos de diversa ordem.

Aos colegas de trabalho António Costa, Fátima Matos, Luciano Martins e Mónica Santos, o meu obrigado pelo apoio e confiança. Muito obrigada por saberem escutar.

Estou ainda grata ao Professor Doutor Carlos Bateira, à Professora Doutora Laura Soares e à Professora Doutora Maria Assunção Araújo pela serenidade com que me ensinaram a enfrentar os percalços, pela força que me transmitiram durante o mestrado, pelos sábios conselhos e palavras de encorajamento.

No plano pessoal, o meu primeiro agradecimento vai para quem mais lutou para que conseguisse finalizar o que me propus quando ainda desconhecia a doença. Doutor Carlos Costa, não encontro palavras que consigam transmitir tudo o que sinto. A gratidão para consigo é infinita. As **competências** que desenvolveu no campo da análise espacial do corpo humano foram imprescindíveis para a conclusão desta etapa. Estou-lhe eternamente grata. Foi um profissional incansável na busca de alternativas e soluções que me permitissem avançar perante todos os obstáculos que surgiram.

Pela constância da sua amizade ao longo dos anos não posso deixar de referir o Bruno Pires, a Isabel Paquete, a Luísa Barbosa, o Márcio Silva, a Sandra Bastos e a Vera Painço. Muito obrigada por me ajudarem a manter de pé quando as forças eram já escassas. Ao Júlio Pereira, que, entretanto, nos deixou, e à Cátia Sá agradeço todo o cuidado, acompanhamento, encorajamento, e preocupação com o meu bem-estar.

Por último, estou grata à minha família pelo apoio e amor incondicionais.

Pelo carinho, amparo e auxílio prestados agradeço ao meu pai, Inácio Silva. Muito obrigada por me lembrares quem sou.

À minha sogra, Alice Pinto, o meu obrigado pela assistência prestada.

Pelas palavras de encorajamento e objetividade que me ajudaram a enfrentar todos os problemas, devo agradecimentos à minha afilhada Francisca Bastos.

Ao meu marido, Carlos Sá Pereira: muito obrigada por tudo!

Ao meu irmão, Inácio Miguel Moreira, estou reconhecida pelos conselhos, alertas, palavras de conforto, carinho, e confiança que sempre depositou em mim. Muito obrigada pela tua bondade e sentido de justiça! Muito obrigada por fazeres parte da minha vida! Muito obrigada por te lembrares que existo! Muito obrigada por estares quando mais ninguém estava! Muito obrigada por lutares! Muito obrigada por existires! Muito obrigada por seres! Muito obrigada!

Por último, Pedro, meu amor, muito obrigada pelos momentos de ternura, pelo mimo, pelo calor. Muito obrigada pelos abraços...

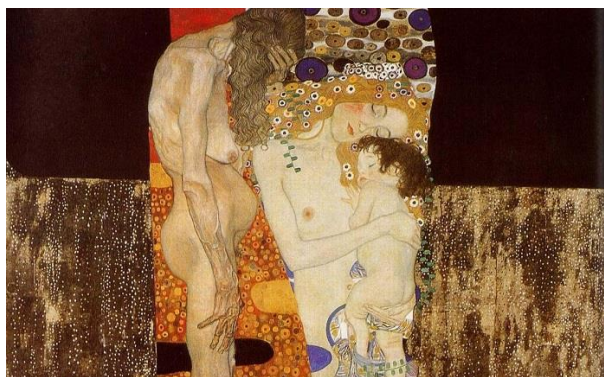


Imagem 3 – Imagem “As três idades da mulher”, por Gustav Klimt (1905).²

² Retirado de <http://potencialgestante.com.br/os-padroes-que-nos-impomos/>, 01/03/2016.

Resumo

Os resultados da investigação educacional preconizam a aplicação da interdisciplinaridade como facilitadora da aprendizagem. Contudo, depois da substituição do Currículo Nacional Básico que promovia o desenvolvimento de competências pelas metas curriculares, verificamos que nas disciplinas de História e de Geografia, só a primeira continuou a indicar explicitamente a sua aplicação. Assim sendo, a aposta na interdisciplinaridade ao nível da formação inicial de professores torna-se um elemento-chave.

Este estudo de caso tem como objetivo a análise das perspetivas dos alunos sobre a interdisciplinaridade na promoção do desenvolvimento da competência, trabalhar em equipa. Para isso, procedemos à aplicação de dois questionários, a dois grupos de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, dos 8º e 9º anos de escolaridade: um antes e um depois da utilização do Team-Based Learning, recorrendo à interdisciplinaridade entre Geografia e História.

Com base nos resultados da análise de conteúdo verificamos que a maioria dos alunos apresentam uma perspetiva positiva sobre o recurso à interdisciplinaridade no desenvolvimento da competência, trabalhar em equipa. Os temas mais recorrentes são os sentimentos, a aprendizagem, e a avaliação. Concluimos que neste trabalho não é possível compreender totalmente o peso da interdisciplinaridade no desenvolvimento da competência, trabalhar em equipa, pois não temos como avaliar o contributo de cada dimensão. No entanto, este indica-nos as dimensões que, segundo as perspetivas destes alunos, desempenham um papel no processo.

Palavras-chave: interdisciplinaridade, competência, trabalhar em equipa, Geografia, História

Abstract

The results of educational research advocate the application of interdisciplinarity as a learning facilitator. However, after the replacement of the Basic Education National Curriculum, that developed competencies by curriculum goals, we find that in the subjects of history and geography, only the first continued to explicitly state their application. Therefore, the emphasis on interdisciplinarity at the level of initial teacher education becomes a key element.

This study case has the purpose to analyse students' perspectives concerning interdisciplinarity, while promoting the development of the competency teamwork. In order to accomplish that, we applied two questionnaires to two groups of students from middle school, 8th and 9th level: one before and one after the application of Team-Based Learning, resorting to the interdisciplinarity between geography and history.

The results of the content analysis show that most students have a positive perspective about the resource to interdisciplinarity in the development of the competency teamwork. The most recurrent themes are feelings, learning and evaluation. We conclude that in this work it is not possible to fully understand the weight interdisciplinarity presents in the development of the competency teamwork, mainly because we are not able to assess the contribution of each dimension. However, it points out the dimensions that, according to these students' perspectives, play a role in the process.

Keywords: interdisciplinarity, competency, teamwork, geography, history

Résumé

Les résultats de la recherche en éducation préconisent l'application de l'interdisciplinarité en tant que facilitateur d'apprentissage. Toutefois, après le remplacement du Curriculum Nationale de l'Éducation Basique qui favorisait le développement des compétences par un basé en objectifs, nous avons constaté que dans les sujets de l'histoire et de la géographie, seule la première a continué à déclarer explicitement leur application. Donc, l'accent mis sur l'interdisciplinarité au niveau de formation initiale des enseignants devient un élément clé.

Cette étude de cas a comme objectif l'analyse de la perspective des élèves sur l'interdisciplinarité dans la promotion du développement de la compétence du travail d'équipe. Nous avons procédé à l'application de deux questionnaires en deux groupes d'élèves de 8e et 9e années d'étude : un avant et un après l'emploi du Team-Based Learning en utilisant l'interdisciplinarité entre Géographie et Histoire.

Sur la base des résultats de l'analyse de contenu, nous avons constaté que la plupart des élèves présentent une perspective positive sur l'utilisation de l'interdisciplinarité dans le développement de la compétence du travail d'équipe. Les thèmes les plus récurrents sont les sentiments, l'apprentissage et l'évaluation. Nous concluons que dans ce travail, il n'est pas possible de comprendre totalement le poids que l'interdisciplinarité présente dans le développement de la compétence du travail d'équipe, puisque nous n'avons aucun moyen à évaluer la contribution de chaque dimension. Cependant, il nous indique les dimensions qui, selon les perspectives des élèves, jouent un rôle dans le procès.

Mots-clés : interdisciplinarité, compétence, travail en équipe, géographie, histoire

Índice

Agradecimentos	IV
Sumário	VII
Abstract	VIII
Résumé	IX
Lista de Gráficos.....	3
Lista de Mapas.....	6
Lista de Quadros	7
Introdução	12
Parte I – Enquadramento Teórico.....	16
1. A interdisciplinaridade entre Geografia e História na promoção do desenvolvimento da competência, trabalhar em equipa, no 3º ciclo do Ensino Básico em Portugal	16
1.1. Currículo, que futuro?	17
1.2. A competência, trabalhar em equipa.....	22
1.2.1. Presença/ Ausência nos currículos de Geografia e História.....	22
1.3. A interdisciplinaridade na educação geográfica e histórica do 3º ciclo do Ensino Básico em Portugal	26
1.3.1. Os documentos orientadores do ensino da Geografia e História no 3º ciclo do Ensino Básico: das competências às metas curriculares	27
1.3.1.1. O Currículo Nacional Básico	27
1.3.1.2. Geografia	28
1.3.1.3. História	29
1.3.1.4. Orientações Curriculares da EB 2/3 Santiago de Custóias	30
1.4. O lugar do manual escolar	33
1.5. A importância da formação de professores.....	36
1.6. A investigação.....	38
Parte II – Proposta de prática docente	40
1. Metodologia.....	40

1.1. Enquadramento do estudo.....	41
1.1.1. Normativo	42
1.1.2. Metodológico	44
1.1.3. Institucional.....	45
1.3.1.1. A Faculdade de Letras da Universidade do Porto	46
1.3.1.2. A Escola	47
1.3.1.3. O meio envolvente	53
1.3.1.4. Unidades de análise	60
1.2. A prática docente: planificação e implementação	81
1.3. Os instrumentos: elaboração, testagem e aplicação	82
1.3.1. Os questionários	82
1.3.1.1. O pré-questionário.....	83
1.3.1.2. O pós-questionário	84
 2. Apresentação e discussão dos resultados	86
2.1. Pré-questionário: “Imagina que...”	87
2.2. O questionário final.....	119
 3. Considerações finais	175
 Bibliografia.....	179
 Anexos.....	191

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Percentagem de alunos nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (CEB) e Cursos de Educação e Formação (CEF). Fonte: documento do calendário escolar 2011/2012 (Anexo 1).....	49
Gráfico 2 – Distribuição dos alunos da amostra por turma em percentagem (%).....	61
Gráfico 3 – Média de idades do total dos indivíduos que constituem a amostra e por turmas.	65
Gráfico 4 – Número total de rejeições e aceitações por sujeito para a turma 8.....	69
Gráfico 5 – Sociograma de distância sociométrica individual da turma 8.....	71
Gráfico 6 – Sociograma de escolhas da turma 8.	73
Gráfico 7 - Sociograma de rejeições da turma 8.	74
Gráfico 8 – Número total de rejeições e aceitações por sujeito para a turma 8.....	76
Gráfico 9 - Sociograma de distância sociométrica individual da turma 9.....	77
Gráfico 10 - Sociograma de escolhas da turma 9.	79
Gráfico 11 - Sociograma de rejeições da turma 9.	80
Gráfico 12 – Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 1.....	81
Gráfico 13 – Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 2.	92

Gráfico 14 – Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 3.	95
Gráfico 15 – Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 4.	98
Gráfico 16 – Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 4.1.	101
Gráfico 17 – Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 4.2.	104
Gráfico 18 – Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 5.	107
Gráfico 19 – Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 5.1.	110
Gráfico 20 – Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 5.2.	113
Gráfico 21 – Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 6.	116
Gráfico 22 – Distribuição dos alunos por número de categorias selecionadas na questão 5 pela amostra e pelas turmas.	131
Gráfico 23 – Distribuição das categorias selecionadas por amostra e turmas.	132
Gráfico 24 – Distribuição das respostas dos inquiridos à questão 6 por amostra e turmas.	133
Gráfico 25 – Distribuição das respostas dos alunos por amostra e turma.	136

Gráfico 26 - Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 8.	140
Gráfico 27 - Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 8.1.	144
Gráfico 28 - Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 9.	148
Gráfico 29 - Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 10.	151
Gráfico 30 – Distribuição das respostas dos alunos à questão 11.	154
Gráfico 31 - Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 12.	158
Gráfico 32 – Distribuição das respostas à questão 13.	162
Gráfico 33 – Distribuição dos alunos que responderam afirmativamente à questão 13 quanto à posição adotada à questão 13.2.	164
Gráfico 34 – Distribuição das respostas dos alunos à questão 13.2.	165
Gráfico 35 – Distribuição das respostas dos alunos à questão 14.	167
Gráfico 36 - Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 14.1.	168

Lista de Mapas

Mapa 1 – Localização das escolas que constituíam o extinto Agrupamento Vertical de Custóias.	48
Mapa 2 - Planta do recinto escolar e envolvente imediatamente próxima.	50
Mapa 3 – Divisão administrativa territorial por freguesias anterior às Leis nº 22/2012 de 30 de maio e 11-A 2013 de 28 de janeiro.....	54
Mapa 4 – Imagem aérea da freguesia de Custóias.....	55
Mapa 5 – Imagem aérea da envolvente próxima à escola.	56
Mapa 6 – Distribuição da densidade populacional na freguesia de Custóias por Base Geográfica de Referenciação de Informação (BGRI), segundo os Censos 2011.....	59

Lista de Quadros

Quadro 1 - Plano de Estudo do Mestrado em Ensino de História e Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto para o ano letivo de 2010/2011.....	44
Quadro 2 – Distribuição dos alunos constituintes da amostra por turma e género quanto a reprovações, beneficiação de Assistência Social Educativa (ASE), escalão da ASE e por abrangimento no programa Empresários Pela Inclusão Social (EPIS).	63
Quadro 3 – Média das classificações das turmas 8 (8º ano de escolaridade) e 9 (9º ano de escolaridade), por período, às disciplinas de Português, Matemática, História e Geografia no ano letivo de 2011/2012.	65
Quadro 4 – Algoritmo proposto pelo software GroupDynamics, versão 1.0.1 para a frequência de aceitação do sujeito em relação ao número médio de aceitações.	67
Quadro 5 - Distribuição dos indicadores/ subcategorias por categorias inferidas na questão 1.....	88
Quadro 6 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 1 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.....	91
Quadro 7 - Distribuição dos indicadores/ subcategorias por categorias inferidas na questão 2.....	93
Quadro 8 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 2 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.....	94
Quadro 9 - Distribuição dos indicadores/ subcategorias por categorias inferidas na questão 3.....	96
Quadro 10 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 3 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.....	97

Quadro 11 - Distribuição dos indicadores/ subcategorias por categorias inferidas na questão 4.....	99
Quadro 12 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 4 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.....	100
Quadro 13 - Distribuição dos indicadores/ subcategorias por categorias inferidas na questão 4.1.....	102
Quadro 14 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 4.1 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.	103
Quadro 15 - Distribuição dos indicadores/ subcategorias por categorias inferidas na questão 4.2.....	105
Quadro 16 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 4.2 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.	106
Quadro 17 - Distribuição dos indicadores/ subcategorias por categorias inferidas na questão 5.....	108
Quadro 18 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 5 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.....	109
Quadro 19 - Distribuição dos indicadores/ subcategorias por categorias inferidas na questão 5.1.....	111
Quadro 20 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 5.1 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.	112
Quadro 21 - Distribuição dos indicadores/ subcategorias por categorias inferidas na questão 5.2.....	114

Quadro 22 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 5.2 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.	115
Quadro 23 - Distribuição dos indicadores/ subcategorias por categorias inferidas na questão 6.	117
Quadro 24 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 6 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.	118
Quadro 25 – Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 1 por número de respondentes (Nº) e Unidades de Registo (U. R.).....	120
Quadro 26 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 2 por número de respondentes (Nº) e Unidades de Registo (U. R.).....	122
Quadro 27 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 3 por número de respondentes (Nº) e Unidades de Registo (U. R.).....	125
Quadro 28 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 4 por número de respondentes (Nº) e Unidades de Registo (U. R.).....	126
Quadro 29 - Distribuição das subcategorias inferidas na resposta à questão 4 incluídas na categoria Técnicas de Estudo por número de Unidades de Registo (U. R.).....	127
Quadro 30 - Distribuição das subcategorias inferidas na resposta à questão 4 incluídas na categoria Fontes de Estudo por número de Unidades de Registo (U. R.).....	127
Quadro 31 – Distribuição das respostas dos alunos à questão 4.1 por amostra e por turma.	128
Quadro 32 – Distribuição dos indicadores/ subcategorias por categorias inferidas na questão 8.	141

Quadro 33 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 8 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.....	143
Quadro 34 - Distribuição dos indicadores/ subcategorias por categorias inferidas na questão 8.1.....	145
Quadro 35 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 8.1 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.....	147
Quadro 36 – Distribuição dos indicadores/ subcategorias por categorias inferidas na questão 9.....	149
Quadro 37 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 9 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.....	150
Quadro 38 – Distribuição de indicadores/ subcategorias por categoria inferidas na questão 10.....	152
Quadro 39 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 10 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.	153
Quadro 40 – Distribuição dos indicadores/ subcategorias por categoria inferidas na questão 12.....	159
Quadro 41 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 12 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.	161
Quadro 42 – Análise temática da resposta 13.1 por categorias e indicadores/ subcategorias.	163
Quadro 43 – Análise categorial temática à resposta 13.3.....	166

Quadro 44 – Resultado a análise categorial temática realizada às respostas da questão 14.1 por categoria e subcategoria.	170
---	-----

Quadro 45 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 14.1 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.	174
---	-----

Introdução

« Donc toutes choses étant causées et causantes, aidées et aidantes, médiates et immédiates et toutes s'entretenant par un lien naturel et insensible qui lie les plus éloignées et les plus différentes, je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties. »

(Pascal, 1978, p. 108)

Embora o recurso à designação de **interdisciplinaridade** se tenha generalizado, estendendo-se a várias áreas para classificar diferentes fenómenos (Pimenta, 2013; Pombo, 2004), a sua investigação divide-se, basicamente, entre a epistemologia e a pedagogia (Thiesen, 2008). Do ponto de vista conceitual, a **interdisciplinaridade** reflete esta disseminação, caracterizando-se por uma polissemia (Pombo, 2004; Pombo, Guimarães, & Levy, 1994). Logo, não é de estranhar que alguns autores, na tentativa de definirem à partida o(s) assunto(s) que abordam, sintam necessidade de recorrer a designações diferenciadoras como “interdisciplinaridade científica” (Rodrigues, Wagner, & Silva, 2011), “interdisciplinaridade escolar” (Araújo-Oliveira, Lenoir, Morales-Gomes, & McConnell, 2011; Lenoir, Hasni, & Larose, 2007; Rodrigues et al., 2011), interdisciplinaridade educativa (Batista & Salvi, 2006) e “ensino interdisciplinar” (D’Hainaut, 1986). Na literatura científica e da especialidade, são utilizados como sinónimos outros conceitos (Pimenta, 2013; Pombo et al., 1994). No mundo do ensino encontramos, por exemplo, as seguintes designações: “ensino integrado”, “educação ambiental”, “trabalho de projeto” (Pombo et al., 1994). Louis D’Hainaut (1986, p. 14), numa tentativa de estabelecer uma diferenciação entre o nível epistemológico e pedagógico do conceito, considera:

- l'interdisciplinarité en général qui est un mode de conception, d'organisation et d'exploitation de la connaissance dans la recherche et dans la construction de la science;
- l'enseignement interdisciplinaire qui est une démarche de communication de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être selon une stratégie qui ne se limite pas à la progression à l'intérieur d'une seule discipline ou de plusieurs disciplines considérées indépendamment les unes des autres.

Neste estudo de caso, debruçamo-nos sobre o ensino interdisciplinar, dando continuidade ao trabalho iniciado na Escola Básica de Custóias no ano letivo anterior em torno desta temática³. No nosso caso, a investigação terá como o objetivo central: conhecer a(s) perspetiva(s) dos alunos sobre a utilização da **interdisciplinaridade** entre as disciplinas de Geografia e História do 3º ciclo do ensino básico, na promoção do desenvolvimento da competência, trabalhar em equipa, nas unidades didáticas⁴: “Áreas de Fixação Humana” e “Ambiente e Desenvolvimento Sustentável”.

O projeto educativo da Escola Básica de Custóias (Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas de Custóias, 2009), as orientações curriculares de Geografia (Câmara, Ferreira, Silva, Alves, & Brazão, 2002; C. C. Ferreira & Silva, 2001) e de História (Correia, Reis, Veríssimo, & Barca, 2001; Ministério da Educação, 1991a, 1991b), assim como o currículo nacional básico (Paulo Abrantes, 2001), e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (Barron et al., 2010) preconizam o recurso à integração de saberes⁵ no desenvolvimento de competências. Segundo a OCDE (Barron et al., 2010; OCDE, 2013), esta favorece o desenvolvimento de aprendizagens significativas e da capacidade de resolução de problemas.

Em Portugal, as disciplinas de Geografia e História são autónomas a partir do 3º ciclo do ensino básico. Contudo, e até à data, no 2º ciclo, em 1989, ambas foram reintroduzidas de forma integrada na matriz curricular, com a designação de História e Geografia de Portugal, ocupando o lugar da disciplina de Estudos Sociais (H. da C.

³ No ano letivo de 2010/2011, o estagiário Hélder Quintas de Oliveira iniciou o estudo da temática interdisciplinaridade na Escola Básica de Custóias. A sua investigação debruçou-se sobre o potencial interdisciplinar no ensino da Geografia e História do estudo da paisagem no âmbito de uma visita de estudo (Oliveira, 2011).

⁴ Constituíam no ano letivo de 2011/2012 o currículo de Geografia do 3º ciclo do Ensino Básico seis temas: “A Terra, estudos e representações”; “Meio Natural”; “População e Povoamento”; “Atividades Económicas”; “Contrastes de Desenvolvimento”; e “Ambiente e Sociedade”. No que concerne à gestão curricular, segundo o documento “Geografia: Orientações Curriculares, 3º ciclo”, os temas programáticos “podem ser estudados separadamente ou de forma integrada”, (2002, p. 9) desde que se inicie o percurso com o tema “Representações da Terra”. A sequência dos restantes deve acordar com os Projetos Curriculares de Escola e de Turma. Assim sendo, no relatório utilizaremos o nome das unidades didáticas, em alternativa ao ano de escolaridade em que foram lecionados estes conteúdos temáticos. Na escola onde estagiamos, a Escola Básica de Custóias, o roteiro de ciclo incluía a unidade “Áreas de Fixação Humana”, subtema do tema “População e Povoamento”, no 8º ano de escolaridade. A unidade didática “Ambiente e Desenvolvimento Sustentável” inclui-se no tema “Ambiente e Sociedade”, tratado no 9º ano de escolaridade.

Ferreira, 2003). Ora, na educação é sobejamente reconhecido que a motivação, as emoções, as crenças, as concepções dos alunos, entre outros, interferem no processo de ensino/ aprendizagem (Barron et al., 2010; OCDE, 2013). Perante este cenário, e a escassez de estudos, no nosso país, sobre esta temática em torno da **interdisciplinaridade**, consideramos pertinente o estudo da(s) perspectiva(s) dos alunos, colocando a questão:

– **Segundo a(s) perspectiva(s) dos alunos, a interdisciplinaridade entre Geografia e História interfere na promoção do desenvolvimento da competência, trabalhar em equipa?**

Duas hipóteses serviram-nos de guias orientadoras:

Hipótese 1 – Segundo a(s) perspectiva(s) dos alunos, a **interdisciplinaridade** entre Geografia e História não interfere na promoção do desenvolvimento da competência trabalhar em equipa;

Hipótese 2 – Segundo a(s) perspectiva(s) dos alunos, a **interdisciplinaridade** entre Geografia e História interfere na promoção do desenvolvimento da competência trabalhar em equipa.

Para as testarmos e respondermos à questão que orienta todo o nosso estudo definimos como objetivos:

- **Avaliar** as opiniões dos alunos acerca da **interdisciplinaridade** entre Geografia e História na promoção do desenvolvimento da competência, trabalhar em equipa;
- **Identificar** os temas presentes nas opiniões dos alunos acerca da **interdisciplinaridade** entre Geografia e História na promoção do desenvolvimento da competência, trabalhar em equipa;
- **Compreender** o peso que a **interdisciplinaridade** entre Geografia e História apresenta nas opiniões dos alunos quanto à promoção do desenvolvimento da competência, trabalhar em equipa.

Seguindo a proposta do “Regulamento Específico da Iniciação à Prática Profissional do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário” (FLUP, 2010)

⁵ Utilizamos a expressão “integração de saberes” como sinónimo dos diferentes níveis de integração das disciplinas, que apresentamos por ordem crescente, segundo Olga Pombo (2004): pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

dividimos o relatório em duas componentes: enquadramento teórico e proposta de prática docente.

A estrutura do enquadramento teórico resulta de uma adaptação dos níveis de intervenção propostos por Louis D'Hainaut (1986, pp. 24-28) para implementação de uma organização interdisciplinar num sistema educativo: “les finalités et la politique éducative”; “la définition des contenus des programmes ou des objectifs”; “le processus d'enseignement-apprentissage”; “les ressources”; “l'évaluation”; “la formation des enseignants”.

Assim, num primeiro momento, enquadrámos a **interdisciplinaridade** no trabalho em equipa à luz do sistema educativo português, pós reforma curricular de 2001, sem nunca perder de vista os seus antecedentes históricos, e os conceitos chave para o nosso estudo: **interdisciplinaridade**, competência, trabalhar em equipa. Segue-se uma abordagem do tema ao nível dos documentos orientadores do ensino da Geografia e da História, dos manuais escolares, da formação de professores e, por fim, da investigação.

A segunda componente, a proposta de prática docente, subdivide-se em quatro partes. Numa fase inicial, procedemos à caracterização do contexto do estudo de caso, tendo em conta o seu enquadramento e participantes. Em segundo lugar, discurremos sobre as opções metodológicas e instrumentos utilizados para cumprirmos os objetivos a que nos propusemos. Terceiro, realizamos a apresentação e discussão dos resultados. Em último lugar, sob a forma de considerações finais, concluimos a investigação, refletindo criticamente sobre o trabalho que levamos a cabo, apresentando os seus limites e contributos à luz dos pontos de vista científico, da comunidade educativa da Escola Básica de Custóias, e de uma professora em formação inicial.

Parte I – Enquadramento Teórico.

1. A interdisciplinaridade entre Geografia e História na promoção do desenvolvimento da competência, trabalhar em equipa, no 3º ciclo do Ensino Básico em Portugal.

Segundo Louis D'Hainaut, (1986) a **interdisciplinaridade** assenta em quatro aspetos: na evolução epistemológica do conhecimento; na complexidade dos problemas do mundo contemporâneo; na conceção holística do homem; e no papel e numa conceção de educação que tem por finalidade as necessidades dos alunos. São várias as teorias que a investigação aponta como suporte da **interdisciplinaridade** enquanto fonte de conhecimento, nomeadamente o construtivismo e a teoria da complexidade/caos. (VanderVen, 1997). Nomeadamente, Louis D'Hainaut (1986, p. 2) defende que:

Le progrès des sciences humaines a aussi beaucoup contribué au développement de l'interdisciplinarité car elles ont dû emprunter à d'autres disciplines certaines de leurs théories ou de leurs instruments (par exemple : la théorie des jeux, l'analyse factorielle, le concept de rétroaction) et la complexité de leur objet les oblige à avoir recours simultanément à plusieurs disciplines.

Essa interligação e comunicação entre diferentes disciplinas implica geralmente o trabalho em equipa.

Entretanto, assistimos à adoção desta forma de organização e conceção de conhecimento ao nível do ensino, durante a década de 70 do século XX (Pombo, 2004; Pombo et al., 1994), rapidamente disseminando-se por vários países da Europa Ocidental e Estados Unidos e Canadá (D'Hainaut, 1986). Portugal, não constituiu exceção.

1.1. Currículo: que futuro?

«Adota-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em ação* ou *em uso*.»

(Paulo Abrantes, 2001, p. 9)

A realização deste trabalho foi marcada pela transição entre um currículo promotor de competências e um onde se espera o cumprimento de metas curriculares. Curiosamente, na atualidade, após a alteração, assistimos à realização de uma conferência em Lisboa a 30 de abril de 2016, na Fundação Calouste Gulbenkian, organizada e transmitida em direto pela Direção Geral da Educação (DGE) “A Conferência Currículo para o século XXI: competências conhecimentos e valores numa escolaridade de 12 anos”, onde os oradores abordam o desenvolvimento de competências. Caso para dizer: que futuro? Seguiu-se-lhe a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular, que marca o retorno das competências através das aprendizagens essenciais.

Em simultâneo, procedem-se alterações no currículo do ensino básico da Finlândia, um dos países de referência na Educação, pelos lugares que ocupa nos *rankings* estatísticos, que de acordo com o Conselho Nacional de Educação deste país, têm por objetivo o “enfrentamento dos desafios do futuro” (Finnish National Agency for Education, 2015). Para tal, adotaram o estudo de projetos baseados em fenómenos, recorrendo à adoção de práticas colaborativas em ambientes multidisciplinares. No entanto, não é a primeira vez na história da educação que inovações curriculares com provas de sucesso em determinados países, falham redondamente ao serem adotadas por outros. Como exemplo, o caso português, onde um currículo por competências foi revogado, alegando uma série de insuficiências danosas que não se conseguiram ultrapassar (MEC, 2011).

A respeito deste episódio encontramos críticas negativas e positivas. Por parte do Ministério da Educação e Ciência (MEC, 2011) eram-lhe apontadas como negativas: “a falta de clareza nas recomendações, como a ambiguidade das ideias”; “as características do texto como a extensão, a repetição de ideias e a falta de organização”;

“as recomendações pedagógicas prejudiciais”; “os objetivos vagos”. (*ibidem*).
Investigadores portugueses Martins *et al* (2013, p. 45) acrescentam que:

Las críticas existentes sobre la reorganización curricular de la enseñanza básica portuguesa se centran más en la confusión de los significantes y términos utilizados y en la dificultad de evaluar este tipo de currículum (Viana y Freire, 2006), que en la noción misma de competencias.

Filipa Seabra (2011) realizou um estudo, com base em seis entrevistas, onde um dos objetivos, era o estudo da conceção acerca da noção de competência. Entre outros resultados, detetou nos entrevistados, no que concerne à reforma curricular, a ausência de formação no âmbito da formação inicial de professores e formação contínua. A isto, dividindo o saber em: saber-fazer, saber-saber e saber-ser – notou que as conceções dos entrevistados se enquadravam mais no primeiro tipo e que em alguns casos poderiam ou não integrar elementos dos outros tipos de saber.

Perrenoud (2013), abordando o ensino desenvolvendo competências, aponta-lhe três fragilidades: concetual, ordem empírica e conceções da missão de escola. No primeiro caso, alega que não existe uma noção de competência universal. A investigadora Isabel Dias, recorrendo a uma abordagem histórica revisita o conceito de competência ao longo do tempo e nas diferentes áreas que o adotaram (Jurídica, Psicologia, Linguística, Empresas, Formação Profissional, Educação) e aponta-lhes como componentes constituintes o saber-saber, o saber-fazer e o saber-ser, acrescentando: “a competência **íntegra** e **coordena**⁶ um conjunto de esquemas (de perceção, pensamento, avaliação e ação) que sustém inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, probabilidades, recolha de informação pertinente, tomada de decisão.” (2010, p. 75) A mesma autora sublinha que estamos perante algo construído pelo sujeito, não é algo que se possui, não é um resultado de uma soma, mas sim uma combinação que é construída por cada indivíduo, logo, “um indivíduo sábio não é necessariamente competente” (*ibidem*).

O Currículo Nacional Básico define o conceito, hierarquizando-o relativamente a outros que lhe são concorrentes. Assim, neste documento a noção de competência “íntegra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como **saber**

⁶ Negrito meu.

em ação ou em uso.” (Paulo Abrantes, 2001, p. 9), exibindo a complexidade que lhe é reconhecida pela autora Isabel Dias (2010) e sublinhando a questão dos conhecimentos, conteúdos temáticos ou saber-saber.

Aliás, Perrenoud (2013) quando aborda a dificuldade em avaliar competências ao nível escolar, não se refere, em momento algum, à avaliação de sala de aula. O autor menciona sim, a falta de uniformização do conceito de competência em educação e das competências a ensinar. O autor constata que o conceito de competência é variável, entre os diferentes sistemas educativos, assim como as competências a serem ensinadas aos alunos. Relativamente à última, no âmbito do projeto “Definição e Seleção de Competências” (DeSeCo), foi apresentada uma proposta com dois tipos de competências: curriculares e extracurriculares. No caso das primeiras foram sugeridas quatro: capacidade de comunicar com os outros, a nível oral e escrito; competência matemáticas básicas e numeracia; literacia informática e competência ao nível dos media/meios de comunicação; e capacidade de nos situarmos no mundo do indivíduo. As extracurriculares são quatro: competências metacognitivas; intrapessoais; interpessoais; e posicionais (Rychen & Tiana, 2004). No entanto, não foram adotadas.

Por fim, para Perrenoud (2013) a questão das conceções sobre a missão da escola, no que diz respeito aos conteúdos a ensinar aos alunos, refere-se a diferentes tipos: competências, objetivos, metas, atitudes, valores, capacidades, entre outros. Não estão em causa visões sobre a missão da escola, mas sim questões do âmbito curricular.

Alargando à pedagogia de competências há ainda uma crítica que lhe é dirigida por Perrenoud (2013). Esta não se sustenta em nenhuma corrente pedagógica. Logo, na nossa opinião, tentar enquadrá-la com base nas definições do conceito que a sustenta, quando estas não são uniformes torna-se perigoso.

No caso português, o currículo assume-se como de génese construtivista, na nossa opinião, com ecos do socioconstrutivismo. Citando a paráfrase de Isabel Dias (2010, p. 76) aos autores Marujo, Neto e Perloiro:

Numa perspetiva construtivista, considera-se que o conhecimento se constrói progressivamente através da interação entre o sujeito e o meio. O conhecimento não se adquire por uma interiorização de um determinado significado exterior dado, mas sim pela construção a partir de dentro de representações e interpretações adequadas, pelo que é importante encontrar sentido nos factos (estabelecer

relações). Constrói-se através dos sentidos, que possibilitam a interação com o ambiente e a edificação de uma imagem do mundo.

Quanto ao socioconstrutivismo, a mesma autora (2010) aponta que a interação com o outro promove a integração de conhecimento pelo indivíduo.

Estas linhas de pensamento encontram-se tanto nos documentos orientadores da disciplina de Geografia, como nos de História. Há uma clara aposta para que o aluno desenvolva aprendizagens significativas e que seja construtor do seu próprio conhecimento, quer pela interação com o meio, quer pela interação com o outro. Nas Orientações Curriculares de Geografia (2002, p. 7) estão presentes de forma explícita:

As competências essenciais da Geografia estão definidas de modo a centrar a aprendizagem da disciplina na procura de informação, na observação, na elaboração de hipóteses, na tomada de decisão, no desenvolvimento de atitudes críticas, no trabalho individual e de grupo e na realização de projetos.

No Programa de História (Ministério da Educação, 1991a, p. 141) indica-se que: “As orientações enunciadas inscrevem-se numa conceção construtivista do processo de ensino-aprendizagem, enfatizando o papel do aluno, na estruturação de aprendizagens significativas.”

Quanto ao socioconstrutivismo, a título de exemplo, citamos a seguinte referência: “recorrer ao trabalho em equipa como meio de promover a autonomia pessoal e a socialização” (*Ibidem*, p. 141).

Posto isto tudo, e retomando as críticas à Reforma Curricular portuguesa que possibilitou a implementação de um currículo por competências, há ainda quem a brindasse com palavras positivas. Maria do Céu Roldão, citada por uma equipa de investigadores portugueses, indica-o como inovador por comparação ao precedente, que era demasiado centrado nos conteúdos (I. Martins, Abelha, Abreu, Costa, & Lopes, 2013, p. 44):

En Portugal, la perspectiva por competencias ha sido asumida como innovadora, teniendo como referencia currículos manifiestamente conteniditas (valoran los contenidos específicos de un campo disciplinar dado, sin que se promueva una interrelación con otros contenidos y una preocupación más general con el proceso de enseñanza-aprendizaje) hasta entonces desarrollados.

Várias razões podem ser apontadas para se implementar um currículo por competências. Acedo e Hughes (2014) apresentam a necessidade de construirmos um mundo melhor através da mudança de comportamentos. Para eles, o mais ajustado para atingir esse objetivo é o desenvolvimento de competências. Nomeadamente é possível identificar a utilização do conceito como saber em ação. Segundo Acedo e Hughes (2014, p. 506): “(...) we are looking to a world where individuals can apply their knowledge in humane and socially responsible and respectful ways. And we are looking beyond efficiency towards sustainability.”

Luisa Alonso apresenta uma linha de pensamento próxima dos autores anteriores, muito ligada à cidadania (2005, p. 19):

É neste contexto, e na tentativa de encontrar respostas adequadas a estes desafios da sociedade do conhecimento, que se enquadra a Reorganização Curricular em curso no nosso sistema educativo, a qual pretende colocar no coração do currículo a aprendizagem de competências essenciais para aprender a aprender e a lidar com a incerteza e mudança, assim como aprender a colaborar e a participar na melhoria da sociedade, através do exercício de uma cidadania esclarecida e ativa.

Esta investigadora alega como motivo de adoção deste conceito nos currículos escolares a sua aplicação noutras áreas, nomeadamente na educação e formação de adultos. Parafraseando as ideias de Deluiz, Rui Trindade (2013, p. 57) sublinha que vários autores relacionam a “emergência da pedagogia das competências com o processo de transição do modelo de gestão que o fordismo implantou para aquele que o toyotismo inaugurou no decurso da década de 1960”. O mesmo autor indica ainda que com esta mudança assiste-se a uma outra, a valorização das competências em detrimento da qualificação profissional.

Perrenoud (2013) sistematiza várias ideias-chave em torno das motivações da adoção da pedagogia por competências pelos diferentes sistemas educativos, algumas das quais já foram sendo apontadas pelos outros autores citados: as transformações do mundo do trabalho que exigem flexibilidade e adaptação à mudança; o ativismo ligado a uma ideia de cidadania mundial; uma aceleração e conscientização por parte da sociedade que procura responder à nova realidade; e o papel de organizações mundiais como a OCDE.

No caso do sistema educativo português do Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro é evocada a ideia da “garantia de uma educação de base para todos”, objetivo estratégico do Programa de Governo: “o início de um processo de educação e formação ao longo da vida”. Logo, são apontadas questões que se prendem exclusivamente com as transformações do mundo do trabalho e uma aceleração e conscientização por parte da sociedade.

1.2. A competência, trabalhar em equipa.

Neste capítulo clarificamos a forma como se manifesta a competência, trabalhar em equipa, nos documentos orientadores específicos das disciplinas de Geografia e História desde a implementação do ensino desenvolvendo competências.

1.2.1. Presença/ ausência nos currículos de Geografia e História.

No primeiro volume do programa de História do 3º ciclo do ensino básico são apontados os objetivos gerais que se organizam em três domínios: atitudes/ valores, aptidões/ capacidades e conhecimentos. Para a nossa análise interessa-nos o primeiro, o das atitudes/ valores, que compreende dois objetivos: “desenvolver valores pessoais e atitudes de autonomia”; “desenvolver atitudes de sociabilidade e de solidariedade” (Ministério da Educação, 1991a, p. 127).

O segundo apresenta cinco objetivos específicos (*Ibidem*, p. 127):

- 2.1. desenvolver o espírito de tolerância e a capacidade de diálogo em relação a outras opiniões
- 2.2. **cooperar na realização de trabalhos de equipa**⁷
- 2.3. empenhar-se na defesa dos direitos humanos, manifestando atitudes de solidariedade em relação a outros indivíduos, povos e culturas
- 2.4. interessar-se pela construção da consciência europeia, valorizando a identidade cultural da sua região e do seu país

⁷ Negrito meu.

2.5. manifestar interesse pela intervenção nos diferentes espaços em que se insere, defendendo o património cultural e a melhoria da qualidade de vida.

Logo, o trabalho em equipa, é mencionado como um dos objetivos específicos para atingir o objetivo geral: “desenvolver atitudes de sociabilidade e de solidariedade” do domínio das atitudes/ valores. Sublinhamos que, no segundo volume, do programa de História, na apresentação da matriz de objetivos e conteúdos do 7º ano de escolaridade, se frisa que “pela sua natureza, este objetivo poderá ser visado em qualquer dos subtemas, dependendo, no entanto, dos recursos existentes na escola”, observação que depois se repete para o 8º e 9º anos (Ministério da Educação, 1991b, p. 13).

O Programa da disciplina de História apresenta, como orientações metodológicas, o desenvolvimento integral dos alunos nos domínios cognitivos, afetivo, social e moral. Para isso, recorre a uma conceção construtivista do processo de ensino-aprendizagem que tem como base o desenvolvimento de aprendizagens significativas junto dos alunos. Com vista ao cumprimento destas orientações apresenta várias experiências de aprendizagem como pré-requisitos, entre as quais: “**recorrer ao trabalho em equipa como meio de promover a autonomia pessoal e a socialização**”⁸ (Ministério da Educação, 1991a, p. 141).

No mesmo documentos são ainda referidas orientações normativas ao nível da prática pedagógica na disciplina de História, onde consta a **realização de trabalhos em equipa**⁹: “A utilizar quando oportuno, mas sempre com um enquadramento rigoroso das atividades: definição de tarefas, estabelecimento de metas a atingir e construção de instrumentos que permitam, ao próprio alunos avaliar os resultados obtidos.” (*Ibidem*, p. 143)

Nas orientações curriculares de História presentes no Currículo Nacional Básico, no que concerne às formas de trabalho coletivo, apenas o de grupo é referido. Mas como bem é indicado, o referido documento não substitui os programas em vigor, constitui apenas uma forma de gestão (Paulo Abrantes, 2001, p. 87 e 88):

Não tendo a pretensão de substituir os respetivos programas o documento é uma proposta de enquadramento dos diversos elementos que os constituem, na

⁸ Negrito meu.

⁹ Negrito meu.

perspetiva de uma gestão curricular mais equilibrada e aberta desses programas, e mais consentânea com a nova conceptualização, cuja configuração genérica é dada pelo perfil de competências gerais e respetiva operacionalização transversal.

Com a introdução das metas curriculares, na disciplina de História, a referência a este desaparece. No documento de apoio, remete-se para o professor a decisão, quanto à forma de organização do ensino, relembrando a diversidade presente no referido programa.

No caso da disciplina de Geografia, quer nas orientações curriculares, quer nas metas, não é utilizada a designação de trabalho em equipa. No entanto, nas orientações curriculares, inclui-se enquanto modo de trabalho não individual, o trabalho de grupo que depois aparece várias vezes referido nas sugestões de experiências de aprendizagem:

Nas metas curriculares é feita referência ao trabalho de grupo, como uma estratégia entre o trabalho de campo, o estudo de caso, o recurso às tecnologias de informação geográfica para “dar oportunidade aos alunos de realizarem atividades que lhes permitam saber pensar o espaço e serem capazes de atuar no meio em que vivem” (MEC, 2013/2014a, p. 2). No documento de apoio não lhe é feita qualquer referência, apenas se sublinha a liberdade do professor para realizar as opções metodológicas.

No entanto, não é preciso que o trabalho em equipa seja referido como competência para ser desenvolvido. Além da autonomia e liberdade, que atualmente é concedido ao professor neste âmbito, e citando as palavras de Andreas Schleicher, da Direção da Educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) quando aborda “The case for 21st century learning” (2010, para. 6):

If you were running a supermarket instead of a Scholl and saw that 30 out of 100 customers each day left you shop without buying anything, you would think about changing your inventory. But that does not happen easily in schools because of deeply rooted, even if scientifically unsupported, beliefs that learning can only occur in a particular way.

No caso dos currículos nacionais das disciplinas de Geografia e História, preconiza-se a realização de experiências de aprendizagem para promoção do desenvolvimento de competências que encontram eco nas palavras de Philippe

Perrenoud (2013, p. 76): “(...) as competências não são algo que possa ser ensinado, de modo que o seu desenvolvimento, dando ênfase ao papel do professor como criador de tais situações, numa postura muito diferente daquela de transmissor de saberes.”

O mesmo autor apresenta, ao longo do seu raciocínio, a possibilidade de as competências serem desenvolvidas sem recurso ao professor como criador das situações potenciadoras do desenvolvimento de competências: “O desenvolvimento de algumas competências começa antes da escolaridade e tem continuidade fora da escola.” (*Ibidem*, p. 62). Mais adiante relembra: “Desenvolver competências leva tempo: o tempo necessário para assimilar os saberes e o tempo necessário para treinar o seu uso.” (*Ibidem*, p. 62)

Assim é possível que no cumprimento da aplicação do trabalho em equipa, enquanto objetivo específico, experiência de aprendizagem, e orientação normativa do programa de História, estejamos, ainda que de forma indireta, e, por vezes, não completa, a desenvolver esta competência em sala de aula, sem haver uma intencionalidade.

Perrenoud (*Ibidem*, p. 77) define o construtivismo como:

(...) uma “lei” da aprendizagem humana, que afirma que, independentemente do seu conteúdo ou da sua natureza, a aprendizagem passa sempre por uma atividade mental do sujeito, que consiste numa atividade de *reorganização* do seu sistema cognitivo. Sem essa atividade de (re)construção, em geral tão intensa quanto invisível, nenhum elemento novo poderá ser assimilado.

A OCDE (Barron et al., 2010) associa a esta teoria da aprendizagem, a metáfora da construção do conhecimento pelos aprendentes que criam significados.

Segundo Perrenoud (2013), a ligação da pedagogia por competências ao construtivismo, enquanto teoria de aprendizagem, é fruto da crença, da necessidade da criação de situações de aprendizagem, para se poderem desenvolver competências. O mesmo relembra ainda que uma das implicações didáticas do construtivismo passa pelo reconhecimento de que só o aluno consegue realizar a aprendizagem. Daí utilizarmos a expressão “potenciar”.

Existem vários fatores que podem interferir no processo de aprendizagem que enquanto professores não controlamos. Apenas podemos expor os alunos ao necessário para que a aprendizagem e/ ou o desenvolvimento de competências neste caso ocorra.

Contudo, não podemos deixar de indicar que o tempo, a repetição, a colocação em situação, com recurso a experiências, e/ ou situações de aprendizagem vão de encontro a alguns dos pré-requisitos necessários para se processar a aprendizagem de acordo com o desenvolvimento da investigação das neurociências na área educacional. Squire and Kandel (citados por Barron et al., 2010, p. 119):

Changes in synaptic connections are modified by learning experiences following the “use it or lose it” rule. (...) The initial facilitation or inhibition of the connection is temporary, and thought to underlie short-term memory. However, repeated activity, or lack of it, eventually leads to long-term changes in synaptic connections that are mediated by protein synthesis; these robust changes appear to underlie long-term memory.

Seguindo esta linha de pensamento, quanto mais vezes os alunos tiverem oportunidade de trabalhar em equipa, mais desenvolverão esta competência, desde que seja proporcionado um **ambiente e contexto**¹⁰ propícios a tal.

1.3. A interdisciplinaridade na educação geográfica e histórica do 3º ciclo do Ensino Básico em Portugal.

Escolhemos como linhas orientadoras da análise que se segue os documentos orientadores do ensino da Geografia e História no 3º ciclo do Ensino Básico, a formação inicial de professores, e estudos realizados neste âmbito onde os alunos fossem confrontados com experiências de aprendizagem capazes de potenciar o desenvolvimento da competência, trabalhar em equipa.

¹⁰ Negrito meu.

1.3.1. Os documentos orientadores do ensino da Geografia e da História no 3º ciclo do Ensino Básico: das competências às metas curriculares.

A análise tem como fio condutor a **interdisciplinaridade** e vai ser realizada sempre que possível numa perspetiva dual. Esta compreende dois períodos diferentes ao nível do tipo de aprendizagens promovidas: o do currículo promotor do desenvolvimento de competências, e o das metas curriculares, que o veio substituir e ainda se encontra em vigor. Começamos por analisar quanto ao currículo nacional as competências essenciais e a sua organização, para depois entrarmos no domínio específico das disciplinas de Geografia e História. Por fim, descemos a um nível local analisando os documentos orientadores do agrupamento e escola onde estagiamos, assim como os manuais escolares adotados.

1.3.1.1. O Currículo Nacional Básico.

A **interdisciplinaridade** em educação pode assumir diferentes formas quanto ao significado. Quando a utilizamos podemos estar a referir-nos a uma variante da organização do currículo por disciplinas, a um método de ensino quanto à forma de organização dos conteúdos, a uma competência, a uma capacidade a desenvolver junto dos alunos.

Uma análise do tronco comum do currículo nacional básico, presente no documento “Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais” (2001) revela-nos de imediato que estamos perante um modelo curricular organizado por disciplinas e temas transversais que se sugerem serem trabalhados de forma interdisciplinar, nomeadamente através de projetos: educação para os direitos humanos, educação ambiental, educação para a saúde e o bem-estar, educação alimentar, educação sexual, educação para a prevenção de situações de risco pessoal, e outros da escolha da escola. Nos termos do Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro foram adicionadas novas disciplinas que apresentam um carácter interdisciplinar: a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica. A Área de Projeto, entretanto, foi descontinuada.

Nestes exemplos podemos estar a referir-mo-nos a duas situações distintas: a **interdisciplinaridade**, enquanto método de ensino a ser aplicado pelos professores; e a **interdisciplinaridade**, enquanto forma de organização curricular, tendo em vista uma melhor análise da realidade.

O primeiro caso apontado, a **interdisciplinaridade** enquanto método de ensino encontra eco no seio das competências essenciais, presentes no documento Currículo Nacional Básico (2001, p. 17) como uma ação a desenvolver pelo professor para estimular o desenvolvimento da competência, **mobilizar saberes culturais e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano**: “Desenvolver atividades de diferentes saberes, nomeadamente a realização de projetos.”

Sublinhamos e frisamos, que embora preconize a sua prática como método de ensino e organização curricular, em momento algum é sugerido ou apresentado uma definição ou metodologia de aplicação. As dificuldades de delimitação concetual não são claras, a falta de uma definição clara e unívoca poderá contribuir para a existência de poucos relatos.

1.3.1.2. Geografia.

Para a Geografia procedemos à análise do Currículo Nacional Básico (2001), Orientações Curriculares de Geografia 3º ciclo do ensino básico, e Metas Curriculares de Geografia 3º ciclo do ensino básico: Documento de Apoio, enquanto documentos orientadores específicos à disciplina de Geografia.

O Currículo Nacional Básico (2001) para a Geografia não refere a **interdisciplinaridade**. É o documento das Orientações Curriculares de Geografia (2002) que indica a sua dimensão concetual como ponto de partida para a integração de saberes, relembrando que não são exclusivos à disciplina: “espaço, território, lugar, região, ambiente, localização, escala geográfica, mobilidade geográfica, interação espacial e movimento.”

Apesar desta referência direta, não é clarificado no documento o que se entende por este tipo de integração de saber, nem é indicada uma metodologia. Contudo, o sublinhar da característica interdisciplinar dos conceitos presentes no programa da disciplina

Geografia, não deixa de constituir um apontar de caminho para este método de ensino, recorrendo à dimensão concetual como ponto de partida para a realização de experiências de aprendizagem que tenham por base a integração dos saberes.

Frisamos que ainda que o Currículo Nacional Básico (2001) para a Geografia não refira a possibilidade da integração de saberes, não deixa de apontar que a Geografia é “uma disciplina de charneira entre as Ciências Naturais e Sociais”, característica que remete para a facilidade com que esta se articula com outras áreas de saber, e que, no nosso entender, pode ser entendida como alusão à **interdisciplinaridade**.

Com as metas curriculares e o seu documento de apoio a referência à integração de saberes e **interdisciplinaridade** desapareceu por completo. Ao professor é dada total liberdade quanto à gestão do currículo.

1.3.1.3. História.

Constituem-se como documentos orientadores específicos da disciplina de História o Currículo Nacional Básico para História, o Programa de História do 3º ciclo do Ensino Básico, as Metas Curriculares de História e o documento de apoio que as acompanha.

Na análise do primeiro documento a **interdisciplinaridade** aparece apontada como uma experiência de aprendizagem obrigatória da disciplina durante o ensino básico: “A articulação horizontal (parceria com outras disciplinas ou áreas) que permita a mobilização dos saberes históricos em outros contextos disciplinares, sempre que isso se torne possível no desenvolvimento dos diferentes conteúdos programáticos.” (Paulo Abrantes, 2001, p. 91)

No programa da disciplina existem várias referências e pistas para a sua conceção, como por exemplo o recurso à dimensão concetual da disciplina: “Como se refere no texto introdutório ao programa, foram sistematicamente indicados, para cada subtema, os conceitos/ noções básicas tidas como essenciais, nomeadamente aqueles que permitem cruzamentos interdisciplinares, sobretudo com outras ciências sociais.” (Ministério da Educação, 1991b, p. 6)

Aliás no programa, em ambos os volumes, são apontados por subtema os conceitos chave, o que torna mais simples a realização da **interdisciplinaridade** com outras ciências sociais.

A grande novidade surge no Documento de Apoio às Metas Curriculares de História (s/d). Nele apresentam-se as capacidades transversais a desenvolver ao longo do 3º ciclo do ensino básico organizadas em três domínios: características do conhecimento histórico, a função social da História e as metodologias, conceitos e noções operatórias. No primeiro domínio encontram-se apontadas as abordagens interdisciplinares na construção do conhecimento histórico. Espera-se que o aluno a seu respeito seja capaz de: “Indicar as vantagens de abordagens científicas interdisciplinares”; “Referir exemplos de cooperação entre a História e outras ciências sociais (ex. Geografia, Sociologia, Economia e Antropologia).” (*Ibidem*, p. 4).

Se até então a **interdisciplinaridade** era mencionada exclusivamente como método de ensino e forma de organização de conteúdos, finalmente é-lhe associado outro significado que remete a **interdisciplinaridade** para outro interveniente do processo de ensino aprendizagem: o aluno.

Esta noção não é completamente estranha ao nível da ODCE que além de a apontar como facilitadora de aprendizagens, podendo neste aspeto estabelecer-se um paralelo com a aprendizagem significativa, facilitando assim a retenção a longo prazo, relembra que a **interdisciplinaridade** é ainda fonte de criatividade (Barron et al., 2010).

1.3.1.4. Orientações curriculares da EB 2/3 Santiago de Custóias.

Convém esclarecermos desde início, que por orientações curriculares da EB 2/3 de Santiago de Custóias, entendemos os documentos, inerentes ao agrupamento escolar e escola, que regulam a orientação pedagógica. No caso específico da escola EB 2/3 de Santiago de Custóias abordamos os seguintes documentos que se encontravam em vigor no ano letivo de 2011/2012: Projeto Educativo de Escola e o Projeto Anual de Atividades.¹¹

¹¹ Foram-nos facultados para análise pela escola os seguintes documentos: o Projeto Educativo de Escola, o Plano Anual de Atividades, o Regulamento das Bibliotecas – Centro de Recursos, as Atividades de Enriquecimento Curricular – Procedimentos e regime de funcionamento, o Plano Anual de Ocupação dos

Integram o Projeto Educativo de Escola da EB 2/3 de Santiago de Custóias os seguintes elementos: a descrição do contexto escolar; a declaração da missão, visão e valores que norteiam o agrupamento; as metas e objetivos do projeto; e as indicações relativas à avaliação do projeto.

A **interdisciplinaridade** inclui-se no projeto educativo da escola com o objetivo de aumentar o sucesso escolar, aparecendo sob a forma de objetivos a atingir (Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas de Custóias, 2009, p. 6): “**2.2.** Rever periodicamente os pré-requisitos de cada ano de escolaridade/disciplina.” e “**2.3.** Elaborar matrizes de articulação vertical e horizontal das competências transversais e/ou conteúdos.”

Existem referências a aspetos onde é possível implementar esta prática associada ao desenvolvimento da competência, trabalhar em equipa, e outros que são passíveis de serem interpretados como criação de condições para a aplicação da **interdisciplinaridade**.

Assim, no primeiro objetivo chamamos a atenção para os seguintes pontos (*Ibidem*, p. 6):

- 1.7.** Criar as condições necessárias de modo a fomentar as atividades dos clubes;
- 1.8.** Criar as condições necessárias que ajudem a incentivar a frequência do Centro de Recursos, promovendo hábitos de leitura em diferentes suportes e valorizando os trabalhos de pesquisa no âmbito curricular disciplinar e não disciplinar.

Ora, tantos os clubes, como os trabalhos de pesquisa constituem oportunidades de aplicação da **interdisciplinaridade**, quer pela possibilidade da abordagem temática pelos alunos, quer pela oportunidade da realização de investigação, segundo a classificação de integração curricular proposta por Phillip Hughes (1985, citado por D’Hainaut, 1986, p. 11):

Un autre type de démarche consiste à baser l'enseignement sur des investigations de l'élève en fonction de ses propres centres d'intérêt. Cette démarche, par sa nature même, ne peut pas s'inscrire dans les limites d'une discipline car un domaine d'investigation n'y sera pas nécessairement confiné s'il est délimité par les intérêts

d'un élève. Ce sera une démarche interdisciplinaire où l'on mettra en œuvre différentes disciplines pertinentes pour éclairer et structurer l'investigation.

Sublinhamos que os clubes disponíveis na escola apresentam uma organização temática: clube da música; clube europeu; clube da proteção civil.

Constituem o Plano Anual de Atividades: a missão e a visão do agrupamento, já constantes do Projeto Educativo de Escola; os objetivos e metas prioritárias; as atividades estratégicas; o tipo de ações, no qual se incluem o espaço temporal para a sua realização, os seus responsáveis e objetivos esperados; por fim temos um mapa de atividades.

Primeiramente, constatamos que em momento algum, é apontada explicitamente a **interdisciplinaridade** ao longo de todo o plano de atividades. No entanto, encontramos propostas, passíveis de serem realizadas de forma interdisciplinar no âmbito do trabalho em equipa, nomeadamente ao nível das ações e do mapa de atividades.

Começamos por nos focarmos nas ações. Entre as várias propostas, analisamos apenas aquelas nas quais estavam como elementos envolvidos a comunidade escolar e os alunos. A comunidade escolar foi selecionada por nela se incluírem os últimos, já que abordamos a **interdisciplinaridade** tendo em vista a sua aplicação aos alunos, quer como método de ensino, quer como forma de organização dos saberes. Chegamos à conclusão que todas as que estavam destinadas à participação destes elementos são passíveis de serem realizadas de forma interdisciplinar, promovendo a integração dos saberes junto dos alunos. No caso da comunidade escolar: a promoção de encontros, debates, conferências temáticas; a dinamização da Página Web do Agrupamento relativamente à Associação de Pais/EE. No que concerne aos alunos, atividades como dramatizações e o escutismo que têm como objetivo a promoção da inclusão escolar dos alunos.

No caso do mapa de atividades encontramos experiências de aprendizagem e atividades das áreas curriculares não disciplinares, potencialmente passíveis de serem realizadas de forma interdisciplinar. No caso das experiências de aprendizagem são apontadas as comemorações de efemérides e datas festivas; celebrações; dramatizações; exposições; concursos; espaços de divulgação; debates e colóquios; a utilização da Plataforma *Moodle*; a utilização do blogue das Bibliotecas; os torneios desportivos; e as

visitas de estudo. No que concerne às atividades das áreas curriculares não disciplinares, referimos apenas aquela que se encontra destinada ao 3º ciclo: Formação Cívica.

No entanto, não nos é possível proceder à classificação destas ações, experiências de aprendizagem, e atividades das áreas curriculares não disciplinares, quanto à integração curricular, que constam dos documentos que analisamos. Não são apontadas pistas quanto à forma como se realizam ou organizam.

1.4. O lugar do manual escolar.

« In the perspective of lifelong education textbooks should serve as a bridge to other disciplines, thereby promoting interdisciplinarity or linkage. »

(Hummel, 1988, p.101)

A parca investigação sobre manuais escolares, em Portugal, que se torna mais escassa com a circunscrição do nosso estudo, História e Geografia, 3º ciclo do ensino básico, dificulta a definição do seu lugar no que concerne ao recurso à **interdisciplinaridade** na promoção do desenvolvimento da competência, trabalhar em equipa. No entanto, é nosso entender, que a importância que lhe é reconhecida, em vários estudos, enquanto recurso escolar, nas dimensões quantitativa, qualitativa, e no caso português, legal, possibilita-lhe a ocupação de um lugar privilegiado.

A investigação aponta o manual escolar como o recurso mais utilizado no processo de ensino/aprendizagem (Lässig, 2009; Santo, 2006; Tormenta, 1996). Em Portugal, um estudo citado por Tonini, Nunes, & González, (2016), que foi conduzido por Alzira Alberto junto de professores de Geografia, confirma esta tendência.

São várias as funções que lhe são atribuídas. Ana Bela Pereira (2010, p. 191), numa revisão, resume-as a partir dos pontos de vista do aluno e do professor:

(...) o manual tem como função essencial transmitir aprendizagens que permitam ao aluno relacionar-se com o seu quotidiano e o seu meio envolvente. Na perspetiva do professor, o livro referenciado atribui ao manual o papel: de formador porque possibilita ao docente um desenvolvimento mais eficaz das suas funções no processo de ensino-aprendizagem e renovação pedagógica dos seus

métodos de ensino; de difusor de conhecimento científico; de coadjutor na formação contínua dos docentes ao fornecer-lhes novos caminhos e estratégias que lhes permitem reformar e incrementar a sua experiência pedagógica; de instrumento auxiliador na consecução de tarefas e preparação de aulas, assim como processos de avaliação formativa e de estratégias de remediação.

No que concerne à sua utilização como alternativa ao programa e currículo na planificação de aulas (Galego & Alegria, 1989; Hummel, 1988; Martins, 2012; Morgado, 2004; Tormenta, 1996), no caso de estudos que se debruçam sobre a formação inicial de professores de Geografia, deparamo-nos com resultados contraditórios. No primeiro, levado a cabo pela doutoranda Cristiana Martinha (2010a, p.108), recorrendo à aplicação de inquéritos, os professores em formação inicial responderam que o manual escolar era um “mero recurso de consulta pontual” e “um mero acessório a que apenas recorrem pontualmente pois o objetivo, no estágio pedagógico, é os professores estagiários mostrarem o máximo de trabalho próprio.” No segundo, a investigadora Felisbela Martins (2012), através da análise de diários de aula, constatou que a maioria dos aspirantes a professores planificava recorrendo ao manual escolar. Ainda que sem pretender substituir o lugar do currículo e programas, Tonini, Nunes, & González (2016) partilham a opinião que a lei nº 47/2006 de 28 de agosto valida legalmente esta prática, pela inclusão da possibilidade dos manuais escolares poderem conter indicações para o professor orientar a sua prática. Assim, no caso dos professores que o utilizam como alternativa aos programas e currículo, se este recurso escolar não promover a aplicação da **interdisciplinaridade**, há o sério risco de esta não ser utilizada.

Segundo Louis D’Hainaut (1986, p. 63), “dans beaucoup de reformes interdisciplinaires, on manque de documents nécessaires à l’apprentissage et à l’enseignement. Il arrive souvent qu’on ne dispose pas d’un manuel adéquat pour les élèves ni de guide pour le professeur.” No caso português, a legislação que regulamenta o manual escolar apresenta um conjunto de critérios obrigatórios a que este tem de obedecer. Entre eles, contempla-se a conformidade curricular, exigindo a sua certificação por entidades reconhecidas que preencham os requisitos para o efeito (MEC, 2012b, 2014a). Mesmo assim, ainda subsistem algumas questões importantes que a investigação tem denunciado.

No que concerne aos manuais escolares de Geografia, no passado, pouco antes da reforma curricular de 1989 ser decretada, Bernardo Marques (1989, pp. 54-55), durante o “Colóquio sobre Manuais Escolares”, realizado no Porto a 3 e 4 de abril de 1989, reconhecia a importância do manual escolar, na promoção da integração de saberes, alertando que:

A coordenação entre disciplinas é essencialmente uma responsabilidade dos programas e dos professores. Mas os autores dos manuais não a podem esquecer. Eles concebem um instrumento através do qual podem contribuir decisivamente para corrigir as deficiências dos primeiros e ajudar os segundos. Não devem, por isso, desperdiçar mais uma ocasião de contribuir para um harmónico crescimento intelectual e científico dos jovens.

Ainda, a este respeito, acrescentamos o reconhecimento pela Comissão de Educação Geográfica Internacional, em 2015, citada por Tonini, Nunes, & González (2016, p. 869), que apelidou autores e editores de manuais de “policy makers”. Esta ideia vai de encontro ao que Louis D’Hainaut (1986, p. 26) apontava relativamente ao papel dos recursos escolares, no processo de ensino/ aprendizagem, na implementação da **interdisciplinaridade** num sistema educativo: “Les ressources sont un niveau d'action obligée mais ne constituent pas habituellement un point d'entrée, bien qu'elles puissent constituer, dans bien des cas, un niveau d'entrée institutionnel et tactique pour l'innovation.” Segundo Tormenta (1996), por vezes a inovação científica e pedagógica é negligenciada. As editoras criam um produto que agrada o cliente: o professor. Cristiana Martinha (2010b), ao analisar manuais escolares, observou que a maioria da amostra tinha sido revista cientificamente, mas não continha revisão pedagógica. Como solução, Cristiana Martinha (2010a) defende que para além da alteração dos manuais escolares, convém apostar na formação contínua e inicial dos professores. Afinal, são os professores que os seleccionam.

Investigações recentes, onde foram analisados manuais de Geografia de 3º ciclo, denunciam a predominância da promoção do desenvolvimento de competências simples sobre as complexas (Claudino, 2015; Duarte, 2011; Martinha, 2010b). Mais, no desenvolvimento das últimas, verifica-se uma ausência de linhas orientadoras (Duarte, 2011). Cristiana Martinha, citando-se a si própria (Martinha, 2010a, p. 109), vai mais longe, e numa análise comparativa aponta que «os manuais escolares de Geografia Pós-

Reorganização Curricular de 2001 apresentam uma metodologia de ensino “menos ativa” do que aquela que apresentavam os da década de 1990 na sequência da Reforma de 1989.» A este respeito Sérgio Claudino (2011, p. 35) conclui: “The successive reforms carried out by the central government have proven to be incapable of changing school practises in the teaching of Geography.”

Logo, embora reconhecendo que o manual escolar ocupa um lugar importante para promover a **interdisciplinaridade** na promoção do desenvolvimento de competências, acreditamos que no presente, no caso dos de Geografia¹², 3ºciclo, perante um cenário de predomínio de “atividades muito simples, que exigem pouco cognitivamente dos alunos” (Martinha, 2010b), existe pouca probabilidade que efetivamente que o estejam a fazer, sobretudo no caso da competência, trabalhar em equipa.

1.5. A importância da formação de professores.

« Toute réforme pédagogique de quelque importance doit comporter un volet de sensibilisation, d'implication et de formation des enseignants : on ne change pas les choses sans changer les gens. »

(D'Hainaut, 1986, p. 28)

Yves Lenoir e Lucie Sauvé (1998, p. 3) defendem que “la condition première à l'adoption de pratiques interdisciplinaires appropriées par les enseignants est certes le changement dans les pratiques de formation de la part des formateurs.” Afinal, não podemos esquecer que a profissionalidade docente enquanto construção do indivíduo é influenciada pelos exemplos com os quais este se confronta ao longo da sua vida de estudante (Formosinho, 2009b; Neto, 2014; Pacheco, 2004). Segundo João Formosinho (2009b, p. 96):

Na formação de professores, esta transmissão da base de legitimidade profissional ocorre, de forma direta ou indireta, ao longo de todo o curso, permitindo ao aluno

¹² No caso da disciplina de História, os estudos disponíveis para consulta, referiam-se apenas a manuais do ensino secundário.

confrontar a prática docente experienciada nas disciplinas com a prática docente que, de forma implícita ou explícita, os diferentes professores-formadores sugerem.

No entanto, apesar deste reconhecimento, a formação inicial de professores, nos vários países que introduziram a **interdisciplinaridade** no sistema educativo, não acompanhou, em simultâneo, esta reforma (Lenoir & Sauvé, 1998). Portugal, não constituiu exce    , tanto ao nível da formação inicial como cont  nua¹³.

No que concerne à formação contínua constatamos uma preocupação com a atualização dos conhecimentos dos professores quanto às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). No caso dos professores de Geografia, temos ainda referência    formação em Sistemas de Informação Geográfica (SIG) aplicados ao ensino.

Na formação inicial de professores, assistimos    *academiza    o*¹⁴ da profissão, mas que não é acompanhada de uma formação integrada. Embora, esta esteja presente nos princípios gerais que regem a formação de educadores e professores da Lei de Bases do Sistema Educativo, lei 46/86 de 14 de outubro, “(...) the ITE (Initial Teacher Education) curriculum is marked by fragmentation and a lack of articulation of its key components (mainly professional practice, which tends to be undervalued from an academic cultural stance)”. (Flores, 2011, p. 467) A investigadora Maria do Céu Roldão (2001, citada por Flores, 2011)    da opinião que lhe falta uma visão de projeto.

No caso da formação inicial de professores de Geografia, já antes, Sérgio Claudino e Adriano Rodrigo Oliveira (2007) consideravam-na marcada por matriz curricular disciplinar, desajustada às exigências de uma *escola socializadora e democrática*, onde se convive com áreas curriculares não disciplinares¹⁵.

Com o decreto-lei não 43/2007 de 22 de fevereiro assistimos    união da formação de professores de História e Geografia do 3  o ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. No entanto continuamos a assistir a uma formação do tipo biet  pica. Os

¹³ Em Portugal podemos dividir a formação de professores em dois tipos: contínua e inicial. A primeira tem como objetivos o crescimento profissional ao nível dos conhecimentos e o progresso na carreira. A segunda destina-se a candidatos    profissão de docente (Assembleia da República, 1986).

¹⁴ “A *academiza    o da formação de professores*    a progressiva subordinação das instituições de formação de professores    lógica da ação tradicional do ensino superior (na estrutura orgânica, na organização do ensino, na formulação e desenvolvimento do currículo, na gestão das carreiras) em detrimento da lógica inerente a uma formação profissional.” (Formosinho, 2009a, p. 75)

¹⁵    data do estudo, as áreas curriculares não disciplinares eram: o Estudo Acompanhado, a área de Projeto e Formação Cívica.

alunos obtêm a profissionalização em ensino contatando apenas com disciplinas da área da educação no 2º ciclo.

Segundo Louis D'Hainaut (1986, p. 15), um programa escolar pode ser considerado interdisciplinar quando cumpre um ou mais dos seguintes requisitos:

- on identifie, on définit et on enseigne des concepts fondamentaux communs à un certain nombre de disciplines ;
- on identifie et on enseigne dans une perspective de transfert des démarches de pensées ou d'action, des méthodes ou des procédures ;
- on amplifie ou l'on systématise les rencontres et les interactions entre les disciplines, en particulier à l'occasion de l'étude de thèmes pluridisciplinaires ou par la mise en relation de contenus relevant de disciplines différentes ;
- on réunit les professeurs en équipe de travail avec le souci d'effacer ou de dépasser progressivement les frontières entre les disciplines ;
- on articule de manière systématique le scolaire et le non-scolaire en prolongeant les activités apprises à l'école par des activités qui s'exercent dans le cadre du milieu de vie ou tout au moins hors de l'école (classes de nature, cercles scientifiques ou culturels, concours, activités sociales...).

Mesmo assim, a adoção de um programa escolar/ e ou plano de estudos interdisciplinar ao nível da sua conceção, é por si só, insuficiente, para que os professores adotem a aplicação do dispositivo. É necessário que a mesma seja adotada ao nível das práticas.

1.6. A investigação.

«A prática da interdisciplinaridade exige, frequentemente, o trabalho em equipa.»

(Fourez, Maingain, & Barbara Dufour, 2002, p. 141)

Quando falamos de competência, trabalhar em equipa, relembramos que estamos perante uma aprendizagem que se espera que o aluno desenvolva, e que implica a utilização de conhecimento. Embora tenha as suas particularidades, que a distinguem de outras competências, com elas partilha aspetos comuns. Relembramos a este respeito o conceito de competência veiculado pelo currículo nacional básico de 2001 (Paulo Abrantes, 2001, p. 11):

(...) integra conhecimentos, capacidade e atitudes e que pode ser entendida como saber *em ação* ou *em uso*. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização de conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno.

Do ponto de vista da formação integral do indivíduo, o ensino interdisciplinar promove o desenvolvimento de uma competência para a **interdisciplinaridade** (Fourez et al., 2002, p. 143), à qual são associados traços de personalidade como a “flexibilidade, confiança, paciência, intuição, pensamento divergente, capacidade de adaptação, sensibilidade com relação às demais pessoas, aceitação de riscos, aprender a agir na adversidade, aceitar novos papéis, etc.” (Santomé, 1998, p. 64 e 65)

O trabalho em equipa possibilita o confronto e a troca de conhecimento de diversa ordem (Fourez et al., 2002; Santomé, 1998), que por sua vez possibilita a criação de novo conhecimento (Lück, 1999; Santomé, 1998). Philippe Perrenoud (Fourez, Maingain, & Barbara Dufour, 2002, p. 141 e 143) acredita que a **interdisciplinaridade** imprime-lhe uma maior criatividade: “Basta ter trabalhado, numa outra ocasião, numa equipa interdisciplinar, para se dar conta da riqueza que pode emergir de conexões inesperadas (...)”.

Por outro lado, o trabalho em equipa facilita a elaboração de uma linguagem comum às diferentes disciplinas que se incluem na situação interdisciplinar, através da parceria e negociação: “Quando nos lançamos num processo interdisciplinar, vemo-nos confrontados com a construção de normas específicas.”(Fourez et al., 2002, p. 143) A **interdisciplinaridade** pressupõe a comunicação entre diferentes áreas do saber, que por sua vez implica a criação de uma linguagem comum, perceptível a ambos os interlocutores. (Pombo et al., 1994)

Parte II – Proposta de prática docente.

1. Metodologia.

«Esta secção discute um conjunto recomendado de categorias para descrever os métodos e os procedimentos a seguir no desenvolvimento de um estudo. Cada categoria pode corresponder a um subtítulo no relatório da investigação.»

(Tuckman, 2012, p. 583)

Seguindo as recomendações do autor do Manual de Investigação em Educação, Bruce W. Tuckman, quanto à elaboração de um relatório ou documento de investigação, dividimos esta secção em três categorias nas quais descrevemos o contexto em que decorreu a investigação.

Na primeira, procedemos à contextualização do nosso estudo de caso do ponto de vista normativo, metodológico e institucional. Nela, além da descrição do meio, procedemos à fundamentação das nossas opções. Na segunda descrevemos o dispositivo que montamos, no qual alicerçamos a nossa prática docente, para atingir os objetivos a que nos propusemos. Na terceira, apresentamos os instrumentos utilizados, explanando a sua construção e aplicação.

1.1.Enquadramento do estudo.

«Whatever falls outsider of consciousness therefore falls outside the bounds of our possible lived experience... A person cannot reflect on lived experience while living through the experience. »

(Patton, 2014, p. 115)

O presente estudo desenvolveu-se no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, regulamentado pelo Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, que estabelecia o regime jurídico da habilitação profissional e os requisitos de ingresso para a profissão docente.

A conclusão do mestrado implica a aprovação a várias disciplinas, entre as quais a Iniciação à Prática Pedagógica que é constituída por várias componentes: a Prática de Ensino Supervisionada (PES), o Seminário (S), o Relatório (R) e a Discussão (D)¹⁶. A PES tem a particularidade de ser desenvolvida numa instituição cooperante com a qual a Faculdade de Letras celebrou protocolo.

Como tal, parece-nos importante à luz da metodologia utilizada, o estudo de caso, que no enquadramento se inclua o contexto global, abrangendo os diferentes sujeitos que nele participaram de uma forma ativa¹⁷: professora estagiária e estudantes da instituição cooperante. Assim, por uma questão de mera organização, optamos por primeiramente abordar sucintamente o plano normativo, em segundo lugar, o metodológico e por fim o institucional.

¹⁶ Fonte: http://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrencia_id=365301, consultado a 25/08/2015

1.1.1. Normativo.

No plano normativo, este estudo enquadra-se na legislação que rege a formação de professores: os Decretos-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro e 220/2009 de 8 de setembro, e ainda o Regulamento Geral do Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP, 2010).

O Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro define como componentes de formação do ciclo de estudos: A Formação Educacional Geral; Didáticas Específicas; Iniciação à Prática Profissional; Formação Cultural, Social e Ética; Formação em Metodologias de Investigação Educacional; e Formação na área da docência.¹⁷

A presente investigação insere-se na componente de Iniciação à Prática Profissional, onde é requerido segundo o artigo 14º, ponto 4, alínea a, que o aluno realize um relatório final tendo por base o estágio. Esse relatório deve seguir os parâmetros apontados na alínea b), do nº 1 do artigo 20º, do Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março (p. 2248):

Uma dissertação de natureza científica ou um trabalho de projeto, originais e especialmente realizados para este fim, ou um estágio de natureza profissional objeto de relatório final, consoante os objetivos específicos visados, nos termos que sejam fixados pelas respetivas normas regulamentares, a que corresponde um mínimo de 35% do total dos créditos do ciclo de estudos.

Ao nível institucional, o Regulamento Específico da Iniciação à Prática Profissional do Curso de Mestrado em Ensino de História e Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP, 2010) sublinha os mesmos aspetos que a legislação supracitada quanto à originalidade, acrescentando ainda como requisitos que este seja:

¹⁷ Utilizamos participação ativa para nos referirmos a sujeitos que preencheram os instrumentos de recolha de dados que aqui são analisados e que desenvolveram e aplicaram o dispositivo.

¹⁸ No Decreto-Lei nº 220/2009 de 8 de setembro, as mesmas componentes são mantidas, redistribuindo-se entre elas as percentagens mínimas de créditos dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre. Os créditos das componentes de formação cultural, social e ética e de formação em metodologias de investigação educacional incluem-se nos créditos da formação educacional geral e da iniciação à prática profissional, onde se inclui a prática supervisionada

(...) um texto (...) inovador, atualizado sob o ponto de vista bibliográfico e correto em termos de metodologia científica e domínio da língua. Deverá configurar-se como um trabalho de projeto individual de pesquisa-reflexão ação de forma a estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática.

Segundo o mesmo documento, o tema escolhido, para o projeto, deve estar associado às disciplinas lecionadas e implicar a implementação de uma prática docente (FLUP, 2010, p. 4):

17.3.1-Identificação/caracterização do problema/questão/ tema escolhido, diretamente associado com as disciplinas que lecionou, durante o estágio, com recurso a uma fundamentação teórica atualizada;

17.3.2- Proposta de uma prática docente relacionada com a superação do problema e/ou a implementação da questão/ do tema escolhido, diretamente relacionada com os programas do Ensino Básico e/ou Secundário das disciplinas onde realizou estágio.

Sublinhamos ainda, relativamente ao Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro (p. 1324), a importância que dada à formação do professor enquanto investigador:

A componente de formação em metodologias de investigação educacional abrange o conhecimento dos respetivos princípios e métodos que permitam capacitar os futuros docentes para a adoção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante.

Estamos perante um papel que tem sido bastante controverso no seio da discussão científica¹⁹, e que o Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário cumpre, incluindo a disciplina de Investigação Educacional no seu Plano de Estudo (Quadro 1, p. 44).

¹⁹ Este aspeto será aprofundado no subcapítulo seguinte.

1º Ano	
1º Semestre	2º Semestre
Didática da Geografia I	Aplicações Didáticas em História e Geografia
Didática da História	Didática da Geografia II
Ética e Deontologia	História e Cidadania
Análise Social da Educação	Problemáticas Pedagógicas Contemporâneas
Psicologia da Educação	Investigação Educacional
2º Ano	
Anual	
Iniciação à Prática Profissional	
1º Semestre	2º Semestre
Problemáticas de Geografia	Problemáticas Históricas

Quadro 1 - Plano de Estudo do Mestrado em Ensino de História e Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto para o ano letivo de 2010/2011.²⁰

1.1.2. Metodológico.

«(...) tudo depende do ponto em que nos encontramos, da nossa perspectiva.»

(Bogdan & Biklen, 1994, p. 53)

Segundo Robert Yin (2012) existem três motivos para se optar pelo estudo de caso: o tipo de pergunta de pesquisa (descritiva ou explanatória); o estudo de um fenómeno em contexto real; a realização de avaliações de diferentes tipos. O nosso estudo enquadra-se na segunda opção.

Para Merriam (citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 89), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” Robert Yin citando-se a ele próprio (2012, p. 4) também sublinha a importância do contexto na definição de estudo de caso, acrescentando-lhe a dimensão temporal, e a dificuldade de delimitação entre este e o fenómeno: “An empirical inquiry about a contemporary phenomenon (e.g. a “case”), set within its real-world context – especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident. Patton (Patton, 2014, p. 115) frisa que “what the various phenomenological approaches share in common is a focus on exploring how

²⁰ **Fonte:** http://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_planos_estudos_view, consultado a 10 de agosto de 2015.

human beings make sense of experience and transform experience into consciousness, both individually and as shared meaning.”

Este estudo enquadra-se no âmbito da fenomenologia, pois o nosso objetivo é conhecer uma realidade, neste caso as perspetivas dos alunos sobre a **interdisciplinaridade** no desenvolvimento da competência trabalhar em equipa, nas unidades didáticas da disciplina de Geografia, “Áreas de Fixação Humana” e “Ambiente e Desenvolvimento”, na Escola Básica de Custóias. Bogdan & Biklen (1994, p. 53) esclarecem que: “os investigadores fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares.”

Na análise qualitativa dos dados optamos por duas vias complementares que de acordo com Quivy & Campenhoudt (2008, p. 228) “são as que tentam principalmente revelar as representações sociais ou os juízos dos locutores a partir de um exame de certos elementos constitutivos do discurso”: a análise categorial ou temática, e a análise de avaliação.

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdos temática ou categorial é das que melhor se ajusta à análise de perguntas abertas. A escala qualitativa da análise de conteúdo de avaliação foi de elaboração própria, ajustada à realidade que se pretendia avaliar, tendo por base exemplos de Osgood (citado por Bardin, 2011).

Com vista a responder aos objetivos específicos a que nos propusemos neste trabalho, procedemos a uma análise estatística descritiva dos dados.

Segundo Patton (2014, p. 15), no nosso estudo aplicamos métodos mistos: “mixed methods yield both statistics and stories.”.

1.1.3. Institucional.

Neste ponto abordamos as duas instituições implicadas diretamente no estudo: a Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) e a Escola E B 2/3 de Santiago. A primeira de uma forma mais sucinta, pois a ação desenvolveu-se sobretudo na segunda, onde implementou-se o dispositivo.

1.1.3.1. A Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

A Faculdade de Letras da Universidade do Porto é uma instituição onde se disponibilizam cursos que podemos dividir em dois tipos. Os primeiros conferem um grau de ensino superior: licenciatura, mestrado e doutoramento. Os segundos inserem-se no âmbito da área de Educação Contínua que inclui cursos de especialização, livres, de formação contínua e ainda de complemento de formação superior.²¹

No caso dos cursos referentes de grau de ensino superior a oferta enquadra-se no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, mais precisamente na área da Comunicação, Didática, Filosofia, Geografia, Línguas, História, Museologia, Sociologia e Turismo.

O Mestrado em Ensino de História e Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário²² inseria-se nos cursos de mestrado da área da didática das disciplinas de História e Geografia e tinha como objetivo:

(...) o desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas necessárias ao exercício da função docente, articulando o processo de ensino e aprendizagem com as atuais exigências de qualificação do corpo docente decorrentes das transformações da sociedade, da educação e da evolução científica e tecnológica.²³

Nos mestrados ligados à formação de professores são estabelecidos protocolos com instituições cooperantes, onde os alunos desenvolvem a Iniciação à Prática Profissional. No caso específico do Mestrado em Ensino de História e Geografia, a articulação entre a Faculdade de Letras da Universidade do Porto e as instituições cooperantes é realizada através da disciplina de Iniciação à Prática Profissional, mais precisamente através das componentes de PES e de Seminário. A PES desenvolve-se na instituição cooperante, a componente de Seminário na faculdade, semanalmente.

²¹ **Fonte:** http://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_inicio, consultado a 5/08/2015.

²² Foi descontinuado no âmbito do Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.

²³ **Fonte:** http://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_view?pv_ano_lectivo=2015&pv_origem=CUR&pv_tipo_cur_siga=M&pv_curso_id=159, consultado a 5/08/2015.

Consoante a escola onde as estagiárias ficassem colocadas isto poderia implicar deslocações significativas, a título de exemplo, a Escola Secundária Dr. Serafim Leite, situada no concelho de S. João da Madeira²⁴.

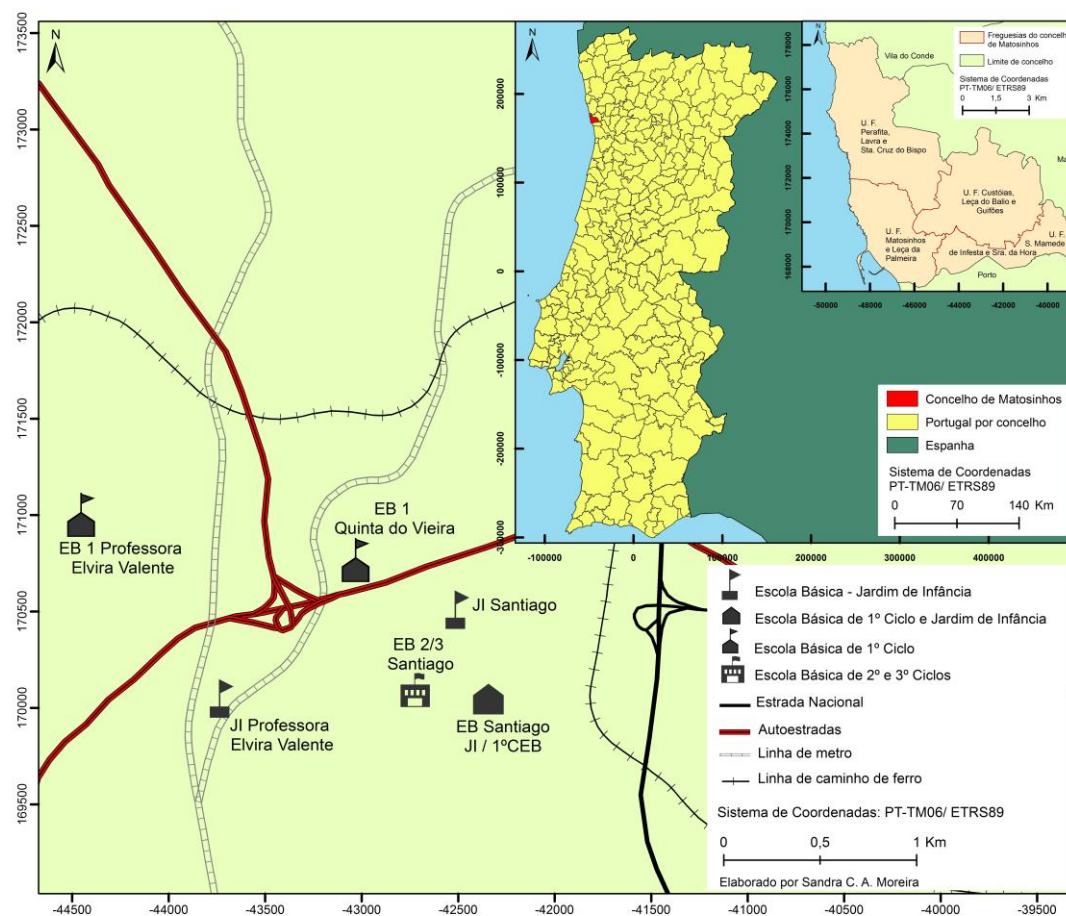
1.1.3.2. A escola.

O Agrupamento Vertical de Escolas de Custóias, constituído no ano letivo de 2003/2004, à data da realização do estágio pedagógico da disciplina de Iniciação à Prática Pedagógica, o ano letivo de 2011/2012, compreendia: o Jardim de Infância Professora Elvira Valente, o Jardim de Infância nº 2 (Santiago), a Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico Professora Elvira Valente, a Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico e Jardim de Infância de Santiago, a Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico e Jardim de Infância da Quinta do Vieira e a Escola Básica de 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico de Santiago²⁵ (Mapa 1, p. 48). Frequentavam-no à data do estágio 1210²⁶ alunos que eram apoiados por 62 assistentes e 107 docentes. Entretanto, no âmbito do Despacho nº 5634 – F/ 2012 de 26 de abril (Ministério da Educação e Ciência, 2012c) que designa os critérios, princípios e requisitos para a criação de agrupamentos de escolas e agregações, a que o Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril (Ministério da Educação e Ciência, 2008) que outorga o regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas dos ensinos pré-escolar, básico e secundário, deu início como os artigos 6º e 7º, e que foi entretanto alterado pelo Decreto-Lei de 137/2012 de 2 de julho (Ministério da Educação e Ciência, 2012a), o Agrupamento Vertical das Escolas de Custóias foi integrado na sua totalidade no Agrupamento de Escolas Irmãos Passos.

²⁴ Os núcleos de estágio no ano de 2011/2012 podem ser consultados em http://sigarra.up.pt/flup/pt/noticias_geral.ver_noticia?p_nr=4400, consultado a 20/09/2015.

²⁵ No presente esta escola designa-se por EB de Custóias.

²⁶ **Fonte:** Documento de boas-vindas distribuído aos professores na reunião inaugural do ano letivo de 2011/2012 pela Direção do Agrupamento Vertical de Escolas de Custóias. Por questões de confidencialidade não nos foram fornecidas informações sociodemográficas ou de resultados escolares sobre os alunos. Foram ainda requeridas estatísticas à DGEEC (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência) sobre a taxa de retenção e desistência, por ciclo de estudo para a escola, mas não nos foram fornecidas em tempo útil de serem incluídas no estudo.



Mapa 1 – Localização das escolas que constituíam o extinto Agrupamento Vertical de Custóias.

O estágio pedagógico foi realizado na Escola Básica de 2º e 3º Ciclos de Santiago, que atualmente se designa por Escola Básica de Custóias, sede do agrupamento. Nela estudavam um total de 605 alunos que se dividiam pelo 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (CEB) e pelos Cursos de Educação Formação (CEF) (Gráfico 1, p. 49): a maioria (93,9%) estudava nos 2º e 3º CEB e uma pequena percentagem nos cursos CEF. No total a escola albergava 26 turmas: 6 no 5º ano de escolaridade do 2º CEB; 6 no 6º ano de escolaridade do 2º CEB; 4 no 7º ano de escolaridade do 3º CEB; 4 no 8º ano de escolaridade do 3º CEB; 4 no 9º ano de escolaridade do 3º CEB; 1 no CEF de Informática; e 1 no 2º ano do CEF de Comércio. Em regime pós-laboral, funcionava uma turma de Educação e Formação de Adultos (EFA) constituída por 20 alunos.²⁷

²⁷ **Fonte:** Escola EB 2/3 de Santiago

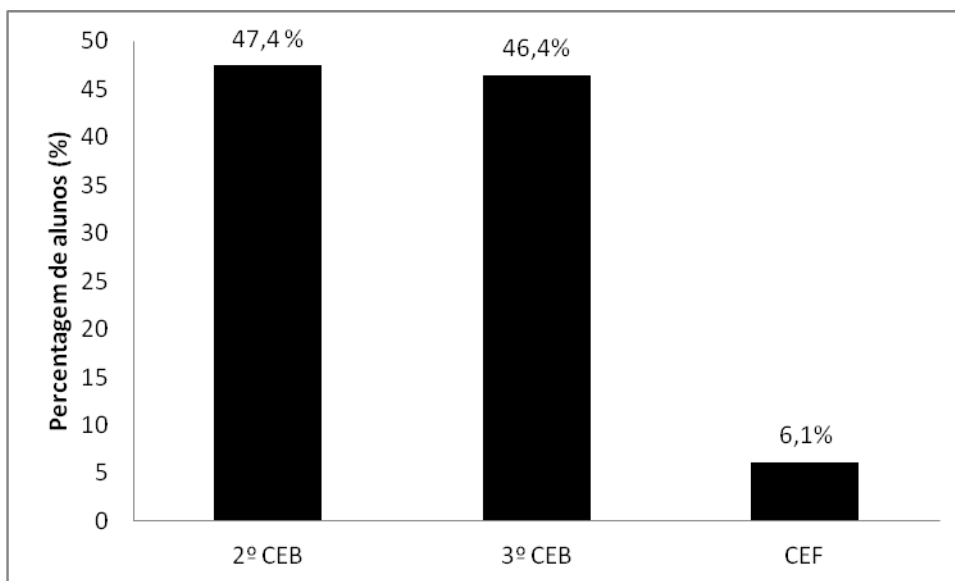
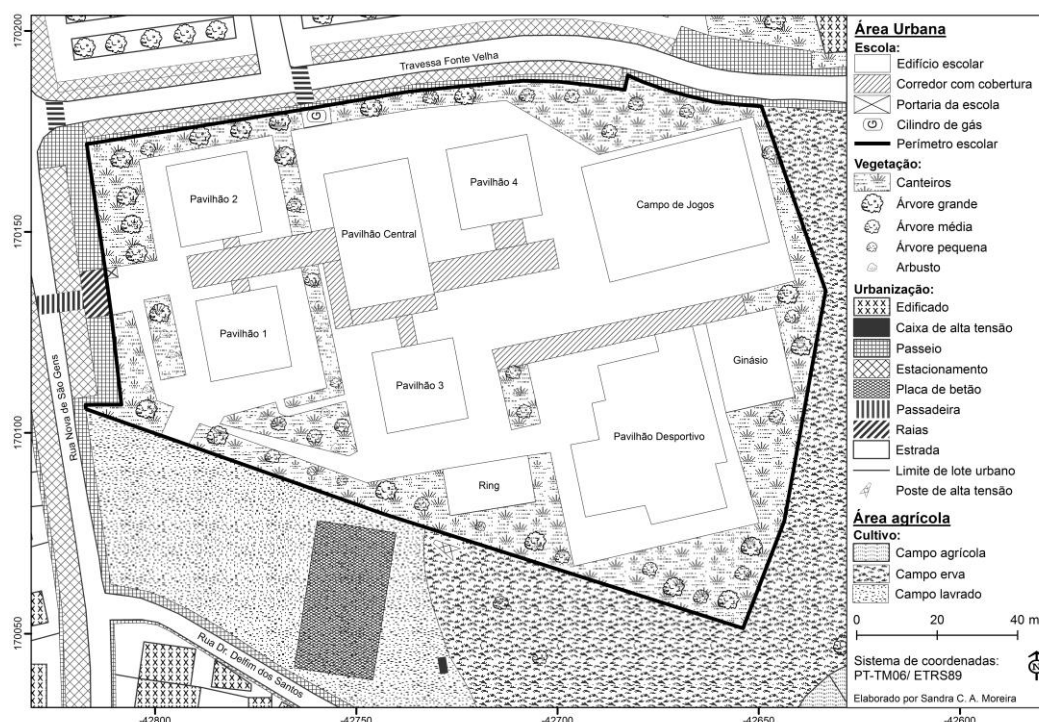


Gráfico 1 - Percentagem de alunos nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (CEB) e Cursos de Educação e Formação (CEF). Fonte: documento do calendário escolar 2011/2012 (Anexo 1).

As entradas e saídas do estabelecimento escolar eram controladas por um(a) funcionário(a) e faziam-se pela rua Nova de S. Gens, no lado oeste do recinto. A escola era constituída por vários pavilhões (Mapa 2, p. 50) com diferentes funcionalidades, interligados por corredores cobertos. Quem entrava, deparava-se, no lado direito, com o Pavilhão nº 1. Nele encontrávamos, à medida que penetrávamos no edifício, no rés-do-chão à direita, o PBX. Seguia-se-lhe a secretaria e os serviços administrativos. Do lado esquerdo, tínhamos a sala de atendimento aos encarregados de educação e o bufete dos professores. Mais ao fundo, surgia-nos uma entrada direta para a sala dos professores, onde se encontravam os livros de ponto. A mesma era partilhada por docentes de 2º e 3º CEB, de CEF e de EFA. A sala dispunha de várias mesas circulares e cadeiras e junto às paredes situadas a leste e a sul eram disponibilizados sofás. Ao fundo, do lado esquerdo, existia a entrada para uma segunda sala ocupada por armários onde os docentes guardavam materiais diversos (manuais escolares, trabalhos realizados pelos alunos, entre outros). No lado oposto, o direito, tínhamos 4 computadores em fila destinados aos professores. Aí existia uma porta que se encontrava fechada e barrada por uma mesa com um computador. Esta dava acesso a uma sala de reuniões, cuja entrada se fazia pelo corredor principal, ao fundo, do lado esquerdo. Nela decorreram a maioria dos seminários de História. Subindo as escadas que davam acesso ao 1º piso, deparávamo-nos, em frente, com uma segunda sala de trabalho com computadores, destinada aos

docentes, mais ampla que a situada no rés-do chão. No seu interior, à direita, tínhamos ainda uma fotocopiadora. Saindo da sala, à esquerda, encontravam-se vários gabinetes destinados aos serviços e estruturas responsáveis pela organização e direção da escola. No lado esquerdo, localizava-se uma sala com computadores destinadas aos alunos, e, ao fundo, a biblioteca, onde se situava o centro de recursos educativos.



Mapa 2 - Planta do recinto escolar e envolvente.

Uma vez abandonado o Pavilhão nº 1, em frente, encontrávamos o Pavilhão nº 2, também ele com 2 pisos (rés-do-chão e 1º andar), onde os alunos do 2º CEB tinham aulas. Além de salas de aulas, nele era disponibilizado, no primeiro piso, um auditório, onde se realizavam atividades diversas que implicavam a participação de um número elevado de pessoas e/ ou alunos. Nele tínhamos à disposição equipamento audiovisual que possibilitava o visionamento de filmes, realização de atividades de expressão dramática, jogos, reuniões, entre outros.

Seguindo em frente, pelo corredor que separa os pavilhões nº 1 e 2, deparávamos-nos com o pavilhão central, onde, do lado direito, se localizava a papelaria, à esquerda, a cantina, e, ao fundo, à direita, o bufete dos alunos e o polivalente. Se optássemos por

abandonar o polivalente pela porta sul, deparávamo-nos com o pavilhão 3, onde os alunos de 3º CEB tinham aulas. Atrás deste, descobria-se um *ring* para a prática de desporto. Abandonando o pavilhão central, pelo lado leste, à esquerda, tínhamos o Pavilhão 4, que se destinava a aulas dos alunos do 3º CEB e CEF. No piso 1 existia uma sala com computadores reservada aos alunos do CEF de Informática. A leste deste pavilhão, deparávamo-nos com o campo de jogos, e, em frente, a sul, apresentava-se-nos o pavilhão desportivo e o ginásio.

Durante o ano letivo desenvolvemos a prática letiva nos pavilhões 3 e 4. As salas onde lecionamos apresentavam recursos semelhantes, permitindo desenvolver uma planta de uma sala de aula tipo, no entanto, ao nível do conforto bioclimático as condições eram bem distintas. Relativamente às restantes, desconhecemos se dispunham das mesmas características que passamos a descrever. Não tivemos oportunidade de conhecer todos os espaços destinados às atividades letivas.

Assim, nas salas de aulas tipo (Figura 1, p. 52), onde lecionamos, era possível encontrar uma mesa destinada ao professor, com um computador com ligação à internet e a um retroprojektor, que se encontrava fixado no teto da área central do espaço. Fixados na parede da sala situada atrás da mesa do professor, estavam quadros com características distintas: quadros interativos e quadros a giz (ora negros, ora verdes). Algumas das salas tipo dispunham ainda de quadros de escrita a caneta de base quadriculada. No que concerne ao conforto bioclimático, as salas viradas a norte eram frias, sobretudo as do pavilhão 4. Ao longo do ano, as funcionárias ligavam um aquecedor que era colocado na parte central da sala. Antes da aula começar, retiravam-no. Mesmo assim, a sensação de frio era uma constante. Embora uma das partes laterais de todas as salas estivesse preenchida com janelas, nas salas a norte, no pavilhão 4, a luz artificial era indispensável. As árvores no exterior reduziam a penetração de luz natural.

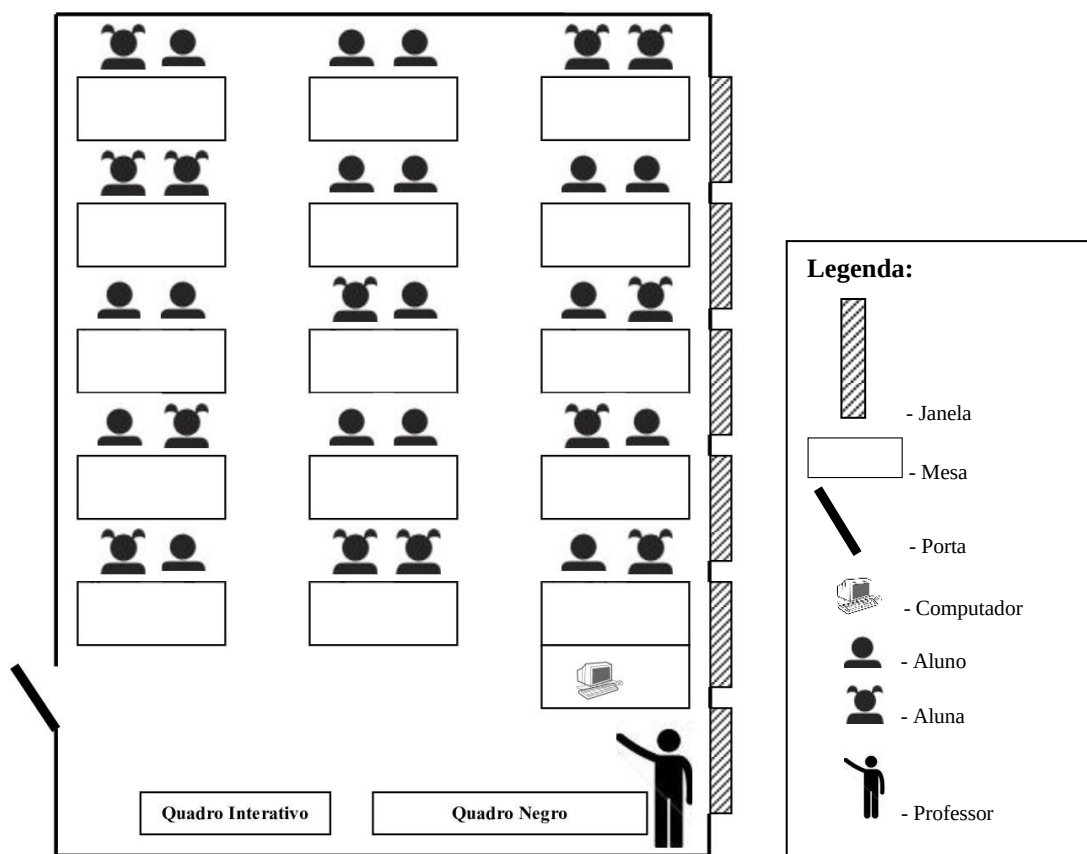


Figura 1 – Sala de aula tipo da Escola Básica de 2º e 3º Ciclos de Santiago no ano letivo de 2011/2012.

A população escolar organizava-se em pessoal docente, discente, técnicos especializados de apoio, administrativos, e auxiliares de ação educativa²⁸. A leitura Relatório de Avaliação Externa de 2008²⁹ permite-nos concluir que a escola apresenta um corpo docente sólido, tanto do ponto de vista da experiência profissional como da estabilidade. Segundo o documento, a maioria dos professores (64%) à data da avaliação (11 a 13 de fevereiro de 2008) apresentava tempo de serviço superior a 20 anos e 74% encontrava-se afeto à escola.

Durante o ano letivo, as observações que realizamos, denunciaram um ambiente de grande cooperação entre os vários docentes. Esta concretizava-se a vários níveis. Do

²⁸ Dados sociodemográficos para caracterização não disponibilizados, alegando questões de confidencialidade.

²⁹ Embora o documento nos disponibilize informação sobre diversos aspetos, apenas vamos abordar o corpo docente. O estágio pedagógico realizou-se em 2012 e o documento refere-se a uma realidade avaliada em 2008 e informação disponibilizada no Projeto Educativo do Agrupamento Vertical de Custóias anterior ao de 2009-2013. Desconhecemos se a mesma permaneceu ou não idêntica. Já o sistema de contratação e afetação dos docentes às escolas manteve-se idêntico.

ponto de vista formal, através do planeamento de ações conjuntas (atividades extracurriculares, intervenções de apoio aos alunos) e das intervenções realizadas nas várias reuniões a que nos foi permitido assistir: reuniões de avaliação e reuniões de grupo. Numa perspetiva informal, através da partilha de materiais e recursos.

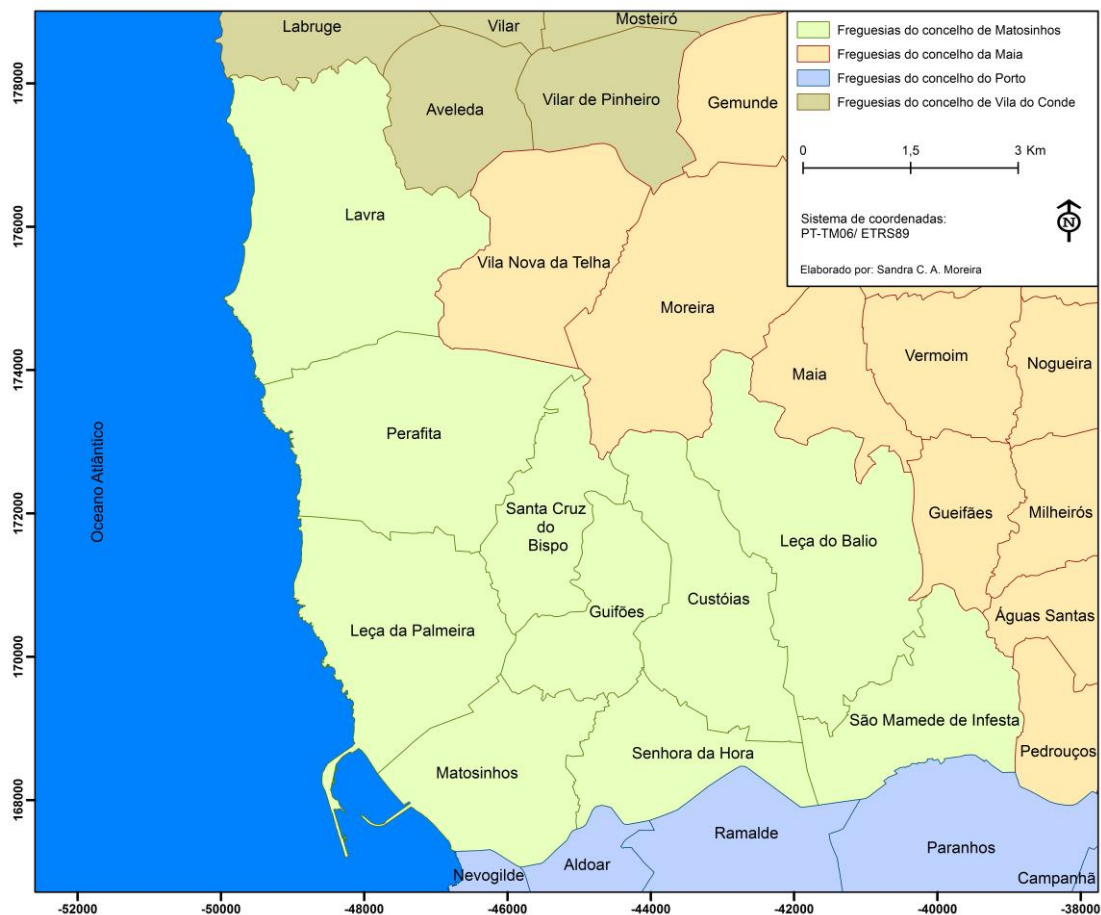
A escola oferecia aos alunos um conjunto de clubes que se enquadravam nas atividades extracurriculares e que eram dinamizados pelos professores: o Projeto Educação Afetivo-Sexual “Saber para ser”, “DECOJovem”, “Traço-a-Traço se constrói”, “Ler, sonhar... imaginar e criar, Clube da Música”, “Oficina de Sons e Movimento, Clube Europeu e Clube da Proteção Civil”³⁰. Com esta enumeração pretendemos dar a conhecer a oferta formativa presente na escola, ainda que não obrigatória.

1.1.3.3. O meio envolvente.

A escola EB 2/3 de Santiago localiza-se na União de Freguesias de Custóias, Leça do Balio e Guifões, mais precisamente, numa área em que se insere a extinta freguesia de Custóias pela Lei nº 22/2012 de 30 de maio (Assembleia da República, 2012) que aprova o regime jurídico da reorganização administrativa territorial autárquica, e pela Lei nº 11-A 2013 de 28 de janeiro (Assembleia da República, 2013) que obriga à execução da reorganização administrativa do território das freguesias outorgadas pela primeira³¹. No entanto, na busca de uma maior proximidade à realidade da envolvente escolar, durante o período no qual realizamos o estágio, quer do ponto de vista temporal, espacial, estatístico, e mesmo da administração do território, na caracterização que seguidamente apresentamos, iremos recorrer à organização territorial autárquica que vigorou até 2013 (Mapa 3, p. 54).

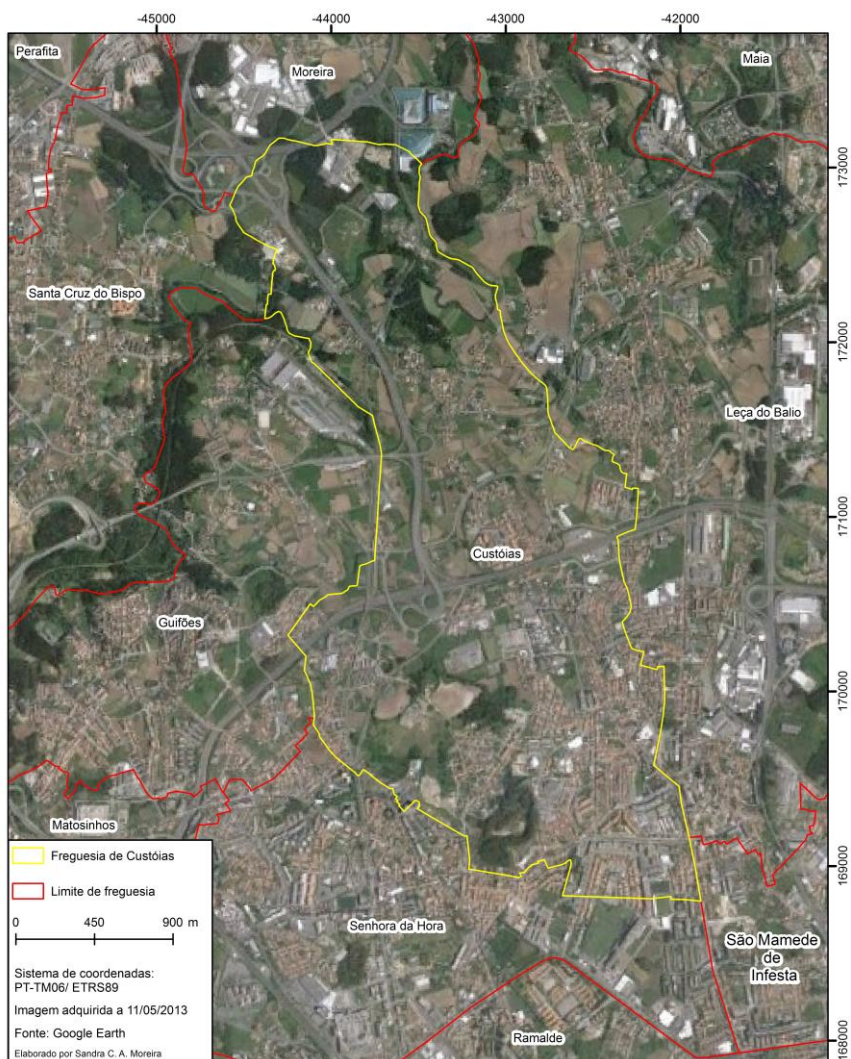
³⁰ **Fonte:** Plano Anual de Atividades 2011/2012 da Escola EB 2/3 de Santiago.

³¹ Consideramos pertinente alertar para esta alteração por dois motivos: atualização da realidade na qual a escola se insere do ponto de vista da organização administrativa do território e a coincidência da alteração com a dimensão temporal na qual decorreu o estágio.



Mapa 3 – Divisão administrativa territorial por freguesias anterior às Leis nº 22/2012 de 30 de maio e 11-A 2013 de 28 de janeiro.

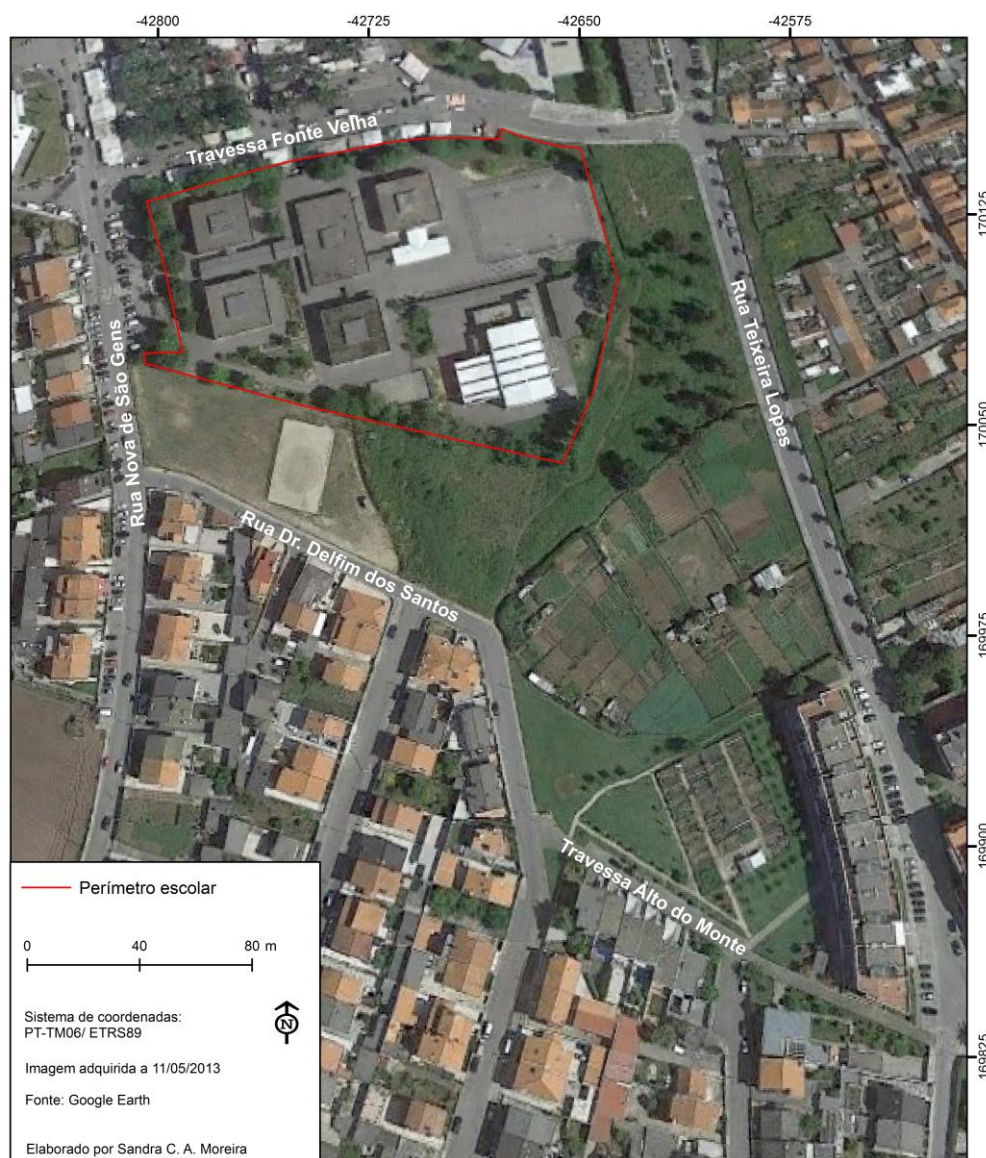
Custóias era, à data do estágio, circunscrita pelas freguesias de Santa Cruz do Bispo, a Noroeste, Guifões, a Oeste, Senhora da Hora, a Sul, São Mamede, a Sudeste, Leça do Balio, a Este, todas pertencentes ao concelho de Matosinhos. A Norte era limitada por Moreira, do concelho da Maia. A escola E B 2/3 de Santiago fica situada próxima do centro da metade sul (Mapa 4, p. 55).



Mapa 4 – Imagem aérea da freguesia de Custóias.

O lote, onde a escola se situa, denuncia a perseverança de alguns traços rurais entre áreas urbanizadas, denunciando o atual carácter periurbano da área (Mapa 4, p. 55). A imagem aérea (Mapa 5, p. 56) mostra que estes são mais abundantes na metade norte, e na parte sudoeste da freguesia, e que ocupam um espaço significativo. No entanto, de acordo com a tipologia das áreas urbanas, utilizada pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), revisão de 2014, Deliberação nº 1494/ 2014, 39ª Deliberação da Secção Permanente de Coordenação Estatística, publicada no Diário da República, 2ª série, nº 144 de 29 de Julho de 2014 (Conselho Superior de Estatística - Presidência do Conselho de Ministros, 2014), que classifica as freguesias como área predominantemente urbana

(APU), área medianamente urbana (AMU), área predominantemente rural (APR), Custóias³² é classificada como área predominantemente urbana.



Mapa 5 – Imagem aérea da envolvente próxima à escola.

A norte do recinto escolar, localiza-se o largo, onde se realiza, semanalmente, aos sábados de tarde, a feira de Custóias, e uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), a Creche, e Centro de Dia do Centro Social e Cultural de Custóias. A

³² O documento em anexo à Deliberação nº 1494/ 2014 de 29 de julho de 2014 já tem em conta a reorganização administrativa autárquica de 2013, logo a extinta freguesia de Custóias aparece com a designação de União das Freguesias de Custóias, Leça do Balio e Guifões.

sudoeste, na rua Nova de S. Gens, encontramos a esquadra da PSP, e a Igreja de Custóias. A oeste, duas das vivendas têm o rés-do-chão ocupados por estabelecimentos de restauração, uma terceira, alberga uma papelaria. A área restante, circundante, imediata, é ocupada por vivendas e alguns prédios, cuja função é residencial.

Quanto às vias de comunicação, Custóias é cortada por grandes eixos viários, a Via Regional Interior (VRI) e a A4, respetivamente, nos sentidos Noroeste/ Sul e Oeste/ Leste, ambos visíveis no (Mapa 4, p. 55). O primeiro tem início no Nó do Aeroporto, situado na fronteira entre os concelhos de Matosinhos (antigas freguesias de Santa Cruz do Bispo e Custóias) e Maia (extinta freguesia de Moreira da Maia). Estabelece a ligação à A4 em Custóias e apresenta um comprimento de 2,9 km segundo a Ascendi. O segundo, de acordo com a informação veiculada pela Brisa Autoestradas de Portugal, promove as ligações intra concelhias de Matosinhos (as extintas freguesias de Senhora da Hora, Custóias, Guifões e Leça do Balio), e inter concelhias com outros concelhos do distrito do Porto: Maia, Valongo, Paredes, Penafiel, Marco de Canaveses e Amarante.

A empresa Metro do Porto disponibiliza nesta área duas linhas: a linha C (Campanhã – ISMAI) e linha E (Estádio do Dragão – Aeroporto). A primeira corta a freguesia, quase junto à fronteira com a antiga freguesia de Guifões, no sentido Sul/Norte, e, a segunda, no sentido Sudoeste/ Nordeste, em direção a Leça do Balio, com término na Maia, no Instituto Universitário da Maia (ISMAI). No entanto, as paragens são distantes da escola EB 2/3 de Santiago. A Comboios de Portugal (CP) dispõe de uma linha, Leixões, que parte de Matosinhos e atravessa a freguesia no sentido Oeste/ Leste, com destino a Ermesinde, mas, atualmente, apenas funciona para o transporte de cargas e mercadorias.

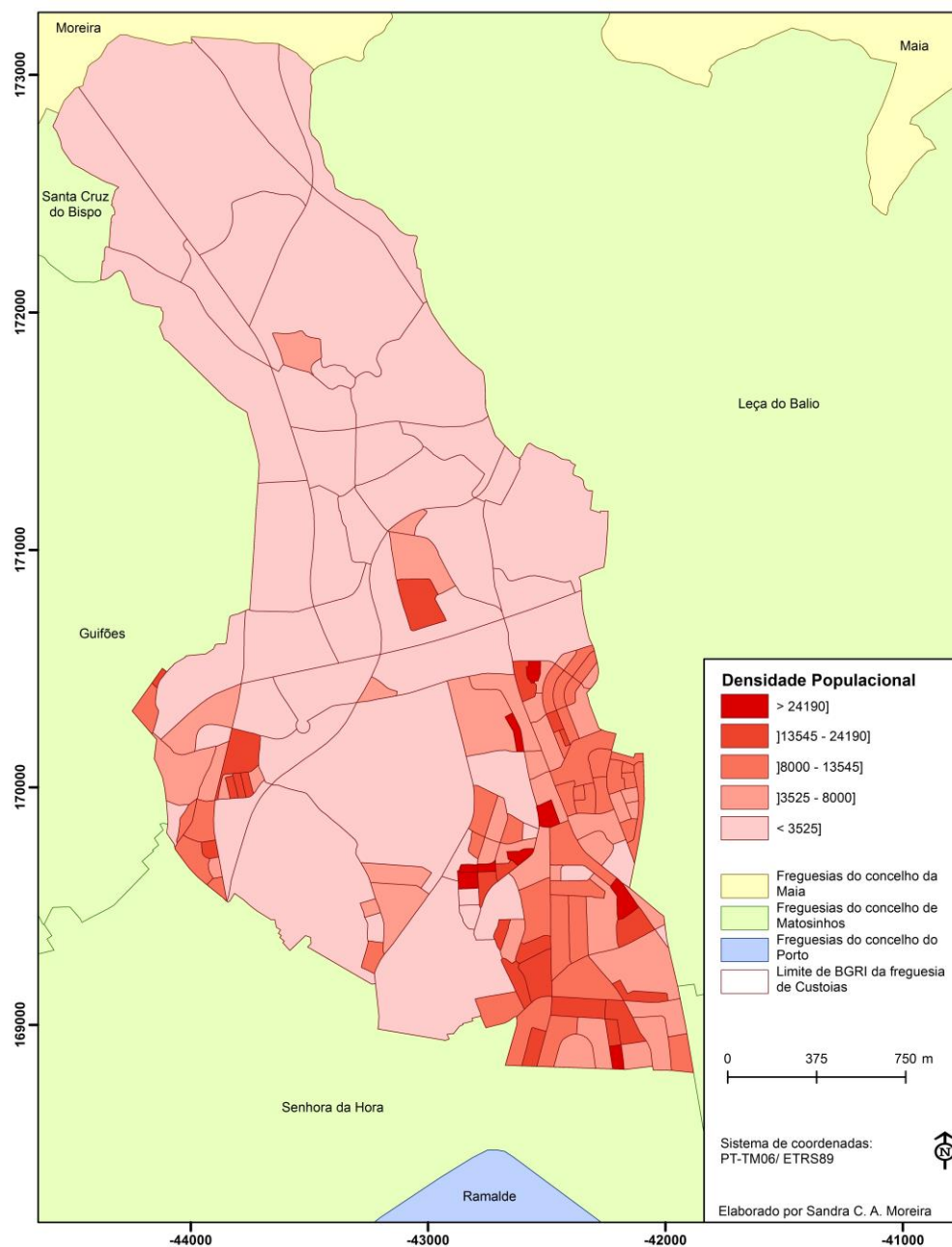
A freguesia é ainda servida por carreiras de várias empresas, entre as quais destacamos o transporte rodoviário da Sociedade dos Transportes Coletivos do Porto (STCP), a Resende e a Transdev. As que possuem paragens mais próximas da escola são as linhas dos STCP 508 Boavista – Cabo do Mundo, 505, Hospital S. João – Matosinhos (Mercado), e da Resende, a 105 Leça da Palmeira (Decathlon) – Areosa (Rotunda)³³. As restantes que atravessam a freguesia servem a área no extremo sudeste.

³³ No ano do estágio a carreira 105 tinha como término o Marshopping. A freguesia era ainda servida pelas carreiras 120 Aeroporto – Urbanização de S. Gens e 115 Parque do Real (Matosinhos) – Gueifães (Maia). O percurso da primeira foi alterado em abril de 2011 passando a ter término na Igreja de Guifões,

Assim, da Resende transita a 106 Leça da Palmeira (Boa Nova) – Azevedo (Campanhã), a 107 Matosinhos (Mercado) – Valongo (Estação), 121 Matosinhos (Mercado) – Sobrado, a 130 Lavra (Paiço) – Custió, dos STCP a 506 Hospital de S. João – Matosinhos (Mercado), a 602 Cordoaria – Aeroporto (via Padrão Moreira), a 3M Av. dos Aliados – Aeroporto e a 61 Matosinhos - Valongo³⁴ e da Transdev Porto – Póvoa de Varzim.

extinta freguesia de Guifões. A última foi suprimida. Fontes: <http://www.transportes-xxi.net/noticias/1663> e <http://www.urbanosresende.net/horarios.html>.

³⁴ Realizada pela empresa VALPI ao serviço dos STCP.



Mapa 6 – Distribuição da densidade populacional na freguesia de Custóias por Base Geográfica de Referenciação de Informação (BGRl), segundo os Censos 2011.

Do ponto de vista da distribuição da população o Mapa 6, p. 59, ilustra a densidade da população, calculada, a partir dos dados recolhidos nos Censos 2011, para a extinta freguesia de Custóias. As áreas mais densamente povoadas encontram-se na secção sudeste da povoação, onde faz fronteira com Leça do Balio, São Mamede e Infesta, e Senhora da Hora, junto ao eixo viário que sai do Porto pelo Carvalhido, Prelada e Montes Burgos em direção a Vila do Conde, Póvoa de Varzim, Esposende e Viana do

Castelo. As que lhe sucedem, localizam-se na secção sudoeste, na área próxima da linha metro, antiga linha do comboio. Depois no centro da freguesia, entre o nó de entrada para a A4 e a estação de metro de Pias, no lugar de Corgo, é visível uma pequena área com valores significativos ao nível da densidade populacional. A norte, no lugar de Esposade, é perceptível uma subsecção estatística, isolada, que se destaca das circundantes, embora faça parte de uma classe representativa de valores baixos, quanto à densidade, por comparação às restantes já apontadas.

1.1.3.4. Unidades de análise.

Embora o nosso estudo de caso seja circunscrito à EB 2/3 de Santiago, mais concretamente ao terceiro ciclo, constituem-no duas unidades de análise distintas: uma turma de 8º ano, turma 8, e uma turma de 9º ano, turma 9. Apesar de não constituir *per se* uma unidade de análise, mas por ter sido a professora estagiária, que além de lecionar, conduziu a investigação, achamos por bem proceder à caracterização sumária da professora³⁵, enquanto participante ativa. Seguidamente, apresentamos as turmas³⁶.

A professora estagiária tinha como formação base as licenciaturas de Geografia, com especialização em Ordenamento do Território e de Línguas e Literaturas Modernas, variante de Francês e Inglês, Ramo Educacional. Para poder frequentar o Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário foi-lhe solicitada a aprovação em quatro disciplinas do curso da Licenciatura de História de forma a completar os 50 créditos requeridos pelo Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro.³⁷ Do ponto de vista profissional, já tinha lecionado durante um ano Francês e Inglês, respetivamente aos níveis do 7º e 11º, 9º e 11º, Geografia aos 7º e 8º e Formação Cívica ao 8º no ensino público.

³⁵ A caracterização por questões de confidencialidade, impostas pela escola, será bastante sumária.

³⁶ Por uma questão de confidencialidade a turma do 8º ano será designada por turma 8 e a turma do 9º ano, turma 9.

³⁷ Os restantes créditos foram obtidos por equivalência a disciplinas das licenciaturas das quais era possuidora: Línguas e Literaturas Modernas, variante de Francês e Inglês, Ramo Educacional e Geografia, especialização em Ordenamento do Território.

No que concerne aos alunos, os dados utilizados para caracterização da amostra, foram recolhidos com recurso a análise documental. Recorremos à informação disponibilizada nos livros de pontos das turmas participantes, e às pautas disponíveis no sítio de internet do Agrupamento Vertical de Escolas de Custóias, entretanto assimilado na sua totalidade pelo Agrupamento Vertical Irmãos Passos.³⁸

Oficialmente, ambas as turmas eram constituídas por 23 alunos, no entanto, no caso da turma 9, três alunos não frequentavam a disciplina de Geografia. Os três estavam sinalizados com o estatuto de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Assim, para efeitos de amostra vamos contabilizar que a mesma é constituída no total por 43 elementos: 53,5% (23 elementos) da turma 8 e 46,5% (20 elementos) da turma

(Gráfico 2, p. 61).

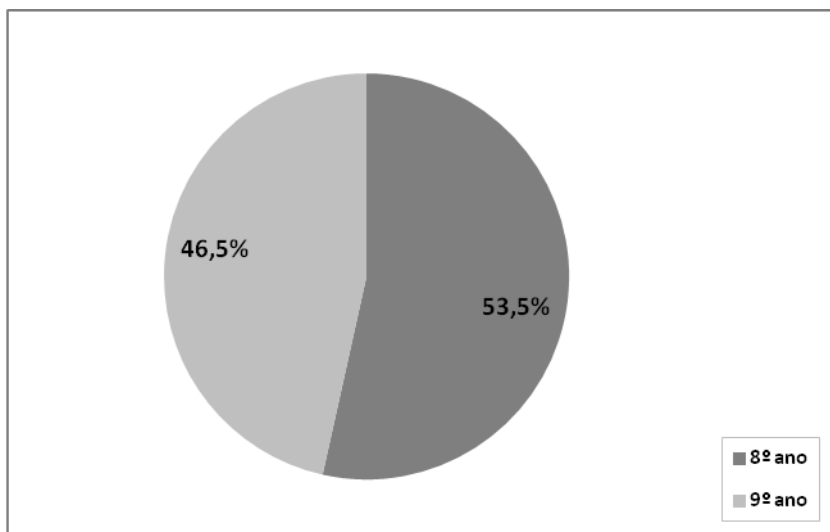


Gráfico 2 – Distribuição dos alunos da amostra por turma em percentagem (%).

O Quadro 2, p. 63, onde apresentamos uma síntese sobre a distribuição dos alunos constituintes da amostra por turma e género, quanto a reprovações³⁹, beneficiam de Assistência Social Educativa (ASE), escalão da ASE, e, por abrangimento, no programa Empresários Pela Inclusão Social (EPIS), revela-nos que a maioria da amostra é constituída por elementos do género feminino, 67,4% contra 32,6% do masculino. Aliás

³⁸ A consulta foi realizada a 29 de junho de 2012. O sítio de internet foi, entretanto, extinto. Foram ainda solicitados dados sociodemográficos à escola que alegou razões de confidencialidade para não os disponibilizar. Não foi autorizada a recolha dessa informação via inquérito pelas mesmas razões.

esta é uma distribuição que se verifica tanto na turma 8, como na 9, com valores muito semelhantes aos verificados no total da amostra. Assim, observamos que a turma 8 inclui 69,6% de elementos do género feminino (16 sujeitos) e 30,4% do masculino (7 sujeitos). Na turma 9, o valor percentual do género feminino é ligeiramente mais baixo, 65% (13 elementos) contra 35% (7) do masculino.

³⁹ Reprovações significa que os alunos estão a repetir o nível de escolaridade no qual estão matriculados.

Alunos																		
Turma 8						Turma 9						Total da Amostra						
Feminino			Masculino			Total			Feminino			Masculino			Total			
16			7			23			13			7			20			
69,6%			30,4%			100%			65,0%			35,0%			100%			
100%			100%			100%			100%			100%			100%			
Reprovações			1			1			2			2			2			
%			6,3%			14,3%			8,7%			7,7%			14,3%			
ASE			6			3			9			3			2			
%			37,5%			42,9%			39,1%			23,1%			28,6%			
Escalão ASE			A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
			2	4	1	2	3	6	3	0	1	1	4	1	5	4	2	3
%			12,5%	25,0%	14,3%	28,6%	13,0%	26,1%	23,1%	0%	14,3%	14,3%	20,0%	5,0%	17,2%	13,8%	14,3%	21,4%
EPIS			2			2			4			0			0			
%			12,5%			28,6%			17,4%			0%			0%			

Quadro 2 – Distribuição dos alunos constituintes da amostra por turma e gênero quanto a reprovações⁴⁰, beneficiação de Assistência Social Educativa (ASE), escalão da ASE e por abrangimento no programa Empresários Pela Inclusão Social (EPIS).⁴¹

⁴⁰ Reprovações significa que os alunos estão a repetir o nível de escolaridade no qual estão matriculados.

⁴¹ **Fonte:** Livros de ponto das turmas 8 e 9.

No total da amostra, os alunos que repetem o mesmo nível de escolaridade constituem uma minoria 9,3% (4 elementos), que estão distribuídos de forma igual quanto ao número e género por ambas as turmas, embora com um peso percentual diferente em virtude do diferente número de elementos presentes nas turmas e distribuição desigual quanto ao género.

Aproximadamente um terço dos alunos beneficiam de apoio de Assistência Social Educativa (ASE) e distribuem-se equitativamente entre os escalões A e B. A turma 8 é a que apresenta um maior número de alunos abrangidos por este tipo de apoio 39,1% (9 elementos), cuja maioria se inclui no escalão B. Na turma 9, um quarto dos alunos é abrangido, sendo que a maioria se inclui no escalão A.

Na síntese apresentada pelo Quadro 2, p. 63, somos ainda informados da existência de um outro programa de apoio: Empresários pela Inclusão Social (EPIS). A sua missão é a promoção da inclusão Social em três planos distintos que se designam por: Escolas do Futuro, mediadores para o sucesso escolar, e vocações EPIS⁴². Os alunos abrangidos pelo programa, 9,3% da amostra, pertencentes na sua totalidade à turma 8, eram abrangidos pelo Plano de Vocações EPIS. Este incluía a identificação de jovens em risco de insucesso e abandono escolar, a elaboração de planos individuais de intervenção/ acompanhamento, e monitorização periódica dos resultados alcançados pelos alunos ao nível quantitativo. Assim, periodicamente os alunos reuniam com a mediadora presente na escola para análise dos resultados e reavaliação do plano.

⁴² **Fonte:** www.epis.pt, consultado a 25 de agosto de 2015.

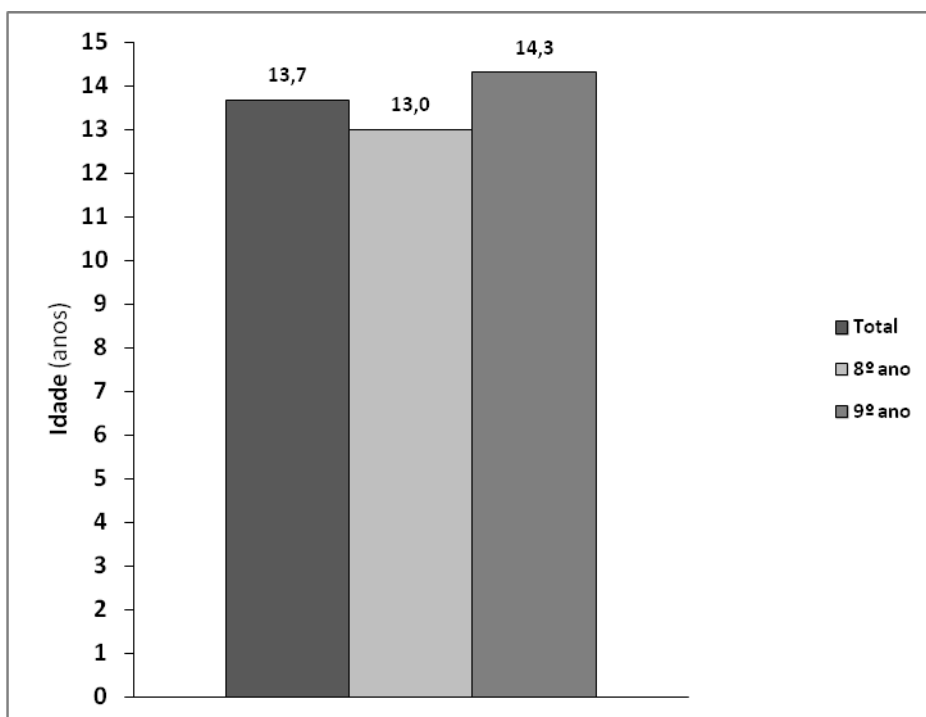


Gráfico 3 – Média de idades do total dos indivíduos que constituem a amostra e por turmas⁴³.

A idade média dos alunos, que é ilustrada recorrendo ao Gráfico 3, p. 65, varia entre as turmas, em consonância com o nível de escolaridade que frequentam. Assim, a turma 8, que frequenta o 8º nível de escolaridade, apresenta uma média de 13 anos, e a 9, que frequenta o 9º, 14,3.

Período	Português			Matemática			História			Geografia		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Turma 8	3,13	2,96	3,17	3,00	3,04	3,00	2,87	2,96	3,04	3,35	3,26	3,35
Turma 9	2,65	2,65	3,09	2,45	2,55	2,75	2,90	3,00	2,95	2,80	2,80	3,05

Quadro 3 – Média das classificações das turmas 8 (8º ano de escolaridade) e 9 (9º ano de escolaridade), por período, às disciplinas de Português, Matemática, História e Geografia no ano letivo de 2011/2012.

Igualmente importante para melhor conhecermos as turmas é analisarmos os resultados académicos que os mesmos atingem em algumas disciplinas. Por questões de confidencialidade não nos é possível analisar os resultados por alunos. Optamos por

⁴³ **Fonte:** Livros de ponto das turmas 8 e 9. Dados recolhidos com autorização da orientadora de Geografia.

apresentar a informação das disciplinas mais pertinentes para o estudo. Por um lado, uma vez que a prática da **interdisciplinaridade** aqui proposta resulta da integração dos seus conteúdos: História e Geografia. Por outro lado, acrescentamos as mesmas informações para as disciplinas de Português e Matemática por serem alvo de exames nacionais no final do 3º ciclo que constituem a espinha dorsal dos rankings publicados, sendo utilizados para hierarquização das escolas pelo desempenho médio que os alunos neles apresentam (Costa et al., 2014). Frisamos ainda que apesar de as disciplinas terem a mesma designação no 8º e 9º ano de escolaridades, estas não são comparáveis entre si. Estamos perante níveis e conteúdos diferentes. Desta forma, os valores obtidos pela turma 8 a uma disciplina, não são comparáveis com os obtidos na turma 9.

Começamos por analisar os resultados da turma 8 no conjunto das disciplinas. Apesar de serem positivos no final do 3º período são bastante medianos, aproximam-se sempre do nível 3⁴⁴. A Matemática e a Geografia constituem-se como disciplinas às quais a turma 8 obtém um nível médio positivo nos 3 períodos, sendo a média ligeiramente mais elevada em Geografia. Na disciplina de Português observou-se uma ligeira descida no segundo período, obtendo a turma no seu conjunto um valor médio negativo quanto à classificação, embora muito próximo de um valor positivo. Na disciplina de História observamos um progresso no sentido ascendente ao longo dos 3 períodos que dividem o ano escolar. Nos dois primeiros obtêm uma média negativa, só no final atingem um valor positivo.

Por último, analisamos as turmas do ponto de vista das relações interpessoais, embora com algumas limitações decorrentes das condicionantes do próprio estágio. Os testes sociométricos, que deram origem à informação que se segue, foram construídos com dois objetivos distintos: divisão da turma em grupos fixos a funcionarem durante a aplicação do dispositivo, ou se preferirmos, método de ensino, Team-Based Learning; conhecimento das turmas tendo em vista uma futura reformulação. Logo, só tem em conta dois parâmetros: a escolha e rejeição de elementos a incluir na turma e grupos de trabalho. Não foi realizado o teste de perceção sociométrica que pode ser definido como “(...) uma espécie de introversão do teste sociométrico, consiste em pedir, a cada indivíduo, que tente adivinhar quem o escolheu e quem o rejeitou.” (Bastin, 1966)

⁴⁴ O Despacho normativo nº13/2014 de 15 de setembro (Ministério da Educação e Ciência, 2014b) mantém a escala de 1 a 5, sendo os níveis inferiores a 3 indicativos de reprovação do aluno à disciplina.

O primeiro parâmetro inseria-se no âmbito do nosso estudo. O segundo resultou de um pedido realizado por um dos professores. Reconheceu na técnica utilidade para resolver um problema com o qual na altura se deparava. Uma das turmas era bastante instável do ponto de vista da sua constituição, e os resultados académicos previam um elevado número de retenções. Consequentemente, havia o risco de, no ano seguinte, ser necessário redistribuir os alunos que transitassem, pelas outras turmas, e a aplicação dos testes sociométricos seria uma forma de fazer uma divisão mais eficiente do ponto de vista das relações interpessoais, mantendo os elementos que tinham afinidade no mesmo grupo.⁴⁵

Para análise dos resultados que apresentamos nesta secção recorreremos ao *software GroupDynamics*, versão 1.0.1, por uma questão de facilidade e rapidez na construção de gráficos que permitam visualizar a informação recolhida. Os resultados obtidos, recorrendo a um dos algoritmos propostos pelo *software*, coincidiam com o que utilizamos para a definição dos grupos. Este último proposto por Georges Bastin na obra “As Técnicas Sociométricas”.

$$M = q \cdot a \cdot (n-1) / (n-1)$$

- q = número de questões positivas
- a = número de respostas a cada questão
- n = número total de sujeitos

Quadro 4 – Algoritmo proposto pelo *software GroupDynamics*, versão 1.0.1 para a frequência de aceitação do sujeito em relação ao número médio de aceitações.

Por questões de facilidade de leitura dos dados, que apresentaremos, a partir deste momento, e durante a análise de resultados, informamos que optamos por substituir o nome dos alunos participantes por códigos de forma a garantir o seu anonimato. O código é utilizado para estabelecer a ligação entre os vários dados recolhidos e o sujeito que os produziu, e em nenhum momento para identificar a pessoa. O código é composto por três partes: turma, grupo e número de aluno, estes dois últimos, atribuídos

⁴⁵ A exceção que me foi apontada é para os casos em que a afinidade resulta em indisciplina, nesse caso optam por separar os elementos.

aleatoriamente. O número atribuído à turma identifica o nível, 8º ou 9º ano de escolaridade. Os alunos, no livro de ponto, eram identificados por números, aquando da aplicação do dispositivo. Para análise e apresentação de dados, no presente relatório, reatribuímos números aos grupos e alunos, recorrendo a uma ferramenta designada *Research Randomizer*, que possibilita a geração de números, ao acaso, possibilitando a distribuição aleatória de participantes em estudos experimentais, mas também a atribuição de um novo número aos alunos e seus grupos, totalmente ao acaso.⁴⁶ Logo, a ordem pela qual aparecem os sujeitos é meramente aleatória e não identificativa.

Os resultados que se seguem, Gráfico 4, p. 69, expressam o valor total de aceitações e rejeições dos alunos da turma 8 para as quatro questões que constituíam o teste sociométrico. A observação do gráfico permite rapidamente identificar a presença de dois elementos do género masculino que são rejeitados pela turma e uma aluna de género feminino que não é alvo de qualquer rejeição. Aliás, a maior parte dos elementos alvo de grande aceitação são do género feminino, apenas um elemento é do género masculino.

⁴⁶ <https://www.randomizer.org/>, consultado pela última vez a 20/09/2015

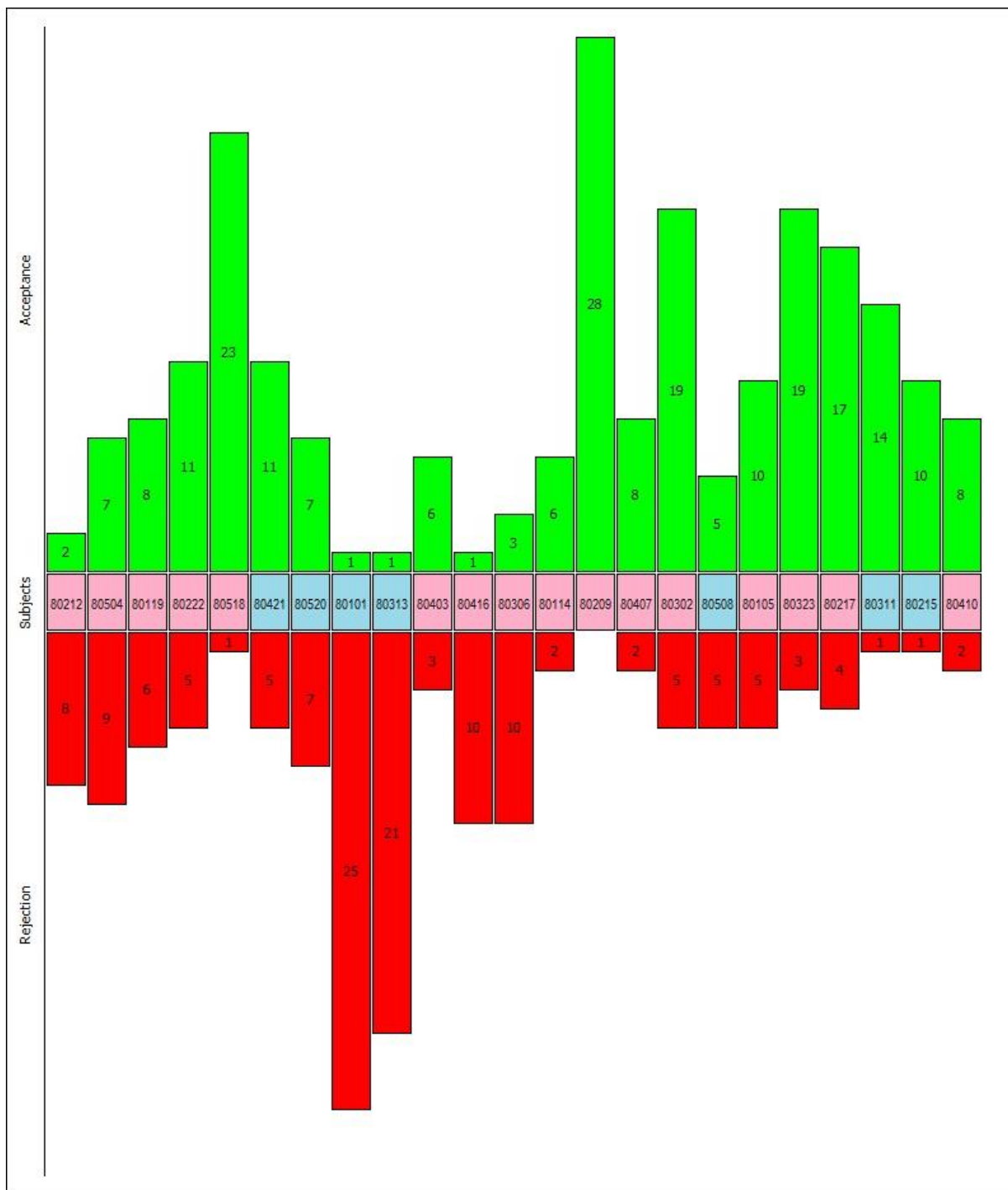


Gráfico 4 – Número total de rejeições e aceitações por sujeito para a turma 8.⁴⁷

O diagrama social de distância sociométrica que surge com a designação de sociograma Gráfico 5, p. 71, confirma as observações por nós já realizadas. A escala

⁴⁷ **Fonte:** Testes sociométricos aplicados a 30/01/12 na turma 8.
Cores obtidas não editáveis no *software GroupDynamics*.

utilizada para classificar os alunos quanto à distância sociométrica individual: A – Popular; B – Mais preferido do que rejeitado; C – Mais rejeitado do que preferido; D – Controverso; E – Rejeitado; F – Negligenciado – permite-nos avaliar que na turma, enquanto grupo, não existem negligenciados. A turma 8 distribui-se pelos níveis de aceitação, rejeição, popularidade, controvérsia. Embora na classe C, mais rejeitados do que aceites, estejam presentes, apenas elementos do género feminino, no geral, são elementos do género masculino que parecem ser mais problemáticos do ponto de vista das inter-relações pessoais.

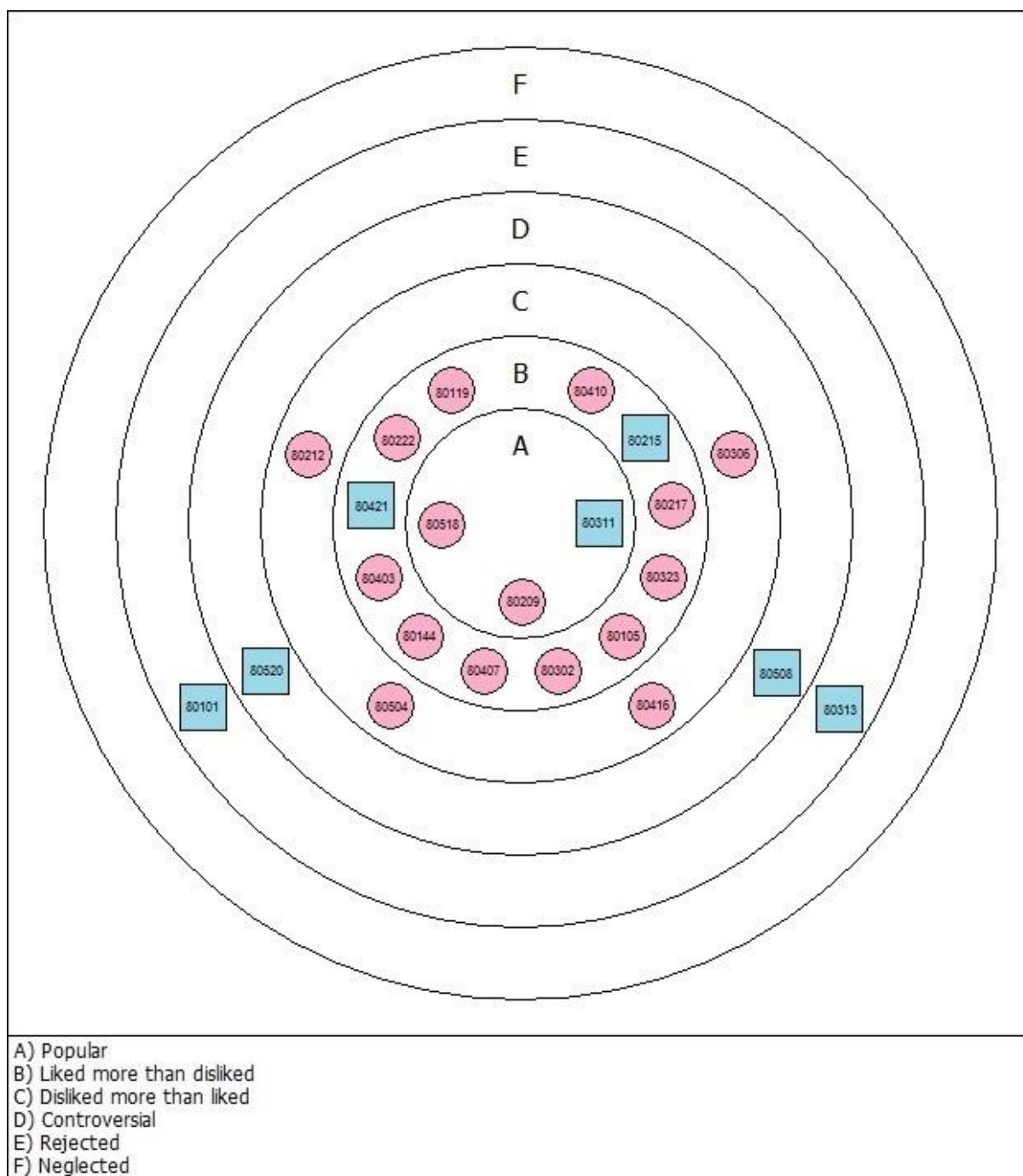


Gráfico 5 – Sociograma de distância sociométrica individual da turma 8.⁴⁸

Por uma questão de facilidade de leitura, optamos por representar o sociograma de escolhas e rejeições em separado⁴⁹. Assim, começamos por apresentar o sociograma,

⁴⁸ **Fonte:** Testes sociométricos aplicados na turma 8 a 30/01/2012.
 Cores obtidas não editáveis no *software GroupDynamics*.

⁴⁹ O *software* utilizado permite a construção de um gráfico conjunto com ambas as informações.

onde podemos analisar as escolhas entre os elementos, tendo em conta as respostas a todas as questões do teste sociométrico. Por questões de síntese do presente trabalho optamos por uma análise sumária, apontando, apenas, os parâmetros a observar ao analisar este tipo de gráfico, como: as escolhas mútuas; a ordem das escolhas; os núcleos que se formam com essas escolhas que podem ser indicadores de grupos fechados a outros elementos externos; elementos de ligação entre os vários grupos; os que ninguém escolhe, que são ou rejeitados ou ignorados; e os que todas a gente escolhe, os populares ou elementos estrelas, conforme são designados pela bibliografia.

Este tipo de gráfico, além da confirmação de observações já apontadas nos gráficos anteriores, e dos parâmetros recomendados a observar, tem a vantagem de permitir verificar o número de escolhas que cada aluno fez. Nem todos procederam à seleção de cinco elementos, alguns escolheram apenas 4, como é o caso do elemento 80508, situado no canto inferior esquerdo do sociograma de escolhas.

Entre os rejeitados, 80101 e 80313, este último escolhe o primeiro, mas o oposto não acontece (Gráfico 6, p. 73). Aliás ninguém escolhe o 80313. Os sujeitos 80114, 80407 e 80209 formam um grupo, embora não exclusivo e fechado, inter-relacionam-se com outros elementos. Aliás, o gráfico verifica que não existem grupos fechados, são sempre mantidas ligações entre diferentes elementos.

No Gráfico 7, p. 74, os parâmetros a observar são os mesmos, mas para rejeições. Uma análise rápida da densidade presente das ligações denuncia que vários alunos não selecionaram a totalidade dos 5 sujeitos para rejeitar. Confirma-se a existência de dois elementos do género masculino que são rejeitados em massa: o 80101 e o 80313. Existem alguns casos de rejeição mútua, dos quais mostramos apenas alguns exemplos: o 80508 e o 80416; e entre o 80416 e o 80313.

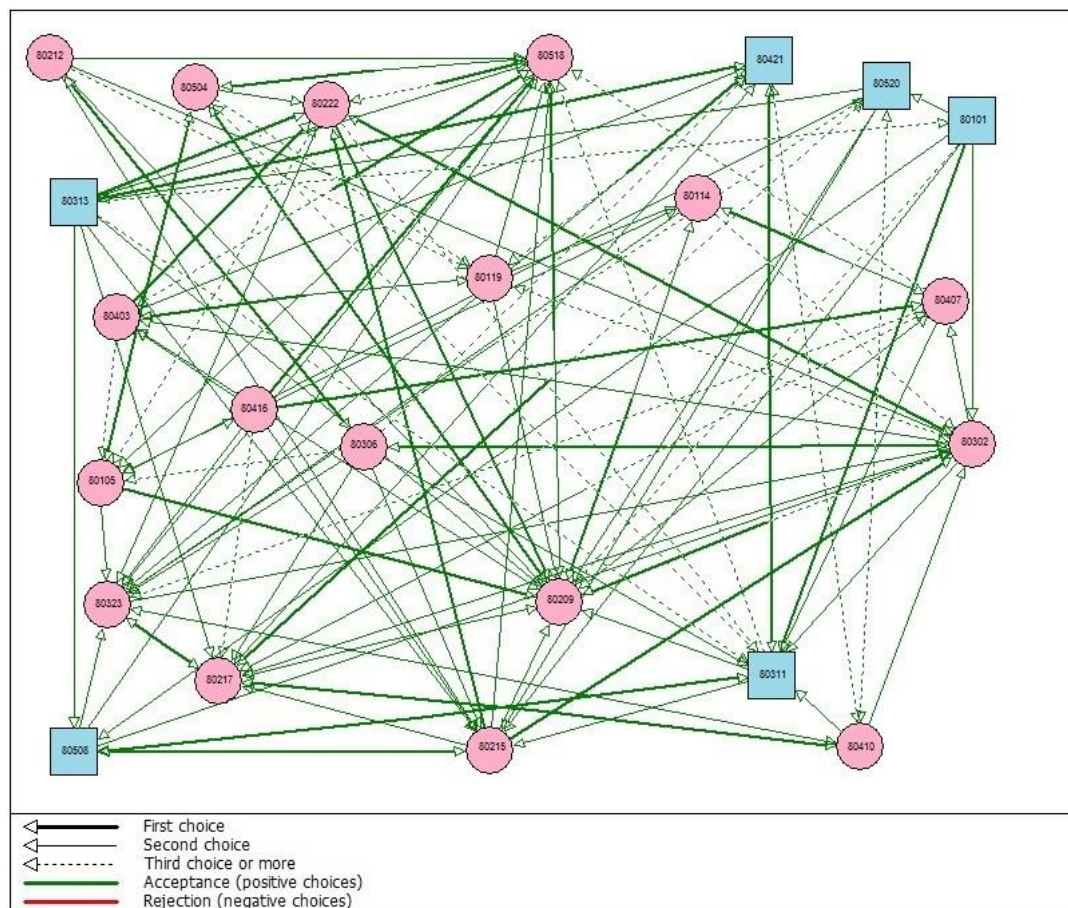


Gráfico 6 – Sociograma de escolhas da turma 8.⁵⁰

⁵⁰ **Fonte:** Testes sociométricos aplicados a 30/01/2012 na turma 8.
Cores obtidas não editáveis no software *GroupDynamics*.

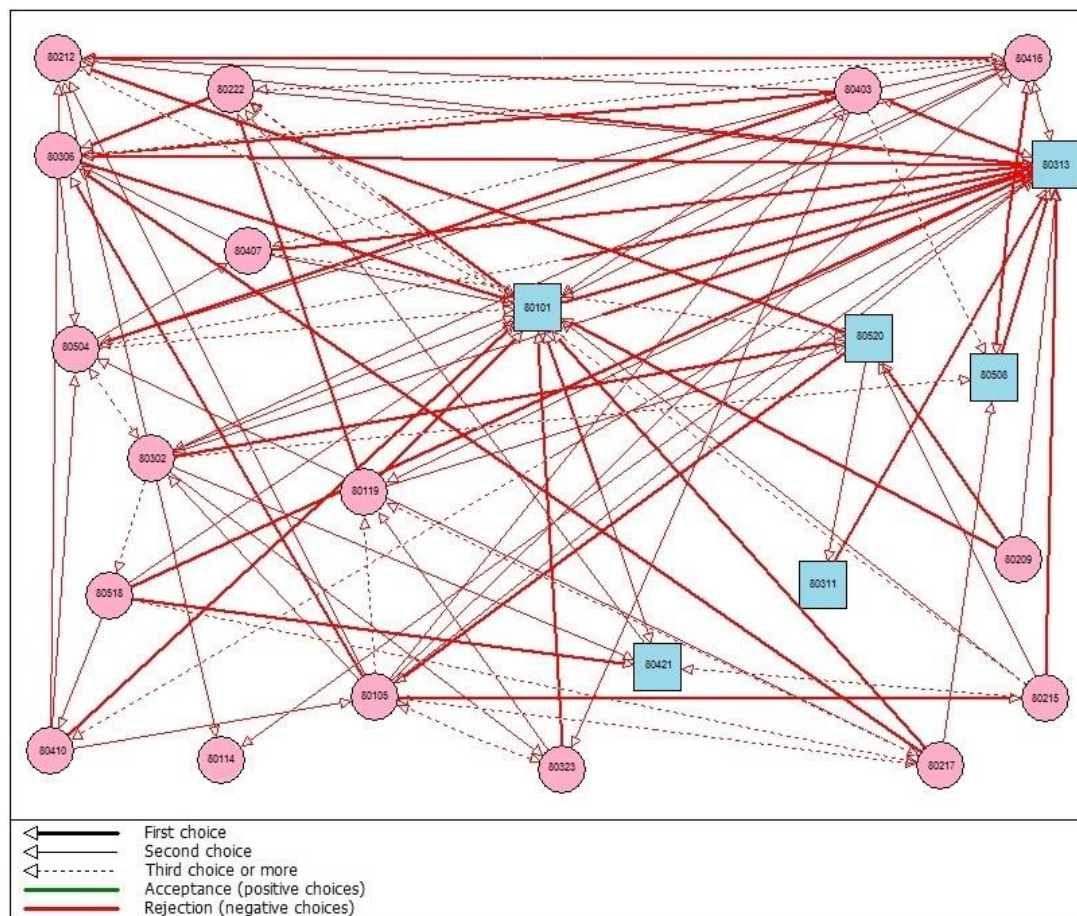


Gráfico 7 - Sociograma de rejeições da turma 8.⁵¹

⁵¹ **Fonte:** Testes sociométricos aplicados a 30/01/2012 na turma 8.
Cores obtidas não editáveis no software *GroupDynamics*.

Agora analisamos a mesma informação para a turma 9 (Gráfico 8, p. 76). A análise do número total de aceitações e rejeições recebidas pelos elementos desta turma denuncia a presença de três elementos como rejeitados, um do gênero feminino, 90322, e dois do gênero masculino, 90308 e 90304. Curiosamente, quatro elementos não obtêm qualquer rejeição por parte dos colegas. Ao nível das aceitações existem vários elementos que se destacam, mas de uma forma menos evidenciada por comparação à turma 8. A exceção vai para o elemento 90211, gênero feminino.

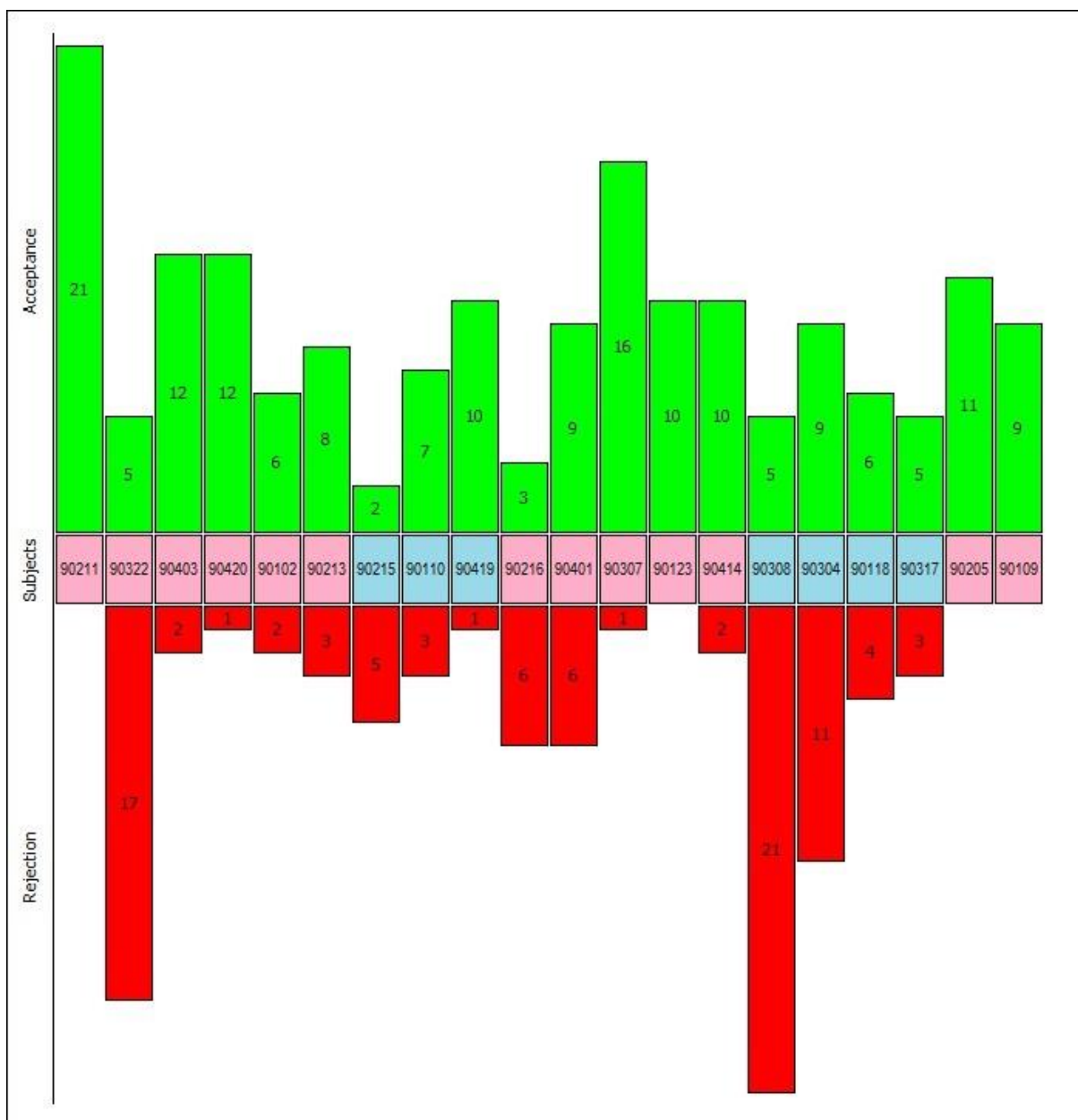


Gráfico 8 – Número total de rejeições e aceitações por sujeito para a turma 8.⁵²

A análise do sociograma de distância sociométrica individual da turma 9 (Gráfico 9, p. 77) revela que três quartos da turma é visto de forma positiva ao nível do relacionamento interpessoal. Destacam-se quatro elementos do género feminino. O resto dos elementos divide-se entre as classes dos rejeitados e a dos mais rejeitados. Na primeira mencionada inserem-se 3 elementos, 2 do género masculino e um do género

⁵² **Fonte:** Testes sociométricos aplicados a 30/01/12 na turma 9. Cores obtidas não editáveis no *software GroupDynamics*.

feminino. Na segunda os sujeitos que nela se inserem, repartem-se de forma equitativa por género.

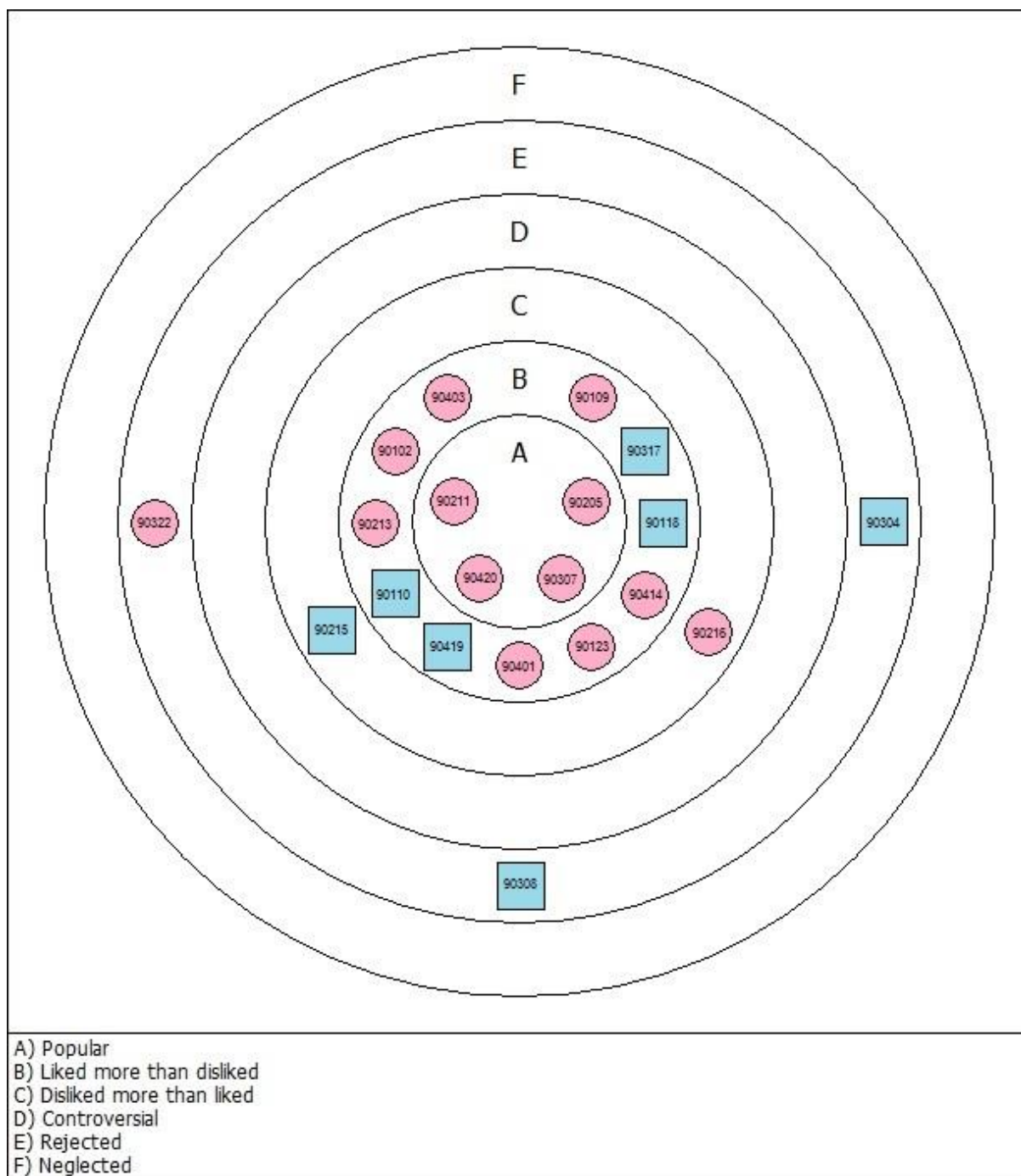


Gráfico 9 - Sociograma de distância sociométrica individual da turma 9.⁵³

⁵³ **Fonte:** Testes sociométricos aplicados na turma 9 a 30/01/2012.
 Cores obtidas não editáveis no *software GroupDynamics*.

A observação do gráfico 10, p. 79, denuncia a existência de uma rede de inter-relacionamento pessoal menos complexa que a presente na turma 8, quanto ao número de preferências apontadas por cada elemento, e distribuição das mesmas. Neste caso, não temo um único polo, ou elemento estrela, mas vários. São mais visíveis grupos de inter-relacionamento, como é o caso do estabelecido entre o 90304, 90322, 90213 e 90102, mas que à semelhança do que se verifica na turma 8, não são totalmente isolados, mas são em maior número do que os da turma 8.

A análise das rejeições no gráfico 11, na p. 80, denuncia claramente que vários alunos não rejeitam 5 elementos, mas um número inferior. Estes são em maior número do que na turma 8. Os alunos 90419, 90118 e 90317 não emitem qualquer rejeição.

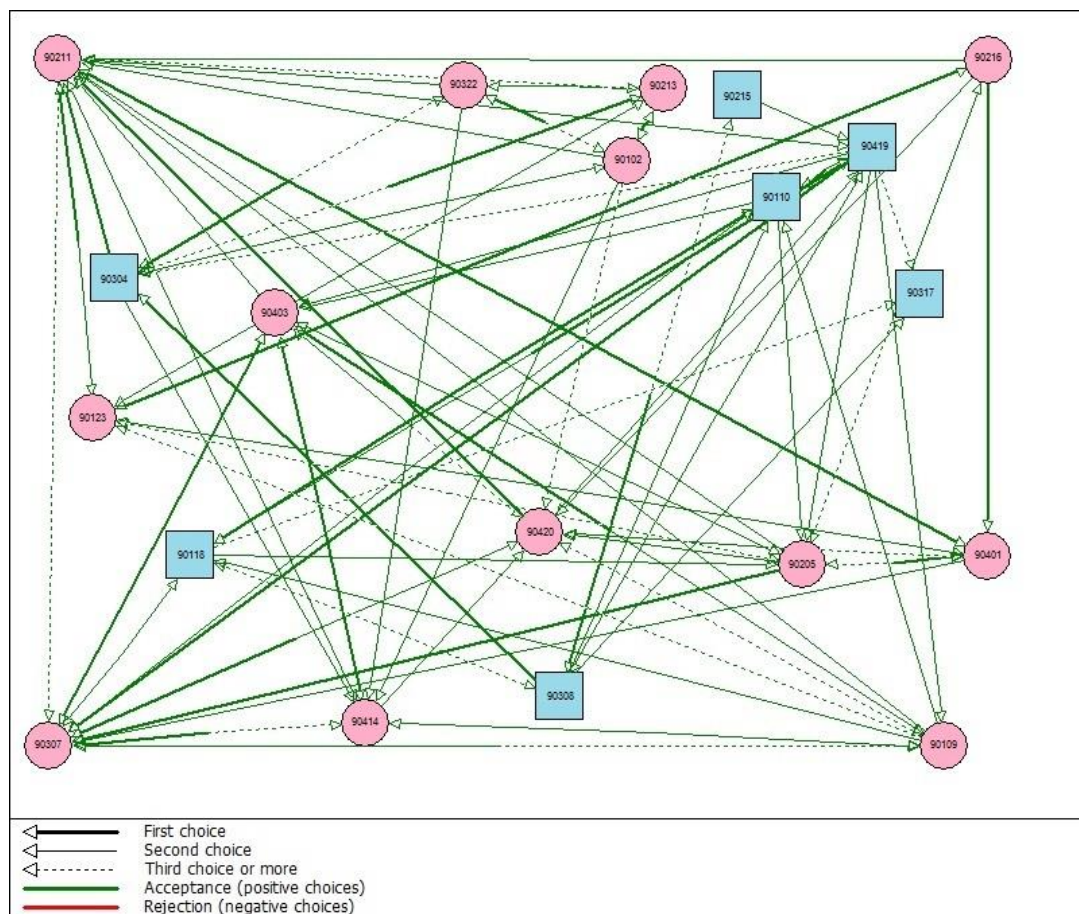


Gráfico 10 - Sociograma de escolhas da turma 9.⁵⁴

⁵⁴ **Fonte:** Testes sociométricos aplicados a 30/01/2012 na turma 9.
Cores obtidas não editáveis no *software GroupDynamics*.

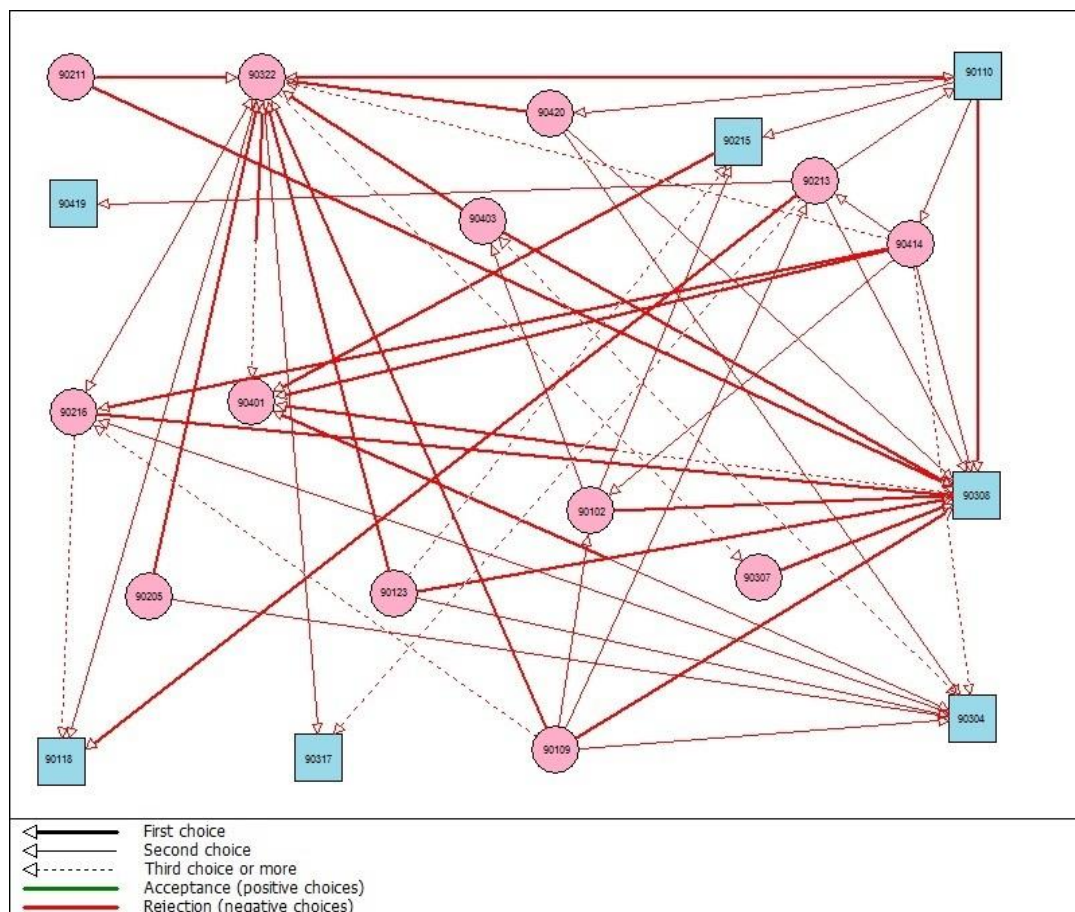


Gráfico 11 - Sociograma de rejeições da turma 9.⁵⁵

⁵⁵ **Fonte:** Testes sociométricos aplicados a 30/01/2012 na turma 9.
Cores obtidas não editáveis no software *GroupDynamics*.

1.2. A prática docente: planificação e implementação.

Neste ponto abordamos as opções tomadas para desenvolvermos unidade didáticas interdisciplinares nos temas da disciplina de Geografia “Áreas de Fixação Humanas” e “Ambiente e Desenvolvimento Sustentável”. Na abordagem, temos sempre, em conta, as recomendações dos documentos, que regiam à data, o ensino da História e da Geografia, no 3º ciclo do ensino básico, na EB 2/3 de Santiago, no desenvolvimento de competências: o currículo nacional básico, os programas das disciplinas de Geografia e História, o projeto educativo da escola. Nos dois níveis que lecionamos, 8º e 9º anos, criamos uma situação educativa agregadora (Anexo 1 e Anexo 2⁵⁶), com o objetivo de promovermos uma aprendizagem significativa junto dos alunos.

A abordagem interdisciplinar foi realizada nas aulas da disciplina de Geografia, no terceiro período. Recorremos, para tal, à modalidade de currículo integrado (D'Hainaut, 1986, p. 12). Estabelecemos uma ligação horizontal entre conteúdos temáticos, e conceitos comuns a Geografia e História do 3º Ciclo do Ensino Básico. Como condição, decidimos optar por conteúdos históricos, que ainda não tivessem sido abordados pelas professoras de História. Procuramos, ainda, ao selecionar os conteúdos históricos, que estes possibilitassem a ligação a conteúdos, abordados, recentemente, ou que estivessem, à data, a ser abordados, ainda, nas aulas de História, dos alunos participantes. No caso dos alunos da turma 8, o Absolutismo, no caso da turma 9, o Estado Novo. Do ponto de vista concetual, para o 8º ano, recorremos ao conceito de “êxodo rural”, e, para o 9º, ao de “sociedade de consumo”. Logo, houve uma articulação com os professores da disciplina de História de ambas as turmas, e uma negociação. Criamos em ambos os casos, uma situação educativa agregadora, com o objetivo da promoção de uma aprendizagem significativa, junto dos alunos.

Quanto à competência, trabalhar em equipa, seguimos a sugestão da disciplina de História do Currículo Nacional do Ensino Básico (Correia et al., 2001). Nele, a articulação entre as competências específicas de História é realizada com as gerais, a um primeiro nível, quando de forma “direta e imediata”, ao nível da correspondência, isto é, em que uma contém a outra. A um segundo nível através de experiências de

⁵⁶ Todos os anexos encontram-se em CD anexo ao trabalho.

aprendizagem⁵⁷ que promovem o desenvolvimento das competências gerais. Assim, articulamos as competências gerais e as específicas, constantes do currículo, com a competência, trabalhar em equipa. De forma direta, sempre que as específicas de História e de Geografia nelas eram contidas, e, a um segundo nível, pela forma como as experiências de aprendizagem eram desenvolvidas. Neste último caso, implicava que as experiências de aprendizagem fossem desenvolvidas, recorrendo ao trabalho coletivo.

1.3. Os instrumentos: elaboração, testagem e aplicação.

Neste subcapítulo, escrevemos sobre os instrumentos concebidos para a recolha de informação, com o objetivo de responder à nossa questão de investigação: o pré-questionário e o pós-questionário.

1.3.1. Os questionários.

No pré-questionário recorremos apenas a questões abertas. No pós-questionário estão presentes questões abertas, e questões fechadas que servem de chave. A escolha por questionários de perguntas abertas deveu-se:

- Primeiro, porque a aplicação de entrevistas implicaria uma maior perda de tempo.
- Segundo, estamos perante alunos, e não poderia realizar a entrevista sem a presença da orientadora cooperante, ou outra figura, o que poderia deturpar por completo a informação obtida.
- Por último, a aplicação do inquérito por questionário possibilitou um afastamento aos respondentes, para estes se sentirem confortáveis quanto às respostas.

⁵⁷ Nas Orientações Curriculares de Geografia do 3º Ciclo é adotado o termo experiência educativa.

1.3.1.1. O pré-questionário.

O pré-questionário (Anexo 3) foi concebido à luz da sequência de atividades de aprendizagem que constituem o Team-Based Learning (Michaelsen, Knight, & Fink, 2004; Sweet et al., 2012), enquanto método de ensino que possibilita a promoção do desenvolvimento da competência, trabalhar em equipa. É constituído na sua totalidade por questões abertas, pois “permitem às pessoas inquiridas exprimir-se nas suas próprias palavras.” (Moreira, 2009, p. 124) O questionário é constituído por uma questão direta, relacionada com a **interdisciplinaridade**, e questões indiretas, que foram aplicadas com o propósito de aumentar a probabilidade de obter respostas mais fiáveis sem que o inquirido se sentisse constrangido (Tuckman, 2012).

Porquê um pré-questionário? Com o mero objetivo de recolher as conceções dos alunos, tendo por base as suas vivências até à data, acerca da temática abordada. Para isso, houve o cuidado de adaptar à faixa etária e vivências do aluno, segundo as recomendações de Patton (2014). Os dados obtidos permitiram-nos orientar a nossa ação, enquanto professora, durante a implementação do dispositivo.

O questionário foi alvo de testagem, seguindo as recomendações de Bell (2010), junto de alunos de turmas de 8º e 9º ano que frequentavam a escola, e que não faziam parte da amostra. Os cinco alunos foram selecionados por mera conveniência. Três frequentavam o 8º ano de escolaridade, e dois o 9º ano. Nenhum elemento era do género feminino. Uma vez que nenhum deles tinha tido contacto com a metodologia aplicada, foi necessário proceder, numa fase inicial, à sua explicação. Os alunos procederam, primeiro, a um exercício de reflexão falada, no qual indicaram o que entendiam por cada questão. Depois realizaram o seu preenchimento para averiguarmos o tempo necessário ao preenchimento do questionário.

Após a primeira testagem, foram realizadas as seguintes sugestões: melhorar a introdução, e adicionar uma questão, relativamente ao fato dos grupos serem escolhidos pelo professor. Seguiu-se-lhe, após as alterações, nova testagem, para verificarmos se a adição da questão, implicava alterações, quanto ao tempo disponibilizado ao seu preenchimento.

Não foram solicitadas informações às quais tínhamos acesso (turma e aluno), nem aquelas às quais os alunos e a escola solicitaram sigilo (género e dados

sociodemográficos). A escola, conforme consta do Projeto Educativo de Escola, mantém uma política rígida quanto à confidencialidade (Conselho Pedagógico do Agrupamento Vertical de Escolas de Custóias, 2009).

A aplicação do pré-questionário realizou-se no mesmo dia, nas turmas de 8º e 9º anos, em horários distintos, antes de ser implementado o dispositivo. Aos inquiridos, nesta fase, ainda nenhuma explicação tinha sido fornecida, quanto ao método de ensino que seria utilizado na promoção do desenvolvimento da competência, trabalhar em equipa. Nenhuma questão foi colocada pelos respondentes.

1.3.1.2. O pós-questionário.

O pós-questionário (Anexo 6), predominantemente constituído por questões abertas, já apresenta algumas perguntas fechadas, que servem de questão-chave: consoante a resposta, o inquirido passaria a uma outra questão, ou responderia à seguinte. Os motivos para a adoção desta metodologia são idênticos aos apontados no caso do primeiro questionário: a gestão do tempo e o não condicionar das respostas dos alunos.

Mantiveram-se os procedimentos quanto às informações solicitadas, respeitando o desejo dos inquiridos e as regras da escola.

No que concerne à conceção, ele seguiu a mesma estrutura e precauções que o primeiro, sendo apenas acrescentadas algumas questões-chave, resultado da testagem, junto de alunos, durante a conceção do instrumento.

O questionário foi testado, na primeira situação, recorrendo a um exercício de reflexão falada, seguindo as recomendações de Bell (2010). Começamos por explicar a metodologia aos alunos, e, de seguida, o que entendiam pelas questões que lhes eram colocadas. Os alunos que aceitaram colaborar na testagem foram selecionados por conveniência. No total, foram seis elementos: três do 8º ano e três do 9º ano de escolaridade. Entre eles, apenas um elemento, era do género feminino. Frequentava o 8º ano.

Seguiu-se o preenchimento, com o objetivo de apurarmos o tempo necessário para aplicação do instrumento. Durante a testagem não foram colocadas questões.

Não foi possível, por constrangimentos de planificação de aulas, a realização da aplicação do questionário, em ambas as turmas, no mesmo dia. A aplicação distou uma semana.

2. Apresentação e discussão dos resultados

A apresentação dos resultados varia consoante o tipo de questão analisada. No caso das questões abertas verificam-se duas situações. Na primeira, que se estende por completo ao primeiro inquérito, procedemos primeiramente à análise da direção de avaliação, e, num segundo momento, apresentamos as categorias inferidas via análise de conteúdo, referindo-nos à sua distribuição e peso. Por último, apresentamos as categorias por direção de análise de avaliação. A apresentação dos resultados, por turma, nos dois primeiros casos, assim como em toda a restante análise, tem apenas como objetivo o conhecimento da origem das categorias inferidas, e da direção de avaliação.

Na segunda, presente apenas em algumas respostas do segundo inquérito, limitamo-nos a apresentar a distribuição, e peso das categorias temáticas, inferidas por turma.

Por uma questão de facilitação de leitura da apresentação dos dados, e, de forma a evitar repetirmo-nos ao longo do texto, informamos o leitor dos critérios que estiveram subjacentes à definição e atribuição das categorias qualitativas de avaliação quanto à direção. A escala que se segue foi criada tendo em vista os nossos objetivos com base em trabalhos de Osgood citado por Bardin (2011).

A análise de avaliação positiva, quanto à direção, refere-se a respostas, onde os alunos exprimem concordância, sentimentos positivos, e/ ou aceitação sobre o item que é analisado. As respostas avaliadas, como negativas, implicam que existam expressões que confirmem discordância, não-aceitação, e/ ou sentimentos negativos, por parte dos alunos. Na ambivalente, os alunos apresentam argumentos pró e contra o item que lhes é colocado. Na condicional, é apresentada uma condição para aceitação ou não aceitação. Por fim, na neutra, o aluno apresenta indiferença, e/ ou a resposta não possui elementos que nos permitam uma outra classificação.

No caso da análise categorial ou temática, existem categorias que estão presentes nas respostas a diferentes questões, e, em ambos os questionários. Mais uma vez, com o objetivo de evitarmos repetirmo-nos, a sua definição é apenas apresentada na primeira ocorrência.

Seguem-se os resultados do pré-questionário e do questionário final que são apresentados por ordem cronológica de aplicação, respeitando a sequência das questões colocadas. Por uma questão de síntese, no relatório optamos apenas por ilustrar cada categoria temática com alguns exemplos. As ocorrências totais de cada categoria podem ser consultadas nas grelhas da distribuição das categorias por direção de análise de avaliação em anexo.

Após estes esclarecimentos, sobre a forma como se organiza a análise, começamos então por analisar os resultados do pré-questionário.

2.1. Pré-questionário: “Imagina que ...”

Situação/ questão 1: “Imagina que passas a ter que estudar as matérias das várias disciplinas antes de estas te serem ensinadas pelo teu professor.”

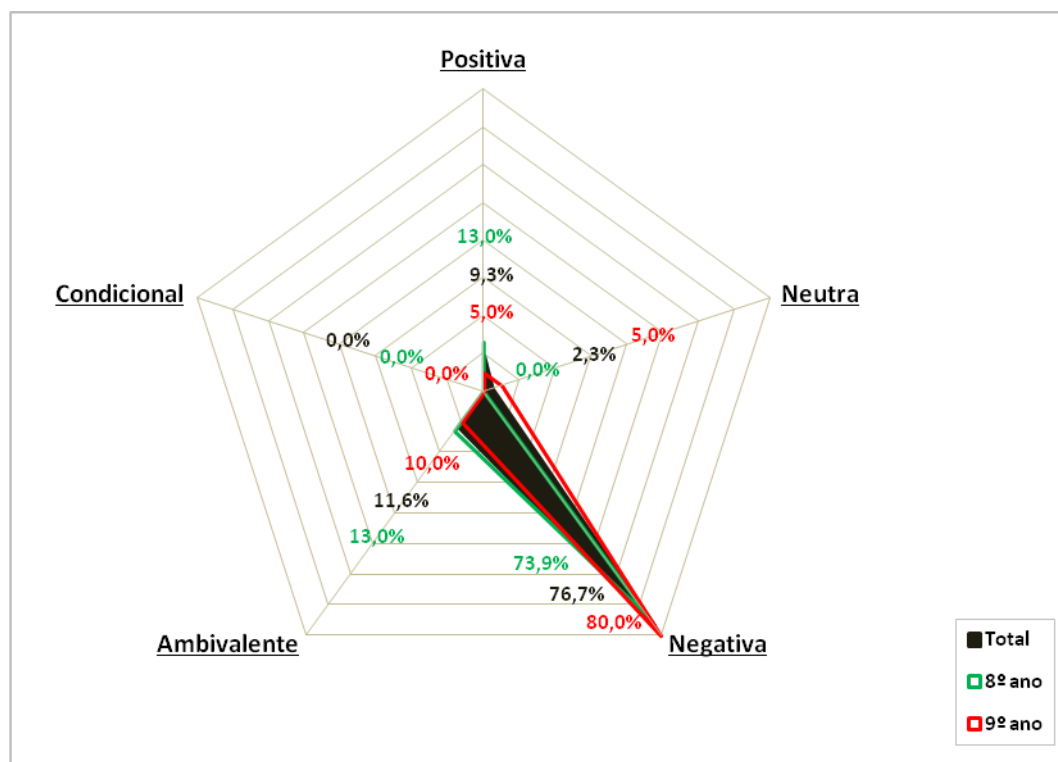


Gráfico 12 – Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 1.

As respostas à situação/ questão 1 (Gráfico 12, p. 87) situam-se em quatro polos, quanto à dimensão direção da análise de avaliação: Neutra, Positiva, Ambivalente e Negativa. A maioria situa-se no último, com pesos semelhantes, entre ambas as turmas. Segue-se-lhe o polo positivo, onde verificamos que o peso das respostas pertencentes à turma 8 é superior por comparação à 9. Por fim, uma resposta da turma 8 situa-se na categoria “Neutra”.

Durante a análise categorial temática emergiram várias subcategorias que reunimos em sete categorias: “Aprendizagem”, “Avaliação”, “Escola”, “Método de ensino”, “Professor”, “Reação” e “Sentimentos” (Quadro 5, p. 88).

Subcategoria	Categoria
Conteúdo atitudinal	Aprendizagem
Grau de autonomia do aluno	
Grau de dificuldade	
Local de aprendizagem	
Local de estudo	
Mestria de conteúdos temáticos	
Métodos de estudo	
Período de aprendizagem	
Qualidade da aprendizagem	
Quantidade de aprendizagem	
Quantidade de estudo	
Aproveitamento escolar	Avaliação
Classificação	
Conteúdos temáticos pré-definidos	
Época de exame	
Instrumento de avaliação	
Papel	Escola
Frequência de aplicação	Método de ensino
Sequência	
Funções	Professor
Profissionalismo	
Recurso a figura de autoridade	Ação
Ambivalência	Sentimentos
Grau de aceitação	
Grau de apreço	
Grau de frustração	
Grau de indiferença	
Grau de injustiça	
Grau de insegurança	
Grau de interesse	
Ironia	
Raiva	
Revolta	

Quadro 5 - Distribuição dos indicadores/subcategorias por categorias inferidas na questão 1.

A análise da distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 1, por alunos e unidades de registo, no total da amostra e turma (Quadro 6, p. 91) revela que em algumas das respostas dos inquiridos, foram inferidas várias categorias. Nomeadamente, algumas repetem-se na mesma resposta, basta analisar o número de respondentes, e o número de unidades de registo, em cada categoria: “Aprendizagem” e

“Sentimentos” em ambas as turmas; “Avaliação”, “Método de ensino”, “Professor”, apenas nas respostas da turma 8.

Entre as inferidas, duas destacam-se, pelo peso que ocupam no universo respondente: “Sentimentos” e “Aprendizagem”. A primeira refere-se à expressão por parte dos inquiridos de uma série de sentimentos. Sublinhamos, que estes, apesar de serem definidos pelos cientistas Damásio e Carvalho (2013, p. 145) como “(...) mental experiences that accompany body states.” (p. 145), isto é, um resultado de um processo físico, na categoria, por nós assim denominada, referem-nos à evocação dos mesmos pelos inquiridos, perante a possibilidade de se verem confrontados com a proposta apresentada na situação/ questão colocada, neste caso a 1: “(...) *ai ficaria frustrado. (...)*” (sic) **80101**, “*Sentia-me um pouco revoltada (...)*” **80119** e “*Seria injusto (...)*” **90123**. Embora, esteja presente, nas respostas de um maior número de respondentes, encontra-se em número ligeiramente inferior, relativamente à segunda, quanto ao peso que as suas unidades de registo ocupam na amostra.

Na categoria “Aprendizagem” incluem-se todas as unidades de registo que a contêm como enfoque principal. As subcategorias presentes no qQuadro 5, p. 88 definem o seu âmbito. Para definir a categoria “Aprendizagem” optamos por utilizar a noção veiculada pelo Currículo Nacional do Ensino Básico (Paulo Abrantes, 2001, p. 87) de um saber em construção “a partir de vivências dentro e fora da escola”: “(...) *estamos na escola para aprender.*” **90401** e “(...) *decerteza que não íam perceber nada da matéria.*” (sic) **80222**.

Em terceiro lugar, surge a categoria “Professor”, apenas presente em respostas da turma 8. Em Portugal, um professor, é alguém habilitado para tal, de acordo com a legislação em vigor na altura em que fez formação para ingressar na carreira. Atualmente, a legislação que a regulamenta é o Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio. No entanto, o discurso dos alunos, não transparece esta regulamentação, como tal a categoria compreende todas as unidades de registo que tenham como enfoque principal esta figura, seja sob a forma da professora cooperante, professora estagiária, ou outros: “(...) *E o professor ao fazer isso demonstra irresponsabilidade.*” (sic) **80508** e “(...) *os professores servem para ensinar alunos (...)*” **80410**.

Em quarto lugar, surge a “Avaliação”, com um número de respondentes igual em ambas as turmas, embora com pesos diferentes, em virtude do número de inquiridos ser

diferentes em ambas as turmas, 23 na turma 8, e 20 na turma 9: “(...) assim as notas nos testes poderiam vir a melhora (...)” **80520** e “(...) penso que seria um caminho para o ainda maior insucesso dos alunos. (...)” **90110**.

Alertamos, contudo, que o conteúdo desta categoria nos dois inquéritos tratados (inquérito inicial e pós-inquérito) vai para além do veiculado pelo decreto-lei que regulamentava a matéria que estava em vigor aquando do nosso estágio, o 50/2011 de 8 de abril: “(...) processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos” (Ministério da Educação, 2011). Não nos limitamos à inclusão, nesta categoria de unidades de registo, que se refiram à avaliação como processo, mas a aspetos, e elementos que o condicionam, e que tenham nele interferência, direta ou indireta, de acordo com o discurso apresentado, pelos alunos, nas respostas, como a extensão dos testes de avaliação, a título de exemplo, que surge em respostas da questão 2.

Segue-se a categoria “Escola”, presente em seis respostas, quatro das quais da turma 9. Nela, incluímos as unidades de registo, que têm como enfoque, aspetos relacionados com a Escola, enquanto instituição, como por exemplo, a sua função: “(...) uma das partes mais incentivantes dela é aprender novas coisas. (...)” **80217** e “(...) a função da escola é ensinar.” **90211**.

Por último, temos respetivamente as categorias: “Método de ensino” e “Ação”. A primeira, presente em duas respostas, a segunda numa resposta da turma 8. Na categoria método de ensino incluímos observações, críticas e sugestões inferidas nas respostas dos alunos relativamente ao Team-Based Learning, e outros referidos pelos alunos, ainda que não nomeados: “(...) se isto fosse ocasionalmente. (...)” **80101**.

Por ação, referimo-nos a uma forma de atuação que implique uma resolução do que lhes é proposto, por meios alternativos aos do processo de ensino/ aprendizagem, mas que a eles estão ligados ainda que de forma indireta, neste caso, recurso a uma figura de autoridade: “Ia falar com a minha diretora de turma e tentaria resolver a situação.” **80215**.

Prosseguimos a análise do inquérito, apresentando os resultados obtidos para a segunda situação-questão, onde pedimos aos alunos que nos indiquem, o que sentiriam, ou pensavam, se numa unidade didática, abordassem conteúdos de História e Geografia, sem estarem divididos por disciplina.

	Alunos															
	Total da Amostra				8º Ano						9º Ano					
	Alunos		Unidades de registo		Alunos			Unidades de Registo			Alunos			Unidades de Registo		
	N.º	Peso	N.º	Peso	N.º	Peso T.	Peso A.	N.º	Peso T.	Peso A.	N.º	Peso T.	Peso A.	N.º	Peso T.	Peso A.
Categorias Inferidas	N.º	Peso	N.º	Peso	N.º	Peso T.	Peso A.	N.º	Peso T.	Peso A.	N.º	Peso T.	Peso A.	N.º	Peso T.	Peso A.
Aprendizagem.	32	74,4%	66	44,0%	16	69,6%	37,2%	47	46,5%	31,3%	16	80,0%	37,2%	19	38,8%	12,7%
Avaliação.	8	18,6%	10	6,7%	4	17,4%	9,3%	6	5,9%	4,0%	4	20,0%	9,3%	4	8,2%	2,7%
Escola.	6	14,0%	6	4,0%	2	8,7%	4,7%	2	2,0%	1,3%	4	20,0%	9,3%	4	8,2%	2,7%
Método de ensino.	2	4,7%	3	2,0%	1	4,3%	2,3%	2	2,0%	1,3%	1	5,0%	2,3%	1	2,0%	0,7%
Professor.	12	27,9%	14	9,3%	12	52,2%	27,9%	14	13,9%	9,3%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%
Reação.	1	2,3%	1	0,7%	1	4,3%	2,3%	1	1,0%	0,7%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%
Sentimentos.	38	88,4%	50	33,3%	20	87,0%	46,5%	29	28,7%	19,3%	18	90,0%	41,9%	21	42,9%	14,0%
Total	43	100,0%	150	100,0%	23	100,0%	53,5%	101	100,0%	67,3%	20	100,0%	46,5%	49	100,0%	32,7%

Quadro 6 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 1 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.

Situação/ questão 2: “Imagina que os conteúdos que te são solicitados para estudar ou te são ensinados deixam de estar divididos por disciplina, e passas, por exemplo, numa unidade didática a abordar conteúdos de Geografia e História.”

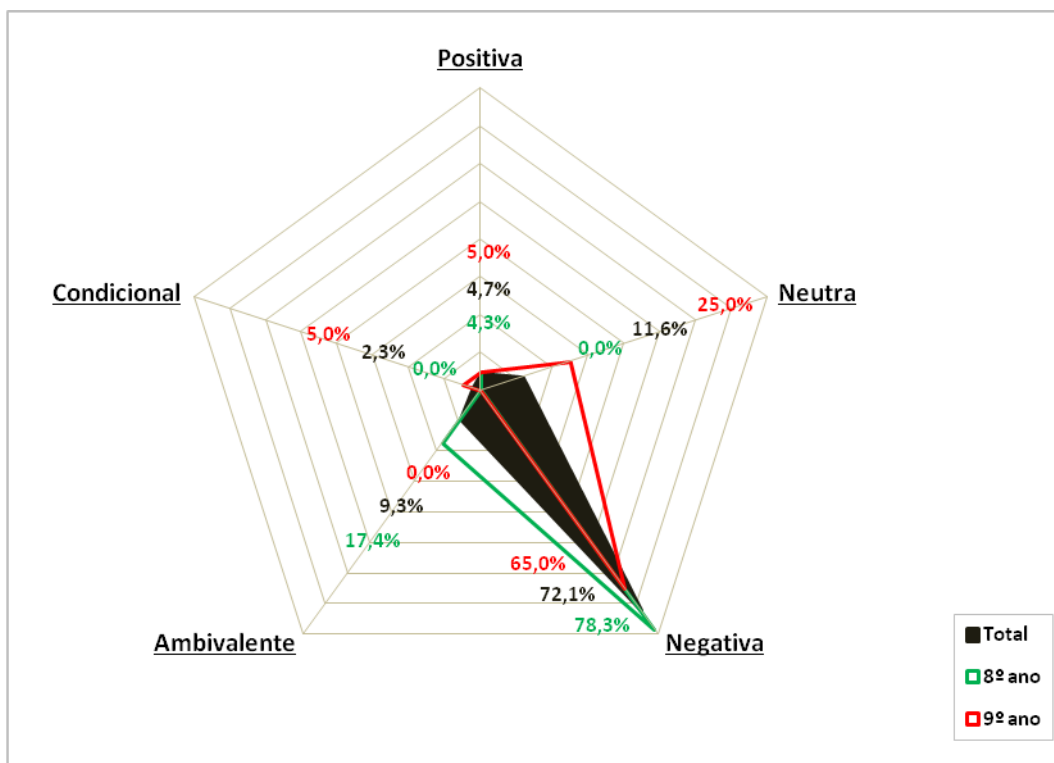


Gráfico 13 – Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 2.

Para esta situação/questão, constatamos uma tendência, para nas suas respostas, os sujeitos se posicionarem negativamente, na sua maioria (Gráfico 13, p. 92). Isto verifica-se em ambos os grupos que constituem a amostra. Segue-se por decréscimo de importância, quanto ao peso que ocupam na totalidade das respostas, a adoção da postura neutra, apenas expressa por elementos da turma 9, e a ambivalente, somente presente em respostas da turma 8. Depois segue-se o polo “Positivo” com um peso semelhante. O polo “Condicional” é apenas adotado pela turma 9.

Ao realizarmos a análise por categoria temática, inferimos várias subcategorias que agrupamos em cinco categorias: “Aprendizagem”, “Avaliação”, “Organização Curricular”, “Professor” e “Sentimentos” (Quadro 7, p. 93). Entre as categorias inferidas, pelo peso que ocupa, destacamos a categoria “Sentimentos”, em segundo

lugar a “Aprendizagem”, seguida da “Organização Curricular”, a “Avaliação” e a de “Professor” (Quadro 8, p. 94).

Subcategoria	Categoria
Conteúdos temáticos	Aprendizagem
Experiência já vivida	
Grau de dificuldade	
Grau de esforço	
Método de estudo	
Qualidade de aprendizagem	
Quantidade de aprendizagem	
Quantidade de estudo	
Tempo de estudo	
Tipo de dificuldade	
Classificação	Avaliação
Extensão dos testes	
Aspetos Comuns História e Geografia	Organização Curricular
Disciplinar	
Extensão de conteúdos	
Representação social da disciplina de Geografia	
Representação social da disciplina de História	
Tempo letivo	
Funções	Professor
Grau de aceitação	Sentimentos
Grau de apreço	
Grau de confusão	
Grau de desorganização	
Grau de desorientação	
Grau de indiferença	
Grau de irritação	
Grau de perplexidade	

Quadro 7 - Distribuição dos indicadores/subcategorias por categorias inferidas na questão 2.

Categorias Inferidas	Alunos															
	Total da Amostra				8º Ano						9º Ano					
	Alunos		Unidades de registo		Alunos			Unidades de Registo			Alunos			Unidades de Registo		
	Freq.	Peso	Freq.	Peso	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.
Aprendizagem.	22	51,2%	30	27,3%	11	47,8%	25,6%	17	25,8%	15,5%	11	55,0%	25,6%	13	29,5%	11,8%
Avaliação.	3	7,0%	3	2,7%	2	8,7%	4,7%	2	3,0%	1,8%	1	5,0%	2,3%	1	2,3%	0,9%
Organização Curricular.	14	32,6%	21	19,1%	9	39,1%	20,9%	16	24,2%	14,5%	5	25,0%	11,6%	5	11,4%	4,5%
Professor.	2	4,7%	2	1,8%	2	8,7%	4,7%	2	3,0%	1,8%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%
Sentimentos.	38	88,4%	54	49,1%	19	82,6%	44,2%	29	43,9%	26,4%	19	95,0%	44,2%	25	56,8%	22,7%
Total	43	100,0%	110	100,0%	23	100,0%	53,5%	66	100,0%	60,0%	20	100,0%	46,5%	44	100,0%	40,0%

Quadro 8 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 2 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.

Situação/ questão 3: “Imagina que tens que realizar um teste de verificação de conhecimentos de conteúdos que comprove que os estudaste previamente, antes da matéria ser lecionada pelo teu professor.”

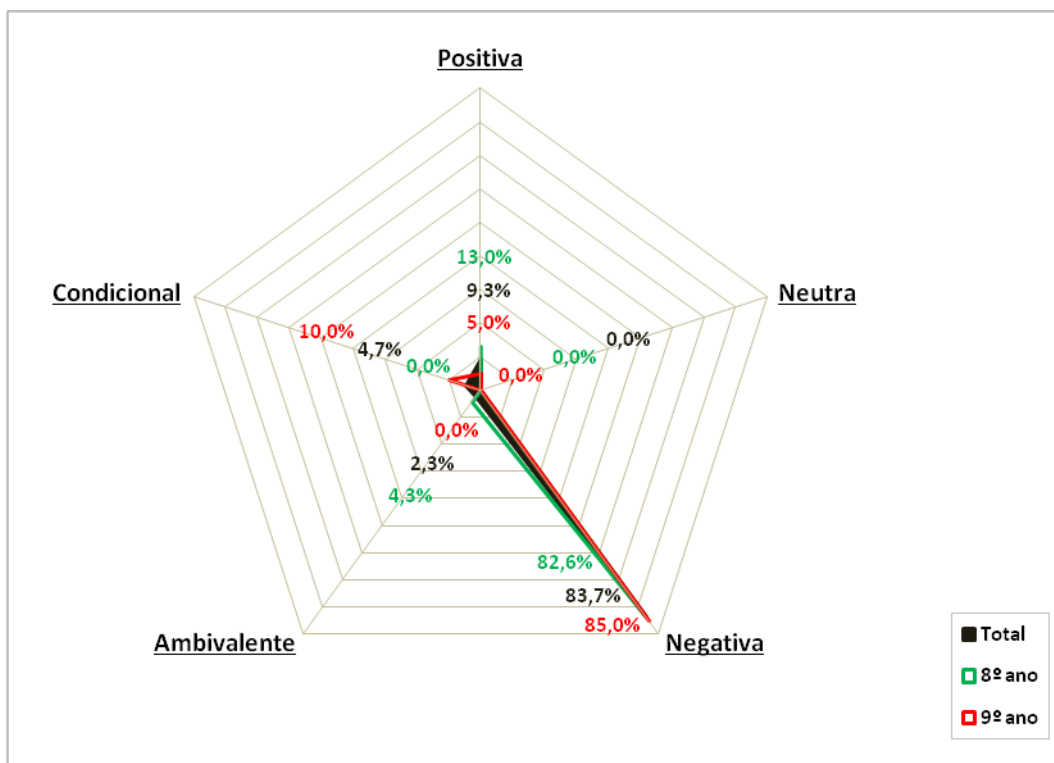


Gráfico 14 – Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 3.

Uma análise do Gráfico 14, p. 95, revela-nos que, em ambos os grupos, os sujeitos emitiram, maioritariamente, respostas que apresentavam a adoção de uma postura negativa para com a situação/ questão colocada. São poucas as respostas, onde os alunos optam por uma postura positiva. Contudo, constatamos que relativamente a este polo, o peso de respondentes da turma 8 é superior ao da turma 9. No “Condicional”, apenas se enquadram respostas da turma 9, e no “Ambivalente” da turma 8. Nenhuma resposta se enquadrou no polo “Neutro”.

Durante a análise categorial temática, apuramos várias subcategorias que juntamos em oito categorias: “Aprendizagem”, “Avaliação”, “Escola”, “Manual escolar”, “Método de ensino”, “Professor”, “Sentimentos” e “Sugestões” (Quadro 9, p. 96). Mais uma vez, a categoria mais inferida foi a de “Sentimentos”, seguida da “Avaliação”,

“Método de Ensino”, “Aprendizagem”, “Professor”, “Escola”, “Manual escolar” e a “Sugestão” (Quadro 10, p. 97).

Subcategoria	Categoria
Conteúdo atitudinal	Aprendizagem
Conteúdo temático	
Estudo como um dever	
Frequência do estudo	
Grau de autonomia do aluno	
Grau de dificuldade	
Local de aprendizagem	
Local de estudo	
Qualidade de aprendizagem	
Tempo de estudo	
Classificação	Avaliação
Condicionantes da realização do teste	
Conteúdos temáticos pré-definidos	
Falta de preparação	
Forma de controlo	
Grau de dificuldade	
Marcação prévia	
Representação social do teste	
Papel	Escola
Compreensão dos conteúdos	Manual escolar
Nível escolar	Método de ensino
Sequência	
Funções	Professor
Grau de aceitação	Sentimentos
Grau de injustiça	
Grau de ironia	
Grau de nervosismo	
Grau de revolta	Sugestão
Aulas de recuperação	

Quadro 9 - Distribuição dos indicadores/subcategorias por categorias inferidas na questão 3.

Categorias Inferidas	Alunos															
	Total da Amostra				8º Ano						9º Ano					
	Alunos		Unidades de registo		Alunos			Unidades de Registo			Alunos			Unidades de Registo		
	Freq.	Peso	Freq.	Peso	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.
Aprendizagem.	12	27,9%	14	13,9%	9	39,1%	20,9%	11	16,7%	10,9%	3	15,0%	7,0%	3	8,6%	3,0%
Avaliação.	20	46,5%	22	21,8%	14	60,9%	32,6%	16	24,2%	15,8%	6	30,0%	14,0%	6	17,1%	5,9%
Escola.	1	2,3%	2	2,0%	1	4,3%	2,3%	2	3,0%	2,0%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%
Manual escolar.	1	2,3%	1	1,0%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%	1	5,0%	2,3%	1	2,9%	1,0%
Método de ensino.	15	34,9%	17	16,8%	8	34,8%	18,6%	10	15,2%	9,9%	7	35,0%	16,3%	7	20,0%	6,9%
Professor.	3	7,0%	3	3,0%	2	8,7%	4,7%	2	3,0%	2,0%	1	5,0%	2,3%	1	2,9%	1,0%
Sentimentos.	38	88,4%	41	40,6%	23	100,0%	53,5%	24	36,4%	23,8%	15	75,0%	34,9%	17	48,6%	16,8%
Sugestão.	1	2,3%	1	1,0%	1	4,3%	2,3%	1	1,5%	1,0%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%
Total	43	100,0%	101	100,0%	23	100,0%	53,5%	66	100,0%	65,3%	20	100,0%	46,5%	35	100,0%	34,7%

Quadro 10 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 3 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.

Situação/ questão 4: “Imagina que passas a fazer um teste de verificação de conhecimentos sobre os conteúdos previamente estudados, em grupo.”

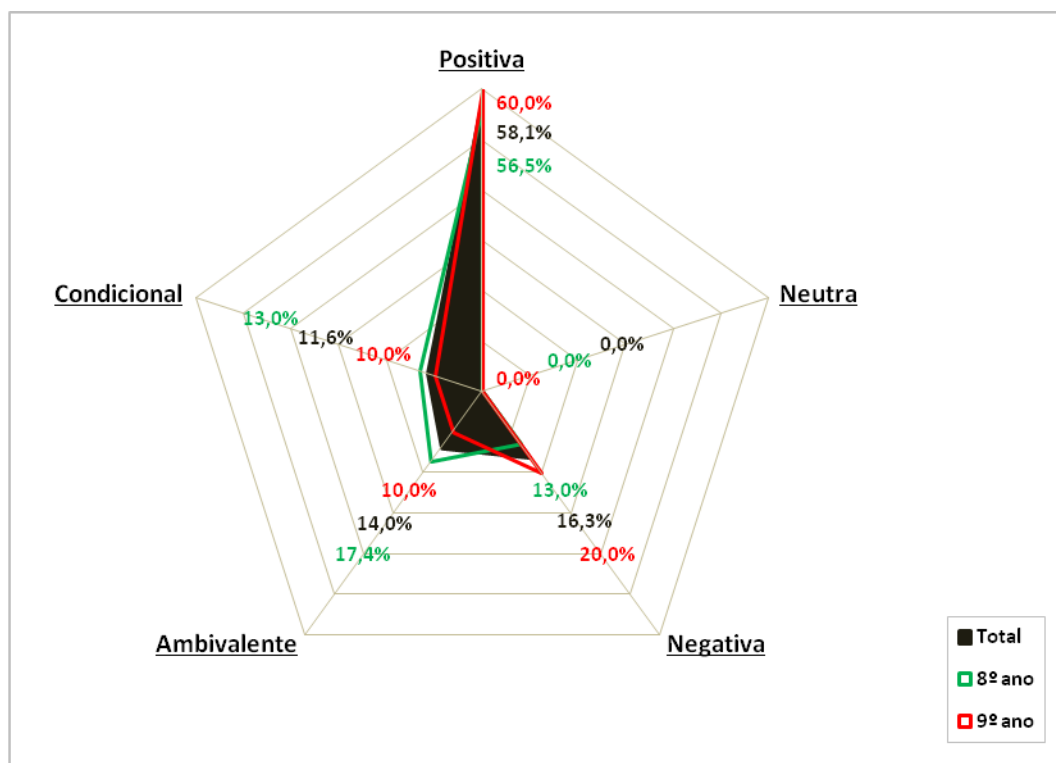


Gráfico 15 – Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 4.

Na maioria das respostas analisadas à situação/ questão quatro, os alunos adotam uma postura positiva para com a proposta (Gráfico 15, p. 98). O peso dos respondentes, cujas respostas se inserem neste polo, é ligeiramente superior na turma 9, por comparação ao da turma 8. Seguem-se-lhe, por decréscimo de peso, quanto às respostas que nele se inserem o polo “Negativo”, onde as respostas da turma 9 apresentam um peso superior. Seguidamente, apresenta-se-nos o polo “Ambivalente”, onde o inverso acontece: as respostas da turma 8 apresentam um peso superior aos da turma 9. Por último, surge-nos o “Condicional” com um peso total na amostra de 11,6%. Neste caso, o peso ocupado, pelas respostas de ambos os grupos, é extremamente semelhante. No polo “Neutro”, nenhuma resposta foi registada.

Durante a categorização temática emergiram várias subcategorias que resultaram em oito categorias: “Aprendizagem”, “Avaliação”, “Cooperação”, “Ética e valores”,

“Grupo”, “Método de ensino”, “Professor” e “Sentimentos” (Quadro 11, p. 99). Entre as categorias apuradas, a mais inferida foi a “Sentimentos”, seguiu-se-lhe a “Avaliação”, a “Cooperação”, a “Aprendizagem”, o “Professor”, o “Grupo”, a “Ética e Valores”, e o “Método de Ensino” (Quadro 12, p. 100).

Subcategoria	Categoria
Conteúdo atitudinal	Aprendizagem
Cooperativa	
Grau de autonomia dos alunos	
Grau de dificuldade	
Mestria de conteúdos temáticos	
Qualidade de aprendizagem	
Quantidade de aprendizagem	
Socialização	
Tutoria de pares	
Classificação	Avaliação
Grau de dificuldade do teste	
Individual	
Meritocracia	
Sugestão de novo instrumento de avaliação	
Teste de consulta	
Estudo em grupo	Cooperação
Grau de interajuda	
Participação	
Seleção de informação	
Troca de conhecimentos	
Comportamento disciplinar	Ética e valores
Fraude académica	
Constituição	Grupo
Equilíbrio entre os elementos quanto às competências	
Motivação	Método de ensino
Sequência	
Funções	Professor
Grau de aceitação	Sentimentos
Grau de apreço	
Grau de confusão	
Grau de dúvida	
Grau de felicidade	
Grau de ironia	
Grau de injustiça	
Grau de segurança	

Quadro 11 - Distribuição dos indicadores/subcategorias por categorias inferidas na questão 4.

Alunos																
Categorias Inferidas	Total da Amostra				8º Ano						9º Ano					
	Alunos		Unidades de registo		Alunos			Unidades de Registo			Alunos			Unidades de Registo		
	Freq.	Peso	Freq.	Peso	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.
Aprendizagem.	7	16,3%	12	11,0%	5	21,7%	11,6%	9	13,2%	8,3%	2	10,0%	4,7%	3	7,3%	2,8%
Avaliação.	17	39,5%	22	20,2%	10	43,5%	23,3%	14	20,6%	12,8%	7	35,0%	16,3%	8	19,5%	7,3%
Cooperação.	16	37,2%	22	20,2%	7	30,4%	16,3%	13	19,1%	11,9%	9	45,0%	20,9%	9	22,0%	8,3%
Ética e valores.	2	4,7%	2	1,8%	2	8,7%	4,7%	2	2,9%	1,8%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%
Grupo.	3	7,0%	3	2,8%	3	13,0%	7,0%	3	4,4%	2,8%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%
Método de ensino.	2	4,7%	2	1,8%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%	2	10,0%	4,7%	2	4,9%	1,8%
Professor.	4	9,3%	5	4,6%	2	8,7%	4,7%	3	4,4%	2,8%	2	10,0%	4,7%	2	4,9%	1,8%
Sentimentos.	38	88,4%	41	37,6%	23	100,0%	53,5%	24	35,3%	22,0%	15	75,0%	34,9%	17	41,5%	15,6%
Total	43	100,0%	109	100,0%	23	100,0%	53,5%	68	100,0%	62,4%	20	100,0%	46,5%	41	100,0%	37,6%

Quadro 12 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 4 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.

Situação/questão 4.1: “Imagina que o grupo tem de justificar todas as respostas dadas.”

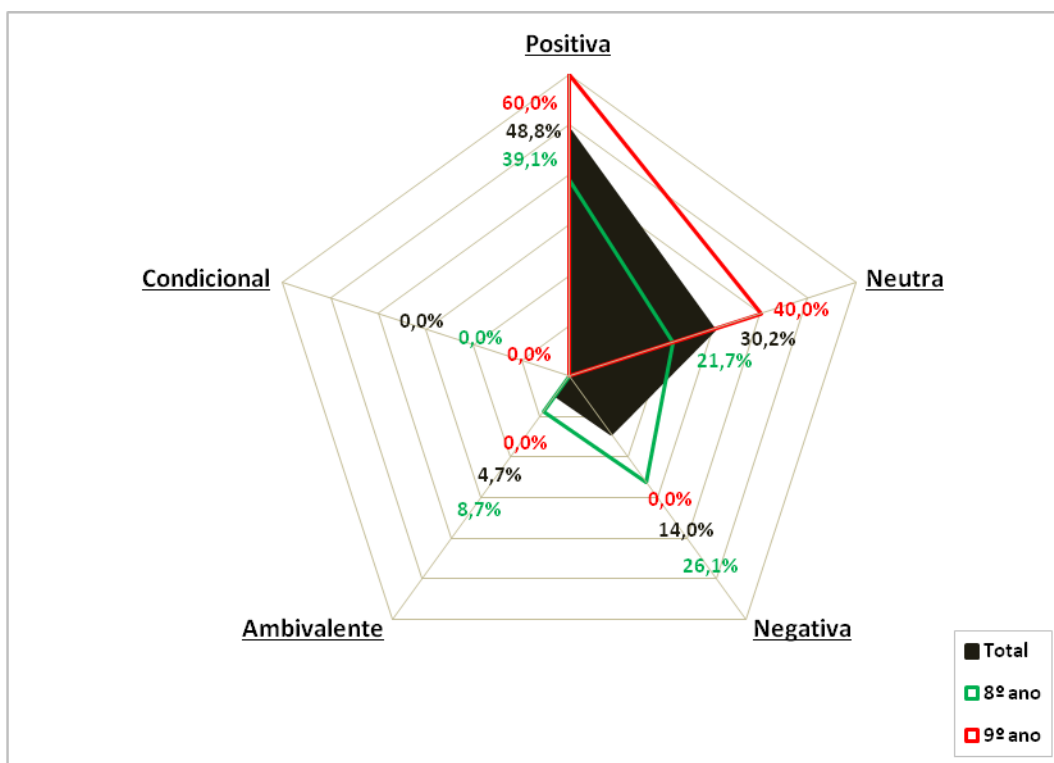


Gráfico 16 – Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 4.1.

Nesta situação/ questão detetamos, pela distribuição das respostas, entre os polos, controvérsia quanto à sugestão que é colocada, que tem como origem as respostas da turma 8 (Gráfico 16, p. 101). As da turma 9 inserem-se na sua maioria no polo “Positivo”. No polo “Neutro” posicionam-se as restantes. Já na turma verificamos que as respostas se dividem entre quatro polos. Embora não seja uma distribuição que possa ser classificada como equitativa, nela também não observamos desequilíbrios acentuados. Assim, no polo “Positivo” inserem-se 39,1% das respostas, seguido de 26,1%, que se enquadram no “Negativo”, 21,7% que são classificadas como neutras, e 8,7% que são lidas como ambivalentes. Em nenhuma turma foi encontrada uma resposta passível de ser classificada como “Condicional”.

Numa segunda leitura das respostas, na qual procedemos à análise de conteúdo por temas, inferimos várias subcategorias que suscitaram a criação de seis categorias: “Aprendizagem”, “Avaliação”, “Cooperação”, “Ética e valores”, “Organização

Curricular” e “Sentimentos” (Quadro 13, p. 102). A mais inferida, foi, novamente, a categoria “Sentimentos”, seguida da “Aprendizagem”, “Avaliação”, “Cooperação”, “Ética e Valores”, e “Organização Curricular” (Quadro 14, p. 103).

Subcategoria	Categoria
Local de estudo	Aprendizagem
Metacognição	
Mestria de conteúdos	
Motivação	
Qualidade de aprendizagem	
Quantidade de aprendizagem	
Tutoria de pares	
Classificação	Avaliação
Correção	
Forma de controlo	
Grau de empenho	
Tempo de duração	
Estudo em grupo	Cooperação
Troca de conhecimentos	
Falta de empenho	Ética e valores
Fraude académica	
Integração dos saberes	Organização Curricular
Grau de aceitação	Sentimentos
Grau de apreço	
Grau de cansaço	
Grau de indiferença	
Grau de injustiça	

Quadro 13 - Distribuição dos indicadores/subcategorias por categorias inferidas na questão 4.1.

Categorias Inferidas	Alunos															
	Total da Amostra				8º Ano						9º Ano					
	Alunos		Unidades de registo		Alunos			Unidades de Registo			Alunos			Unidades de Registo		
	Freq.	Peso	Freq.	Peso	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.
Aprendizagem.	23	53,5%	30	35,3%	11	47,8%	25,6%	17	34,0%	20,0%	12	60,0%	27,9%	13	37,1%	15,3%
Avaliação.	7	16,3%	10	11,8%	6	26,1%	14,0%	9	18,0%	10,6%	1	5,0%	2,3%	1	2,9%	1,2%
Cooperação.	4	9,3%	5	5,9%	2	8,7%	4,7%	3	6,0%	3,5%	2	10,0%	4,7%	2	5,7%	2,4%
Ética e valores.	2	4,7%	2	2,4%	2	8,7%	4,7%	2	4,0%	2,4%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%
Organização curricular.	1	2,3%	1	1,2%	1	4,3%	2,3%	1	2,0%	1,2%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%
Sentimentos.	33	76,7%	37	43,5%	15	65,2%	34,9%	18	36,0%	21,2%	18	90,0%	41,9%	19	54,3%	22,4%
Total	43	100,0%	85	100,0%	23	100,0%	53,5%	50	100,0%	58,8%	20	100,0%	46,5%	35	100,0%	41,2%

Quadro 14 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 4.1 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.

Situação questão 4.2: “Imagina que quando o grupo não concorda com a correção de alguma resposta tem a possibilidade de apresentar argumentos que justifiquem o seu ponto de vista e obter uma segunda apreciação.”

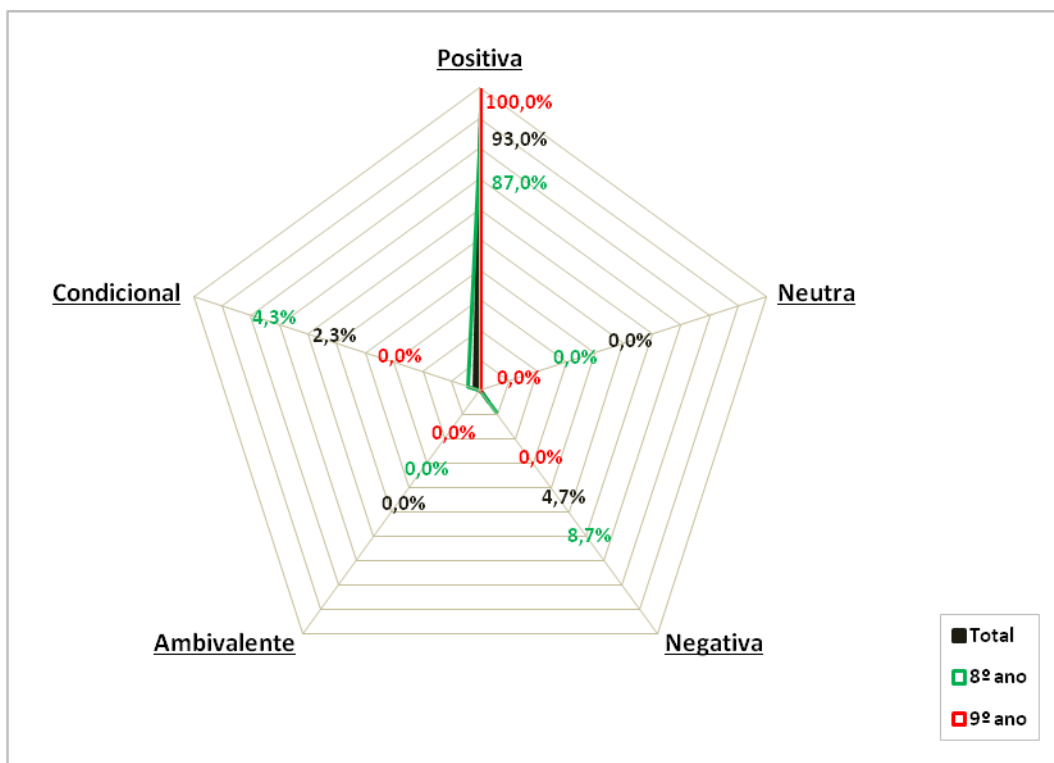


Gráfico 17 – Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 4.2.

A turma 9 na, sua totalidade, adota uma postura positiva para com esta situação/ questão nas suas respostas (Gráfico 17, p. 104). Na turma 8, embora a esmagadora maioria das respostas expressas, sejam classificadas como positivas, em algumas é possível constatar que a adoção da proposta da situação/ questão 4.2, é vista como negativa. Outras respostas há, ainda, onde se colocam condições, para aprovarem a sua implementação, sendo estas inseridas no polo “Condicional”. Nenhuma resposta se insere nos polos “Neutro” e “Ambivalente”.

Na análise categorial temática surgiram várias subcategorias que agrupamos em cinco categorias: “Aprendizagem”, “Avaliação”, “Cooperação”, “Professor” e “Sentimentos” (Quadro 15, p. 105). Entre as categorias inferidas, foi apurada um maior

número de vezes, a categoria “Sentimentos”, seguida da “Aprendizagem”, “Professor”, “Avaliação” e “Cooperação” (Quadro 16, p. 106).

Discussão de diferentes perspectivas	Aprendizagem
Expressão oral como direito	
Grau de autonomia do aluno	
Método de aprendizagem	
Tutoria de pares	
Classificação	Avaliação
Qualidade da argumentação	
Grau de interajuda	Cooperação
Funções	Professor
Grau de aceitação	Sentimentos
Grau de apreço	
Grau de ironia	

Quadro 15 - Distribuição dos indicadores/subcategorias por categorias inferidas na questão 4.2.

Categorias Inferidas	Alunos															
	Total da Amostra				8º Ano						9º Ano					
	Alunos		Unidades de registo		Alunos			Unidades de Registo			Alunos			Unidades de Registo		
	Freq.	Peso	Freq.	Peso	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.
Aprendizagem.	30	69,8%	37	39,8%	15	65,2%	34,9%	21	36,8%	22,6%	15	75,0%	34,9%	16	44,4%	17,2%
Avaliação.	4	9,3%	5	5,4%	3	13,0%	7,0%	4	7,0%	4,3%	1	5,0%	2,3%	1	2,8%	1,1%
Cooperação.	1	2,3%	1	1,1%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%	1	5,0%	2,3%	1	2,8%	1,1%
Professor.	7	16,3%	10	10,8%	5	21,7%	11,6%	8	14,0%	8,6%	2	10,0%	4,7%	2	5,6%	2,2%
Sentimentos.	37	86,0%	40	43,0%	21	91,3%	48,8%	24	42,1%	25,8%	16	80,0%	37,2%	16	44,4%	17,2%
Total	43	100,0%	93	100,0%	23	100,0%	53,5%	57	100,0%	61,3%	20	100,0%	46,5%	36	100,0%	38,7%

Quadro 16 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 4.2 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.

Situação/ questão 5: “Imagina que passas a realizar todas atividades de aplicação dos conteúdos que estudaste em grupo.”

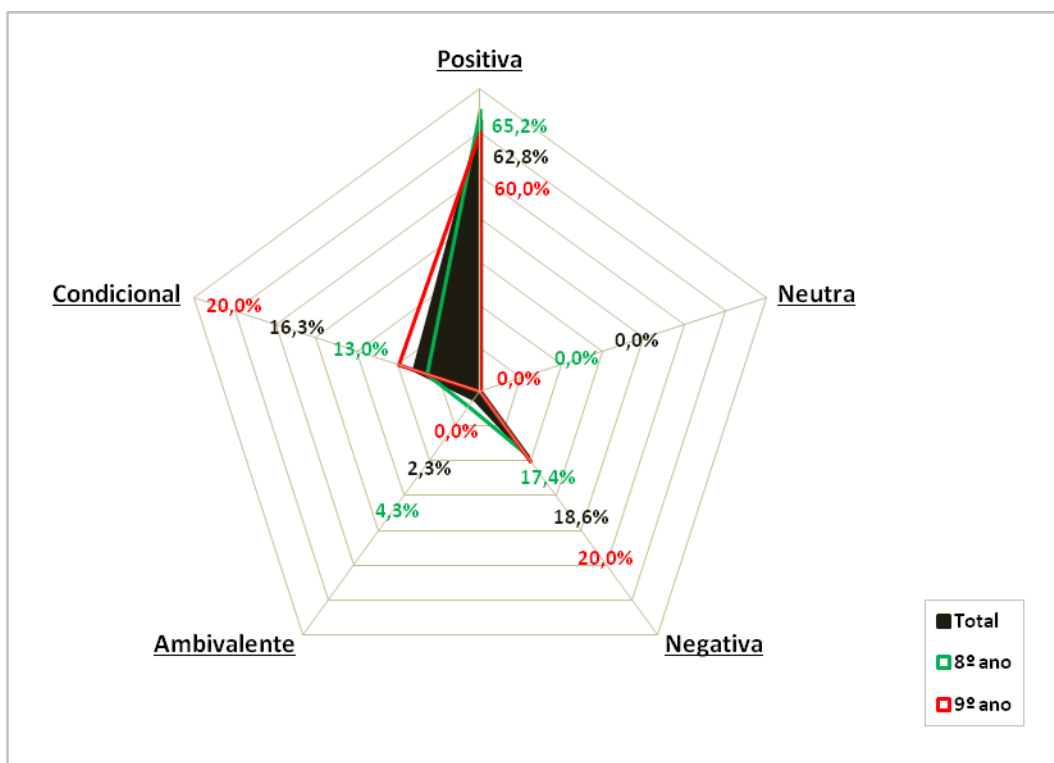


Gráfico 18 – Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 5.

As respostas à proposta da quinta situação/ questão são, na sua maioria, avaliadas, quanto à dimensão direção, como positivas, e apresentam um peso semelhante em ambas as turmas, oscilando entre os 60%, na turma 9, e os 65%, na turma 8 (Gráfico 18, p. 107). No polo “Negativo” insere-se uma percentagem significativa das respostas, embora não representativa de maioria, e que é bastante semelhante em ambas as turmas (17,4% para a turma 8 e 20% para a turma 9). O polo “Condicional” apresenta um peso de respostas, que atinge, no total da amostra uma percentagem relevante (16,3%), embora inferior, ao polo “Negativo”. No “Ambivalente”, apenas algumas respostas se enquadram, e todas pertencentes à turma 8. No polo “Neutro” nenhuma resposta se enquadrou.

Depois procedemos a uma segunda leitura, com o objetivo de realizarmos a análise categórica temática, onde detetamos a presença de várias subcategorias que agrupamos em sete categorias: “Aprendizagem”, “Avaliação”, “Cooperação”, Ética e valores”,

“Grupo”, “Método de ensino” e “Sentimentos” (Quadro 17, p. 108). A categoria mais vezes inferida foi a “Sentimentos”, “Aprendizagem”, “Cooperação”, “Avaliação”, “Ética e Valores”, “Grupo”, e “Método de Ensino” (Quadro 18, p. 109).

Subcategoria	Categoria
Atividades	Aprendizagem
Comunicação	
Competências	
Conteúdo atitudinal	
Conteúdo procedimental	
Conteúdo temático	
Cooperativa	
Discussão de diferentes perspectivas	
Estudo em grupo	
Grau de autonomia	
Trabalho individual	
Tutoria de pares	
Classificação	Avaliação
Correção	
Individual	
Grau de empenho	Cooperação
Grau de interajuda	
Troca de conhecimentos	
Comportamento disciplinar	Ética e valores
Constituição	Grupo
Sequência de ensino	Método de ensino
Grau de aceitação	Sentimentos
Grau de apreço	
Grau de interesse	
Grau de justiça	

Quadro 17 - Distribuição dos indicadores/subcategorias por categorias inferidas na questão 5.

Categorias Inferidas	Alunos															
	Total da Amostra				8º Ano						9º Ano					
	Alunos		Unidades de registo		Alunos			Unidades de Registo			Alunos			Unidades de Registo		
	Freq.	Peso	Freq.	Peso	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.
Aprendizagem.	21	48,8%	22	24,7%	10	43,5%	23,3%	11	22,0%	12,4%	11	55,0%	25,6%	11	28,2%	12,4%
Avaliação.	7	16,3%	8	9,0%	5	21,7%	11,6%	5	10,0%	5,6%	2	10,0%	4,7%	3	7,7%	3,4%
Cooperação.	8	18,6%	9	10,1%	4	17,4%	9,3%	5	10,0%	5,6%	4	20,0%	9,3%	4	10,3%	4,5%
Ética e valores.	3	7,0%	3	3,4%	3	13,0%	7,0%	3	6,0%	3,4%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%
Grupo.	2	4,7%	2	2,2%	1	4,3%	2,3%	1	2,0%	1,1%	1	5,0%	2,3%	1	2,6%	1,1%
Método de ensino.	1	2,3%	2	2,2%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%	1	5,0%	2,3%	2	5,1%	2,2%
Sentimentos.	38	88,4%	43	48,3%	20	87,0%	46,5%	25	50,0%	28,1%	18	90,0%	41,9%	18	46,2%	20,2%
Total	43	100,0%	89	100,0%	23	100,0%	53,5%	50	100,0%	56,2%	20	100,0%	46,5%	39	100,0%	43,8%

Quadro 18 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 5 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.

Situação/ questão 5.1: “Imagina que o teu grupo de trabalho é criado e decidido pelo professor.”

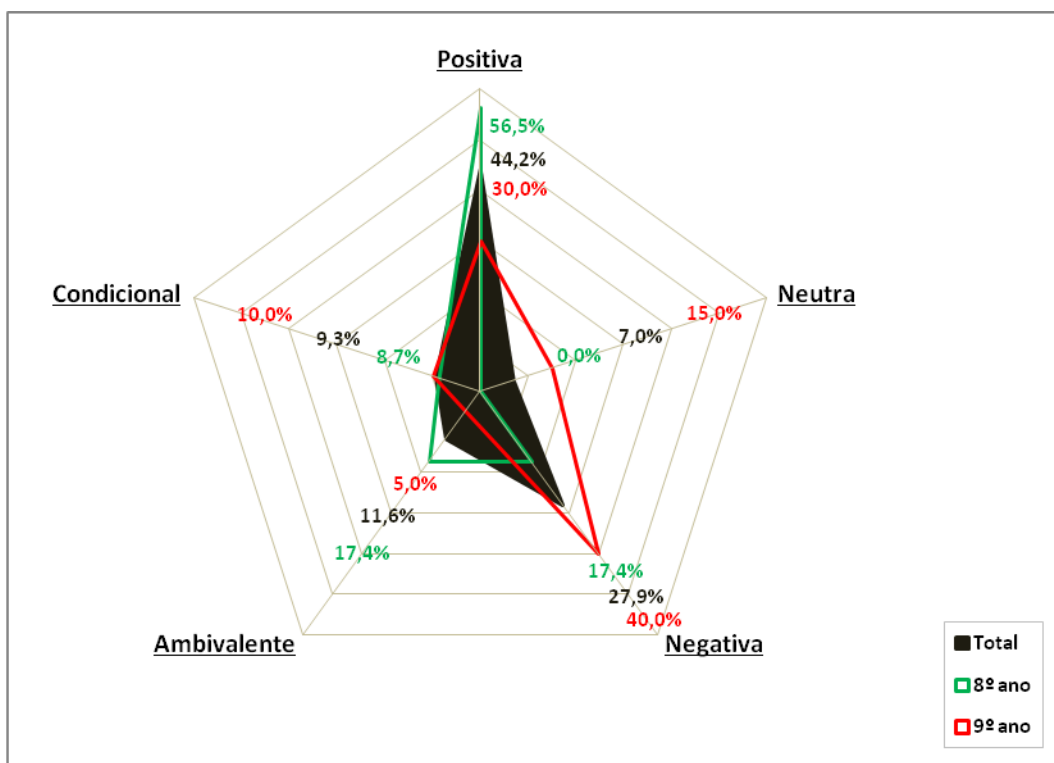


Gráfico 19 – Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 5.1.

A imposição que é colocada aos alunos, pela primeira alínea da questão 5, divide opiniões, embora as respostas da turma 8, sejam na sua maioria positivas para com ela (Gráfico 19, p. 110). No entanto, não estamos perante uma maioria esmagadora. Na turma 9, uma parte significativa das respostas dos alunos, mostra que estes são contra esta medida. Todavia, o seu número, é insuficiente para alcançar uma maioria. A diferença entre o peso das respostas classificadas como negativas e positivas é de 10%, com vantagem para a primeira. Seguidamente surgem-nos repostas classificadas como ambivalentes, embora esta tenha um peso superior nas expressas pela turma 8. Segue-se o polo “Condicional” com pesos semelhantes em ambas as turmas, ligeiramente superior na turma 9. Respostas neutras são apenas encontradas na turma 9.

Na análise categórica temática inferimos várias subcategorias que reunimos em oito categorias: “Aprendizagem”, “Avaliação”, “Cooperação”, “Ética e valores”, “Grupo”, “Professor”, “Relações interpessoais” e “Sentimentos” (Quadro 19, p. 111). A

categoria mais inferida foi a “Sentimentos”, seguiu-se-lhe a “Relações Interpessoais”, a “Grupo”, a “Ética e Valores”, a “Professor”, a “Aprendizagem”, a “Cooperação”, e a “Avaliação” (Quadro 20, p. 112).

Subcategoria	Categoria
Conteúdo atitudinal	Aprendizagem
Classificações	Avaliação
Grau de empenho	Cooperação
Grau de interajuda	
Comportamento disciplinar	Ética e valores
Favorecimento pessoal	
Ambiente de trabalho	Grupo
Equilíbrio dos seus elementos quanto às competências	
Seleção dos elementos	
Funções	Professor
Qualidade	Relações interpessoais
Conflitos	
Grau de aceitação	Sentimentos
Grau de apreço	
Grau de indiferença	
Grau de injustiça	

Quadro 19 - Distribuição dos indicadores/subcategorias por categorias inferidas na questão 5.1.

Categorias Inferidas	Alunos															
	Total da Amostra				8º Ano						9º Ano					
	Alunos		Unidades de registo		Alunos			Unidades de Registo			Alunos			Unidades de Registo		
	Freq.	Peso	Freq.	Peso	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.
Aprendizagem.	2	4,7%	2	2,3%	1	4,3%	2,3%	1	2,0%	1,2%	1	5,0%	2,3%	1	2,9%	1,2%
Avaliação.	1	2,3%	1	1,2%	1	4,3%	2,3%	1	2,0%	1,2%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%
Cooperação.	2	4,7%	2	2,3%	1	4,3%	2,3%	1	2,0%	1,2%	1	5,0%	2,3%	1	2,9%	1,2%
Ética e valores.	3	7,0%	3	3,5%	3	13,0%	7,0%	3	5,9%	3,5%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%
Grupo.	10	23,3%	5	5,8%	7	30,4%	16,3%	10	19,6%	11,6%	5	25,0%	11,6%	5	14,3%	5,8%
Professor.	3	7,0%	3	3,5%	1	4,3%	2,3%	1	2,0%	1,2%	2	10,0%	4,7%	2	5,7%	2,3%
Relações interpessoais.	18	41,9%	22	25,6%	9	39,1%	20,9%	13	25,5%	15,1%	9	45,0%	20,9%	9	25,7%	10,5%
Sentimentos.	33	76,7%	48	55,8%	16	69,6%	37,2%	21	41,2%	24,4%	17	85,0%	39,5%	17	48,6%	19,8%
Total	43	100,0%	86	100,0%	23	100,0%	53,5%	51	100,0%	59,3%	20	100,0%	46,5%	35	100,0%	40,7%

Quadro 20 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 5.1 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.

Situação/ questão 5.2: “Imagina que o teu grupo de trabalho é composto por elementos fixos ao longo de todo o ano letivo.”

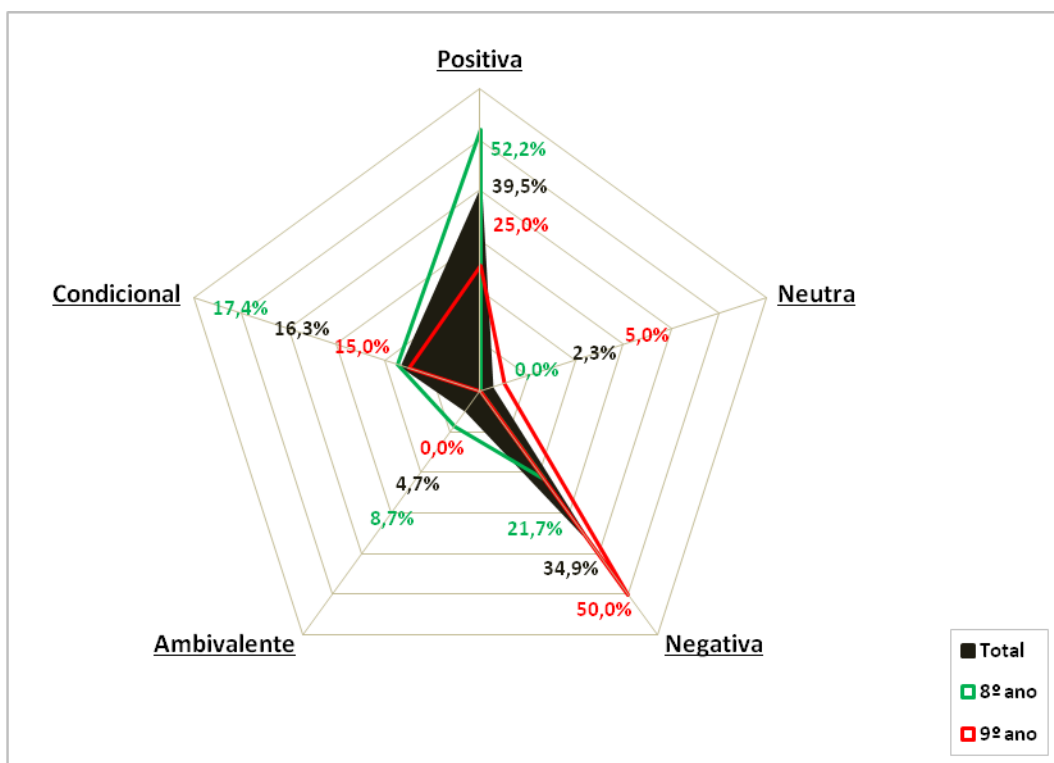


Gráfico 20 – Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 5.2.

O constrangimento apresentado pela segunda alínea da questão 5 é alvo de respostas diferentes quanto à dimensão direção da análise de avaliação (Gráfico 20, p. 113). Assim, uma maioria das respostas da turma 8 situa-se no polo “Positivo”, e da turma 9, no “Negativo”. Em ambos os casos, estamos perante maiorias que atingem cerca de metade dos respondentes de cada grupo que constitui a amostra. Contudo, no conjunto, o peso das respostas positivas é ligeiramente superior ao das negativas, mas não atingindo a metade dos respondentes. As respostas avaliadas como condicionais ocupam um peso semelhante em ambas as turmas e um peso significativo nos dois grupos, ainda que inferior a 20%. No polo “Ambivalente” apenas temos respostas da turma 8, e no neutro da turma 9.

Ao analisarmos as respostas com o objetivo de realizarmos a análise temática apuramos várias subcategorias que juntamos em quatro categorias: “Avaliação”, “Grupo”, “Relações interpessoais” e “Sentimentos” (Quadro 21, p. 114). A categoria

“Sentimentos” destaca-se como a mais inferida, segue-se-lhe a categoria “Relações Interpessoais”, e com o mesmo peso, a “Aprendizagem” e o “Grupo”, por fim, surge-nos a “Avaliação”. (Quadro 22, p. 115)

Subcategorias	Categorias
Comunicação	Aprendizagem
Conteúdo atitudinal	
Métodos	
Competências	
Classificação	Avaliação
Individual	
Ambiente de trabalho	Grupo
Comportamento disciplinar	
Constituição	
Equilíbrio dos seus elementos quanto às competências	
Organização	
Seleção dos elementos	
Troca de elementos	
Conflitos	Relações interpessoais
Conhecimento pessoal dos elementos	
Qualidade	
Grau de aceitação	Sentimentos
Grau de apreço	
Grau de cansaço	
Grau de interesse	
Grau de resignação	
Grau de segurança	

Quadro 21 - Distribuição dos indicadores/subcategorias por categorias inferidas na questão 5.2.

	Alunos															
	Total da Amostra				8º Ano						9º Ano					
	Alunos		Unidades de registo		Alunos			Unidades de Registo			Alunos			Unidades de Registo		
	Freq.	Peso	Freq.	Peso	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.
Categorias Inferidas																
Aprendizagem.	10	23,3%	11	11,5%	4	17,4%	9,3%	6	10,3%	6,3%	5	25,0%	11,6%	6	15,4%	6,3%
Avaliação.	5	11,6%	7	7,3%	5	21,7%	11,6%	7	12,1%	7,3%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%
Grupo.	10	23,3%	11	11,5%	6	26,1%	14,0%	7	12,1%	7,3%	4	20,0%	9,3%	4	10,3%	4,2%
Relações interpessoais.	13	30,2%	19	19,8%	10	43,5%	23,3%	13	22,4%	13,5%	3	15,0%	7,0%	6	15,4%	6,3%
Sentimentos.	37	86,0%	48	50,0%	20	87,0%	46,5%	25	43,1%	26,0%	17	85,0%	39,5%	23	59,0%	24,0%
Total	43	100,0%	96	100,0%	23	100,0%	53,5%	58	100,0%	60,4%	20	100,0%	46,5%	39	100,0%	40,6%

Quadro 22 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 5.2 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.

Situação/ questão 6: “Imagina que em contexto de trabalho de grupo, passas a poder avaliar o trabalho de cada um dos membros, abrindo assim a possibilidade a que as notas de trabalhos de grupo sejam diferenciadas entre os vários elementos que o constituem, quando a quantidade e a qualidade de trabalho com que cada um contribuiu para a concretização do mesmo, assim o justifique.”

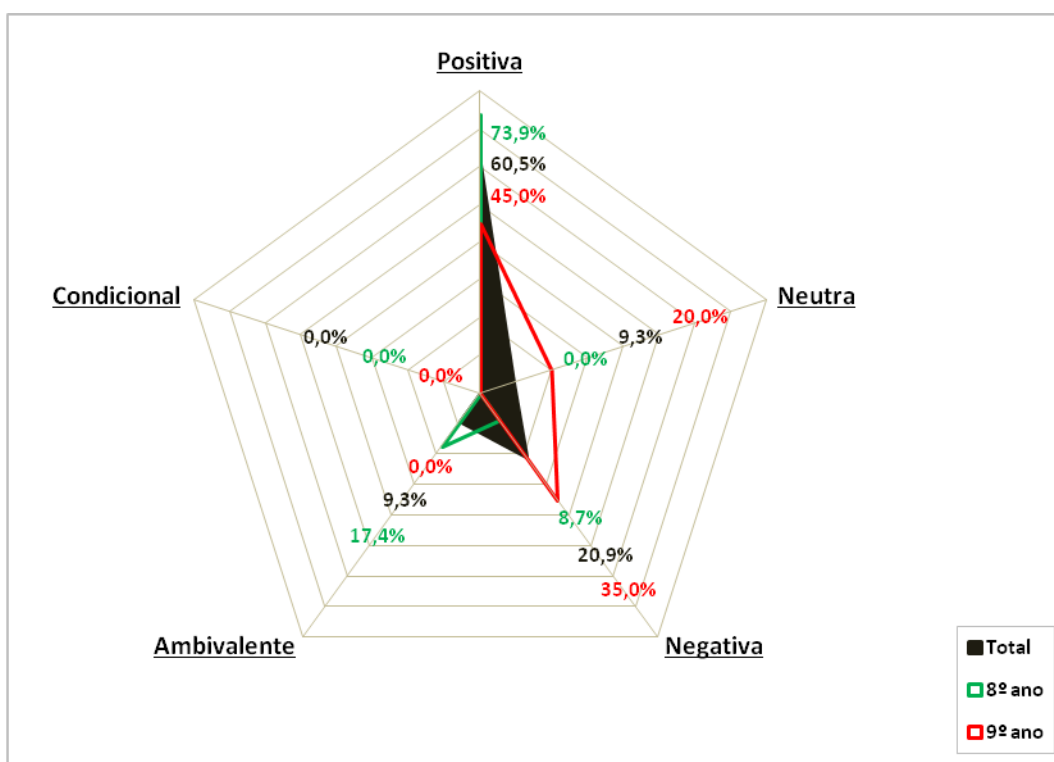


Gráfico 21 – Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 6.

A possibilidade que a sexta questão/ situação oferece não é alvo de consenso entre os elementos que constituem a amostra, embora no seu conjunto a maioria das respostas seja avaliada como positiva, quanto à dimensão direção, principalmente as da turma 8 (Gráfico 21, p. 116). Na turma 9 é visível que a adoção desta postura não atinge a metade dos respondentes que dela fazem parte. No polo “Negativo” situa-se uma percentagem significativa de respondentes, na sua maioria pertencentes à turma 9. Com o mesmo valor e abaixo da percentagem de respostas que se enquadram no polo “Negativo”, surge-nos o “Ambivalente” com respostas apenas oriundas da turma 8, e o

“Neutro”, representado apenas por informação recolhida da turma 9. O polo “Condicional” não obtém respostas que nele se enquadrem.

Numa segunda leitura das respostas, emergiram vários temas que originaram uma série de subcategorias que agrupamos em oito categorias temáticas: “Avaliação”, “Competências”, “Cooperação”, “Ética e valores”, “Grupo”, “Professor”, “Relações interpessoais” e “Sentimentos” (Quadro 23, p. 117). Mais uma vez, a categoria, mais inferida foi a “Sentimentos”, seguida da “Avaliação”, o “Grupo”, a “Relações Interpessoais”, o “Professor”, e com o mesmo valor, em último, a “Aprendizagem”, a “Avaliação, e a “Cooperação” (Quadro 24, p. 118).

Subcategoria	Categoria
Classificação	Avaliação
Individual	
Meritocracia	
Pares	
Procedimental	
Qualitativa	
Conteúdo procedimental	Aprendizagem
Troca de conhecimentos	Cooperação
Classificação condicionada por qualidade de relacionamento interpessoal	Ética e valores
Comportamento disciplinar	
Empenho dos elementos	Grupo
Definição de papéis dos elementos	
Funções	Professor
Qualidade	Relações interpessoais
Grau de aceitação	Sentimentos
Ambivalência	
Grau de indiferença	
Grau de injustiça	
Revolta	

Quadro 23 - Distribuição dos indicadores/subcategorias por categorias inferidas na questão 6.

Categorias Inferidas	Alunos															
	Total da Amostra				8º Ano						9º Ano					
	Alunos		Unidades de registo		Alunos			Unidades de Registo			Alunos			Unidades de Registo		
	Freq.	Peso	Freq.	Peso	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.
Aprendizagem.	1	2,3%	1	0,9%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%	1	5,0%	2,3%	1	2,5%	0,9%
Avaliação.	32	74,4%	48	43,6%	20	87,0%	46,5%	30	42,9%	27,3%	12	60,0%	27,9%	18	45,0%	16,4%
Cooperação.	1	2,3%	1	0,9%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%	1	5,0%	2,3%	1	2,5%	0,9%
Ética e valores.	1	2,3%	1	0,9%	1	4,3%	2,3%	1	1,4%	0,9%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%
Grupo.	8	18,6%	9	8,2%	6	26,1%	14,0%	7	10,0%	6,4%	2	10,0%	4,7%	2	5,0%	1,8%
Professor.	2	4,7%	2	1,8%	1	4,3%	2,3%	1	1,4%	0,9%	1	5,0%	2,3%	1	2,5%	0,9%
Relações interpessoais.	3	7,0%	3	2,7%	2	8,7%	4,7%	2	2,9%	1,8%	1	5,0%	2,3%	1	2,5%	0,9%
Sentimentos.	35	81,4%	45	40,9%	20	87,0%	46,5%	29	41,4%	26,4%	15	75,0%	34,9%	16	40,0%	14,5%
Total	43	100,0%	110	100,0%	23	100,0%	53,5%	70	100,0%	63,6%	20	100,0%	46,5%	40	100,0%	36,4%

Quadro 24 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 6 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.

2.2. O questionário final.

Os critérios apresentados, quanto à forma de apresentação dos dados do questionário final, são os mesmos que os pré-definidos, para o pré-questionário “Imagina que...”. Acrescentamos, apenas, que neste questionário, pelas características que lhe são próprias, mais precisamente, das várias questões que o constituem, apenas as que impliquem uma tomada de posição, fornecimento de perspectiva, e/ ou opinião sobre algum aspeto, é que terão as respostas tratadas ao nível de análise de conteúdo do tipo avaliativo. Para as questões, onde o número de respondentes é baixo, não realizamos análise de conteúdo, limitamo-nos a ilustrar a análise com exemplos do discurso dos alunos. A mesma opção é tomada para respostas onde nos interessa uma análise dividida por categorias selecionadas. Disso são exemplo, questões, onde pedimos motivos para escolhas realizadas em questões anteriores. Indicadores/ subcategorias são apenas inferidos, e/ ou apontados, quando o número existente, o justifica. Em caso contrário, apresentamos, apenas, uma análise categórica temática.

Assim, começamos a apresentação dos resultados do questionário, mostrando a informação recolhida através da questão 1.

Questão 1: «O que mais gostaste na unidade “Áreas de Fixação Humana” / “Ambiente e Desenvolvimento Sustentável”?»

Na análise de conteúdo, temática, para esta pergunta, limitamo-nos a inferir categorias. Os alunos, na resposta a esta questão, foram bastante objetivos e precisos, de tal forma, que apontar subcategorias, iria implicar duplicar o que os alunos escreveram. Salientamos, ainda, que por questões de síntese, iremos apenas apresentar um exemplo para cada categoria. Os restantes são possíveis de consultar em anexo.

	Amostra				8º Ano				9º Ano			
	Nº	Peso	U.R.	Peso	Nº	Peso	U.R.	Peso	Nº	Peso	U.R.	Peso
Atividades pedagógicas	16	37,2%	19	33,9%	11	47,8%	14	38,9%	5	25,0%	5	25,0%
Conteúdos Temáticos	8	18,6%	9	16,1%	5	21,7%	5	13,9%	4	20,0%	4	20,0%
Interajuda	1	2,3%	1	1,8%	1	4,3%	1	2,8%	0	0,0%	0	0,0%
Recursos Pedagógicos	2	4,7%	2	3,6%	0	0,0%	0	0,0%	2	10,0%	2	10,0%
Trabalho de grupo	17	39,5%	17	30,4%	10	43,5%	10	27,8%	7	35,0%	7	35,0%
Partilha de diferentes perspetivas	1	2,3%	1	1,8%	1	4,3%	1	2,8%	0	0,0%	0	0,0%
Unidade didática no seu conjunto	5	11,6%	5	8,9%	5	21,7%	5	13,9%	0	0,0%	0	0,0%
Não gostou.	2	4,7%	2	3,6%	0	0,0%	0	0,0%	2	10,0%	2	10,0%
	43	100,0%	56	100,0%	23	100,0%	36	100,0%	20	100,0%	20	25,0%

Quadro 25 – Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 1 por número de respondentes (Nº) e Unidades de Registo (U. R.).

Analisando o quadro sobre a distribuição das categorias inferidas nas respostas, à questão 1, por número de respondentes e unidades de registo (Quadro 25, p. 120), é claro que a maior parte dos alunos apontam terem apreciado mais a realização das atividades em grupo: *“Trabalhar em grupo, pois 5 cabeças pensam melhor que uma.”* **90403** A diferença, entre ambas as turmas que constituem a amostra, é ligeira, com pequena vantagem para a turma 9.

Segue-se, como categoria mais vezes inferida, as “Atividades pedagógicas”: *“Gostei de praticamente tudo, mas o que mais gostei foi saber localizar uma área em que possa haver uma área urbana de boa sustentabilidade e apontar todos os seus fatores, tal como fizemos nas aulas.”* **80323** O seu peso é superior na turma 8, tanto quanto ao número de respondentes, quanto ao número de unidades de registo. Este último, denuncia a presença de várias categorias por resposta.

Os “Conteúdos temáticos” incluídos nos documentos orientadores do Ministério da Educação e Ciência, para ambas as disciplinas, fizeram também as delícias de uma percentagem significativa dos alunos, ocupando a terceira posição nas categorias inferidas tanto em peso, como em número de respondentes: *“O que mais gostei foi saber como eram as cidades e o meio rural.”* **80508**

Apesar da categoria “Unidade didática no seu conjunto”, ocupar o quarto lugar, no que concerne ao número de respondentes, e peso das unidades de registo, esta foi apenas inferida em inquiridos da turma 8: *“O que mais gostei na unidade “Áreas de*

Fixação Humana" foi basicamente de tudo, achei interessante esse estudo, pois ficamos a saber mais, e a conhecer novas coisas." **80209**

Os "Recursos pedagógicos" são a categoria que se segue, mas é apenas apontada pela turma 9: *"Gostei dos videos que passaram durante as aulas sobre os temas lecionados."* (sic) **90419**

Um inquirido da turma 8, indicou ainda a "Partilha de diferentes perspetivas", como o que mais gostou na unidade: *"Foi de facto os agrumentos dos outros grupos. Gostei de saber o porque da opinião dos outros colegas."* (sic) **80306**

Por último, dois alunos da turma 9 apontaram o que não gostaram na unidade "Ambiente e Desenvolvimento Sustentável": *"Não gostei de nada nesta unidade."* **90123**; *"nada, não gostei do tema."* **90216**

Aproveitando, estas afirmações passamos a apresentar as respostas à próxima questão no inquérito.

Questão 2: "O que menos gostaste nesta unidade?"

Os motivos para a não inferência de subcategorias/ indicadores nas respostas desta questão são os mesmos que apontamos para a análise das respostas à questão 1: O que mais gostaste na unidade "Áreas de Fixação Humana" / "Ambiente e Desenvolvimento Sustentável"?

	Amostra				8º Ano				9º Ano			
	Nº	Peso	U.R.	Peso	Nº	Peso	U.R.	Peso	Nº	Peso	U.R.	Peso
Atividades pedagógicas	7	16,3%	7	15,6%	5	21,7%	5	20,0%	2	10,0%	2	10,0%
Comportamento de indisciplina de elementos do grupo	1	2,3%	1	2,2%	0	0,0%	0	0,0%	1	5,0%	1	5,0%
Conteúdos temáticos	6	14,0%	6	13,3%	3	13,0%	3	12,0%	3	15,0%	3	15,0%
Diferente empenho dos alunos do grupo quanto às tarefas a realizar	1	2,3%	1	2,2%	0	0,0%	0	0,0%	1	5,0%	1	5,0%
Elementos constituintes do grupo	7	16,3%	7	15,6%	5	21,7%	5	20,0%	2	10,0%	2	10,0%
Estudo	1	2,3%	1	2,2%	1	4,3%	1	4,0%	0	0,0%	0	0,0%
Instrumentos de avaliação	6	14,0%	6	13,3%	4	17,4%	4	16,0%	2	10,0%	2	10,0%
Método de ensino	2	4,7%	2	4,4%	0	0,0%	0	0,0%	2	10,0%	2	10,0%
Método utilizado para manter a disciplina	1	2,3%	1	2,2%	1	4,3%	1	4,0%	0	0,0%	0	0,0%
Qualidade das relações interpessoais	1	2,3%	1	2,2%	1	4,3%	1	4,0%	0	0,0%	0	0,0%
Trabalho de grupo	1	2,3%	1	2,2%	0	0,0%	0	0,0%	1	5,0%	1	5,0%
Tempo destinado à realização de tarefas	2	4,7%	2	4,4%	0	0,0%	0	0,0%	2	10,0%	2	10,0%
Unidade didática no seu conjunto	3	7,0%	3	6,7%	2	8,7%	2	8,0%	1	5,0%	1	5,0%
Gostou de tudo	5	11,6%	5	11,1%	1	4,3%	1	4,0%	4	20,0%	4	20,0%
Não sabe	2	4,7%	2	4,4%	2	8,7%	2	8,0%	0	0,0%	0	0,0%
	43	100,0%	45	100,0%	23	100,0%	25	100,0%	20	100,0%	20	100,0%

Quadro 26 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 2 por número de respondentes (Nº) e Unidades de Registo (U. R.).

A análise categorial das respostas a esta questão (Quadro 26, p. 122) demonstrou alguma dispersão ao nível do conteúdo temático presente nas opiniões. No total foram inferidas quase o dobro das categorias temáticas presentes nas respostas à questão anterior: quinze. A relação entre o número de respondentes e o número de unidades de registo alerta para a presença na maioria das respostas de apenas um tema. Nenhum atinge os 20%, no total dos respondentes que fazem parte da amostra, e apenas três o fazem em cada turma: duas na turma 8 (“Atividades pedagógicas” e “Elementos constituintes do grupo”) e uma na turma 9 (“Gostou de tudo”). De qualquer forma vamos abordar as várias categorias por ordem decrescente.

No total da amostra, as que obtêm maior número de respondentes e peso das unidades de registo, são as categorias “Atividades pedagógicas” e “Elementos constituintes do grupo”. Em ambos os casos a distribuição é idêntica, nomeadamente ao

nível das turmas, com clara vantagem para a turma 8. Na primeira os alunos fazem referência a várias atividades que não gostaram: *“De todos os jogos realizados.”* **80222**; *“O que menos gostei nesta unidade foi que tivemos de realizar muitas fichas.”* **90414**. Na seguinte os inquiridos referem diretamente que os colegas de trabalho de grupo não eram do seu agrado: *“O que menos gostei foi de trabalhar com um dos membros do meu grupo!”*. **80105**

Seguidamente, em *ex aequo*, aparecem-nos as categorias temáticas “Conteúdos temáticos” e “Instrumentos de avaliação”. No caso da primeira, não existe grande diferença entre os valores dos dois grupos que constituem a amostra. Nela os alunos mencionam os temas dos programas lecionados que mais desgostaram: *“plantas das cidades – traçados”* **80403**; *“O que menos gostei nesta unidade foi a sociedade de consumo.”* **90211**. Na segunda, a distribuição por respondentes e unidades de registo das duas turmas é bastante diferente, com vantagem para a 9. Contem apenas a referência ao descontentamento dos alunos para com os testes de avaliação: *“O que menos gostei desta unidade foi termos de fazer teste de avaliação.”* **80410**

Em terceira posição, surge a categoria “Gostou de tudo. São os alunos da turma 9 que mais a apontam, apenas um a refere na turma 8: *“Basicamente gostei de tudo, tudo era uma mais valia para nós. Tive alguma dificuldade ao captar as matérias, mas depois tudo se resolveu.”* (sic). **80209**

A “Unidade didática no seu conjunto” é a categoria que se segue, e que é mencionada por dois inquiridos da turma 8, e um da 9. Nela, os alunos limitam-se a indicar que não gostaram de nada: *“Nada.”* **80416**

Com o mesmo peso, surgem depois as categorias “Método de ensino” e a “Tempo destinado às tarefas a realizar”. Em ambos os casos, foram apenas mencionadas por elementos da turma 9. No primeiro caso apontam *“Nesta unidade o que menos gostei foi a maneira diferente da maneira normal de dar a matéria.”* **90109** No segundo consideram o tempo fornecido para a realização dos trabalhos insuficiente para o seu completamento: *“De ter pouco tempo para resolver os exercícios.”* **90110**

Depois temos sete categorias com apenas um respondente na amostra. Por uma questão de síntese, vamos limitar-nos a apontá-las, seguidas do exemplo que lhes deu origem.

Assim, a categoria “Comportamentos de indisciplina de elementos do grupo” emergiu de uma resposta, onde o inquirido descreve um exemplo de conduta de indisciplina: “(...) *porque estavam sempre a falar e não se concentravam nas tarefas*” **90213**.

O “Diferente empenho dos alunos quanto às tarefas a realizar” foi inferido através de um depoimento, onde um aluno menciona que nem todos os alunos contribuíram para o completamento do trabalho: “*Que durante o trabalho de grupo não tenham todos ajudá-do.*” (sic) **90304**

Na categoria “Método utilizado para manter a disciplina” é apontada uma forma que a professora cooperante utilizava para chamar a atenção dos alunos para o cumprimento das regras: “(...) *dos ralhanços da Prof. de Geografia.*” (sic) **80101**

Quanto à “Qualidade das relações interpessoais”, esta é inferida numa resposta, onde o inquirido aponta a existência de fações no grupo: “*da divisão do grupo (...)*” **80101**.

Na categoria “Trabalho de grupo”, que é inferida na resposta de um elemento da turma 8, é escrito de uma forma direta e objetiva pelo inquirido: “*O que menos gostei nesta unidade foi ter que trabalhar em grupo (...).*” **90102**

Relativamente ao tema “Estudo” é referido o desagrado por um participante da turma 8 para com o fato de ter sido um trabalho nunca concluído ao longo da unidade didática: “(...) *de ter sempre matéria para estudar.*” **80217**

Este foi um dos aspetos que decidimos aprofundar. Para tal começamos por questionar os alunos sobre o momento em que estudavam ambas as disciplinas utilizadas no nosso estudo.

Questão 3: “Quando é que costumas estudar Geografia e História?”

Nesta questão mantivemos o mesmo tipo de análise de conteúdo categorial temática que na análise das respostas anteriores.

	Amostra				8º Ano				9º Ano			
	Nº	Peso	U.R.	Peso	Nº	Peso	U.R.	Peso	Nº	Peso	U.R.	Peso
Conteúdos temáticos Novos	1	2,3%	1	2,0%	1	4,3%	1	3,3%	0	0,0%	0	0,0%
Horário de estudo	10	23,3%	11	21,6%	7	30,4%	8	26,7%	3	15,0%	3	14,3%
Presença de dúvidas	2	4,7%	2	3,9%	2	8,7%	2	6,7%	0	0,0%	0	0,0%
Disponibilidade de tempo livre	3	7,0%	4	7,8%	3	13,0%	4	13,3%	0	0,0%	0	0,0%
Existência de testes de avaliação	27	62,8%	28	54,9%	14	60,9%	14	46,7%	13	65,0%	14	66,7%
Realização de trabalho de casa	1	2,3%	1	2,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	5,0%	1	4,8%
Não estuda	4	9,3%	4	7,8%	1	4,3%	1	3,3%	3	15,0%	3	14,3%
	43	100,0%	51	100,0%	23	100,0%	30	100,0%	20	100,0%	21	100,0%

Quadro 27 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 3 por número de respondentes (Nº) e Unidades de Registo (U. R.).

A análise revelou a presença de mais que uma categoria por resposta, com maior incidência na turma 8 (Quadro 27, p. 125). Entre as sete categorias inferidas, a que é mais vezes apontada pelos inquiridos como momento de estudo é a “Existência de testes de avaliação”. Em ambas as turmas atinge a maioria. Nela a maior parte dos alunos revela estudar quando se aproximam exames: “*Quando vou ter teste estudo e dias antes e na véspera*” (sic) **80508**.

Segue-lhe, como segunda categoria mais vezes apontada, o “Horário de estudo”, onde os alunos apresentam os dias da semana, nos quais estudam as disciplinas de História e Geografia: “*Quartas-feiras - 16:30/ Terças - 18:30*” (sic) **80222**.

Ocupa o terceiro lugar, a categoria “Não estuda”, onde os alunos confessam, em todos os casos adotar esta prática. Apresenta um maior peso na turma 9, por comparação à turma 8: “*Eu nunca estudo*” **90304**.

A “Disponibilidade de tempo livre” é mencionada de seguida, mas apenas por inquiridos da turma 8. Ela foi inferida em respostas onde os alunos responderam apenas estudar quando têm tempo disponível: “*Em alguns tempos livres e por vezes nos fins-de-semana.*” **80504**.

Igualmente, apenas referida pela turma 8, surge seguidamente a categoria “Presença de dúvidas” que foi apurada onde os alunos escrevem estudar apenas, quando não compreendem, ou não percebem na totalidade algum conteúdo temático: “*Sempre que tive duvidas.*” **90118**.

Em penúltimo lugar é apontada a categoria “Realização de trabalhos de casa” que implica que o aluno indique que estuda quando realiza trabalhos de casa. Está apenas presente na resposta de um aluno da turma 9: “*Quando faço trabalhos de casa (...)*” **90109**.

Por último, verifica-se mais uma categoria marcada apenas por uma ocorrência, desta vez na turma 8: “*Costumo estudar quando dou matéria nova (...)*” **80302**. A categoria foi apelidada de “Conteúdos temáticos novos”, e tal como o nome indica, abrange situações em que o aluno aponte como condição de estudo o confronto como novos conteúdos curriculares.

Continuamos o nosso questionário desta vez perguntando aos alunos como estudam Geografia e História usualmente.

Questão 4: “Como é que costumás estudar Geografia e História?”

	Amostra				8º Ano				9º Ano			
	Nº	Peso	U.R.	Peso	Nº	Peso	U.R.	Peso	Nº	Peso	U.R.	Peso
Apoio Escolar	2	4,7%	2	2,2%	2	8,7%	2	4,1%	0	0,0%	0	0,0%
Condições	3	7,0%	3	3,3%	0	0,0%	0	0,0%	3	15,0%	3	7,3%
Fontes de estudo	13	30,2%	17	18,9%	11	47,8%	15	30,6%	2	10,0%	2	4,9%
Técnicas de estudo	31	72,1%	64	71,1%	16	69,6%	30	61,2%	15	75,0%	34	82,9%
Não estuda	4	9,3%	4	4,4%	2	8,7%	2	4,1%	2	10,0%	2	4,9%
	43	100,0%	90	100,0%	23	100,0%	49	100,0%	20	100,0%	41	100,0%

Quadro 28 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 4 por número de respondentes (Nº) e Unidades de Registo (U. R.).

Na análise desta resposta apuramos novamente apenas categorias. Apuramos nas respostas dos alunos cinco: “Apoio escolar”, “Condições”, “Fontes de estudo”, “Técnicas de estudo” e “Não estuda”. Uma rápida análise do Quadro 28, p. 126 revela a existência de várias categorias em algumas respostas tanto na turma 8 como na 9.

A que ocupa um maior peso, tanto quanto ao número de respondentes como número de unidades de registo, foi denominada de “Técnicas de estudo”, ocupa uma maioria em ambas as turmas, embora com um maior peso na turma 9. Ela é aplicada sempre que é mencionado como tema uma técnica de estudo. Uma vez que a categoria apresenta um peso importante fizemos um levantamento das várias técnicas que são

mencionadas pelos inquiridos (Quadro 29, p. 127) onde é visível que a maioria apontou a realização de resumos como técnica de estudo utilizada.

Técnicas de estudo	Frequência (nº)	Peso (%)
Apontamentos	1	1,6%
Cópia	3	4,7%
Esquemas	4	6,3%
Exercícios	2	3,1%
Fichas	3	4,7%
Leitura	9	14,1%
Leitura em alta voz	3	4,7%
Memorização	3	4,7%
Perguntas	3	4,7%
Rascunhos	1	1,6%
Resumos	30	46,9%
Sublinhar	1	1,6%
Testes de avaliação	1	1,6%
	64	100,0%

Quadro 29 - Distribuição das subcategorias inferidas na resposta à questão 4 incluídas na categoria Técnicas de estudo por número de Unidades de Registo (U. R.).

Em segundo, temos a categoria “Fontes de estudo”, que é apontada na sua esmagadora maioria pela turma 8, a que pertencem 11 respondentes dos 13 que a referem nas respostas. Com ela referimo-nos à base utilizada pelos alunos para estudar os conteúdos curriculares: “*Costumo estudar pelos livros, fazendo rascunhos e também vou à internet procurar informações.*” **80114**. No Quadro 30, p. 127, podemos constatar que o que mais vezes é apontado, é o manual escolar, seguido do caderno diário. Depois dois alunos mencionam os apontamentos, um, esquemas, e outro, a Internet.

Fontes de estudo	Frequência (nº)	Peso (%)
Apontamentos	2	11,8%
Caderno diário	5	29,4%
Esquemas	1	5,9%
Manual escolar	8	47,1%
Pesquisa na Internet	1	5,9%
	17	100,0%

Quadro 30 - Distribuição das subcategorias inferidas na resposta à questão 4 incluídas na categoria Fontes de estudo por número de Unidades de Registo (U. R.).

Em terceiro lugar, é mencionada a categoria “Não estuda” que inclui o discurso, onde os alunos confessam ter este tipo de prática: “*Não estudo.*” **90304**

Depois temos uma categoria que decidimos apelidar de “Condições” que abrange a referência ao meio em que o aluno estuda e suas características: *“Na minha sequertária, sózinho e com musica.”* (sic) **80508**.

Por último, surge a categoria “Apoio Escolar” que é aplicada nas referências em que o aluno indica recorrer a ajuda de terceiros para estudar: *“(…) e quando tenho dúvidas pergunto a alguém com mais experiência na matéria ou pesquisa.”* **80105**.

Seguidamente, escolhemos questionar os alunos acerca dos hábitos de estudo perguntando-lhes:

Questão 4.1: “Na unidade que foi lecionada alteraste algum dos teus hábitos de estudo?”

Na resposta a esta questão, a maioria apontou que não alterou os seus hábitos de estudos. A distribuição das respostas, por turma, nesta opção, ocupa uma percentagem muito semelhante (Quadro 31, p. 128). Os que confessaram ter alterado os hábitos de estudo, rondam os 20% no total da amostra. Uma análise, por turma, deteta um maior número de respondentes pertencentes à turma 8. Não respondentes são apenas verificados na turma 9: dois.

	Amostra							
	Turma 8			Turma 9			Total Amostra	
	Frequência	Peso Turma	Peso Amostra	Frequência	Peso Turma	Peso Amostra	Frequência	Peso Amostra
Não.	18	78,3%	41,9%	15	75%	34,9%	33	76,7%
Sim.	5	21,7%	11,6%	3	15%	7%	8	18,6%
Não Responde.	0	0%	0%	2	10%	4,7%	2	4,7%

Quadro 31 – Distribuição das respostas dos alunos à questão 4.1 por amostra e por turma.

Quando perguntamos aos que alteraram os hábitos de estudo para os apontarem, obtemos a informação que se segue.

Questão 4.1.1: “Se sim, qual ou quais?”

Como no total da amostra, apenas 8 alunos responderam afirmativamente, optamos por dispensar os habituais quadros com a distribuição e peso das categorias.

Assim, dois alunos confessaram ter aumentado o tempo dedicado ao estudo: *“Passei a estudar duas horas.”* **80403**; *“Comecei a estudar mais.”* **80222**

Outros dois mencionaram que estudaram os conteúdos curriculares antes da professora os ter abordado em sala de aula: *“Estudar antes de a matéria ser lecionada.”* (sic) **80217**; *“Passei a rever de vez em quando a matéria antes dos dias das aulas de Geografia.”* **90215**

Um aluno referiu que passou a estudar uma maior quantidade de conteúdos: *“Abranger mais matéria.”* **90317**

Outro confessou que não estudou: *“Na primeira ficha que fizemos estudei como estudo sempre, mas para o teste de verificação não estudei nada.”* **90123**

Um inquirido revelou ter optado por estar mais atento durante as aulas: *“Esforçar-me mais um pouco para perceber a matéria que era dada nas aulas.”* **80209**

Por último, um aluno anunciou que alterou as técnicas de estudo: *“tive que pesquisar e fazer resumos da matéria”* **80421**.

Quisemos então saber os motivos para estas alterações.

Questão 4.1.2: “Qual foi o motivo dessa alteração?”

Dois inquiridos, um que anteriormente apontou ter passado a estudar os conteúdos antes da professora os lecionar, e outro que indicou ter aumentado o tempo de estudo, sublinharam a vontade de transitar de ano letivo: *“Para tentar passar este ano pois não quero reprovar.”* **90215**; *“A minha passagem para o próximo ano.”* **80222**.

Um respondente, que confessou ter passado a dedicar mais tempo ao estudo, apontou como razão a quantidade de conteúdos a estudar: *“Ser muita matéria.”* **80403**

Um que referiu na resposta à questão anterior ter passado a estudar os conteúdos antes de a professora os ter lecionado, confessou ter-se sentido forçado a fazê-lo: *“O motivo foi ter sido obrigada a fazê-lo.”* **80217**

O que apontou ter passado a estudar uma maior quantidade de conteúdos referiu como razão o interesse que tinha por eles: *“Interesse na matéria.”* **90317**

O aluno que confessou não ter estudado, referiu o desagrado que sentiu para com o tema, e o desconhecimento dos conteúdos como causas para a decisão que tomou: *“Não estudei nada porque não gostei do tema e não sabia o que estudar.”* **90123**

Um respondente que referiu ter passado a prestar mais atenção durante as aulas, sublinhou como motivo a responsabilidade que sentia em manter um bom desempenho para não prejudicar o seu grupo: *“Como estávamos em grupo o meu dever era saber a matéria para não prejudicar os elementos do meu grupo.”* **80209**

Por fim, o aluno que enumerou as técnicas de estudo que passou a utilizar, apontou como motivo o método de ensino utilizado: *“Porque as professoras costumam dar a matéria e não tivemos que estudar sozinhos.”* (sic) **80421**. E é com esta afirmação passámos à questão seguinte.

Questão 5: «Onde é que realizaste o estudo antecipado dos conteúdos a serem lecionados na unidade "Áreas de Fixação Humana"/ “Ambiente e Desenvolvimento Sustentável” que te foi solicitado?»

Esta questão permitia a seleção de várias categorias, como tal passamos a apresentar a distribuição dos respondentes por quantidade de categorias selecionadas pela amostra e pelos dois grupos que a constituem: a turma 8 e 9 (Gráfico 22, p. 131).

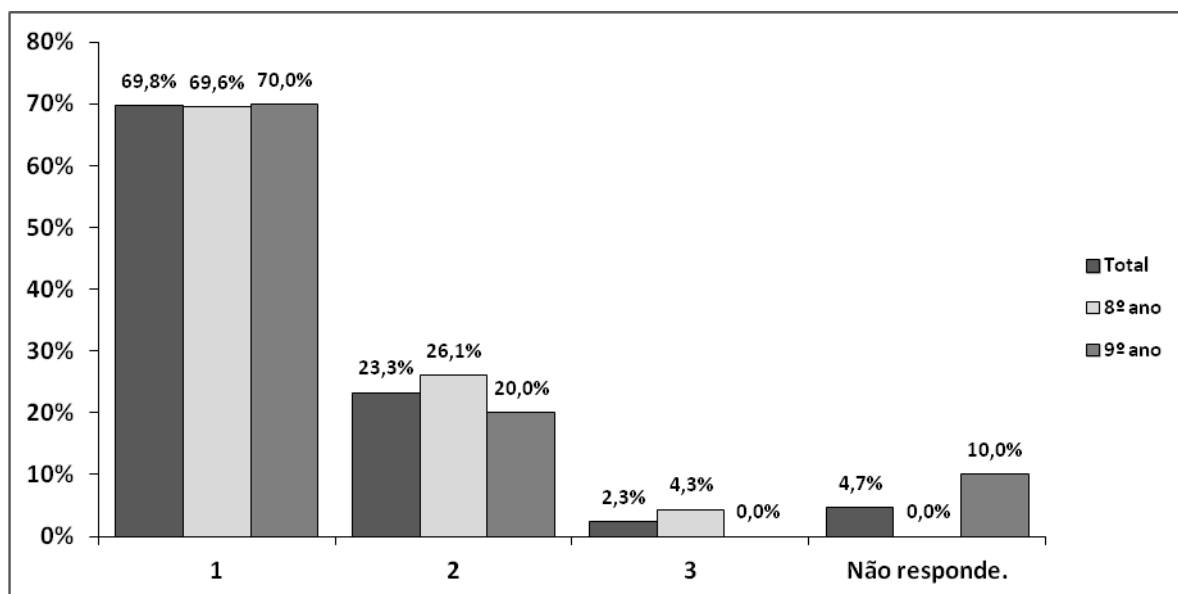


Gráfico 22 – Distribuição dos alunos por número de categorias selecionadas na questão 5 pela amostra e pelas turmas.

A maioria dos alunos selecionou uma categoria. A distribuição do peso dos respondentes por turma é bastante semelhante. Duas categorias foram selecionadas por um pouco menos que um quarto da amostra, com ligeira vantagem na turma 8. A seleção de três categorias apenas foi realizada por elementos da turma 8. Não respondentes, apenas verificamos na turma 9.

Analisando agora as categorias mais selecionadas (Gráfico 23, p. 132). No total, a opção “Casa” é a que mais se destaca, com vantagem clara para a turma 8. Na turma 9, ocupa 50% do número total de opções selecionadas. Segue-se a “Sala de aula” que apresenta um peso semelhante por turma, ligeiramente superior na turma 9. Seguidamente, surge-nos o “Centro de explicações” com valores semelhantes entre os grupos que constituem a amostra. Por último, a opção “Não estudei”, mais presente na turma 9.

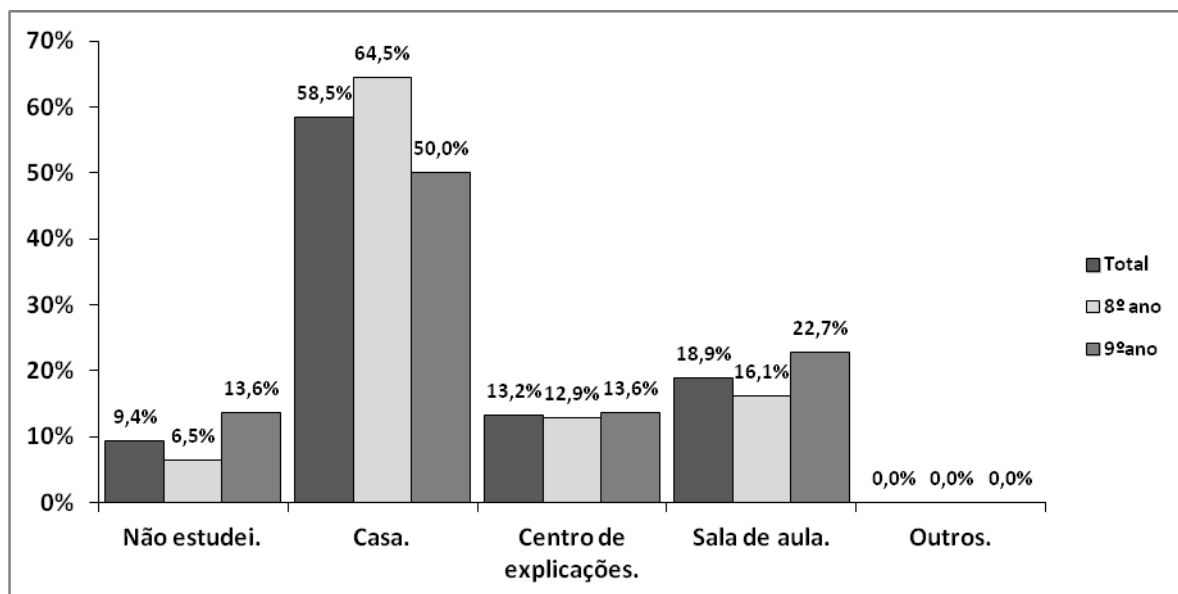


Gráfico 23 – Distribuição das categorias selecionadas por amostra e turmas.

Prosseguimos, indagando entre os participantes se sentiram que aprenderam mais por terem estudado os conteúdos antes destes serem lecionados pelo professor?

Questão 6: “Sentes que aprendeste mais por teres estudado os conteúdos antes destes serem lecionados pelo professor nas aulas?”

A maioria negou. Quanto à distribuição da opção “Não” por turma, esta apresenta um peso superior entre os respondentes da turma 9 (Gráfico 24, p. 133). A opção “Sim” foi selecionada por quase um terço da amostra. As respostas dos alunos da turma 8 nesta opção apresentam um peso superior na sua turma, do que os da 9. Mas sublinhamos que representa um empate com a opção anteriormente mencionada: o “Não”. Uma percentagem ainda considerável optou por selecionar “Não sei”. Os respondentes da turma 8 apresentam um peso superior do que os da turma 9 na sua turma. Nesta última apenas correspondem a um quarto da turma. Não respondentes apenas apuramos na turma 9.

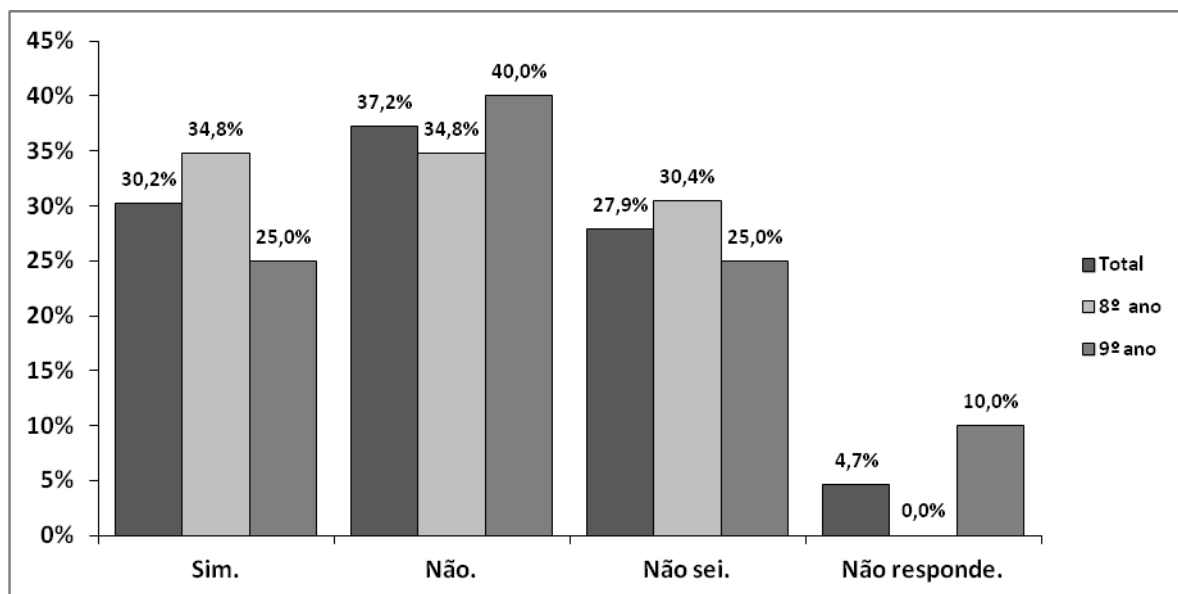


Gráfico 24 – Distribuição das respostas dos inquiridos à questão 6 por amostra e turmas.

Ao solicitarmos os motivos para as repostas seleccionadas, obtivemos a seguinte informação.

Questão 6.1: “Porquê?”

Entre os alunos que seleccionaram a opção “Não sei”, cinco não respondem. Em três das respostas é possível inferir como categoria em algumas unidades de registo a “*Dependência do professor*”: “(...) *mas aprendi mais quando a professora explicou.*” **80209**; “*Porque não houve a explicação do professor...*” **90213**; “*Porque prefiro que seja o professor a lecionar a matéria primeiro e só depois estudar*” **90403**. Nas afirmações é claro que os alunos sentem a necessidade que o professor explique os conteúdos.

Seguidamente inferimos como categoria “*Método de estudo*” quer pela sua presença, quer pela sua ausência: “*Por sim. Porquê a partir desta unidade aprendi (...) a estudar melhor*” **80520**; “*Não sei, pois não estudei os conteúdos antes de serem lecionados pelo professor*” **90322**.

Por último, “*Conteúdos novos*”: “*Por sim. Porquê a partir desta unidade aprendi coisas novas (...)*” (sic) **80520**.

Entre os alunos que responderam “Não” à questão 6, inferimos mais categorias. O número de registos é também superior aos codificados para a opção anterior “Não sei”. Apenas um aluno não respondeu e outro confessou que não sabia apontar o motivo para ter seleccionado a opção “Não”: *“Não sei.”* **90216**.

A mais vezes inferida é a categoria denominada de “Dependência do professor”: *“Porque a pessoas que não conseguem estudar sosinhas e a professora encina bem.”* (sic) **80416**; *“Porque não entendi tão bem como a explicação do professor.”* **90110**; *“Porque seria mais produtivo para nós e para a professora dar a materia.”* (sic) **90414**; *“Porque consigo compreender melhor a matéria explicada pelos professores.”* **90215**; e *“Não, porque para perceber melhor é preciso uma explicação, eu aprendo melhor ouvindo do lendo.”* **90420**.

Segue-se-lhe, no “Não”, a categoria “Conhecimento prévio dos conteúdos”, onde os alunos apontaram que o fato de terem estudado antes fez com que já os dominassem. Contudo seleccionaram que não sentiram que aprenderam mais: *“Ao ter estudado, antes dos conteúdos terem sido lecionados pelo professor, tive uma noção do que iria estudar.”* **80410**; *“Porque assim ja tinhamos conhecimento sobre a materia.”* (sic) **80215**; *“Porque ao estudar antes de estes serem lecionados pelos progressos nas aulas fiquei a perceber melhor quando o professor explicou.”* **90102**. Ao lermos estas razões apontadas coloca-se-nos de imediato esta questão: será que compreenderam a questão 6? Parece-nos que se encaixam melhor como justificações da selecção de uma opção “Sim”.

Depois foi apurada uma categoria que apelidamos de “Dificuldades de compreensão”: *“Não porque, não percebi a matéria e como vinha lecionada e explicada no manual”* **80306**; *“Porque na minha opinião ao estudarmos as matérias sem as sabermos, ficamos confusos.”* **90109**. Esta implica a menção a dificuldades de compreensão. Os mais atentos poderão dizer que se aproxima da denominada de “Dependência do professor”, mas sem o referir como condição para passar a compreender melhor.

Posteriormente, temos um tema em unidades de registo que não se encaixam nos restantes. O primeiro deu origem às categorias “Sentimentos” com o apontar da estranheza, e da indiferença, como sentidas pelos participantes, ao estudar os conteúdos

antecedidos da sua lecionação: *“foi meio estranho ter uma matéria que não conhecia.”*

90307; *“Porque fiquei a perceber o mesmo.”* **90123**

Por último, com apenas uma unidade de registo representante, inferimos uma categoria com o nome “Estilo de aprendizagem”: *“Não, porque (...) eu aprendo melhor ouvindo do que lendo.”* **90420**. O inquirido indica claramente que prefere a audição de conteúdos como forma de aprendizagem.

Nas respostas que apontaram causas para a seleção da opção “Sim” inferimos cinco categorias temáticas, algumas já nossas conhecidas: “Conhecimento prévio dos conteúdos”; “Dificuldades de compreensão”, “Estudo”; “Sentimentos suscitados”. A novidade é a categoria “Tutoria de pares” que aprofundamos mais à frente. Três dos inquiridos que selecionaram esta opção, não apontam motivos.

Como exemplos da categoria que mais vezes foi inferida nas justificações à seleção da opção “Sim”: “Conhecimento prévio dos conteúdos” - *“Não aprendi mais simplesmente quando os conteúdos foram lecionados, já tinha conhecimento deles.”* **80217**; *“Talvez, mas penso que estudarmos com matéria que damos nas aulas é uma mais valia.”* (sic) **80222**; *“Porque já fico com uma breve ideia do que se vai tratar nas aulas (...)”* **90304**; *“Porque (...) quando a professora faz perguntas, algumas já sei a resposta”* **90213**; *“Porque assim estamos mais avontade com a materia”* (sic) **90118**.

Agora passamos a ilustrar a categoria que, em segundo lugar, foi apurada nas justificações do “Sim”, a “Estudo”: *“talvez tenha aprendido, pois estudei e depois quando demos ja percebia melhor, mas não sei”* **80407**; *“Porque não estudei”* **90304**.

As restantes são representadas na opção “Sim”, por apenas uma unidade de registo. Assim, temos a “Dificuldades de compreensão”: *“Porque por vezes não percebemos”* **80403**. A tutoria de pares mostra claramente uma situação de ensino realizada pela figura de um aluno: *“Sim, porque enquanto a s'tora dava a matéria e os meus colegas não perceberem eu podia explicar.”* **90304**.

Assim, deixamos a aprendizagem para partirmos para as expetativas sobre a avaliação.

Questão 7: “Quais são as tuas expetativas relativamente à avaliação da unidade que foi lecionada na disciplina de Geografia?”

A resposta a esta questão era fechada com quatro opções à disposição, das quais os alunos podiam seleccionar apenas uma: “Descer”; “Subir”; “Manter”; “Não tenho expetativas”.

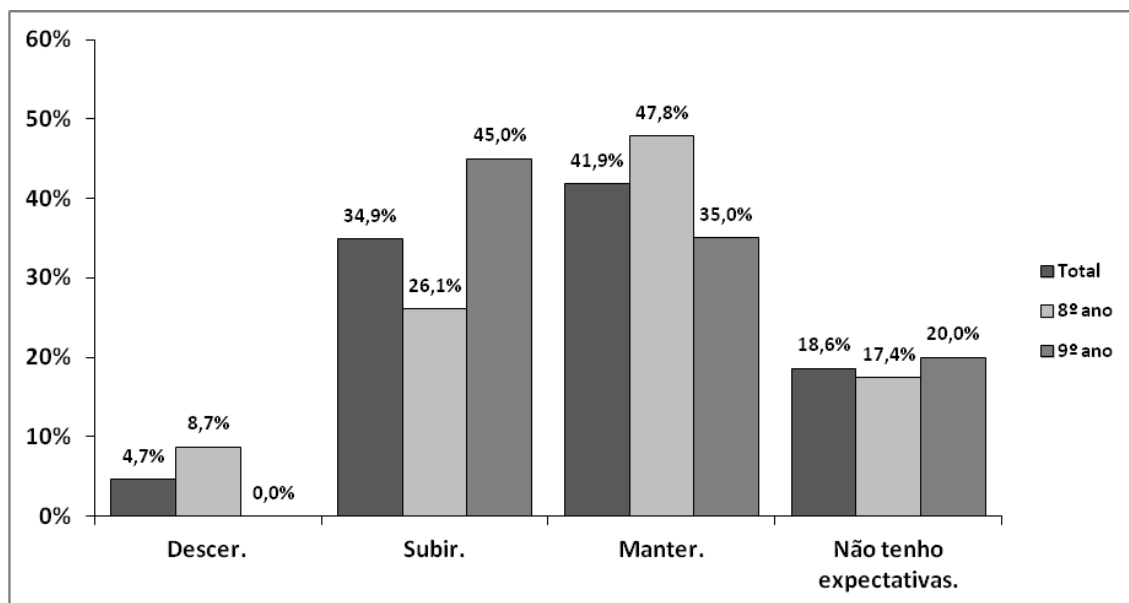


Gráfico 25 – Distribuição das respostas dos alunos por amostra e turma.

As percepções que os alunos apresentam nas duas turmas que compõem a amostra diferem quanto à que é mais vezes assinalada nas respostas (Gráfico 25, p. 136). Na turma 8 ocupa um maior peso nas respostas seleccionadas, a opção “Manter”, que acaba por no total dos inquiridos por ser a que ocupa o primeiro lugar. Segue-se-lhe a opção “Subir” que na turma 9 ocupa um maior peso das seleções, contudo, no total da amostra ocupa apenas a segunda posição. Uma percentagem ainda relevante da amostra, próxima dos 20%, declara “Não tenho expetativas”, com ligeira vantagem para a turma 9. Apenas alguns alunos da turma 8, é que seleccionaram a opção “Descer”.

Quando confrontados com um pedido de esclarecimento quanto às opções seleccionadas, apuramos as categorias que se seguem.

Questão 7.1: “Refere quais as razões para a resposta que deste à questão anterior.”

No caso da opção “Descer”, a categoria foi denominada de “Trabalho não realizado”. Os alunos indicam claramente nas respostas, não terem trabalhado, quer ao nível do estudo, quer ao nível da realização das tarefas na sala de aula: *“Não concordando com a divisão do grupo não fiz nada, ou seja, não aprendi.”* **80101**; *“Não estudei”* **80313**.

Na categoria manter, dois temas estão presentes na maioria das afirmações, em número igual. O primeiro foi denominado de “Resultados alcançados”. Nele os alunos invocam os resultados que conhecem até ao momento da realização do inquérito para acreditarem na manutenção da sua classificação: *“Porque subi a minha nota (...)”* **80311**; *“Mantive (...) as notas também.”* **80217**; *“As razões para a resposta que dei foi manter a nota a geografia perciso ter positivo do que negativa”* (sic) **80520**; *“Vou manter a nota, pois acho que tive um bom desempenho (...)”* **80323**; *“Vou manter a nota, pois (...) eu tenho 5, por isso não posso subir a nota.”* **80323**; *“Pois acho que manti as notas (...)”* (sic) **80508**; *“As minhas expetativas é manter porque não me valorizo que tive em esforço para subir ou descer. ”* (sic) **90102**; *“Porque subir é muito difícil (...)”* (sic) **90414**; *“Consegui subir do primeiro para o segundo período e espero manter a nota no terceiro ”* **90322**.

Com o mesmo número de unidades de registo apuradas, que a categoria anterior, surge a “Perceção sobre o trabalho realizado”, em que o inquirido analisa, ou faz uma súmula daquilo que fez ao longo da unidade didática para acreditar na manutenção da classificação: *“(...) tento compreender a matéria (...)”* **80302**; *“(...) fiz os trabalhos propostos”* **80302**; *“Não melhorei muito”* **80403**; *“Visto que, eu tenho 5 e não descí, e não à notas acima de 5 manti.”* (sic) **80410**; *“Porque por mais que não goste esforcei-me para tal. Para manter as notas.”* **90216**; *“Porque mantive o meu (...) trabalho (...)”* **90118**; *“Não me esforcei assim muito, fiz o por mal.”* **90420**; *“Acho que não me esforcei nem menos nem mais.”* **90123**

Segue-se a ambas as categorias, a “Comportamento disciplinar”, onde o aluno evoca, tal como o nome sugere, o cumprimento das regras disciplinares, para a manutenção das classificações. Está presente em 6 unidades de registo, no discurso de quatro alunos, que estabelecem, assim uma relação entre a avaliação, e os seus critérios,

para além dos testes e *performance* quantitativa em relação ao trabalho: “*Pois acho que manti (...) comportamento.*” (sic) **80508**; “*Mantive o meu comportamento igual (...)*” **80217**; “*(...) descer espero que não porque me porto bem faço o que a professora manda (...)*” **90414**; “*(...) não falto ao respeito ao professor nem aos meus colegas.*” **90414**; “*Porque mantive o meu comportamento (...)*” **90118**; “*Porque mantive (...) assiduidade.*” **90118**

Depois, com duas unidades de registo, temos a “Atitude em sala de aula”, que tal como o nome indica, refere atitudes que os alunos alegam manter dentro da sala de aula para manter a classificação. Mais um elemento alvo de avaliação que é introduzido pelo discurso dos alunos: “*Estou atenta (...)*” **80302**; “*Porque (...) estive mais atento*” **80311**.

Exatamente com o mesmo número de unidades de registo que a categoria anterior, temos outra, a “Compreensão de conteúdos”, que tal como o nome indica implica que no discurso dos alunos seja expressa esta ideia: “*Escolhi manter, pois percebi bem a maior parte da matéria.*” **80306**; “*A razão para a minha resposta é porque eu não percebi muito bem a matéria.*” **80416**

Apenas um aluno, entre os que selecionaram a opção “Manter”, alega não saber indicar um motivo para a sua escolha.

Analisamos, seguidamente, o discurso dos alunos que selecionaram a opção subir, onde estão presentes temas variados.

A categoria “Perceção do trabalho realizado”, já nossa conhecida é ilustrada pelos seguintes exemplos: “*Quero subir, pois preciso na positiva para passar (...)*” **80105**; “*Como é obvio, espero sempre subir, e este período estudei muito (...)*” **80212**; “*Pois, acho que o teste correu bem (...)*” **80518**; “*Porque eu estudei mais (...)*” **80421**; “*Trabalhei no trabalho de grupo (um dos únicos que trabalhou) (...)*” **90304**; “*(...) e esforcei-me muito para subir a nota*” **90304**; “*O teste correu-me bem e espero subir a nota no fim do período.*” **90205**; “*Acho que o meu rendimento aumentou (...)*” **90307**; “*trabalhei bastante na equipa (...)*” **90308**; “*(...) espero uma boa nota no teste.*” **90308**; “*Espero subir porque tenho esforçado para tentar subir a nota.*” **90215**

Segue-se a categoria “Compreensão dos conteúdos”: “*talvez suba a avaliação pois (...) percebi melhor (...)*” **80407**; “*Acho que (...) aprendi melhor a matéria (...)*” **90307**; “*A minhas expetativas são para subir a nota, pois é mais fácil (...)*” **90213**; “*A*

matéria foi bem explícita e clara logo aprendemos bem.” (sic) 90317; “Acho que foi muito fácil de compreender a matéria (...)” 90419.

Depois, com a categoria “Método de ensino” pretendemos referir unidades de registo onde os inquiridos apontaram este como motivo para subir as classificações: *“(...) porque a disciplina ficou muito mais interessante depois da estagiária nos dar aulas.” 80105; “Porque a estagiária em conjunto com a professora explicaram bem e eu subi.” 90401; “(...) porque as aulas foram divertidas.” 90213*

A “Apreciação pelos conteúdos temáticos” foi inferida em respostas que continham menção dos alunos ao seu grau de agrado pelos conteúdos curriculares lecionados. Foi apurada em duas unidades de registo: *“talvez suba a avaliação pois gostei desta matéria (...)” 80407; “Acho que (...) a matéria (...) também tem a haver com o nosso dia-a-dia” 90419.*

Quanto à categoria “Atitude em sala de aula”, esta foi apurada em duas respostas, que continham como motivo para subir, as classificações, o tipo de atitude mantida em contexto de sala de aula. Mais um dos critérios de avaliação utilizado é introduzido nestas respostas: *“(...) nas aulas estou mais participativa.” 80518; “Porque eu (...) empenheime.” (sic) 80421*

A “Qualidade das relações interpessoais” foi inferida numa resposta: *“Nos trabalhos de grupo, esforcei-me para que o meu grupo se entendesse.” 80114*

Por último, a categoria “Trabalho em grupo como promotor de bons resultados” surge numa unidade de registo: *“Como é obvio, espero sempre subir (...) trabalhar em grupo também ajudou.” (sic) 80212*

Finalmente, passamos à análise das categorias apuradas, entre as respostas dos inquiridos que apresentam as suas razões para não terem expetativas. Apenas um inquirido não respondeu. Os restantes apontam massivamente a mesma categoria: “Perceção do trabalho realizado”. Seguem-se as unidades de registo a título ilustrativo: *“Penso que ouve avaliações para as que estava preparado e outras não.” 80215; “Não tenho ideia, acho que a minha nota subiu, mas não muito ...” 80222; “Pois nunca se sabe o que pode acontecer. Se pode acontecer algum precalço ou assim.” (sic) 90403; “Não tenho expetativas, pois nunca sabemos a opinião das professoras em relação ao nosso desempenho.” 90109; “Porque as notas de geografia são imprevisíveis.” (sic) 90110; “Não sei a nota que a professora me vai dar.” 90211*

Na próxima questão, analisamos a opinião dos alunos, sobre a aplicação do teste de verificação do estudo individual.

Questão 8: “O que achaste sobre a aplicação do teste de verificação do estudo individual?”

As opiniões dos alunos da turma 8 dividiram-se por dois polos (Gráfico 26, p. 140), com vantagem clara para o positivo sobre o negativo, no qual se situa a esmagadora maioria das respostas: 91,3%. Na turma 9, embora a maior parte se inclua no polo positivo, há três alunos que adotam uma postura negativa e dois uma neutra. Um não responde.

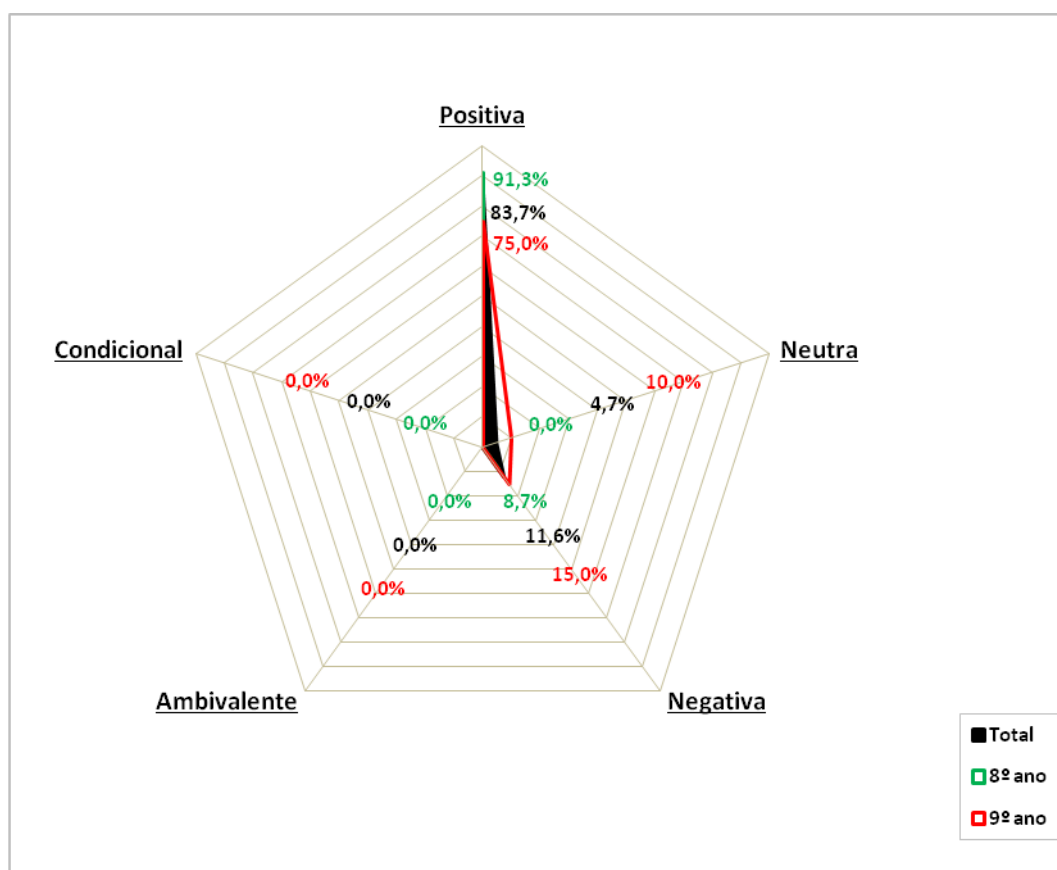


Gráfico 26 - Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 8.

Na análise categorial temática inferimos três categorias principais: “Aprendizagem”; “Avaliação”; e “Sentimentos” (Quadro 32, p. 141). Na primeira incluem-se respostas que contêm alusão à utilização do teste como forma de controlo e promotora de aprendizagem, e ainda referências à dependência dos alunos no professor para aprenderem. A questão da utilização do teste como forma de controlo das aprendizagens também pode ser vista por alguns como forma de avaliar, mas o enfoque dos respondentes recai sobre a aprendizagem, daí esta subcategoria ser incluída na categoria “Aprendizagem”. A categoria “Avaliação” contém respostas onde são mencionados vários aspetos da avaliação entre os quais a dimensão, o grau de dificuldade e a forma de realização do instrumento de avaliação, vários elementos de avaliação e o estudo como forma de obter bons resultados. No quadro que se segue é possível verificar a informação de forma mais detalhada e analisar além das categorias já apontadas, os indicadores/ subcategorias apuradas.

Indicadores/Subcategorias	Categorias
Controlo da aprendizagem	Aprendizagem
Promotor da aprendizagem	
Grau de autonomia	
Elemento de avaliação	Avaliação
Quantidade de estudo	
Dificuldade do instrumento de avaliação	
Estudo como condicionador de boa classificação	
Dimensão do instrumento de avaliação	
Forma de realização do teste	
Grau de aceitação	Sentimentos

Quadro 32 – Distribuição dos indicadores/subcategorias por categorias inferidas na questão 8.

Quanto à sua distribuição, iremos apenas analisar as categorias inferidas por uma questão de síntese (Quadro 33, p. 143). Primeiramente, os valores denunciam a presença de várias categorias em algumas respostas, sobretudo na categoria “Sentimentos” que é mais inferida nas respostas dos inquiridos, sobretudo nas da turma 8. Segue-se um exemplo: “*Sinceramente foi-me indiferente*” **90308**.

Surge ao nível da amostra em segunda posição a categoria “Aprendizagem”, embora numa análise por turma se constate que ocupa a terceira posição quanto ao peso que apresentam os respondentes na turma, o mesmo se passando com as unidades

de registo. A título meramente ilustrativo segue um exemplo: “(...) *porque verifica se os alunos perceberam a matéria (...)*” **80416**.

A “Avaliação” é a categoria que na amostra se segue, embora na turma 9, seja a segunda mais apurada. “*Podiam ser mais pequenos mas achei que foram faceis.*” (sic) **90401**

Seguidamente, colocamos a mesma questão, mas desta vez perguntamos a opinião relativamente ao fato de terem realizado o mesmo em grupo.

Alunos																
Categorias Inferidas	Total da Amostra				8º Ano						9º Ano					
	Alunos		Unidades de registo		Alunos			Unidades de Registo			Alunos			Unidades de Registo		
	Freq.	Peso	Freq.	Peso	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.
Aprendizagem.	19	44,2%	22	30,1%	11	47,8%	25,6%	14	35,0%	19,2%	8	40,0%	18,6%	8	24,2%	11,0%
Avaliação.	15	34,9%	16	21,9%	6	26,1%	14,0%	7	17,5%	9,6%	9	45,0%	20,9%	9	27,3%	12,3%
Sentimentos.	32	74,4%	34	46,6%	19	82,6%	44,2%	19	47,5%	26,0%	13	65,0%	30,2%	15	45,5%	20,5%
Não responde.	1	2,3%	1	1,4%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%	1	5,0%	2,3%	1	3,0%	1,4%
Total	43	100,0%	73	100,0%	23	100,0%	53,5%	40	100,0%	54,8%	20	100,0%	46,5%	33	100,0%	45,2%

Quadro 33 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 8 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.

Questão 8.1: “E sobre a aplicação do mesmo em grupo?”

Neste caso, apesar da maioria das respostas da amostra serem consideradas como positivas, os papéis invertem-se (Gráfico 27, p. 144) em relação à questão anterior. Os alunos da turma 9 que adotam uma opinião positiva, ocupam um peso superior no seu grupo comparados com os da turma 8. Nos polos “Negativo” e “Ambivalente” apenas se inclui uma resposta da turma 9. Os respondentes da turma 8 são em maior número. Nenhum aluno adota uma posição que possa ser classificada como neutra ou condicional.

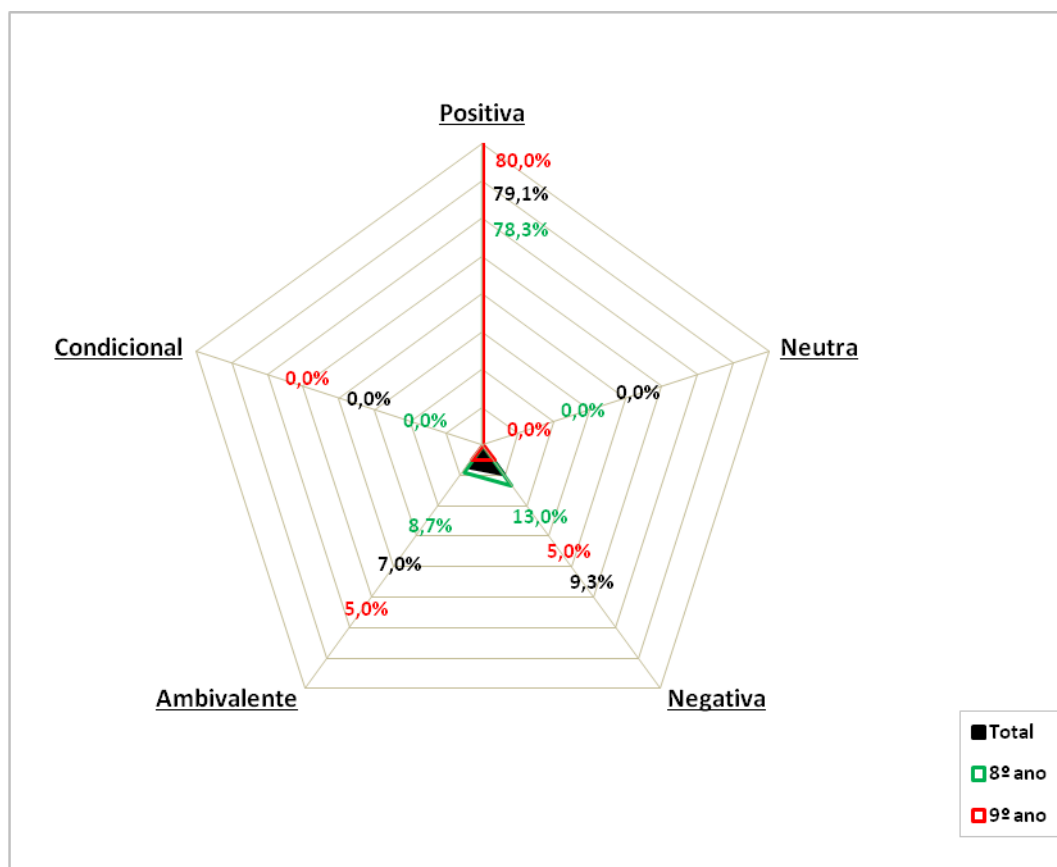


Gráfico 27 - Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 8.1.

Entretanto numa segunda leitura procedemos à análise de conteúdo temática na qual apuramos cinco categorias: “Aprendizagem de competências”; “Avaliação: aspetos”; “Elementos de cooperação”; “Relações interpessoais” e “Sentimentos”. Cada

uma delas é constituída por vários indicadores/ subcategorias que podem ser verificados no quadro que se segue (Quadro 34, p. 145).

Subcategorias	Categorias
Trabalho em grupo	Desenvolvimento de competências
Facilitador da aprendizagem	
Pesquisa de informação	
Grau de dificuldade do instrumento de avaliação	Avaliação: aspetos
Controlo de aprendizagem	
Competências	
Prejudicial para o trabalho	
Tempo de realização do teste	Elementos de cooperação
Grau de interajuda	
Presença de colaboração	
Diferentes perspetivas	
Troca de conhecimentos	Relações interpessoais
Conflitos entre membros	
Grau de aceitação	Sentimentos
Grau de apreço	

Quadro 34 - Distribuição dos indicadores/subcategorias por categorias inferidas na questão 8.1.

A análise do quadro síntese (Quadro 35, p. 147) que apresenta a distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 8.1 por alunos e unidades de registo, no total da amostra, e turma, revela que a categoria “Sentimentos”, é a que mais respondentes refere, e peso ocupa, na amostra, e em ambas as turmas. Nela encontramos o que os alunos relatam sentir relativamente à aplicação do teste em grupo: “*Acho que não foi lá muito bom, falando pelo meu grupo, eu acho que não foi bom (...)*” **90102**.

A categoria que se lhe segue apelidamo-la de “Elementos de cooperação”, pois nela inserem-se várias componentes que fazem parte da cooperação, como a interajuda, a troca, o saber ouvir para depois conciliar. Passamos a apresentar alguns exemplos ilustrativos: “*Houve pessoas que não ajudaram*” **80302**; “*Sim porque se um não soube-se sabia o outro e podíamos ajudar uns aos outros*” (sic) **80421**.

Na terceira posição temos a “Avaliação: aspetos” onde se incluem unidades de registo que fazem alusão a várias características e elementos que nela se incluem. Sublinhamos apenas que a subcategoria controlo de aprendizagem que na análise da resposta 8 inserimos na categoria “Aprendizagem” em função do enfoque dado pelos alunos, nesta questão, a 8.1., é inserida na “Avaliação: aspetos”. Esta mudança ocorreu

pelo fato dos alunos colocarem a tónica na avaliação: *“Penso que serviu para ver quem tinha estudado ou não (...)”* **80323**. À semelhança do que se verificou na análise das restantes respostas, não iremos analisar as subcategorias, apenas mencioná-las sempre que for pertinente, como neste caso, por uma questão de síntese.

Com uma percentagem próxima dos 10% segue-se a categoria “Desenvolvimento de competências” onde se incluem tal como o nome indica, a referência a algumas competências que os alunos foram desenvolvendo durante a realização do teste em grupo. *“(...) pois o trabalho de grupo ensina-nos a trabalhar em grupo.”* **80311**.

Por último, numa resposta de um aluno da turma 8, inferimos a categoria “Relações interpessoais” que inclui uma breve menção de uma situação de conflito: *“Devido á perturbação de um membro (...)”* (sic) **80105**.

Passamos agora à análise da próxima questão onde apuramos as opiniões dos alunos sobre a forma de abordagem dos conteúdos de História e Geografia nesta unidade.

	Alunos															
	Total da Amostra				8º Ano						9º Ano					
	Alunos		Unidades de registo		Alunos			Unidades de Registo			Alunos			Unidades de Registo		
	Freq.	Peso	Freq.	Peso	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.
Categorias Inferidas	Freq.	Peso	Freq.	Peso	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.
Aprendizagem de competências.	4	9,3%	4	5,2%	2	8,7%	4,7%	2	4,9%	2,6%	2	10,0%	4,7%	2	5,6%	2,6%
Avaliação: aspetos.	10	23,3%	12	15,6%	4	17,4%	9,3%	5	12,2%	6,5%	6	30,0%	14,0%	7	19,4%	9,1%
Elementos de cooperação.	20	46,5%	23	29,9%	12	52,2%	27,9%	14	34,1%	18,2%	8	40,0%	18,6%	9	25,0%	11,7%
Relações interpessoais.	1	2,3%	1	1,3%	1	4,3%	2,3%	1	2,4%	1,3%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%
Sentimentos suscitados.	33	76,7%	36	46,8%	17	73,9%	39,5%	19	46,3%	24,7%	16	80,0%	37,2%	17	47,2%	22,1%
Não responde.	1	2,3%	1	1,3%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%	1	5,0%	2,3%	1	2,8%	1,3%
Total	43	100,0%	77	100,0%	23	100,0%	53,5%	41	100,0%	53,2%	20	100,0%	46,5%	36	100,0%	46,8%

Quadro 35 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 8.1 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma

Questão 9: “O que pensas sobre teres abordado na unidade “Áreas de Fixação Humana”/ “Ambiente e Desenvolvimento Sustentável” conteúdos de História associados aos de Geografia?”

Uma observação do Gráfico 28, p. 148 denuncia que a maior parte das respostas se insere na categoria positiva, embora com valores distintos nos grupos que constituem a amostra. Assim, na turma 9, as respostas avaliadas como positivas correspondem a três quartos do grupo, enquanto na 8, não atinge sequer a metade dos respondentes que a constituem. No polo “Negativo” situam-se um quarto das respostas que constituem a amostra. As respostas da 8, que são classificadas como negativas, correspondem a um pouco mais de um terço, rondando o dobro do peso das da 9, que se inserem no mesmo polo. No polo “Neutro” situam-se quatro respostas, três da 8, e uma da 9. No polo “Ambivalente”, temos uma resposta por turma. Um aluno da turma 8 não respondeu.

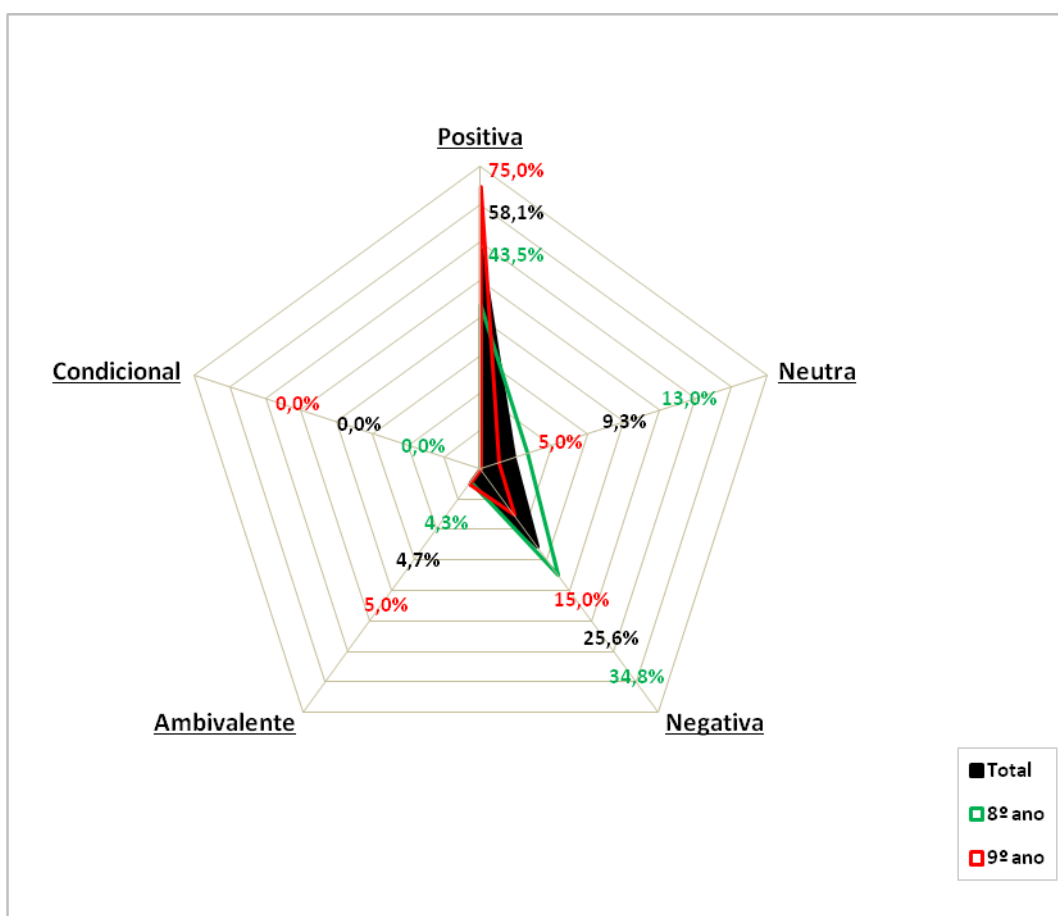


Gráfico 28 - Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 9.

A análise de conteúdo temática revelou a presença de três categorias que se subdividem nos indicadores/subcategorias que seguem no Quadro 36 (p. 149).

Indicadores/ Subcategorias	Categorias
Abordagem interdisciplinar como promotora de aprendizagem	Aprendizagem
Dependência do professor	
Quantidade de estudo	
Aspetos comuns às disciplinas	Currículo
Disciplinas de 2ºciclo	
Disciplinas estanques	
Saber ser	
Grau de aceitação de abordagem interdisciplinar	Sentimentos
Grau de apreço de abordagem interdisciplinar	
Grau de dificuldade de abordagem interdisciplinar	

Quadro 36 – Distribuição dos indicadores/subcategorias por categorias inferidas na questão 9.

Uma primeira análise do Quadro 37, p.150, revela-nos que há respostas dos inquiridos que possuem várias categorias. A que mais peso ocupa na amostra e em ambas as turmas é a “Sentimentos”, onde é feita referência a sentimentos, como a aceitação e o apreço: *“Achei que não averia nenhum problema (...)”* (sic) **80215**.

A categoria “Aprendizagem” ocupa o segundo lugar na amostra, exceto na turma 8. Nela incluem-se respostas onde é feita alusão a questões que influem na aprendizagem dos alunos segundo os depoimentos dos alunos: *“(...) porque assim aprendemos melhor e a dobrar”* **90401**.

A “Currículo” é apenas inferida na turma 8 e inclui respostas onde é abordada a sua divisão disciplinar e conteúdos atitudinais do domínio do Saber Ser: *“(...) pois no ano em que nós estamos, temos já que (...) sermos responsáveis.”* **80209**.

Partimos assim, para a análise da próxima questão onde tentamos apurar a opinião dos alunos sobre o fato do trabalho final, realizado em grupo, ter sido contabilizado para a avaliação final.

Alunos																
Total da Amostra					8º Ano						9º Ano					
Alunos		Unidades de registo			Alunos			Unidades de Registo			Alunos			Unidades de Registo		
Categorias Inferidas	Freq.	Peso	Freq.	Peso	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.
Aprendizagem.	17	39,5%	17	25,4%	7	30,4%	16,3%	7	19,4%	10,4%	10	50,0%	23,3%	10	32,3%	14,9%
Curriculo.	9	20,9%	9	13,4%	9	39,1%	20,9%	9	25,0%	13,4%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%
Sentimentos.	37	86,0%	40	59,7%	19	82,6%	44,2%	20	55,6%	29,9%	18	90,0%	41,9%	20	64,5%	29,9%
Não responde.	1	2,3%	1	1,5%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%	1	5,0%	2,3%	1	3,2%	1,5%
Total	43	100,0%	67	100,0%	23	100,0%	53,5%	36	100,0%	53,7%	20	100,0%	46,5%	31	100,0%	46,3%

Quadro 37 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 9 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.

Questão 10: “O que sentes pelo facto do trabalho final que realizaste em grupo ser contabilizado para a tua avaliação.”

A maioria das respostas dos alunos é a favor da medida (Gráfico 29, p. 151). As respostas onde é adotada esta postura ocupam um peso maior na turma 8 do que na 9. As avaliadas como neutras, seguem-se: duas respostas da turma 9, uma da 8. Classificadas como negativas, aparece-nos uma resposta de cada turma.

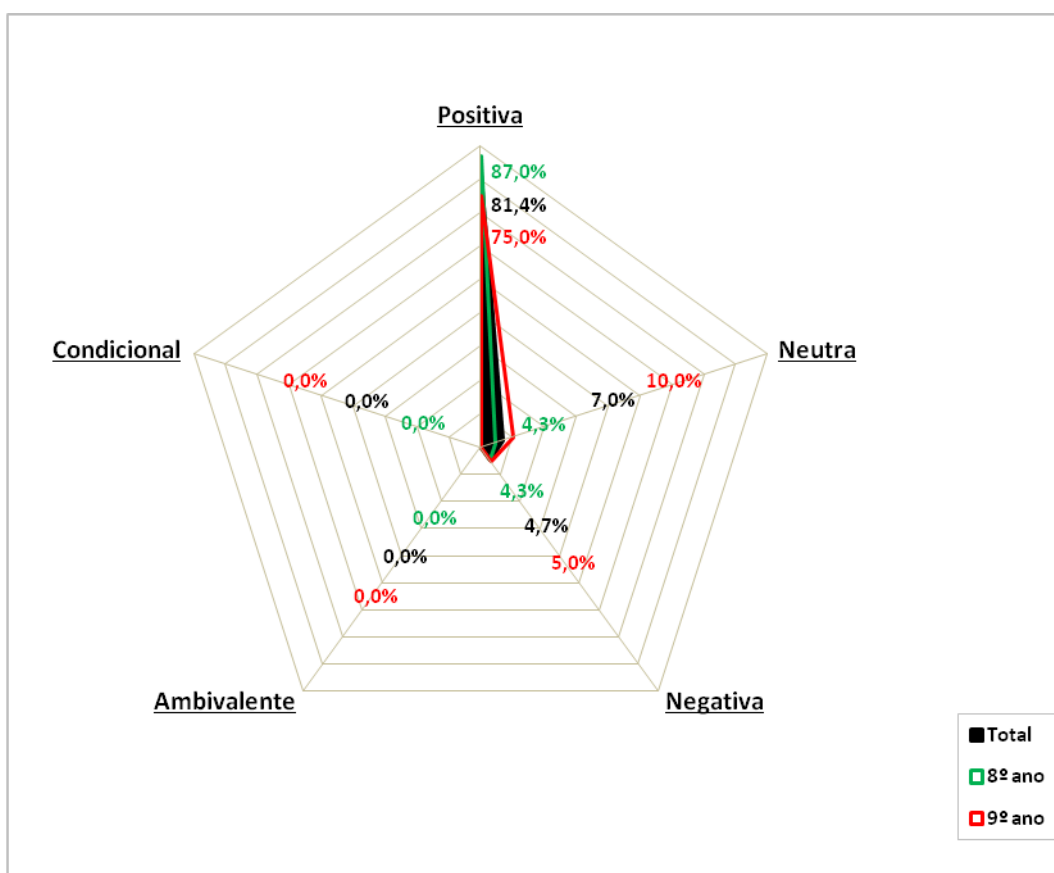


Gráfico 29 - Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 10.

Entretanto, a análise categorial temática revelou a presença de cinco categorias que por sua vez incluem vários indicadores/subcategorias, apresentados no Quadro 38 (p. 152).

Indicadores/ Subcategorias	Categorias
Modo de trabalho como promotor da aprendizagem	Aprendizagem
Trabalho final como motivador	
Trabalho como promotor de aprendizagem	
Avaliação de trabalho	Avaliação
Forma de avaliação	
Modo de trabalho como condicionador de classificações	
Trabalho final como condicionador de classificações	
Troca de conhecimentos	Cooperação
Interajuda	
Trabalho em grupo	Desenvolvimento de competências
Grau de aceitação	Sentimentos
Grau de apreço	

Quadro 38 – Distribuição de indicadores/subcategorias por categoria inferidas na questão 10.

A que mais peso apresenta na amostra (Quadro 39, p. 153) e em ambas as turmas é a “Sentimentos”, onde se incluem sentimentos como o apreço e a aceitação: *“Acho que foi muito bom (...)”* **80520**.

Segue-se a categoria “Avaliação” onde são apontados aspetos que a influenciam: *“(...) consegui ajudar à minha nota.”* **90317**

Na terceira posição surge a categoria “Aprendizagem”, onde são focados aspetos do trabalho, que no entender do aluno, contribuíram para aprendizagens mais eficientes: trabalho de grupo, motivação, realização de um trabalho prático apresentado e comentado em contexto de sala de aula: *“(...) aprender com os erros.”* **80105**

Depois, temos a “Cooperação”, na qual incluímos menções a troca de conhecimentos entre alunos e interajuda: *“(...) pois temos sempre ajuda se for necessário”* **90118**.

Por último, na categoria “Desenvolvimento de competências”, é feita uma alusão ao trabalho de grupo: *“(...) porque faz-nos saber trabalhar em grupo para o futuro e presente.”* **80311**

Seguidamente, decidimos através da questão 11 obter informação sobre a qualidade de relacionamento interpessoal.

Categorias Inferidas	Alunos															
	Total da Amostra				8º Ano						9º Ano					
	Alunos		Unidades de registo		Alunos			Unidades de Registo			Alunos			Unidades de Registo		
	Freq.	Peso	Freq.	Peso	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.
Aprendizagem.	3	7,0%	3	4,1%	2	8,7%	4,7%	2	5,0%	2,7%	1	5,0%	2,3%	1	2,9%	1,4%
Avaliação.	27	62,8%	28	37,8%	15	65,2%	34,9%	16	40,0%	21,6%	12	60,0%	27,9%	12	35,3%	16,2%
Cooperação.	2	4,7%	2	2,7%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%	2	10,0%	4,7%	2	5,9%	2,7%
Desenvolvimento de competências.	1	2,3%	1	1,4%	1	4,3%	2,3%	1	2,5%	1,4%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%
Sentimentos.	39	90,7%	39	52,7%	21	91,3%	48,8%	21	52,5%	28,4%	18	90,0%	41,9%	18	52,9%	24,3%
Não responde.	1	2,3%	1	1,4%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%	1	5,0%	2,3%	1	2,9%	1,4%
Total	43	100,0%	73	100,0%	23	100,0%	53,5%	39	100,0%	53,4%	20	100,0%	46,5%	34	100,0%	46,6%

Quadro 39 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 10 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.

Questão 11: “Sentiste-te apoiado pelos teus colegas de grupo?”

A maioria dos alunos respondeu afirmativamente a esta questão, sendo a percentagem mais elevada para a turma 9 (Gráfico 30, p. 154). Em segundo lugar surge a categoria “Às vezes” denunciando a possibilidade da existência de alguns conflitos. Apenas uma pequena percentagem responde negativamente, sendo esta maior na turma 9 do que na 8. Cerca de 5% não responde.

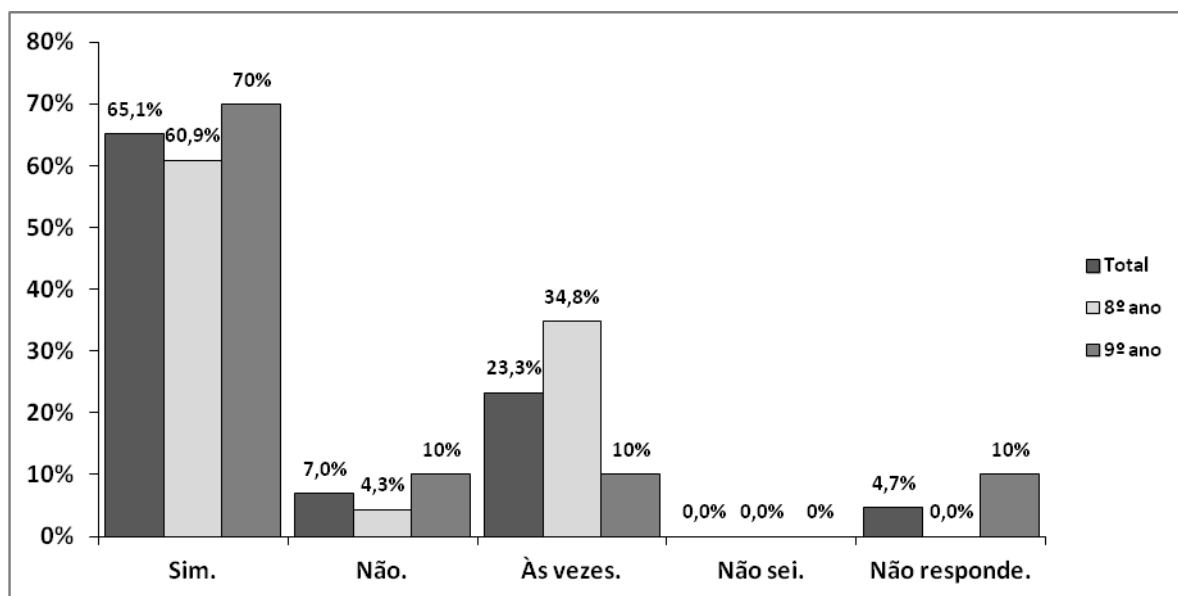


Gráfico 30 – Distribuição das respostas dos alunos à questão 11.

Para aprofundar este ponto pedimos aos alunos para apontar a resposta na questão que se seguiu.

Questão 11.1: “Indica o(s) motivo(s) para a tua resposta.”

Entre os alunos que responderam “Não” foram invocados motivos de inter-relacionamento pessoal:

“Por alguns sim, por outra não” 80101;

“Não, porque só a ... e eu é que tavamos a tentar resolver as tarefas, mas havia sempre dois elementos do grupo que o impediam.” (sic) 90102;

“Porque cada um tinha respostas diferentes e em vez de construir uma resposta completa diziam uma das outras incompletas.” 90213.

Nos que seleccionaram a opção “Às vezes” as razões apontadas fazem alusão a questões de:

- Comunicação;

“Nem sempre o grupo perguntava a minha opinião, e por vezes escreviam sem me consultar.” 80212.

“Nem todos exprimem as sua opinião.” (sic) 80114.

- Cooperação;

“(…) pois era um trabalho de grupo era suposto trabalharmos em grupo.” 80407

“(…) mas noutras sentia que eles se estavam a borriifar para o trabalho.” 80217

“Nem todos os elementos, ouve sempre um elemento que não fazia nada e não ajudava em nada.” 80119

“Pois num grupo de 5 pessoas 2 trabalharam sempre, um trabalhou às vezes o resto não trabalhou” 90304

“Nós apoiamo-nos uns aos outros, até mesmo na brincadeira.” 90123.

- Relações interpessoais;

“Muitas das vezes discutiam comigo.” 80313

“Nem sempre concordavam com as minhas respostas apesar de eu achar que estavam corretas mas depois chegavamos sempre a uma conclusão.” (sic) 80518.

- Empenho;

“Porque alguns não tiveram interessados!” (sic) 80105.

- E em algumas respostas temos a indicação que era variável.

“Às vezes sim (…)” 80407;

“Algumas vezes sim (…)” 80217.

Entre os alunos que responderam “Sim” os motivos inserem-se em temas como:

- Comunicação;

“Os meus colegas de grupo ouviram as minhas decisões.” **80302**

“(…) porque sempre ouviram o que eu tinha a dizer.” **80504**

“(…) pois sempre que eu dava uma sugestão eles aceitavam-na dependentemente se estivesse mal ou bem. Depois de a analisarem verificavam se a poderíamos ou não a utilizar para os nossos argumentos.” (sic) **80306**

“Senti-me apoiada pelos meus colegas de grupo, pois todos (...) aceitaram as minhas propostas.” **80323**

“Concordávamos em maioria das respostas.” (sic) **90420.**

- Constituição do grupo;

“Acho que o meu grupo era bom e forte (...)” **90307.**

- Cooperação;

“Somos amigos e ajudamo-nos.” **80403**

“Pois quando dei ideias apoiaram-me ou tentaram corrigir” **80508**

“Senti que eles me ajudavam naquilo em que eu tinha mais dúvidas, o que me ajudou a perceber melhor a matéria.” **80209**

“Não foi só eu que trabalhei, todo o grupo colaborou.” **80410**

“(…) porque tinha elementos de grande qualidade no grupo que me ajudaram a superar as minhas dificuldades.” **80311**

“Ouve alguns colegas do meu grupo que estavam empenhados em me ajudar.”
80215

“Porque sempre que tinha uma duvida eles me ajudavam e explicavam-me a matéria.” (sic) **80416**

“Só me senti apoiado pela ... pois foi a unica que trabalhou.” (sic) **80421**

“Ajudaram-me a superar dificuldades.” **80222**

“Senti-me apoiada pelos meus colegas de grupo, pois todos colaboraram no trabalho de grupo (...)” **80323**

“Eles encorajavam-me (...) sempre a ser melhor.” **90401**

“Eles (...) ajudavam-me sempre a ser melhor.” **90401**

“Apoiaram-me (...) sempre em opinião e atitudes.” **90403**

“Nós trabalhávamos em grupo (...)” (sic) 90205

“Porque me ajudaram a trabalhar para no fim todos obtermos bons resultados.”

90110

“O meu grupo funcionou muito bem, todos cooperamos uns com os outros (...)”

90211

“O meu grupo funcionou muito bem (...) e esforçamo-nos para obter bons resultados” (sic) 90211

“O meu grupo apoiou-me para fazermos o trabalho juntos.” (sic) 90215

“(...) ajudaram-me a perceber a matéria” 90317

“Dou-me bem com os colegas de grupo então eles apoiaram-me e eu a eles.”

90118

“Sempre que eu não sabia alguma coisa ou não percebia eles tentavam sempre me explicar.” (sic) 90322

- E, inter-relações pessoais.

“(...) respeitaram-me sempre em opinião e atitudes.” 90403

“Nós (...) dávamo-nos todos bem.” 90205

“(...) sempre me senti bem lá.” 90307

“Sim, porque eles respeitavam e compreendiam as minhas opiniões.” 90205

“O meu grupo era muito bom pois estávamos bem tirando alguns conflitos.”

90414

“tivemos quase sempre de acordo, não discutimos muito, porque quase todos tavamos de acordo.” (sic) 90216.

Na próxima questão, analisamos as respostas dos alunos, onde lhes pedimos para expressar a opinião, sobre a contribuição dos colegas no trabalho final, que realizaram em grupo.

Questão 12: “Qual é a tua opinião sobre te ter sido permitido avaliar a contribuição dos teus colegas no trabalho final que realizaste em grupo?”

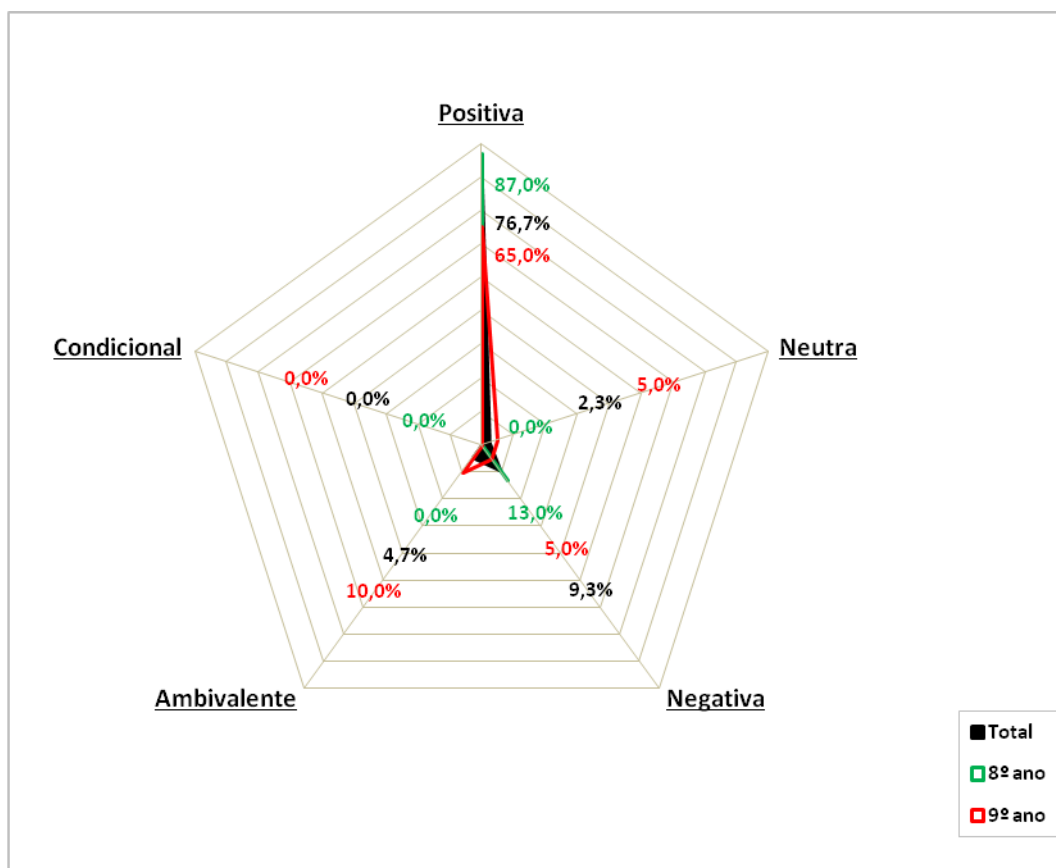


Gráfico 31 - Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 12.

A análise das respostas dos alunos acerca da avaliação de pares, quanto à dimensão direção da análise de avaliação (Gráfico 31, p. 158), revela-nos que a maioria dos alunos é a favor da mesma, embora seja pertinente salientar que na turma 8, o peso dos alunos que apoiam esta medida, é bastante superior ao da turma 9. As opiniões que se seguem, consideram este tipo de avaliação como negativa. Mais uma vez, assistimos a uma diferença no peso que uma posição ocupa em cada turma. Na turma 8, o peso dos alunos com uma opinião negativa, é superior aos que a apresentam na turma 9. Apenas alunos da turma 9, adotam posturas neutras e ambivalentes.

Numa segunda leitura das respostas dos alunos, procedemos à análise categorial temática da qual emergiram vários indicadores/subcategorias que organizamos em três categorias: “Avaliação”, “Aprendizagem” e “Sentimentos” (Quadro 40, p. 159).

Indicadores/ Subcategorias	Categorias
Auto e Heteroavaliação	Avaliação
Avaliação qualitativa	
Ética	
Instrumento de avaliação	
Meritocracia	
Grau de aceitação	Sentimentos
Grau de apreço	
Cooperação como promotora da aprendizagem	Aprendizagem

Quadro 40 – Distribuição dos indicadores/subcategorias por categoria inferidas na questão 12.

As respostas são dominadas por duas categorias: a “Avaliação” e a “Sentimentos” (Quadro 41, p. 161). A primeira é a que mais peso ocupa na amostra, e em ambas as turmas, embora em todos os casos com ligeira vantagem sobre a segunda. Na avaliação encontramos alusões a vários aspetos que com ela se relacionam. Um desses aspetos é o tipo, onde é feita referência à avaliação qualitativa, e é frisado que os alunos devem ser capazes de se auto e heteroavaliar. São também feitas referências a questões éticas, onde se confessa que há quem a possa utilizar para outros fins. A meritocracia é referida, apontando esta medida, como uma boa forma de a garantir, sendo assim cada um avaliado pelo trabalho que fez. Por último, é feita referência ao instrumento de avaliação por nós utilizado, onde o inquirido refere não estar de acordo com o método utilizado: “(...) pois por ter que dar 100 a avaliação não foi tão justa” **80518**

A categoria “Sentimentos” é constituída pela expressão de sentimentos que se enquadram em diferentes graus de aceitação e de apreço. Nas respostas os inquiridos indicam desde desagrado, indiferença, apreço, e aceitação, recorrendo a diferentes expressões linguísticas: “Acho que é uma grande responsabilidade e não é fácil avaliar os nossos colegas.” **80504**

A categoria “Aprendizagem” é apenas inferida numa unidade de registo de um inquirido da turma 8, onde um inquirido aponta a cooperação como forma de evoluir: “(...) pois mais que ninguém cada pessoa ao ver o trabalho e a trabalhar com os alunos conseguimos melhorar.” **80410**

Na próxima pergunta vamos tentar saber se os alunos fazem distinção entre grupo e equipa.

Alunos																
Categorias Inferidas	Total da Amostra				8º Ano						9º Ano					
	Alunos		Unidades de registo		Alunos			Unidades de Registo			Alunos			Unidades de Registo		
	Freq.	Peso	Freq.	Peso	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.
Aprendizagem.	1	2,3%	1	1,3%	1	4,3%	2,3%	1	2,2%	1,3%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%
Avaliação.	33	76,7%	35	45,5%	19	82,6%	44,2%	20	44,4%	26,0%	14	70,0%	32,6%	15	46,9%	19,5%
Sentimentos.	38	88,4%	41	53,2%	23	100,0%	53,5%	24	53,3%	31,2%	15	75,0%	34,9%	17	53,1%	22,1%
Total	43	100,0%	77	100,0%	23	100,0%	53,5%	45	100,0%	58,4%	20	100,0%	46,5%	32	100,0%	41,6%

Quadro 41 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 12 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.

Questão 13: “Na tua opinião há diferenças entre um grupo e uma equipa?”

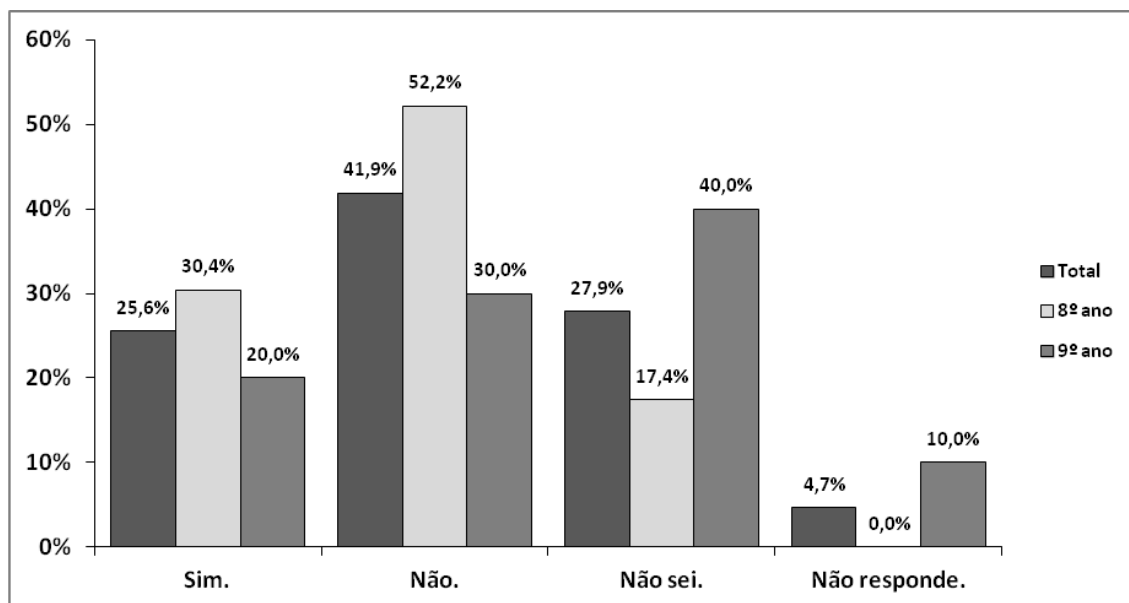


Gráfico 32 – Distribuição das respostas à questão 13.

A maior parte dos alunos não faz distinção entre grupo e equipa (Gráfico 32, p. 162). Mesmo assim, é conveniente sublinhar que na turma 9, a maior parte opta pela opção “Não sabe”, que ocupa no total da amostra a segunda posição como escolha. Com um peso semelhante, mas ligeiramente inferior, encontramos a opção “Sim”. Nesta também se deteta uma diferença nas turmas com vantagem para a turma 8. Uma baixa percentagem dos alunos pertencentes à turma 9 optou por não responder. Aos alunos que responderam afirmativamente foi-lhe pedido de seguida que apontassem as diferenças

Questão 13.1: “Quais são as diferenças que consideras que existem?”

Dos alunos que responderam afirmativamente no que concerne à existência de diferenças entre grupo e equipa, quatro, dois de cada turma, não respondem. Entre os que responderam, foi possível inferir duas categorias principais: aspetos do trabalho e relações interpessoais (Quadro 42, p. 163). Na primeira incluem-se como subcategorias/ indicadores a ausência de ajuda, o diferente empenho dos elementos no trabalho, a

forma de interação no trabalho e a presença de interajuda. Na segunda: grau de coesão, grau de respeito entre elementos e qualidade das relações interpessoais.

Código	Unidades de registo	Subcategorias	Categorias
80306	"Um grupo (...) nem sempre os outros se ajudam (...)"	Ausência de interajuda	Aspetos do trabalho
90304	"(...) no grupo não [se ajudam uns aos outros]."		
80105	"O grupo há que trabalhar todos (...)"	Diferente empenho dos elementos no trabalho	
80105	"(...) mas nem sempre isso acontece (...)"		
80306	"Um grupo pode se trabalhar separadamente (...)"	Forma de interação no trabalho	
80306	"A equipa é preciso trabalhar juntos."		
80215	"Sim porque em grupo cada um trabalha individualmente e em conjunto (...)"		
80215	"(...) numa equipa trabalhamos sempre em conjunto."		
80217	"(...) enquanto que numa equipa trabalham sempre em conjunto (...)"		
80105	"(...) um grupo dá apoio."	Presença de interajuda	
90304	"Na equipa ajudam-se todos uns aos outros (...)"		
80403	"Um grupo não é tão unido como uma equipa"	Grau de coesão	Relações Interpessoais
80217	"Um grupo pode ser unido ou não (...)"		
80217	"(...) enquanto que numa equipa trabalham sempre (...) unidos (...)"		
80518	"Um grupo as pessoas costumam ser mais unidos (...)"		
90317	"equipa é unida (...)"		
90317	"(...) grupo pode não o ser."		
90420	"Equipa é mais unida."		
80217	"(...) enquanto que numa equipa (...) respeitam-se uns aos outros (...)"	Grau de respeito entre elementos	
90213	"Num grupo as pessoas não estão tão de acordo uns com os outros (...)"		
80217	"(...) enquanto que numa equipa (...) dão-se bem (...)"	Qualidade das relações interpessoais	
80518	"(...) uma equipa muitas vezes nem amigos são, apenas colegas."		
90213	"(...) em equipa as pessoas estão mais chegadas (...)"		
90213	"(...) em equipa (...) as atitudes são melhores."		
80313	Não responde.		Não responde.
80119	Não responde.		
90308	Não responde.		
90419	Não responde.		

Quadro 42 – Análise temática da resposta 13.1 por categorias e subcategorias/indicadores.

Entretanto, foi solicitado que apontassem, se tinham trabalhado em grupo, ou em equipa.

Questão 13.2: “Nas atividades que realizaste com os teus colegas, sentes que trabalhaste em grupo ou em equipa?”

Apenas um terço dos alunos que tinha respondido afirmativamente acerca da existência de diferenças entre um grupo e uma equipa respondem a esta questão (Gráfico 33, p. 164).

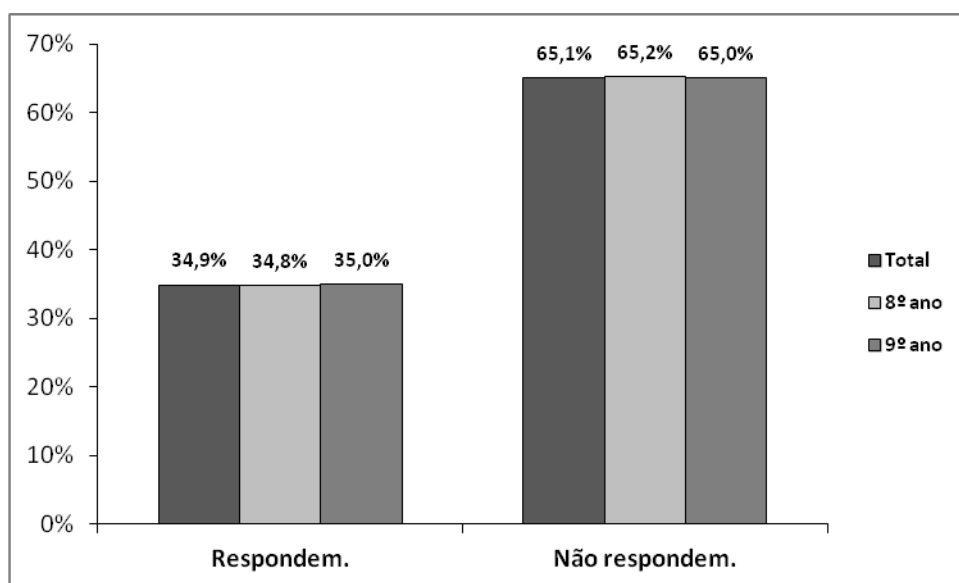


Gráfico 33 – Distribuição dos alunos que responderam afirmativamente à questão 13 quanto à posição adotada à questão 13.2.

Entre os que responderam, as respostas obtidas foram extremamente telegráficas. Logo, optamos por realizar um tratamento semelhante ao de um item fechado, apenas citando os alunos que acrescentaram algo mais.

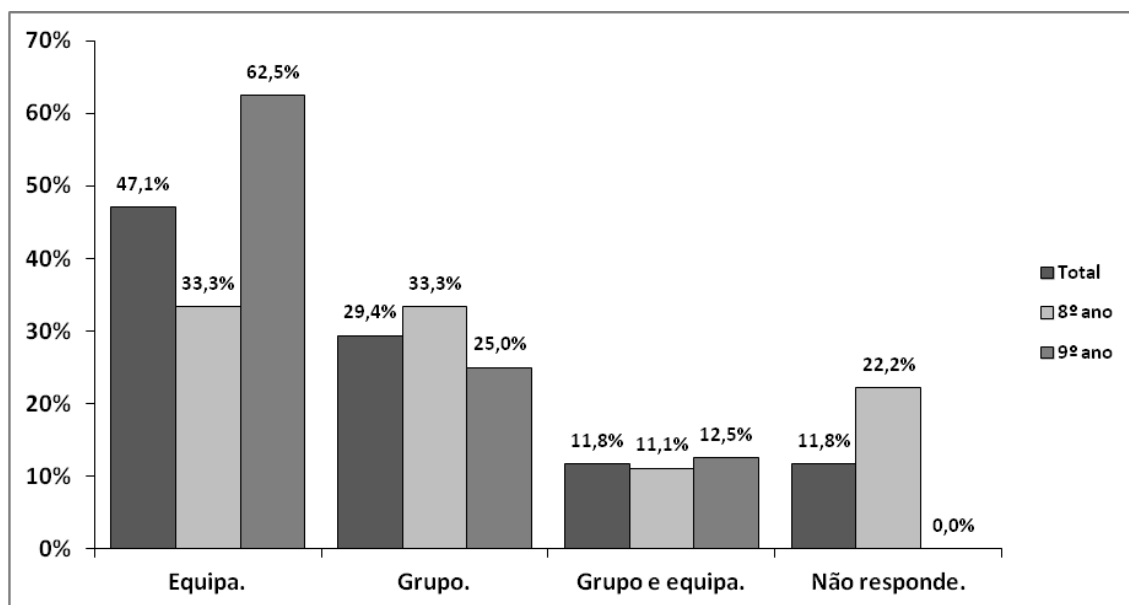


Gráfico 34 – Distribuição das respostas dos alunos à questão 13.2.

Assim, a maior parte responde equipa, e, em segundo lugar, surge a opção, grupo (Gráfico 34, p. 165). Relativamente à equipa, um participante acrescenta: “*Nas atividades senti que trabalhei em equipa.*” **80306** Com a mesma percentagem, surgem-nos em *ex aequo*, os que não respondem, e os que consideram, ora ter trabalhado em equipa, ora em grupo: “*Havia dias em que em grupo e outros em equipa.*” **80217**; “*Com alguns equipa outros em grupo*”. (sic) **90304** Logo, de acordo com as respostas mais alongadas variava consoante o tipo de tarefa que estava a ser realizada, o tempo (“dias”) e os elementos que constituíam o grupo.

Por último, e já temendo que as respostas anteriores fossem telegráficas solicitamos que os participantes apontassem as razões para a resposta dada.

Questão 13.3: “Indica razões para a resposta que forneceste à questão anterior.”

Face ao reduzido número de respondentes optamos por apresentar os resultados num quadro (Quadro 43, p. 166). Apenas foram inferidas categorias. As categorias que foram apontadas pelos alunos que disseram que trabalharam em grupo, debruçam-se mais sobre o trabalho e aspetos, como o trabalho realizado por cada elemento, quanto ao empenho e quantidade, o número de pessoas, enquanto conjunto e a focalização no

resultado. Abstraímos-nos de dar exemplos, pois estão presentes no quadro que acompanho o texto (Quadro 43, p. 166).

Código	Unidades de registo	Categorias	Forma de trabalho
90419	"Algumas pessoas não se davam bem umas com as outras"	Ausência de respeito por diferentes perspetivas	Equipa
90317	"(...) e arranjar sempre maneira de estarmos todos de acordo."	Conciliação de diferentes perspetivas	
90215	"Porque trabalhamos todos em equipa"	Forma de organização do trabalho	
90308	"trabalhamos em equipa porque todos participamos embora de formas diferentes."	Participação de todos os elementos com diferentes contribuições	
80403	"Como nos damos bem somos unidos"	Qualidade das relações interpessoais	
80518	"Porque trabalhamos mais como colegas de turma."		
90308	"E não nos dividimos ou seja ninguém fez trabalho sozinho, trabalhamos todos no mesmo"	Realização de tarefas em conjunto	
80306	"- Trabalhamos todos juntos (...)"		
80306	"(...) respeitamos todas as opiniões"	Respeito por diferentes perspetivas	
80306	"- Trabalhamos todos para o mesmo objetivo (...)"		
90420	"távamos em sintonia."	Trabalho por um objetivo comum	
90317	"Trabalhamos sempre dialogando (...)"		
80306	"- Demos (...) todas as opiniões"	Troca de conhecimentos	
90213	"Porque eu e outro elemento do meu grupo trabalhamos em quanto os restantes não estavam a fazer nada."	Diferente empenho dos elementos quanto ao trabalho a realizar	Grupo
80311	"Foi um grupo de pessoas a trabalhar."	Número de elementos que realizaram o trabalho	
80105	"Porque nem sempre os meus colegas trabalhavam."	Quantidade de trabalho realizado por diferentes elementos	
80313	"Estávamos juntos por uma causa"	Trabalho por um objetivo comum	
90304	"Porque muitos não trabalharam para realizar o trabalho"	Diferente empenho dos elementos quanto ao trabalho a realizar	Equipa e grupo
80217	"Havia dias em que estávamos unidos e trabalhávamos todos em conjunto, mas havia outros em que só três elementos do grupo trabalhavam"	Variável no tempo	
80119	"Sim porque apoiamo-nos uns aos outros (...)"	Qualidade das relações interpessoais	Sem categoria
80119	"(...) o que uns não sabem estão outros para ajudar."	Troca de conhecimentos	
80215	Não responde.	Não responde.	Não responde.

Quadro 43 – Análise categorial temática à resposta13.3.

Os participantes que responderam ter trabalhado em equipa apontaram como razões o tipo de relacionamento interpessoal que se estabeleceu, a troca de conhecimentos e a existência de diferentes tipos de perspetivas e a forma de realização de tarefas quanto à interação e a focalização no objetivo.

Os que tinham apontado que, ora em trabalho, ora em equipa, acrescentaram às informações que obtivemos na resposta 13.2 o diferente empenho pelos elementos do grupo e repetiram que variava consoante o tempo.

Finalmente, perguntamos a opinião dos alunos sobre a forma de abordagem dos conteúdos realizados nas unidades didáticas: “Ambiente e Desenvolvimento Sustentável” e “Áreas de Fixação Humana”.

Questão 14: “Gostavas de repetir este tipo de abordagem dos conteúdos em futuras aulas?”

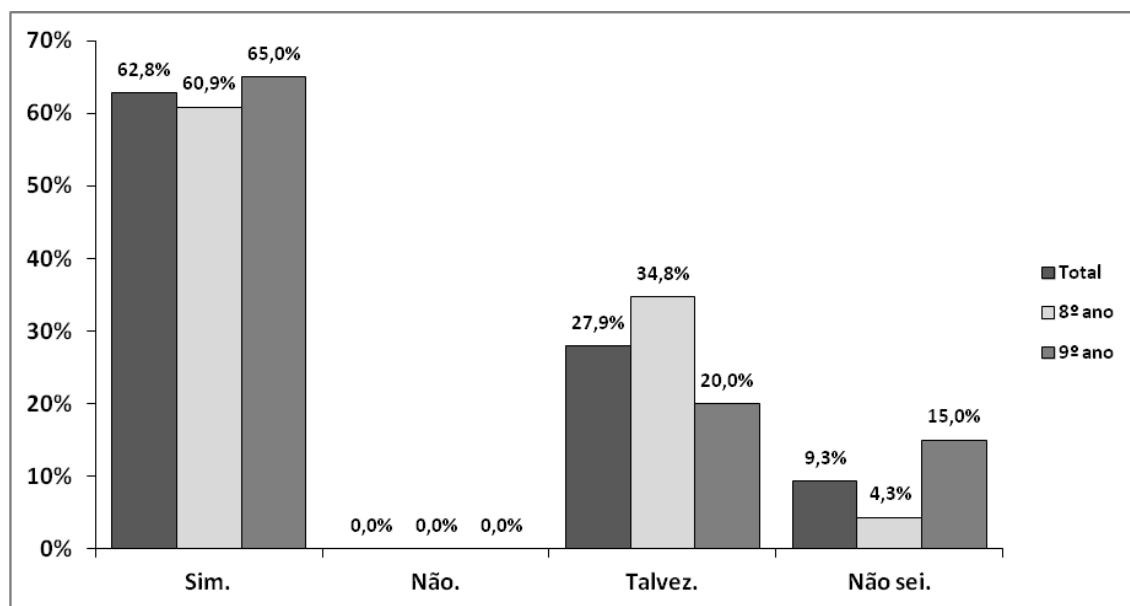


Gráfico 35 – Distribuição das respostas dos alunos à questão 14.

A opinião dos alunos inclinou-se para a opção afirmativa com pesos semelhantes em ambas as turmas (Gráfico 35, p. 167). Um pouco mais que um quarto dos respondentes ficou na dúvida, respondendo talvez. A turma que mais dúvidas apresenta quanto à proposta é a turma 8. Uma pequena percentagem da amostra que não

ultrapassa os 10% respondeu “Não sei” à proposta. Neste caso verificamos uma diferença considerável entre ambas as turmas. A turma 9 é a que mais selecionou esta opção. Por último, frisamos que nenhum aluno selecionou a opção “Não”.

Para encerrar, solicitamos aos participantes que apontassem os motivos para a resposta fornecida.

Questão 14.1: “Aponta motivos para a resposta que deste à questão anterior.”

Na leitura do conteúdo das respostas dos alunos a esta questão, percebemos que ao apontarem os motivos que estiveram subjacentes à resposta dada à questão 14, revelam-nos a sua perspetiva sobre a aplicação interdisciplinar do *Team-Based Learning*. Logo, achamos pertinente aplicar a análise de conteúdo de avaliação, quanto à direção, no tratamento das respostas (Gráfico 36, p. 168).

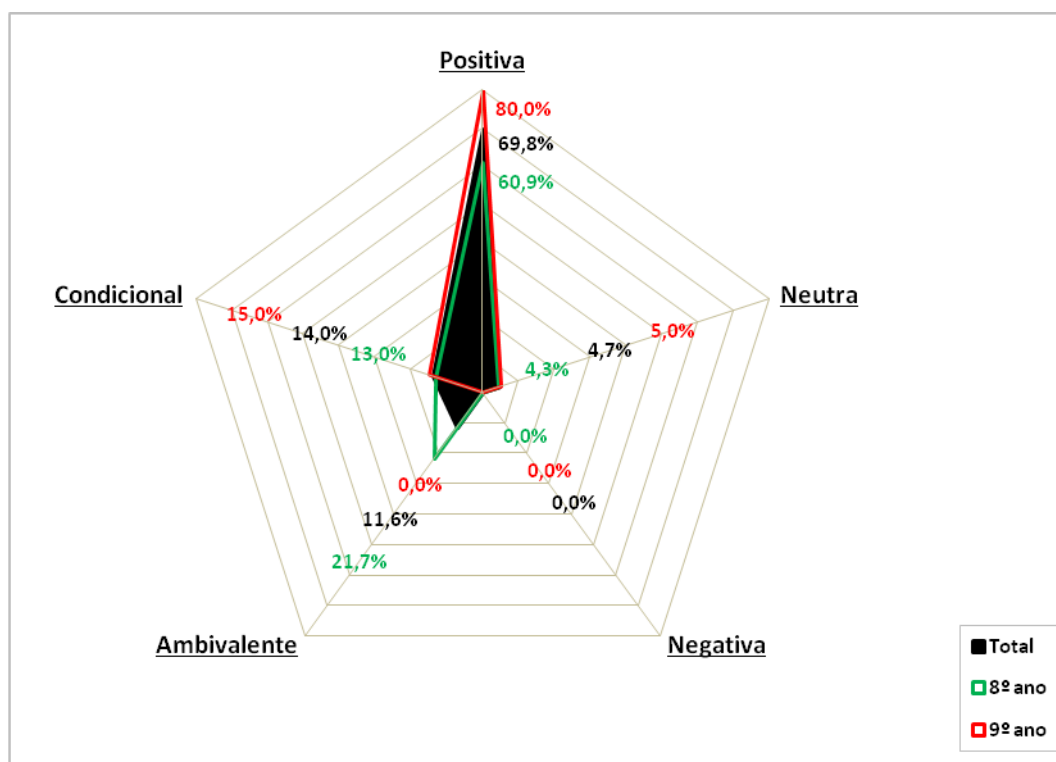


Gráfico 36 - Distribuição da dimensão direção da análise de avaliação na amostra e por turma para a questão 14.1.

Curiosamente, a turma 8, mantém uma consistência plena, quanto à resposta dada na questão 14, mantendo a mesma percentagem, quanto aos que adotam uma postura positiva sobre este tipo de abordagem. O mesmo não acontece na turma 9. As posturas positivas sobem quando lhes são solicitados motivos para a resposta dada anteriormente. Os indecisos desaparecem e tornam-se adeptos da repetição da abordagem. Os alunos que colocam condições para a repetição da abordagem surgem, seguidamente, com um peso semelhante entre ambas as turmas, com ligeira vantagem para a turma 9. Apenas alunos da turma 8 respondem de forma ambivalente. Por fim, os alunos que adotam uma postura neutra representam uma minoria em ambas as turmas. Sublinhamos que nenhum aluno adotou uma postura negativa.

Da análise de conteúdo realizada à questão 14.1 emergiram as seguintes categorias: “Abordagem interdisciplinar entre História e Geografia ao serviço da aprendizagem”; “Avaliação”; “Conhecimento geral”; “Conteúdos curriculares”; “Trabalho em grupo”; “Estratégias de ensino”; “Aspetos do grupo como entidade”; “Qualidade das relações interpessoais”; e “Sentimentos”. As subcategorias que cada uma contém pode ser verificada no Quadro 44, p. 170.

Indicadores/ Subcategorias inferidas	Categorias inferidas
Aprendizagem de conteúdos procedimentais	Abordagem interdisciplinar entre História e Geografia ao serviço da aprendizagem
Grau de produtividade da abordagem interdisciplinar entre História e Geografia	
Abordagem interdisciplinar entre História e Geografia como promotora de atenção	
Abordagem interdisciplinar entre História e Geografia como promotora de uma aprendizagem mais rápida	
Abordagem interdisciplinar entre História e Geografia como promotora de aprendizagens de melhor qualidade	
Abordagem interdisciplinar entre História e Geografia como promotora de melhores classificações	Avaliação
Posição do aluno perante avaliação de grupo	
Partilha de conhecimentos	Conhecimento geral
Soma dos conhecimentos dos membros do grupo	
Aplicabilidade futura dos conteúdos temáticos	Conteúdos curriculares
Apreciação pelos conteúdos temáticos	
Crença positiva no trabalho de grupo como forma de trabalho	Trabalho em grupo
Crença positiva na abordagem interdisciplinar entre História e Geografia como promotora de maior qualidade no trabalho em grupo	
Frequência do trabalho em grupo	
Grau de organização do trabalho de grupo dependente do grau de colaboração entre membros	
Grau de produtividade do trabalho de grupo	
Quantidade realizada de um tipo de atividade	Estratégias de ensino
Tipo de atividade como condição	
Capacidade de concretização das tarefas pelo membro do grupo	Aspetos do grupo como entidade
Constituição do grupo	
Número de elementos constituintes do grupo	
Seleção do grupo	
Forma de melhorar o conhecimento interpessoal da turma	Qualidade das relações interpessoais
Grau de apoio entre os elementos do grupo	
Aceitação da repetição da abordagem interdisciplinar entre História e Geografia	Sentimentos
Condição para aceitação da abordagem interdisciplinar entre História e Geografia	
Estudo antecipado à lecionação de conteúdos como potenciador de negatividade	
Grau do apreço da abordagem interdisciplinar entre História e Geografia	
Grau de apreço do trabalho em grupo	
Implementação positiva da abordagem interdisciplinar entre História e Geografia	
Abordagem interdisciplinar entre História e Geografia como atrativa	
Abordagem interdisciplinar entre História e Geografia como promotora de autoconfiança nos alunos quanto ao conhecimento	
Abordagem interdisciplinar entre História e Geografia como promotora de autonomia	
Abordagem interdisciplinar entre História e Geografia promotora de boa disposição	
Abordagem interdisciplinar entre História e Geografia como promotora de responsabilidade	
Trabalho em grupo como potenciador de agradabilidade no estudo	

Quadro 44 – Resultado a análise categorial temática realizada às respostas da questão 14.1 por categoria e subcategoria.

Quando analisamos a sua distribuição nas respostas (Quadro 45, p. 174) verificamos, em maioria, nas respostas, a referência a sentimentos, em peso semelhante em ambas as turmas. Apresentamos alguns exemplos em jeito de ilustração das nossas afirmações e convidamos o leitor; à semelhança do que se passou nas respostas anteriores a ler as restantes em anexo.

“Acho que é uma mais valia para os alunos sentirem que sabem a matéria (...)”

80209

“Sim, pois foi divertido esprementar uma coisa nova e penso que correu bem por isso não vejo porquê não repetir a experiência.” (sic) 80504

“Porque gostei da experiência e acho que nos fez bem.” 90216

“Foi um experiencia bastante boa só com fatores positivos” 90118

Seguidamente, destaca-se também com peso semelhantes em ambas as turmas, a abordagem interdisciplinar entre História e Geografia ao serviço da aprendizagem. Nela, os alunos exaltam vários aspetos positivos, dos quais damos um exemplo de cada uma das subcategorias encontradas pela ordem que se seguem: Aprendizagem de conteúdos procedimentais; Grau de produtividade da abordagem interdisciplinar entre História e Geografia; Abordagem interdisciplinar entre História e Geografia como promotora de atenção; Abordagem interdisciplinar entre História e Geografia como promotora de uma aprendizagem mais rápida; Abordagem interdisciplinar entre História e Geografia como promotora de aprendizagens de melhor qualidade.

“(...) ensina-nos a (...) saber fazer uma auto (...) autoavaliação.” 80311

“Porque foi muito produtivo” 90401

“(...) ficavamos mais atentos nas aulas.” (sic) 90102

“Respondi sim porque a aula é mais divertida e as pessoas aprendem (algumas/mais rapido.” (sic) 80416

“Porque assim as aulas até passam mais rapidas e aprendemos melhor.” (sic) 80421

Em terceiro lugar aparece a “Avaliação” onde os alunos apresentam-se satisfeitos com os resultados obtidos até ao momento de aplicação do inquérito: *“É uma mais valia na nossa avaliação.” (sic) 80222*

Com o mesmo peso que a categoria anterior temos a referência a vários “Aspetos do grupo como entidade” ao nível da sua constituição, número de elementos, a sua seleção e a capacidade de concretização das tarefas pelos membros do grupo.

“Com uma equipa diferente (...)” **80105**

“Não sei, se for a pares ou grupos de três talvez, mas se for grupos de cinco não, pois acabo sempre por ficar com a pessoa que não quero.” **90322**

“Se forem os alunos a escolher o grupo.” **80101**

“Com uma equipa (...) que trabalhe.” **80105**

Na “Trabalho em grupo”, que apresenta o mesmo peso que as duas anteriores, a tónica é colocada no trabalho e no número de elementos.

“Porque trabalhamos melhor em grupo” **80403**

“(...) se todos colaborarmos, é organizado também.” **80323**

Os “Conteúdos curriculares” fazem referência aos conteúdos constantes do programa de História e Geografia e currículo nacional.

“Acho que é algo que deveria de adquirir mais conhecimentos porque podera fazer falta para situações futuras e é materia que eu gosto de tratar.” (sic) **80215**

A categoria “Conhecimento geral” refere-se aos saberes que os alunos possuem no geral, àquilo que lhes é próprio assemelhando-se ao conceito de inteligência presente na Teoria das inteligências múltiplas de Gardner (2003).

“(...) e de partilhar opiniões.” **90109**

“(...) pois reunissemos mais conhecimentos.” (sic) **80306**

Nas “Estratégias de ensino” são mencionadas como condição para repetição de abordagem e são ainda focadas para abordar a quantidade de um tipo de atividade.

“(...) vimos muitos videos.” (sic) **90419**

“Depende da atividade.” **80114**

Ao nível da “Qualidade das relações interpessoais” são focados aspetos como o grau de apoio entre os elementos do grupo e o melhoramento do conhecimento interpessoal da turma.

“(...) porque apoiavamos uns aos outros.” (sic) **90307**

“(...) porque serviu para conhecer melhor os meus colegas (...)” 80217

Com estas citações exemplificativas do discurso dos alunos concluímos esta parte para seguidamente passarmos às considerações finais.

	Alunos															
	Total da Amostra				8º Ano						9º Ano					
	Alunos		Unidades de registo		Alunos			Unidades de Registo			Alunos			Unidades de Registo		
	Freq.	Peso	Freq.	Peso	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.	Freq.	Peso T.	Peso A.
Categorias Inferidas																
Abordagem interdisciplinar entre História e Geografia ao serviço da aprendizagem.	7	16,3%	10	12,3%	4	17,4%	9,3%	6	12,2%	7,5%	3	15,0%	7,0%	4	12,9%	4,9%
Avaliação.	5	11,6%	5	6,2%	4	17,4%	9,3%	4	8,2%	5,0%	1	5,0%	2,3%	1	3,2%	1,2%
Conhecimento geral.	2	4,7%	2	2,5%	1	4,3%	2,3%	1	2,0%	1,3%	1	5,0%	2,3%	1	3,2%	1,2%
Conteúdos curriculares.	4	9,3%	6	7,4%	1	4,3%	2,3%	2	4,1%	2,5%	3	15,0%	7,0%	4	12,9%	4,9%
Estratégias de ensino.	2	4,7%	2	2,5%	1	4,3%	2,3%	1	2,0%	1,3%	1	5,0%	2,3%	1	3,2%	1,2%
Aspetos do grupo como entidade.	5	11,6%	6	7,4%	4	17,4%	9,3%	5	10,2%	6,3%	1	5,0%	2,3%	1	3,2%	1,2%
Qualidade das relações Interpessoais.	2	4,7%	2	2,5%	1	4,3%	2,3%	1	2,0%	1,3%	1	5,0%	2,3%	1	3,2%	1,2%
Sentimentos suscitados.	28	65,1%	41	51,3%	16	69,6%	37,2%	27	55,1%	33,8%	12	60,0%	25,6%	14	45,2%	17,3%
Trabalho em grupo.	5	11,6%	5	6,3%	2	8,7%	4,7%	2	4,1%	2,5%	3	15,0%	7%	3	9,7%	3,8%
Não responde.	1	2,3%	1	1,2%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%	1	5,0%	2,3%	1	3,1%	1,2%
Total	43	100,0%	80	100,0%	23	100,0%	53,5%	49	100,0%	60,5%	20	100,0%	46,5%	31	100,0%	39,5%

Quadro 45 - Distribuição das categorias inferidas nas respostas à questão 14.1 por alunos e unidades de registo no total da amostra e turma.

3. Considerações finais.

Embora o trabalho tenha sido realizado numa fase de transição do ponto de vista curricular, entre competências e metas, no enquadramento teórico, tivemos oportunidade de constatar que a **interdisciplinaridade** enquanto prática a aplicar, desapareceu do currículo de Geografia, enquanto que no de História, aparece como capacidade transversal a adquirir pelos alunos.

No que concerne à gestão curricular, verificamos que é dada total liberdade ao professor para aplicar as metodologias que considera mais pertinentes. Mas à luz dos estudos, sobre formação inicial de professores a que tivemos acesso, ficamos com sérias reservas. Não basta estar perante um currículo integrado. A bibliografia atribui aos professores formadores de professores, um papel fundamental, quanto à definição futura das práticas pedagógicas que irão ser adotadas pelos futuros professores. Assim, a não menção, da integração dos saberes, nos documentos orientadores do ensino da disciplina de Geografia, assim como em manuais escolares, podem resultar na sua não adoção.

A investigação educacional recomenda a sua aplicação, enquanto facilitadora da aprendizagem, como geradora de aprendizagens significativas. A OCDE vai mais longe, aborda a questão da **interdisciplinaridade** e da integração de saberes como uma fonte de criatividade, quando até bem pouco tempo, era, sobretudo, associada à questão da resolução de problemas, numa tentativa de maior aproximação à realidade.

Limitações

As respostas que obtemos aos objetivos, são uma leitura de uma professora de História e Geografia, em formação. Não foi alvo de validação, recorrendo ao cruzamento com a leitura de outra pessoa. Logo, estamos perante uma análise, que apresenta um carácter muito pessoal, e uma perspetiva única. Futuramente, seria conveniente proceder à validação da análise de conteúdo, por uma segunda pessoa, de forma a realizar o respetivo refinamento.

Não podemos esquecer que os resultados obtidos são meramente descritivos e circunscritos a um estudo de caso. Logo, não são passíveis de serem extrapolados para um universo uma vez que não conseguimos verificar se são representativos (Yin, 2012).

Relativamente, à implementação do dispositivo, deparamo-nos com resistências, numa fase inicial, quer por parte de colegas professores e alunos de ambas as turmas, quer por parte dos pais da turma 8. Esta foi prontamente ultrapassada com o início da aplicação. No entanto, pode ter influenciado as respostas obtidas nos questionários, sobretudo na situação em que o aluno é questionado diretamente sobre a prática.

Objetivos

As respostas analisadas confirmam a hipótese de que, segundo a(s) perspetiva(s) dos alunos, a **interdisciplinaridade** entre História e Geografia interfere na promoção do desenvolvimento da competência, trabalhar em equipa.

No que concerne aos objetivos, a avaliação dos alunos acerca da utilização da **interdisciplinaridade** entre Geografia e História, na promoção do desenvolvimento da competência, trabalhar em equipa, foi no geral, positiva, quando temos em conta o questionamento direto e o indireto. Logo, consideramos que conseguimos criar um ambiente propício à aquisição e desenvolvimento de aprendizagens para o aluno.

A identificação dos temas presentes nas opiniões dos alunos, possibilitou-nos ao nível da investigação, a identificação de variáveis a estudar em futuras aplicações, e o reconhecimento de futuras hipóteses de trabalho. Do ponto de vista do processo de ensino/ aprendizagem, o estudo destacou dimensões a termos em atenção, enquanto professora, em futuras implementações.

Por fim, após reflexão, constatamos que não nos é possível compreender na totalidade, o peso da **interdisciplinaridade**, nas opiniões dos alunos, quanto à promoção do desenvolvimento da competência, trabalhar em equipa. Tanto a soma total dos temas a ela relativa, como a análise singular temática, não nos permite estimar o quanto ela contribui. No entanto, embora as respostas dos alunos, quando questionados diretamente, no pós-questionário, se dividam, embora com vantagem para os que consideraram positiva a experiência, acreditamos que é uma aplicação a repetir, e a continuar a explorar. Mesmo entre os alunos que apontaram esta organização de conteúdos como confusa, há quem confesse que acabou por ajudar. Entre os alunos que defendem a aplicação, destacamos o seu reconhecimento da existência da articulação horizontal entre os conteúdos de Geografia e História, o apontar do desenvolvimento da responsabilidade, da autonomia, e por fim, de melhores aprendizagens, corroborando

assim, os resultados da investigação em educação (Barron et al., 2010) : “(...) *porque assim aprendemos melhor e a dobrar*” **90401**.

Contributos

No que concerne à escola, esta aplicação permitiu aprofundar a investigação já iniciada, no ano letivo anterior, em torno da **interdisciplinaridade**, e contribuir para o cumprimento do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Custóias, colaborando para que “o agrupamento possa ser reconhecido como instituição de referência no desenvolvimento da qualidade de ensino em contextos pouco favoráveis.” (Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escola de Custóias, 2009).

Sublinhamos que no presente, está a ser implementado, na sequência do “Programa Mais Educação, Mais Futuro”, que resulta de uma parceria entre a Câmara Municipal de Matosinhos e a Universidade Católica Portuguesa, um projeto piloto em algumas escolas do concelho, onde é promovida a articulação curricular dos conteúdos, tendo em vista a promoção do sucesso escolar.

Logo, o nosso estudo, é uma mais valia, para o reconhecimento do Agrupamento de Escola de Custóias, como uma instituição que valoriza e abraça o estudo e a investigação em educação, neste caso específico, da implementação da articulação horizontal curricular.

Quanto aos alunos, acrescentamos, que a implementação deste dispositivo, permitiu-lhes usufruir de um ambiente propício ao seu desenvolvimento e formação integral, enquanto cidadãos. A participação no estudo, possibilitou-lhes ainda, com o preenchimento dos questionários, usufruírem de um momento de reflexão, importantes para o seu crescimento enquanto indivíduos autónomos, críticos e reflexivos. Por fim, durante todo o processo, e não esquecendo a missão socializadora da escola, recorrendo às palavras da investigadora Rosa Bizarro (2006, p. 9), recordamos que:

só conhecendo (respeitando) o Outro e interagindo com ele, o Eu se conhecerá (respeitará) realmente, sem anulação e/ ou aniquilamento do que é/ está diferente, mas, antes, percebendo a mais-valia que esse confronto (nem sempre pacífico, nem sempre fácil...) trará para ambas as partes.

Do ponto de vista de uma professora em formação, esta investigação possibilitou-me momentos de reflexão que ajudaram ao meu crescimento pessoal e profissional. As respostas dos alunos, sobretudo, as do pré-questionário, ajudaram a orientar e a adaptar a minha prática letiva, de forma a ir de encontro às suas necessidades e expectativas. Por fim,

constituiu um apontar de caminhos futuros e uma ferramenta no auxílio da tomada de decisão quanto ao percurso desejado, para mim, enquanto profissional da educação.

Bibliografia:

Acedo, C. & Hughes, C. (2014). Principles for learning and competences in the 21st-century curriculum. *Prospects*, 44(4), 503-525. <https://doi.org/10.1007/s11125-014-9330-1>

Alonso, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. *Atas do 1º encontro de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico*. (pp. 15-30). Porto: Areal Editores.

Araújo-Oliveira, A., Lenoir, Y., Morales-Gomes, M. A., & McConnell, A. C. (2011). Práticas interdisciplinares no ensino primário: concepções de professores e futuros professores no Québec. *Educação & Sociedade*, 32(117), 1125–1145. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400013>

Assembleia da República, Lei nº 46/86, de 14 de outubro (1986). Retrieved from https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf

Assembleia da República, Lei nº 22/ 2012 de 30 de maio (2012). Retrieved from <https://www.citius.mj.pt/portal/article.aspx?ArticleId=1122>

Assembleia da República, Lei nº 11-A 2013 de 28 de janeiro (2013). Retrieved from <https://www.citius.mj.pt/portal/article.aspx?ArticleId=1439>

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (5th ed.). Lisboa: Edições 70.

Barron, B., Boekaerts, M., Corte, E. de, LindaDarling-Hammond, Fischer, K., Furco, A., ... Wiliam, D. (2010). *The nature of learning: using research to inspire practice*. (H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides, Eds.). Paris. Retrieved from <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/the-nature-of->

Bastin, G. (1966). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Livraria Moraes Editora.

Batista, I. de Lourdes, & Salvi, R. F. (2006). Perspetiva Pós-moderna e interdisciplinaridade educativa: pensamento complexo e reconciliação integrativa. *Revista Ensaio*, 8(2), 171–183. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/epec/v8n2/1983-2117-epec-8-02-00171.pdf>

Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para pesquisa em ciências sociais e da educação* (5th ed.). Lisboa: Gradiva.

Bizarro, R. (2006). *Eu e o outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. (R. Bizarro, Ed.), *Eu e o outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Lisboa: Areal Editores.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em investigação*. Porto: Porto Editora.

Câmara, A. C., Ferreira, C. C., Silva, L. U., Alves, M. L., & Brazão, M. M. (2002). *Geografia, Orientações Curriculares 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.

Claudino, S. (2011). Teaching Geography in Portugal: Going back to the future. *Problems of Education in the 21st Century*, 27, 30–38. Retrieved from http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol27/30-38.Claudino_Vol.27.pdf

Claudino, S. (2015). A educação geográfica em Portugal e os desafios educativos. *Giramundo*, 2(3), 7–19. Retrieved from <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/204/203>

Claudino, S., & Oliveira, A. R. (2007). Formar professores de Geografia nos dois lados do Atlântico – os desafios de Brasil e Portugal. *Boletim Gaúcho de Geografia*, 33, 277–290. Retrieved from http://files.agb-portoalegre.webnode.com.br/200000060-0949e0a43f/33_art_07.pdf

Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas de Custóias, Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Custóias – 2009-2013 (2009).

Conselho Superior de Estatística - Presidência do Conselho de Ministros, Deliberação 1494/2014, de 29 de julho (2014). Retrieved from <https://dre.tretas.org/dre/318523/deliberacao-1494-2014-de-29-de-julho>

Correia, A. C., Reis, C., Veríssimo, C., & Barca, I. (2001). História. In P. Abrantes (Ed.), *Currículo Nacional Básico: competências essenciais*. (p. 325). Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.

Costa, C., Machado, I., Rosa, M. J., Teixeira, P., Cardoso, M., Sá, C., & Santos, C. S. (2014). *Desempenho de Escolas Portuguesas – Que Fatores Fazem a Diferença?* (C. Sarrico, Ed.). Matosinhos: CIPES. Retrieved from http://www.poatfse.qren.pt/upload/docs/Diversos/ESTUDOS/Estudos2014/RelatórioFinal_000622402013.pdf

D'Hainaut, L. (1986). *L'interdisciplinarité dans l'enseignement général*. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/31_14_f.pdf

Damásio, A., & Carvalho, G. B. (2013). The nature of feelings: evolutionary and neurobiological origins. *Nat Rev Neurosci*, 14(2), 143–152. Retrieved from <http://www.nature.com/nrn/journal/v14/n2/full/nrn3403.html?foxtrotcallback=true>

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.

Duarte, J. B. (2011). Manual escolar: companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber. *Revista Lusófona de Educação*, 16, 119–130. Retrieved from <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1872>

Ferreira, C. C., & Silva, L. U. da. (2001). Geografia. In P. Abrantes (Ed.), *Currículo Nacional Básico: competências essenciais*. (p. 325). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.

Ferreira, H. da C. (2003). *A evolução da escola preparatória - o conceito e componentes curriculares*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Retrieved from https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/207/1/52_-_A_evolucao_da_escola_preparatoria.pdf

Finnish National Board of Education (2015). Subject teaching in Finnish schools is not being abolished. Retrieved from Finnish National Board of Education website: http://www.oph.fi/english/current_issues/101/0/subject_teaching_in_finnish_schools_is_not_being_abolished

Flores, M. A. (2011). Curriculum of initial teacher education in Portugal: new contexts, old problems. *Journal of Education*, 37(4), 461–470. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607476.2011.611015?journalCode=cjet20>

FLUP. Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de História e de Geografia no 3ºCiclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário: Regulamento Geral. (2010). FLUP. Retrieved from https://sigarra.up.pt/flup/pt/conteudos_geral.ver?pct_pag_id=1010780&pct_parametros=pv_curso_id=159&pct_grupo=13635#13635

Formosinho, J. (2009a). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 73–92). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2009b). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93–117). Porto: Porto Editora.

Fourez, G., Maingain, A., & Barbara Dufour. (2002). *Abordagens didácticas da interdisciplinaridade*. (G. Fourez, Ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Galego, J., & Alegria, M. F. (1989). Algumas características de programas e manuais escolares de Geografia do 7º, 8º e 9º anos. In J. Q. M. dos Santos & B. S. Marques (Eds.), *Colóquio sobre Manuais Escolares* (pp. 167–188). Porto: Associação Portuguesa de Geógrafos.

Gardner, H. (2003). *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Artmed.

Hummel, C. (1988). *School Textbooks and lifelong education: an analysis of schoolbooks from three countries*. Hamburgo.

IGE, Inspeção Geral da Educação (2008). *Avaliação Externa de Escolas: Relatório do Agrupamento Vertical de Escolas de Custóias - Matosinhos* (pp.13). Retrieved from http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2008_DRN/AEE_08_Agr_Custois_R.pdf

Lässig, S. (2009). Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s). *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 1(1), 1–20. Retrieved from <http://www.berghahnjournals.com/view/journals/jemms/1/1/jemms010101.xml?pdfVersion=true>

Lenoir, Y., Hasni, A., & Larose, F. (2007). L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement: analyse des résultats de deux recherches. *Rev. Pensamiento Educativo*, 41(2). Retrieved from <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/426/public/426-954-1-PB.pdf>

Lenoir, Y., & Sauvé, L. (1998). L'interdisciplinarité et la formation à renseignement primaire et secondaire: quelle interdisciplinarité pour quelle formation? *Revue Des Sciences de L'éducation*, XXIV(1), 3–29. Retrieved from http://www.paulorosa.docente.ufms.br/Lenoir_e_Sauve.pdf

Lück, H. (1999). *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos* (7th ed.). Petrópolis: Editora Vozes.

Marques, B. S. (1989). O rigor científico e o problema da simplificação didáctica. In J. Q. M. dos Santos & B. S. Marques (Eds.), *Colóquio sobre Manuais Escolares* (pp. 45–58). Porto: Associação Portuguesa de Geógrafos.

Martinha, C. (2010a). Inquéritos a Professores (Estagiários) de Geografia: uma reflexão metodológica e uma oportunidade de reflexão e de desenvolvimento de práticas de ensino em Didáticas das Ciências Sociais. *Cadernos Curso de Doutoramento Em Geografia FLUP 2010*, 87–113. Retrieved from <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8283.pdf>

Martinha, C. (2010b). Serão os Manuais Escolares de Geografia suficientemente competentes para desenvolverem as competências geográficas nos nossos alunos? - um estudo centrado em manuais escolares de Geografia de 3º ciclo do Ensino Básico. In *XII Colóquio Ibérico de Geografia* (pp. 1–4). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Retrieved from <http://web.letras.up.pt/xiicig/comunicacoes/111.pdf>

Martins, F. (2012). The national geography curriculum for basic education in Portugal: theory and practices by geography teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1643–1647. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812026134>

Martins, I., Abelha, M., Abreu, R. G., Costa, N., & Lopes, A. C. (2013). Las competencias en las políticas de curriculum de ciencias: los casos de Brasil e Portugal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 37-62.

Michaelson, L. K., Knight, A. B., & Fink, L. D. (2004). *Team-Based Learning: a transformative use of small groups in college teaching*. Sterling: Stylus.

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de março (2006). Retrieved from http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_4029/Anexos/DL_74_2006.pdf

Ministério da Educação, (1991a). *Organização Curricular e Programas - História 3º Ciclo do Ensino Básico* (Vol. I). Lisboa: DGEBS.

Ministério da Educação, (1991b). *Programa de História- Plano de Organização do Ensino, 3º Ciclo do Ensino Básico* (Vol. II). Lisboa: DEB.

Ministério da Educação, Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro (2001). Retrieved from <https://dre.pt/application/file/a/338962>

Ministério da Educação, Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro (2007). Retrieved from <https://dre.pt/application/file/a/517755>

Ministério da Educação, Decreto-Lei 220/2009 de 8 de setembro (2009). Retrieved from <https://dre.pt/application/file/a/489292>

Ministério da Educação, Decreto-Lei 50/2011 de 8 de abril (2011). Retrieved from <https://dre.pt/pesquisa/-/search/276832/details/maximized>

Ministério da Educação e Ciência (MEC), Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril (2008). Retrieved from https://www.aeca.edu.pt/images/Direcao/CGeral_Decreto_Lei_75-2008_de_22_de_abril.pdf

Ministério da Educação e Ciência (MEC), Despacho nº 17169/2011 de 23 de Dezembro (2011). Retrieved from

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_17169_2011.pdf

Ministério da Educação e Ciência (MEC), Decreto-Lei de 137/2012 de 2 de julho (2012a). Retrieved from <https://dre.pt/application/file/a/178586>

Ministério da Educação e Ciência (MEC), Decreto-Lei nº 258-A/2012 de 5 de dezembro (2012b). Retrieved from http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ManuaisEscolares/2012_decretolei_258a.pdf

Ministério da Educação e Ciência (MEC), Despacho nº 5634 – F/ 2012 de 26 de Abril (2012c). Retrieved from <http://legislacaoportuguesa.com/despacho-n-o-5634-f2012-d-r-n-o-82-parte-c-serie-ii-2-o-suplemento-de-2012-04-26/>

Ministério da Educação e Ciência (MEC) (s/d). Documento de Apoio às Metas Curriculares de História (3º Ciclo do Ensino Básico). Retrieved from http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/doc_de_apoio_mc_de_historia_final.pdf

Ministério da Educação e Ciência (MEC) (s/d). Metas Curriculares de Geografia Ensino Básico: 3º Ciclo. Documento de apoio. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/caderno_de_apoio_mc_geografia_final.pdf

Ministério da Educação e Ciência (MEC) (2013/2014a). Metas Curriculares 3º Ciclo do Ensino Básico: Geografia. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_geog_eb.pdf

Ministério da Educação e Ciência (MEC) (2013/2014b). Metas Curriculares de História: 3º ciclo do ensino básico. Retrieved from https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_hist_3_ciclo.pdf

Ministério da Educação e Ciência (MEC), Decreto-Lei nº 5/2014 de 14 de janeiro

(2014a). Retrieved from http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ManuaisEscolares/2014_decretolei_5.pdf

Ministério da Educação e Ciência (MEC), Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio (2014b). Retrieved from <https://dre.pt/application/file/a/25344968>

Ministério da Educação e Ciência (MEC), Despacho Normativo n.º 13/2014 de 15 de setembro (2014c). Retrieved from https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/desp_normativo_13_2014.pdf

Moreira, J. M. (2009). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Morgado, J. (2004). *Manuais escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.

Neto, E. (2014). Os projetos de trabalho: uma experiência integradora na formação inicial de professores. *Revista Portuguesa Da Educação*, 27(2), 83–107. Retrieved from <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6247>

OCDE. (2013). *Innovative Learning Environments*. Paris: OCDE. Retrieved from http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/innovative-learning-environments_9789264203488-en#page181

Oliveira, H. T. F. Q. de. (2011). *Geografia, História e Paisagem: uma experiência pedagógica de integração de saberes no âmbito de uma visita de estudo*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Retrieved from <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78449/2/34517.pdf>

Pacheco, J. A. (2004). Percursos na formação inicial de professores. A corrida do caracol. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco, & M. O. Evangelista (Eds.), *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 161–171). Porto: Porto

Editora.

Pascal, B. (1978). *Pensées*. (L. Lafuma, Ed.). Saint-Amand-Montrond: Éditions du Seuil.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.

Paulo Abrantes (Ed.). (2001). *Currículo Nacional Básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.

Pereira, A. B. (2010). Manuais escolares: estatuto e funções. *Revista Lusófona de Educação*, 15(15), 191–194.

Perrenoud, P. (2013). *Desenvolver competências ou ensinar saberes?* Coimbra: Penso.

Pimenta, C. J. G. (2013). *Interdisciplinaridade nas Ciências Sociais*.

Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Relógio D'água Editores.

Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade - reflexão e experiência*. (2ª). Texto Editora.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5th ed.). Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, W., Wagner, S., & Silva, R. (2011). Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 41(143), 582–605. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a13v41n143.pdf>

Rychen, D. S., & Tiana, A. (2004). *Desenvolver competências-chave em educação - algumas lições extraídas da experiência racional e da internacional*. Porto: Edições Asa.

Santo, E. M. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 103–115. Retrieved from <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/694>

Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed.

Seabra, F. B. (2011). *Pedagogia por competências no ensino básico: análise de concepções e práticas docentes*. Paper presented at the Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Schleicher, A. (2010). The case for the 21st century learning. Retrieved from OECD. org website: <http://www.oecd.org/general/thecasefor21st-centurylearning.htm>

Sweet, M., Michaelson, L. K., Sibley, J., Lane, D. R., Kubitz, K., Lightner, R., ... Kubista-Hovis, S. (2012). *Team-Based Learning in the social sciences and humanities*. (M. Sweet & L. K. Michaelson, Eds.). Sterling: Stylus.

Thiesen, J. da S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 545–554. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>

Tonini, I. M., Nunes, S. C., & González, X. M. S. (2016). Manuais escolares de Geografia de Brasil, Espanha e Portugal: quais as inovações didáticas para o ensino de Geografia. In R. S. Alcaraz & E. M. T. Monllor (Eds.), *LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA* (pp. 869–884). San Vicente del Raspeig: Publicaciones de la Universidad de Alicante. Retrieved from https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/54163/1/Congreso-Didactica-Geografia-2015_64.pdf

Tormenta, R. (1996). *Manuais escolares: inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de InovaçãoEduacional.

Trindade, R. (2013). Habilidades y educacion: contribución a una reflexión pedagógica. *Boletim Técnico do Senac*, 39(1), 56-70.

Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação* (4th ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VanderVen, K. (1997). Chaos/Complexity Theory, Constructivism, Interdisciplinarity and Early Childhood Teacher Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 18(3), 43–48. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/1090102970180305>

Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research* (3rd ed.). Sage.

Anexos⁵⁸

⁵⁸ Não disponibilizados por motivo de confidencialidade.