



FACULDADE DE LETRAS

UNIVERSIDADE DO PORTO

Diana da Silva Barroso

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

A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia.

2013

Orientador: Professora Doutora Maria Felisbela de Sousa Martins

Coorientador: Professor Doutor Paulo Jorge de Sousa Oliveira Santos

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

Agradecimentos

À minha Orientadora Professora Doutora Felisbela Martins e ao meu Coorientador Professor Doutor Paulo Santos pelo saber, sugestões, disponibilidade e sobretudo pela oportunidade que me deram para a realização deste trabalho.

À professora Isabel Pereira, minha Orientadora Pedagógica em História, agradeço o precioso apoio, ajuda e constante motivação, fundamental para a conclusão da minha prática pedagógica supervisionada.

A todos os alunos com quem tive o enorme prazer de trabalhar e sem os quais este trabalho não seria possível.

Aos meus colegas de mestrado pela partilha de todo este percurso.

Aos meus pais, família e amigos pelo apoio incondicional e compreensão durante as minhas ausências.

Diogo, a ti, obrigada por tudo.

A todos vocês, obrigada por acreditarem em mim.

Resumo

Planificar é um processo que está orientado para a ação, pré-ativo, onde se pensa a prática antes de a realizar, no qual estão refletidas as decisões do planificador. A planificação é um importante auxiliar da prática pedagógica, contribuindo para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, uma vez que permite ao docente fazer uma previsão do que poderá ser a sua aula, definindo o conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem, assim como a avaliação. É um processo que exige do professor uma reflexão sobre a sua prática, o que pretende com ela, quais os objetivos a atingir, consciente que a sua ação será determinante na aprendizagem dos seus alunos. O docente ao planificar está a organizar a sua actividade, a preparar a sua ação, contribuindo simultaneamente para reduzir as suas incertezas e inseguranças perante o grupo turma a quem se dirige. Aspeto essencial durante a realização da prática de ensino supervisionada, na qual eu me posiciono.

Este relatório centra-se na análise crítica de todos os documentos de planificação, elaborados por mim durante o ano iniciação à prática profissional, procurando compreender de que forma estes permitiram melhorar a minha prática docente.

Palavras-chave: planificação didática, gestão do currículo, professor reflexivo.

Abstract

Planning is a process that is action-oriented, pre-active, where you think about practice before you perform it, in which planners' decisions are taken. Planning is an important adjunct to pedagogical practice, contributing to the success of the teaching-learning process, once it allows the teacher to make a prevision of what the class can be, defining the set of goals, contents, learning experiences, as well as evaluation. It is a process that demands from the teacher a reflection about his practice, what he pretends with it, what goals to achieve, conscious that his action is determinant for his students learning process. By planning the teacher is organizing his activity, preparing his action, contributing simultaneously to reduce his uncertainties and insecurities before the class to whom he addresses to. This is an essential aspect during the practice of supervised teaching, in which I stand.

This report concentrates in the critical analysis of all the planning documents, elaborated by me during the start year to the professional practice, trying to understand how they have improved my teaching practice.

Keywords: educational planning, management of the curriculum, reflective teacher

Índice

Agradecimentos	2
Resumo	3
Abstract	4
Índice	5
Índice de Figuras	7
Introdução.....	8
I Parte – Enquadramento teórico	9
1. Planificação didática	9
1.1. O conceito de planificação	9
1.2. Os modelos de planificação	11
2. Os vários tipos de planificação	15
2.1. Planificação de longo prazo	15
2.2. Planificação de médio prazo	16
2.3. Planificação de curto prazo	17
3. A importância da planificação no processo educativo	18
3.1. As razões que levam os professores a planificar	18
3.2. Identificar os constrangimentos da planificação	20
4. A planificação como reflexo do pensamento e ação do professor	22
4.1. O professor como gestor de currículo	22
4.2. O professor reflexivo	23
5. Planificar em História e Geografia – Diferenças e semelhanças	26
II Parte – Enquadramento teórico-metodológico	32
6. Definição da problemática de investigação	32
6.1. Pergunta de partida	33
6.2. Objetivos do estudo	33
7. Contextualização do Estudo	34
7.1. Caracterização da Escola	34
7.2. Caracterização das turmas	35
7.3. Iniciação à prática profissional – Situação de partida	36

8. Processo metodológico	37
8.1. Análise documental	37
8.2. Seleção documental	38
8.2.1. Documentos do âmbito da planificação	38
8.2.1.1. Planificação anual	39
8.2.1.2. Planificação de unidade didática	41
8.2.1.3. Planificação de aula	43
8.3. Análise e reflexão sobre os documentos	45
8.3.1. Geografia	45
8.3.2. História	62
Considerações Finais	81
Bibliografia	85
Anexos	90

Índice de Figuras

Figura 1. Representação do processo de ensino-aprendizagem segundo Tyler	13
Figura 2. Processo contínuo de ensino-aprendizagem	15
Figura 3. As borboletas não deviam entrar nas aulas?	21
Figura 4. Ação do professor investigador	33
Figura 5. Imagem de Kevin Carter projetada na aula	54
Figura 6. Articulação entre as competências específicas da História e as competências gerais.....	64
Figura 7. Articulação entre as competências gerais e as experiências de aprendizagem.....	65

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, mais precisamente como parte integrante do estágio pedagógico, realizado ao longo do ano letivo de 2011/2012, na Escola Básica de Custóias. Este trabalho tem como objetivo principal responder à seguinte questão: Em que medida a planificação anual, de unidade didática e de aula permitiram melhorar a minha prática letiva? Chegou assim o momento de refletir sobre o contributo que a planificação deu para o meu desempenho como docente, de modo a perspetivar mudanças na minha ação futura, tentando desenvolver boas práticas.

Reconhecendo a importância da planificação para o sucesso do processo educativo, considerei oportuno abraçar este tema no meu relatório final, procurando saber um pouco mais sobre este e simultaneamente tentar perceber de que modo a planificação poderá influenciar a prática pedagógica. Com este trabalho pretendo fazer uma análise e reflexão crítica, tendo como base as planificações elaboradas ao longo do estágio, com o objetivo final de perceber de que forma estas contribuíram para o meu desempenho como docente. Assim, para responder à questão de partida deste trabalho a metodologia de investigação que nos pareceu mais adequada foi a análise documental.

Com o intuito de facilitar a leitura e compreensão deste relatório optou-se por estrutura-lo em duas partes. Na primeira parte é feito o enquadramento teórico do estudo em torno do tema da planificação, com a definição do conceito, apresentação de alguns modelos e tipos de planificação, bem como, a importância que esta assume no processo educativo. Um outro ponto será dedicado à planificação como reflexo do pensamento e ação do professor. Por fim, serão apresentadas algumas diferenças ao nível do processo de planificação nas disciplinas de História e Geografia.

A segunda parte, enquadramento teórico-metodológico centra-se nas questões relativas à metodologia de investigação, nomeadamente análise documental, assim como na análise de todos os instrumentos de planificação desenvolvidos ao longo do estágio.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais, que nos permitirão com mais clareza dar resposta à questão de partida objeto deste estudo.

I Parte – Enquadramento teórico

1. Planificação didática

1.1. O conceito de planificação

Planificação é um conceito transversal que se aplica nas mais diversas áreas, desde a economia, indústria, engenharia, passando claro está, pela educação. Porém qual será o seu significado? Etimologicamente, planificar provém do latim, *planumfacare*, que significa tornar evidente, apresentar mais claro (Silva, 1983). Poderá ser entendido como um processo que permite pensar a nossa ação, no sentido de a organizar e agilizar no tempo e no espaço.

Neste relatório, por se tratar de um trabalho realizado no âmbito da profissionalização docente, será desenvolvido o conceito de planificação didática, o qual tem sofrido modificações ao longo dos tempos, acompanhando as várias concepções de educação.

As reformas educativas ocorridas entre as décadas de 1920 e 1930, inicialmente nos Estados Unidos da América e que posteriormente se estenderam a toda a Europa, tiveram como pano de fundo os pressupostos de neutralidade científica, inspirados nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, com o intuito de tornar o processo educativo mais eficaz. À luz desta concepção de educação o sistema de ensino era equiparado a uma unidade de produção fabril, organizada segundo o modelo industrial de Taylor, onde tudo se encontrava alinhado para produção de determinado produto e os trabalhadores só teriam ocupar o seu posto na linha de montagem e executar determinada tarefa. A educação estava planeada para a produção de produtos previamente definidos, através de processos bem delineados, capazes de minimizar qualquer interferência que pudesse por em causa a sua eficiência (Dias, s/d).

Neste sentido, a planificação do ensino era um imperativo, uma vez que era através deste processo que se definia previamente o que se deveria ensinar, como ensinar (métodos) e os resultados a alcançar. Todo este processo tem por trás um documento preciso, que lhe serve de base, o currículo, que garantia a unificação do ensino, para que todos os alunos fossem ensinados e aprendessem da mesma forma. A elaboração do currículo era feita a nível superior, por técnicos especialistas nesta matéria e depois passado para todas as instituições de ensino, para ser aplicado. “ Este

era planificado ao detalhe por especialistas, que produziam também material que consideravam necessário para o levar a cabo (...). Os materiais curriculares dizia-se estarem feitos à prova de professor, quer dizer, para poderem ser utilizados por qualquer professor, por pior preparado que estivesse, em qualquer circunstância, por mais adversa que pudesse parecer.” (Sancho, 1990, p.99, citado por Damião, 1996, p.22). Seguindo esta linha de pensamento, a planificação era entendida como um processo rígido e prescritivo, no qual se encontravam alinhados um conjunto de conteúdos e atividades que deveriam ser desenvolvidos e realizadas em sala de aula e as quais o professor devia respeitar. O docente era visto como um técnico executor, com pouca ou nenhuma autonomia, devendo apenas seguir o que vem desenhado no programa. Esta perspetiva diretiva, rígida e tecnicista de planificação vigorou até meados da década de 70.

À medida que o paradigma de educação se foi alterando e cresceram críticas à perspetiva tecnicista de educação, nomeadamente ao seu carácter rígido, prescritivo e pouco ajustado às necessidades dos alunos, a forma como se entendia a planificação também se alterou. Na base desta modificação está o novo papel assumido pelo professor, que deixa de ser visto como um técnico executor de programas e passa a ter um papel mais ativo e autónomo, ainda que limitado, para decidir que processos deverá recorrer para desenvolver os conteúdos em sala de aula, que métodos, atividades e recursos irá utilizar. Novas conceções de planificação didática foram surgindo. A planificação passa a ser entendida como “ (...) os processos de pensamento que o professor leva a cabo antes da interação com a turma.” e durante os quais “ (...) se misturam elementos de pensamentos, juízos e tomadas de decisão ” (Clark & Peterson, 1989 citado por Braga, 1998, p.68). O poder de decisão passa do nível nacional para as escolas, nomeadamente para os professores. Estes passam a assumir o controlo das suas aulas, com base nas suas planificações. O docente passou de consumidor a configurador do currículo, assume agora a sua gestão, decidindo como irá desenvolver o processo ensino-aprendizagem na sua sala de aula.

A planificação poderá ser comparada a um mapa de estradas, que nos indica o caminho para chegarmos a determinado destino. Contudo, temos de saber para onde queremos ir, pois só assim podemos traçar o nosso percurso. No ensino também é preciso saber o que pretendemos enquanto educadores, para onde devem caminhar os alunos, como os devemos conduzir em determinado sentido. Sem estas indicações a nossa prática poderá falhar e o nosso objetivo não ser cumprido. Como nos diz Leite e Fernandes, citado por Braga (2004, p.4) “ Educar pressupõe mudar e, quando se

pretende mudar, é necessário saber em que direcção se pretende que ocorra essa mudança e definir caminhos para a conseguir ”.

No âmbito desta nova concepção de planificação, o espanhol Miguel Zabalza (1992, p.48) diz-nos que a planificação didáctica poderá ser entendida como “ uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e de, alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo ”. Segundo esta perspectiva, o professor assume o controlo da sua planificação, estando a seu cargo a tomada de uma série de decisões, nas quais estão implícitas, a sua concepção de educação, práticas didáticas, formas de pensar e refletir sobre os assuntos que está a planificar. Esta é uma tarefa complexa que exige do docente reflexão, responsabilidade, dedicação, sentido crítico, pois tudo aquilo que vai figurar no plano será para trabalhar posteriormente na sala de aula. No entanto, este plano não deve ser encarado como um receituário, deverá ter um carácter flexível, passível de ser alterado consoante o desenvolvimento da aula, ajustando-se a situações imprevisíveis, dando ao professor a possibilidade de o rever, modificando os aspetos que entender já não serem pertinentes na situação em questão.

A planificação docente deve contribuir para a optimização, maximização e melhoria da qualidade do processo educativo. É um guião de ação que ajuda o professor no seu desempenho. Neste sentido, deve ser uma competência desenvolvida por todos os docentes, dado que constitui a base fundamental do sucesso educativo, ao englobar o professor diretamente na sua elaboração e consequentemente implicar a reflexão sobre a sua prática.

1.2. Os modelos de planificação

A escola de massas levantou novas questões didáticas, nomeadamente, ao nível da organização dos conteúdos programáticos, métodos e estratégias de ensino, que pudessem agilizar e racionalizar o processo de aprendizagem dos alunos. O objetivo era tornar este processo mais eficaz e eficiente, em suma, adequá-lo a uma população escolar heterogénea. Surgiu assim a necessidade de definir e esquematizar as matérias a serem lecionadas, dando origem ao conceito de organização curricular (Damião, 1996).

O termo currículo assume diversos significados, dependendo da perspectiva que os seus teorizadores se colocam. Nos inícios do século XX, este passa a ser efetivamente objeto de estudo, em virtude da massificação escolar. Um dos primeiros estudos sobre o currículo, foi desenvolvido em 1918, nos Estados Unidos da América, por Bobbit. O currículo é nesta altura entendido como “ (...) a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados (...) que possam ser mensurados” (Silva, 2000, p.11). Esta conceção é inspirada no modelo de administração de Taylor, que Bobbit transportou para a educação, equiparando o sistema de ensino a uma unidade de produção fabril. Deste modo, Bobbit considerava que a escola deveria funcionar como uma qualquer empresa industrial, definindo à partida quais os seus objetivos e de que forma os poderia alcançar (Silva, 2000). O sucesso da conceção curricular de Bobbit poderá dever-se ao facto de esta tornar a educação mais científica e racional, com uma preocupação curricular meramente técnica e mecânica.

A evolução dos modelos de planificação docente tem de ser entendida à luz das várias perspectivas de educação que foram surgindo ao longo dos tempos, assim como, das várias conceções de currículo. Tal como já foi referido anteriormente, até meados da década de 70 vigorou um modelo curricular de carácter tecnicista, rígido, que procura a eficácia e eficiência do sistema de ensino. Esta abordagem estava focada em como transmitir determinados conhecimentos, sem questionar o porquê daqueles conhecimentos e não outros. De acordo com esta perspectiva a elaboração da planificação parte de uma conceção restrita de currículo, que tende a preocupar-se apenas em definir o programa e decidir que conteúdos os alunos necessitam saber.

O americano Ralph Tyler, no final da década de 40, do século XX, seguindo a linha de pensamento de Bobbit, reforça a conceção tecnicista da organização e desenvolvimento curricular. Segundo este autor para que o processo de elaboração do currículo se desenvolva é necessário responder a quatro questões essenciais: ” 1) Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2) Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3) Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4) Como podemos ter a certeza de que esses objetivos estão a ser alcançados? ” (Silva, 2000, p.22). Partindo destas questões, podemos verificar que a elaboração do currículo obedece a quatro fases: definição de objetivos, seleção de experiências, a sua organização e, por fim, a avaliação. Não obstante, a primeira fase é fundamental para o desenrolar do processo, dado que todas as outras decorrem e se fundamentam no estabelecimento dos objetivos.

À luz desta orientação curricular a planificação apresenta-se como uma estruturação linear das etapas de ensino, as quais são iguais para todos (Braga, 2004.). Este modelo de planificação é linear e para além de estar baseado nos princípios tecnicista de ensino, sofre igualmente influência da pedagogia por objetivos. De acordo com Pombo (1984, p.1) “ a Pedagogia por objectivos seria um modelo pedagógico pedido por empréstimo aos gestores e à sua lógica de planificação, rentabilização e economia de projectos, meios, recursos e produtos. Em ambos os casos, gestão e educação, o objecto seria o mesmo: racionalização dos meios e dos fins e controlo dos factores aleatórios do acaso”.

A planificação linear é o reflexo da pedagogia por objetivos, associada a um modelo de educação do tipo processo-produto, no qual o professor exerce intencionalmente uma influência linear e unidireccional sobre os alunos. Nesta abordagem o processo ensino-aprendizagem está estruturado entre o ponto de partida e chegada, com o culminar de produtos previamente estabelecidos, os quais são depois objeto de avaliação. Tyler foi um dos autores que mais se destacou nesta abordagem (figura 1), na qual se encontram definidos os resultados a atingir e os processos para os alcançar, descartando tudo o que poderá ser imprevisível (Braga, 2004).

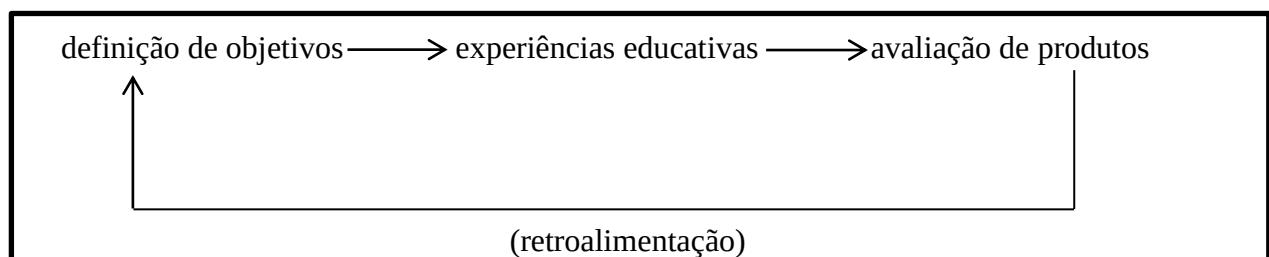


Figura 1. Representação do processo de ensino-aprendizagem segundo Tyler.

Fonte: Damião, 1996, p.24.

Os avanços na psicologia demonstraram que a aprendizagem era um processo mais complexo do que anteriormente se pensava, que se devia não só a aspetos externos mas sobretudo a aspetos internos, nomeadamente à organização e compreensão que o aluno faz da informação. Constatou-se que a perspetiva tecnicista do ensino, apoiada numa pedagogia por objetivos e materializada no modelo de planificação linear, não conseguia responder às exigências de atividades tão complexas, como o ensino e a aprendizagem (Damião, 1996). A par com o desenvolvimento da psicologia, nomeadamente ao nível da aprendizagem, foram surgindo críticas à pedagogia por objetivos, assim como ao modelo linear de planificação. Uma nova abordagem

pedagógica construtivista, que coloca os alunos no centro do processo ensino-aprendizagem, foi ganhando apoio. Na perspectiva construtivista do ensino assume-se que os alunos chegam à escola com conhecimentos prévios, sobre os quais vão construir novos conhecimentos. No entanto, para que seja possível a construção do novo saber é necessário adaptar o ensino a esta nova concepção, nomeadamente os referenciais teóricos e práticos dos professores, bem como, as suas planificações. Não faz sentido dentro desta nova perspectiva continuar a elaborar planificações prescritivas e espartilhadas, que se aplicam a todos por igual. Um novo modelo de planificação é desenvolvido, denominado de planificação concetual, tal como apresenta Braga (2004) e que tem como ponto de partida as concepções prévias dos alunos a partir das quais são propostas situações-problema. Os alunos são encaminhando por etapas sucessivas, até à resolução dessas situações, com vista à promoção de aprendizagens significativas e consequentemente à construção do saber.

A planificação concetual é flexível, dinâmica e aberta. Exige que os professores tenham uma postura mais ativa na construção do currículo, não dependendo apenas daquilo que lhes é imposto, assumindo-se não como consumidores de currículo, mas como gestores (Braga, 2004). O docente para abraçar esta nova abordagem tem de estar mais envolvido e comprometido com a comunidade escolar em geral e com os seus alunos em particular, de forma a perceber as suas concepções prévias, para a partir destas, ajudá-los na construção do seu conhecimento. Segundo Braga (2004, p.72), “A planificação é assumida como um método e um instrumento de trabalho, sempre aberta a novas experiências e a qualquer tipo de inovação, pelo que é uma actividade flexível, interactiva, aberta e incompleta”.

Ao contrário do que acontecia na planificação linear, com estruturação das etapas de ensino de forma sequencial e igual para todos, na abordagem “construtivista a planificação passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem actividades que não são à partida previsíveis e (...) atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos” (Braga, 2004, p.27).

O processo de ensino-aprendizagem deixa de ser entendido como linear e sequencial e passa a ser entendido como circular e bidireccional, uma vez que as diferentes etapas do processo não são estanques, antes estão articuladas entre si (Clark & Peterson, 1990, citado por Damião, 1996), os procedimentos de planificação e de avaliação acompanham as fases pré, inter e pós-ativa do processo de ensino-aprendizagem (Damião, 1996, p.32) (Figura 2). Como refere “Tochon (1989) a

planificação não só precede a interação como também acontece no seu decurso, em função da avaliação que continuamente o professor faz da situação. Por seu lado, a avaliação não se situa só depois da interação mas também antes dela e no seu decurso “ (Damião, 1996, p.32).

Planificação	Interação	Avaliação	...
Decisões pré-ativas	Decisões interativas	Decisões pós-ativas	
Avaliação	Avaliação Replanificação	Replanificação	

Figura 2. Processo contínuo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Damião, 1996, p.32.

2. Os vários tipos de planificação

A planificação docente compreende vários tipos de planificação que variam consoante os diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem. Cada um destes instrumentos de planificação apresenta objetivos, nível de detalhe e formatos diferentes. No entanto, é crucial que os docentes procurem uma articulação e interdependência entre os diferentes planos, criando uma maior consistência no processo ensino-aprendizagem (Damião, 1996).

2.1. Planificação de longo prazo

O plano anual é instrumento de planificação comum a todos os professores de uma determinada disciplina e por isso deverá ser elaborado em equipa, no início do ano letivo. Neste plano estão contemplados, de forma geral, os conteúdos a desenvolver apresentados cronologicamente ao longo do ano, razão pela qual é designado de planificação de longo prazo. Dada a sua abrangência temporal este é um plano genérico e pouco detalhado, mas que servirá de base a todos os outros planos desenvolvidos no decorrer do ano. Este assume-se como uma previsão e como tal é passível de ser alterado.

Na elaboração deste plano deverá ter-se em linha de conta todos os documentos legais nacionais, tais como os programas das disciplinas, e locais, como o Projeto

Educativo de Escola, Projeto Curricular de Escola e o Projeto Curricular de Turma. Deverá também ser levado em consideração, o contexto temporal disponível para trabalhar, definindo o número de aulas para cada um dos temas. O ideal será ter um plano adequado a todas as turmas daquele ano. No entanto, este também deverá estar adaptado ao projeto curricular de cada turma.

De acordo com Silva (1983) existem três aspetos importantes a ter em consideração na elaboração do plano anual para que este ofereça garantias de se tornar eficiente: ser elaborado em equipa com espírito de colaboração entre os docentes do grupo disciplinar, ser elaborado antes do início da atividade letiva e ser registado por escrito, tornando-o num documento de consulta. Existem vários modelos de planos anuais, cabendo a cada grupo disciplinar decidir que modelo adotar. A elaboração de uma boa planificação anual poderá ser fundamental para a construção de boas planificações de médio e curto prazo.

2.2. Planificação de médio prazo

A planificação de médio prazo permite que o professor desenvolva cada unidade de ensino, traçando o percurso para uma série de aulas que tem em comum um mesmo tema. Dado que nestes planos se desenvolvem unidades de trabalho, estes também podem ser designados de planos de unidade didática, os quais deverão estar devidamente articuladas com o plano anual.

A planificação da unidade didática é um instrumento de trabalho que permite ao professor organizar a sua prática educativa, ajustando o processo ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos. De acordo Arends (1995, p.60) “ (...) uma unidade corresponde a um grupo de conteúdos e de competências associadas que são percebidas como um conjunto lógico ”. Ainda, segundo este autor (1995), o plano de unidade interliga um conjunto de conteúdos, objetivos e atividades que o professor tem em mente e os quais serão desenvolvidos ao longo de várias aulas.

Durante a elaboração deste instrumento o professor toma várias decisões educativas, suportadas pela sua conceção de ensino. Contudo, existem elementos que devem sempre constar nestes planos, tais como: contextualização da unidade didática relativamente aos temas anteriores e posteriores, as condições de partida, competências a desenvolver, os conteúdos, as situações educativas e a avaliação.

Não existe apenas um único modelo para a elaboração de uma planificação de unidade, podendo cada grupo disciplinar/professor adotar o formato que mais lhe convier. A escolha do modelo de planificação vai de encontro à conceção que o docente tem do processo ensino-aprendizagem, assim como ao tipo trabalho que pretende desenvolver com os alunos. Devendo ter em consideração alguns aspetos como, ano de escolaridade, a temática e as características do grupo turma. Assim, poderá optar por um modelo sequencial, mais linear, em que um tema segue outro tema ou por um modelo integrado, com uma situação educativa central e agregadora. Em ambos os modelos tem de existir uma forte articulação entre todos os elementos que compõem o plano, nomeadamente ao nível dos conteúdos temáticos, procedimentais e atitudinais, tornando possível o desenvolvimento de competências.

2.3. Planificação de curto prazo

Este é o tipo de planificação mais específico, descritivo e pessoal, uma vez que é a que está mais perto da operacionalização. Ao contrário das outras planificações que podem e devem ser elaboradas em conjunto por todos os docentes da disciplina, esta é pessoal pois está dirigida para um grupo turma específico e como tal deve atender às suas características. Esta será o tipo de planificação onde melhor se percebe o modo como o professor encara o processo ensino-aprendizagem, onde estão plasmadas todas as estratégias e atividades a desenvolver com os alunos durante a aula, em suma será uma descrição da aula. Este plano funciona como um guião de aula, onde o professor define o sumário, os conteúdos, as competências ¹que pretende desenvolver, as várias atividades e a distribuição do tempo para a realização de diferentes tarefas.

Uma das características mais importantes deste plano é a sua flexibilidade, uma vez que poderá haver a necessidade de o alterar a qualquer momento. No decorrer de uma aula são muitos os fatores que poderão pedir uma alteração da planificação, razão pela qual o professor não deve ficar demasiado preso a esta. O docente deverá ter a capacidade de adaptação aos constrangimentos que vão surgindo ao longo da aula e que poderão alterar a planificação previamente concebida. Não obstante, se o professor elabora o plano este deverá ser cumprido. A flexibilidade não deverá ser entendida

¹ Quando realizei a Prática de Ensino Supervisionada, o Currículo Nacional do Ensino Básico ainda tinha por missão desenvolver competências junto dos alunos.

apenas quando se trata de alterar um plano inicial, mas tem de existir igualmente da parte do professor para encaixar, conduzir ou reconduzir a aula dentro daquilo que anteriormente planeou.

À semelhança dos outros planos, também neste não existe um modelo único. Cada professor poderá decidir como elaborar a sua planificação de aula, contudo deverá respeitar alguns elementos estruturantes que compõem o plano. Dos quais podemos destacar, o sumário, os conteúdos a desenvolver, as competências e atividades. A forma como estes e outros elementos se encontram organizados no plano está dependente do professor e da forma como este vê o processo ensino-aprendizagem.

3. A importância da planificação no processo educativo

3.1. As razões que levam os professores a planificar

A profissão docente acarreta cada vez mais funções e exigências. É uma profissão de grande desgaste que implica uma atualização constante não só ao nível dos conhecimentos científicos, mas também dos conhecimentos pedagógicos. É fundamental que o docente tenha uma visão holística sobre a educação, contribuindo para o desenvolvimento integral dos seus alunos, para que se tornem cidadãos capazes de acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade, de forma cada vez mais rápida.

O professor deve pensar a sua prática, saber o que pretende com o processo ensino-aprendizagem e como o irá desenvolver. Como tal, deve assumir-se como um decisor, um gestor do currículo que lhe apresentam e o qual deverá ser capaz de adaptar à sua realidade. No entanto, os professores não são todos iguais e não planificam todos da mesma forma. Existem diferenças significativas nas planificações e modos de planificar, principalmente entre professores que estão a iniciar a sua carreira e os professores mais experientes. Os professores em início de carreira ou mesmo durante a sua formação inicial têm tendência a utilizar uma planificação linear, rígida, diretiva e detalhada, pois ainda não se sentem confortáveis e seguros no seu papel, razão pela qual necessitam de um apoio, de uma segurança extra. Consequentemente, ao adotar este tipo de planificação, estes docentes sentem mais dificuldades em se desprender dos seus planos, de se darem ao imprevisto, mostrando uma menor flexibilidade e consideração

pelas necessidades dos alunos. Segundo Bullough (1989), citado por Braga (1998), os docentes em início de profissão têm o hábito de planejar diariamente, assim como, planificarem as suas aulas à semelhança da sua própria experiência como alunos. Este autor refere ainda que os professores principiantes têm uma excessiva preocupação com a sua *performance*, retirando tempo que deveria ser gasto na reflexão sobre os seus objetivos.

Os professores com mais experiência, em virtude da sua prática profissional, conseguem antecipar possíveis situações que irão enfrentar e como tal estão mais confiantes no seu desempenho. Passaram já por várias situações imprevistas e por isso já não sentem necessidade de se agarrarem a um plano mais formal. Conseguem planificar segundo uma abordagem construtivista do conhecimento, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, criando situações estimulantes, apropriadas à construção do saber. A sua *performance* deixa de ser prioridade para passar a ser a aprendizagem dos alunos.

De acordo com um estudo levado a cabo em 1979, por Clark e Yinger, (Zabalza, 1992, pp.48-49), no qual era perguntado aos professores porque razão planificavam, foram agrupadas três categorias de resposta:

“- os que planificavam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais: reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes criava, definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança, etc.

- os que chamavam planificação à determinação dos objectivos a alcançar no termo do processo de instrução: que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber que materiais deveriam ser preparados e que actividades teriam de ser organizadas, que distribuição do tempo, etc.

- os que chamavam planificação às estratégias de actuação durante o processo de instrução: qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as actividades, que marcos de referência para a avaliação, etc.” .

A planificação será, no nosso entender, uma mistura destas três categorias, às quais se deverá acrescentar as necessidades dos alunos, pois é essencialmente para estes que os professores devem planificar. Contudo, a primeira categoria poderá encaixar-se principalmente nos professores com menos experiência, uma vez que, como foi referido anteriormente estes planificam principalmente para sentirem uma maior segurança perante o grupo turma a quem se dirigem e para terem um melhor desempenho. A planificação está assim mais centrada no professor do que nos alunos. Aspeto que se

deverá inverter com o aumento da experiência profissional. Outra razão que leva os professores a planificarem a sua atividade é a gestão da sala de aula. A planificação poderá ajudar a controlar o ambiente na sala de aula e a prevenir situações de indisciplina. Este é um dos problemas mais comuns e que mais preocupam, principalmente os professores menos experientes. Deste modo, planificar com antecedência e de forma refletida as atividades a realizar na aula, adequando-as aos alunos, aos conteúdos ao tempo e ao espaço, poderá ser uma importante ajuda na prevenção deste problema. Ao planificar o professor está consciente daquilo que vai pedir aos alunos e como tal poderá transmitir-lhes de forma mais clara as suas pretensões. É importante que os alunos saibam o que estão a fazer e porquê, de modo a se sentirem parte integrante da aula e não meros espectadores.

É evidente que à medida que a experiência vai sendo maior, o docente vai ficando mais confiante na sua prática. Já não necessita de planificações tão detalhadas, recorrendo mais a esquemas mentais.

3.2. Identificar os constrangimentos da planificação

A planificação docente poderá, consoante a forma como é encarada pelo professor, acarretar alguns constrangimentos no processo ensino-aprendizagem. Por se tratar de um instrumento construído previamente à ação, este não traduz, o que seria impensável, todas as situações e imprevistos que poderão ocorrer durante uma aula. Os modelos mais rígidos, prescritivos e lineares de planificação, nos quais “tudo” parece estar previsto, podem conduzir a uma excessiva dependência, limitando a ação do professor. Os docentes que utilizam este modelo de planificação poderão estar menos recetivos a escutar ou dar atenção às manifestações dos seus alunos, estando demasiado centrados no que diz o plano e no seu cumprimento. Esta limitação poderá ser mais acentuada em professores com menos experiência. Estes docentes regra geral são mais inseguros e utilizam a planificação de forma mais rígida e diretiva, pois não se sentem à vontade para sair do alinhamento que tinham preparado, por vezes com receio de alimentar alguma instabilidade no comportamento dos alunos, de cometer alguma imprecisão científica, ou não saberem responder a uma questão.

Ao seguir escrupulosamente o plano o professor sente-se mais seguro. No entanto, poderá perder momentos que seriam mais interessantes que propriamente os

que planeou, limitando o desenvolvimento da criatividade e a capacidade para o imprevisto (Figura 3). Estes professores mostram-se menos sensíveis às ideias dos alunos, seguindo com a aula independentemente daquilo que os alunos fazem ou dizem (Damião, 1996).

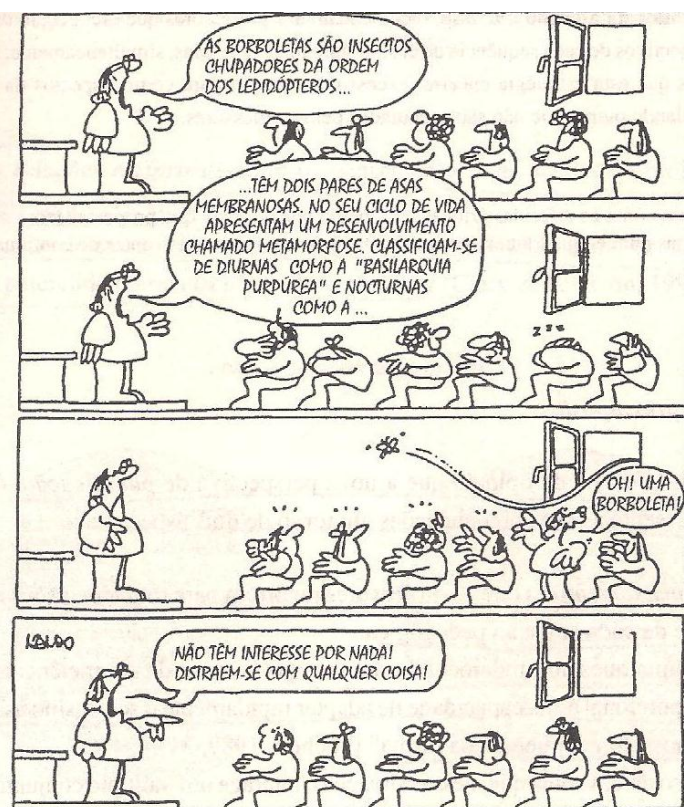


Figura 3. As borboletas não deviam entrar nas aulas?

Fonte: Padres e Maestros, s.d, 145, Damião, 1996 p.29.

Neste tipo de planos não estão contemplados espaços que permitam a participação, e ação dos alunos, tornando-os pouco flexíveis. Segundo Shavelson e Stern, 1981, “... a planificação pode ser contraproducente se os professores a tornarem rígida e não adaptarem a sua aula às necessidades dos alunos” (citados por Damião, 1996, p.26).

Não obstante, planificar em educação apresenta mais vantagens do que constrangimentos e é importante que os professores estejam conscientes disso. Citando Proença (1990, p.150) “ A aula é um processo vivo e dinâmico, onde uma complexa trama de interações humanas e diversidades de interesses determinam a actuação do professor e dos alunos. Neste sentido, a planificação, como coisa inerte, não pode corresponder à complexidade das interações que se vão estabelecendo durante o decorrer da aula, mas não deixa de ter o valor de um fio condutor que vai delineando o

caminho a percorrer”. Como já vimos anteriormente, existem vários modelos de planificação, os quais poderão ser mais ou menos adequados ao professor e ao grupo turma para quem se dirige. Cabe a cada profissional encontrar o seu modelo.

4. A planificação como reflexo do pensamento e ação do professor

4.1. O professor como gestor de currículo

Nos dias de hoje a planificação docente cumpre a função de “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (Clark & Peterson, citado por Zabalza, 1992, p.54.). O docente, através da planificação, desenvolve o currículo, concebido a nível central pela tutela, adaptando-o ao contexto de ensino-aprendizagem que se encontra inserido, de modo a responder às necessidades dos alunos com quem trabalha.

De acordo com Martins (2010, p.1) no Ensino Básico “Assistiu-se, nesta transição de século a uma ruptura significativa na forma oficial de conceber o currículo e o papel dos professores.”. O currículo deixa de ser entendido como uma prescrição, mas sim como um instrumento de trabalho e sobre o qual os professores terão liberdade para o decidir como configurar de acordo com o Projeto de Escola e de Turma, bem como, no contexto em que está inserido. Esta possibilidade confere aos docentes um novo papel mais ativo e interventivo na preparação das suas aulas, passando a desempenhar um papel de mediadores (Martins, 2010) entre as propostas concebidas a nível central pela tutela e as suas aulas².

Nesta dimensão o currículo é entendido por Zabalza (1992, p.12) como “o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano ”.

Os professores passam a ter a possibilidade de gerirem o currículo e o desenvolverem, tornando-se mais autónomos, mas simultaneamente mais responsáveis, uma vez que necessitam de dominar o que ensinam, bem como saber para quem ensinam. Devem estar conscientes das opções que tomaram e o impacto que estas terão no desenvolvimento global do aluno. Nesta linha de pensamento o professor assume-se

² Da minha autoria.

“ (...) como um investigador e usuário crítico-reflexivo dos programas oficiais” (Vilar 1993, p.73), postura oposta à do professor executor, que simplesmente, cumpre o programa, sem ter em consideração as necessidades do público a quem se dirige. O currículo deve ser visto “não como um texto fixo a cumprir de forma sagrada e uniforme, mas antes como um texto aberto que é preciso encher de significado e de sentido em função das necessidades e desafios que o contexto da escola coloca aos professores” (Alonso, 2001, p.28, citado por Braga, p.18).

O sistema de ensino deverá permitir que a comunidade escolar, nomeadamente os professores, participem mais ativamente na configuração curricular de forma a responder mais ajustadamente às necessidades dos alunos, com vista à promoção do seu desenvolvimento. Esta conceção implica pensar o currículo não numa perspetiva normativa, mas sim como um instrumento que permita uma gestão diferenciada, adequando-o ao projeto educativo e curricular da escola, caminhando assim no sentido de uma “ escola curricularmente inteligente que não dependa exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior (...) ” (Leite, 2002, p.125, citado por Braga, 2004, p.4), onde há espaço para um desenvolvimento e gestão curricular adequada a cada contexto escolar.

4.2. O professor reflexivo

O conceito de professor reflexivo surgiu nos EUA como reação à conceção tecnocrática do professor, mero aplicador de “pacotes” curriculares pré-estabelecidos, que reduzia a profissão a uma racionalidade técnica (Alarcão, 1996), transformando o docente num agente executor. A par com o paradigma positivista de educação, o modelo da racionalidade técnica, coloca o professor como um especialista de técnicas de ensino, que se ocupa unicamente da resolução de problemas educativos, recorrendo à aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas, por vezes desadequadas à realidade educativa (Coutinho, 2009).

Como crítica a este modelo foram surgindo alternativas que defendem que o sucesso do profissionalismo docente depende da sua capacidade para lidar com a complexidade e solucionar problemas práticos, com recurso à articulação “inteligente e criativa do conhecimento e da técnica ” (Yinger, 1986, citado por Gómez, 1997, p.102). Nesta linha de pensamento, o ensino deve ser entendido “como um processo de

planeamento e tomada de decisões” (Clark & Peterson, 1986, citado por Gómez, 1997, p.102) e o professor agente ativo nesse processo.

A sociedade vem sofrendo mudanças cada vez mais rápidas, as quais se refletem ao nível da educação, das instituições de ensino, dos alunos e dos professores. Atualmente a profissão docente não tem o prestígio de outros tempos, no entanto, as exigências são cada vez maiores. Nos dias de hoje o docente não deve ter somente conhecimentos sobre a área científica que leciona, deve também ser conhecedor das estratégias de ensino que mais se adequam aos seus alunos, deve possuir uma visão integradora dos vários fatores que compõem a educação.

Ao professor cabe a tomada de decisões conscientes, com base num corpo de conhecimentos sólidos, os quais deve reinterpretar de acordo com o grupo turma a quem se dirige. Ele tem de se assumir como um profissional responsável, capaz de responder a várias questões e de resolver diversos problemas de forma eficiente. Para ser capaz de responder a todas as solicitações deverá desenvolver a sua prática reflexiva. É vital, perante esta nova realidade e complexidade, que o professor pense sobre a sua ação, legitimando a sua prática profissional, tornando-se mais consciente, responsável, autónomo e seguro, no desempenho das suas funções.

A expressão “professor reflexivo” surge em grande parte da literatura referente à formação de professores. No entanto, podemos questionar: O que será verdadeiramente um professor reflexivo? O professor reflexivo é um professor investigador, que questiona a sua prática no sentido de a compreender e melhorar. De acordo com Moreira (2001, p.65) “ O professor reflexivo é o professor orientado internamente, isto é o professor que usa o seu conhecimento e valores para estruturar problemas e experiências por si mesmo, sem esperar diretivas dos outros”.

A reflexão é um processo orientado para a ação, o qual se inicia mesmo antes da prática letiva propriamente dita, ou seja, o docente quando está a planificar a sua aula, está a refletir, está a tomar decisões sobre a sua ação futura. Ao planificar o docente tem de saber o que pretende, verdadeiramente, com a sua planificação, para no final poder avaliar e refletir, de forma consistente, sobre a sua prática, percebendo se conseguiu alcançar os objetivos que traçou. A reflexão assume-se como um meio para alcançar um fim, a emancipação e a melhoria da prática profissional.

Donald Schön defende na sua obra *Educating the Reflective Practitioner* (1987) que a formação inicial de professores deve incluir uma forte componente de reflexão a partir de situações reais (Alarcão, 1996), indo ao encontro, do que em 1983 designou de

“*prática reflexiva*” (Coutinho, 2009, p.358), a qual dá aos professores a oportunidade para o seu desenvolvimento profissional. Este mesmo autor distingue três momentos na reflexão: a reflexão na ação, a reflexão sobre ação e reflexão sobre reflexão na ação. O primeiro resulta de uma reflexão no decurso da própria ação, sem a interromper, embora com breves instantes de distanciamento. O segundo momento, têm lugar após a prática, com o objetivo de rever a ação, tratando-se de uma análise retrospectiva. Estes dois momentos são sobretudo reativos, distinguindo-se apenas pelo momento em que tem lugar, o primeiro durante a prática e o segundo depois do acontecimento (Oliveira, 2002). No entanto, o próprio autor reconhece que talvez estes dois momentos não sejam assim tão distintos (Alarcão, 1996). A reflexão sobre a reflexão na ação, tem como objetivo contribuir para o aperfeiçoamento ou até mudança da prática, permitindo que o profissional progrida no seu desenvolvimento e construa a sua forma pessoal do saber. É a reflexão orientada para ação futura, ajudando a compreender os problemas e a descobrir soluções (Alarcão, 1996), é uma reflexão proativa. “ Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação: o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outro significado pode atribuir” (Schön, 1992 citado por Moreira, 2005, p. 47).

A prática reflexiva permite que os professores se libertem de atos rotineiros, agindo de forma deliberada e intencional, como seres inteligentes. Esta prática confere-lhes poder, uma vez que ao pensar e questionar a sua ação estão a tornar-se agentes ativos do seu conhecimento. A formação de profissionais mais completos contribui para uma melhoria do ensino, uma vez que ao questionarem e refletirem, não estão apenas a executar algo que lhes é imposto, sem contestar. Porém, a formação de professores reflexivos não é fácil, nem linear, esta deverá ser trabalhada. É preciso saber sobre o que refletir, como refletir e para quê refletir, é necessário questionar a natureza, conteúdo e a finalidade da reflexão (Moreira, 2001).

Neste relatório procurou-se pensar a prática, através da análise e reflexão das minhas planificações, para melhor compreender a minha ação passada e perspetivar com base nessa reflexão, o que poderá ser a minha ação futura. Chegado ao final da minha iniciação à prática profissional, chegou o momento de refletir sobre a minha prática de ensino supervisionada, para perspetivar mudanças na minha ação futura e colocar em questão o meu ensino de modo a desenvolver boas práticas. É neste último momento que o professor se confunde verdadeiramente com o investigador, na medida que não quer apenas compreender-se melhor, mas sobretudo evoluir como profissional,

procurando melhorar a sua prática. Todos os momentos de reflexão são importantes para a construção do conhecimento profissional, pois contribuem para o desenvolvimento de “ (...) novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas” (Alarcão, 1996, p. 25).

5. Planificar em História e Geografia – Diferenças e semelhanças

O modelo de formação inicial de professores sofreu profundas alterações nos últimos anos, na sequência da entrada em vigor do processo de Bolonha, nomeadamente através da publicação do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro. Atualmente em vigor, esta regulamentação só reconhece habilitação para a docência a quem possuir grau de mestre na área disciplinar correspondente, alterando significativamente o modelo de formação de professores. À luz deste decreto as áreas científicas de História e Geografia passaram a partilhar o mesmo perfil de formação de professores, dando origem ao Curso de Mestrado em Ensino da História e Geografia, no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Esta união obrigou a uma aproximação dos dois modelos de formação inicial de professores, anteriormente independentes, em História e Geografia. Para ingressar no Curso de Mestrado de Ensino da História e Geografia, segundo este Decreto-Lei os candidatos devem possuir uma Licenciatura em Geografia com *minor* em História ou possuir uma Licenciatura em História com *minor* em Geografia (Martins e Correia, 2012). A união de dois “ (...) cursos, que se encontravam separados e independentes, apesar de formalmente se regularem por uma arquitetura curricular muito semelhante ” (Martins e Correia, 2012, p.129) acarretou algumas dificuldades principalmente por estes “ (...) dois cursos de licenciatura (História e Geografia) estarem estruturados por corpos epistemológicos e metodológicos distintos (...) ” (Martins e Correia, 2012, p.135). Os alunos que desde 2008 ingressaram neste novo curso, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, também sentiram algumas dificuldades, nomeadamente ao nível da formação científica. O estudo elaborado por Martins e Correia (2012) mostra que “ (...) os estudantes estão preocupados com a validade da sua formação científica (*minor*) para intervir ao nível da respetiva docência da disciplina (...) ”, demonstrando que os alunos consideram insuficiente a formação do *minor*, durante os três anos da licenciatura. Contudo, outras dificuldades são sentidas ao longo do 2º ano do mestrado, sobretudo no que se refere à

prática de ensino supervisionada. É no terreno, que as diferenças entre as duas áreas científicas são mais acentuadas. Não só porque em termos científicos elas são muito diferentes, mas também ao nível do desenho curricular de cada uma, conduzindo a práticas didáticas diferenciadas.

A Reorganização Curricular do Ensino Básico regulamentada pelo Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro estabeleceu o Currículo Nacional para este nível de ensino, organizado em torno de competências essenciais e de experiências de aprendizagem a adquirir e a desenvolver pelos alunos (Martins, 2010). Devo, no entanto, referir que desde 5 de Julho de 2012, com a aprovação do Decreto-Lei 139/2012, o Ensino Básico deixa de ter a missão desenvolver competências junto dos alunos, passando a privilegiar as metas curriculares de aprendizagem. Porém, este relatório, por ser referente ao ano letivo 2011/2012, ainda foi elaborado com base no anterior Currículo Nacional do Ensino Básico. No conjunto de competências estão englobadas as competências de carácter geral (ver anexo 1), as quais devem ser desenvolvidas por todas as áreas disciplinares ao longo de todo o Ensino Básico e as de carácter específico, referentes a cada disciplina. O Ministério procurou com esta reorganização articular os três ciclos do Ensino Básico.

O conceito de competência aqui utilizado tem o sentido de saber em ação ou em uso, processo de ativação dos recursos (conhecimento, capacidade, estratégia) em determinadas situações, está desta forma associado ao desenvolvimento, por parte do aluno, de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber (Ministério da Educação, 2001). As competências específicas têm na sua génese a perspetiva integradora de atitudes, capacidades e conhecimentos, os quais os alunos devem desenvolver.

No caso particular da Geografia, a par com o anterior Currículo Nacional do Ensino Básico foi elaborado em 2002 um outro documento, as Orientações Curriculares de Geografia 3º Ciclo, em substituição do antigo programa, e que contemplava um conjunto de aprendizagens, experiências educativas e competências essenciais da disciplina, a desenvolver pelos alunos. Este documento estava organizado em torno de um tema agregador “À descoberta de Portugal, da Europa e do Mundo” à volta do qual se desenvolviam seis grandes temas programáticos: “A Terra: estudos e representações”, “Meio Natural”, “População e Povoamento”, “Atividades Económicas”, “Contrastes de Desenvolvimento”, e “Ambiente e Sociedade”. Com exceção do primeiro tema “A Terra: estudos e representações”, que deveria ser

desenvolvido no início do 7º ano, todos os outros poderiam ser lecionados de forma sequencial ou integrada ao longo dos três anos do 3º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com o Projeto Curricular de Escola e de Turma. O caráter flexível das Orientações Curriculares de Geografia davam à Escola e ao professor um grande poder de decisão e autonomia, permitindo que estes se assumissem como configuradores do currículo, gerindo-o através do Projeto Curricular de Turma, tendo em consideração os alunos e o contexto escolar envolvente, criando condições para o desenvolvimento de competências e de um saber geográfico (Martins, 2010). O objetivo era formar cidadãos geograficamente competentes, capazes de responder às seguintes questões: Onde se localiza? Porque se localiza? Como se distribui? Quais as características? Que impacto? Como é deve ser gerido para benefício mútuo da humanidade e do ambiente? para as quais procurariam resposta recorrendo à investigação ao nível da localização, situação, interação, distribuição espacial e diferenciação de fenómenos à superfície da Terra. No final do 3º Ciclo os alunos deveriam ter desenvolvido um conjunto de competências que lhes permitissem serem capazes de pensar o espaço e atuar no meio em que vivem de forma consciente.

O Ministério da Educação disponibilizou uma listagem com vinte e uma competências específicas da Geografia, agrupadas em três domínios – Localização, Conhecimento de Lugares e Regiões, e o Dinamismo das Inter-relações entre Espaços. Esta listagem foi objeto de análise por parte do grupo de docentes do Departamento de Geografia, da Faculdade de Letras do Porto, que apresentaram uma proposta de simplificação funcional, composta por dezanove competências, sem, no entanto, alterar a sua essência (ver anexo 2). Através de uma análise geral podemos observar que houve uma aglutinação de algumas competências, bem como uma reordenação das mesmas. Esta reorganização serviu para facilitar a estruturação do pensamento geográfico, uma vez que inicialmente as vinte e uma competências não obedeciam a uma ordem específica. Permitiu ainda um maior funcionalismo do processo ensino-aprendizagem, colocando as competências numa determinada ordem, aparentemente mais coerente, numa perspetiva de como ensinar e estudar Geografia, por exemplo: observar, seleccionar, recolher, ordenar, classificar. No entanto, devo salientar, que nenhuma competência é mais importante que outra, existindo apenas uma gradação, no que se refere à sua complexidade. Daí as competências estarem só assinaladas com um losango e não estarem numeradas. Para que os alunos fossem capazes de desenvolver estas competências, os professores deveriam desenhar experiências educativas que os

levassem a pesquisar, observar, registrar, tratar informação, levantar hipóteses, formular conclusões e apresentarem resultados. Durante a prática de ensino supervisionada as planificações foram desenvolvidas tendo como documento de referência ao nível das competências específicas de Geografia, a versão simplificada, composta por dezanove competências.

A planificação didática de Geografia deveria ser elaborada pelos docentes com base nos dois documentos referidos anteriormente, o Currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares de Geografia 3º Ciclo. Dada a flexibilidade curricular, os professores poderiam fazer uma gestão diferenciada do currículo o que exigia destes profissionais uma profunda reflexão sobre o que ensinar e como ensinar, construindo um conjunto de instrumentos de planificação que conduziam a sua ação, desde roteiros temáticos, mapas conceituais, planificações anuais, de unidade didática e de aula. Através da construção dos roteiros, de ciclo e anual, os docentes tomavam as primeiras decisões, uma vez que definiam se optavam por uma lógica sequencial de temas, mista ou integrada. No roteiro temático de ciclo, estavam organizados os seis temas programáticos do 3º Ciclo e no anual, apenas os temas programáticos a serem lecionados durante esse ano letivo. Este roteiro permite passar para a elaboração do plano anual e posteriormente para a planificação de unidade didática, a qual parte do mapa conceitual, um esquema que hierarquiza os conhecimentos, de forma ordenada, partindo dos conceitos mais abrangentes, para os mais específicos, ajudando a estruturar os conteúdos científicos a desenvolver ao longo dessa unidade. Todos estes instrumentos deviam ser elaborados tendo em consideração os conteúdos programáticos da disciplina, as competências gerais e específicas a desenvolver, criando experiências educativas que permitissem que no final do percurso os alunos fossem geograficamente competentes. Os docentes de Geografia perante esta abertura curricular deveriam assumir uma nova postura, mais dinâmica, reflexiva, permitindo gerir o currículo de acordo com as necessidades dos alunos, no sentido de os conduzir ao desenvolvimento de competências. Nesta nova atitude profissional a planificação didática é um instrumento fundamental para ajudar o docente a traçar o seu caminho.

Durante a minha prática de ensino supervisionada da disciplina de Geografia foi pedido a elaboração de todos estes instrumentos, desde roteiros temáticos de ciclo e anual, bem como, plano anual, mapas conceituais, planos de unidade didática e de aula.

Na disciplina de História os professores desenvolviam o seu trabalho com base no Currículo Nacional-Competências Essenciais. Este documento “ (...) para além de

trazer contributos para a construção de uma conceção de currículo mais aberta e a promoção de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto, constituiu uma ruptura com a perspectiva de abordagem curricular por objectivos comportamentais estanques (...) propondo uma abordagem por competências (...) ” (Afonso, 2004, p.166). As competências específicas de História foram pensadas de forma a articular os programas de História dos vários níveis de ensino, bem como, ” (...) proporcionar aos professores (...) um caminho comum de construção de aprendizagens específicas da História no percurso da escolaridade básica” (Ministério da Educação, 2001, p.87). As competências específicas de História estavam agrupadas em três grandes núcleos, Tratamento de informação/Utilização de fontes, Compreensão Histórica – Temporalidade/Espacialidade/Contextualização e Comunicação em História. De salientar que as dimensões da Temporalidade, Espacialidade e Contextualização deveriam ser trabalhadas de forma simultânea e articulada entre si (Ministério da Educação, 2001). Neste documento estavam ainda contempladas um conjunto de experiências de aprendizagem, diversificadas, que vão além da situação de aula tradicional e as quais os alunos deverão ter a oportunidade de desenvolver durante os vários ciclos do Ensino Básico.

Planificar em História é diferente de planificar em Geografia, desde logo porque a sequência dos conteúdos temáticos não é passível de alteração, tal como acontece com a Geografia, facto facilmente compreensível devido à sequencialidade cronológica que deve ser respeitada. Os instrumentos de planificação em História resumem-se aos planos anuais, de médio prazo e de aula. Os roteiros temáticos não fazem sentido, uma vez que existe uma sequencialidade de temas que deve ser logo à partida respeitada. A construção de mapas conceituais, apesar de não ser impossível, não fará muito sentido, dada a dificuldade de organizar hierarquicamente conceitos. Na prática de ensino supervisionada de História elaborei apenas planos de aula, uma vez que o plano anual da disciplina já tinha sido elaborado pelo grupo disciplinar e por isso nada havia a alterar.

Os alunos partem para a prática profissional supervisionada já com algumas noções das diferenças e semelhanças existentes ao nível dos instrumentos de planificação em História e Geografia. No entanto, só no terreno poderão operacionalizar os seus conhecimentos e perceber concretamente as dificuldades que esta dualidade disciplinar acarreta.

II Parte – Enquadramento teórico-metodológico

Neste relatório assumiu-se uma perspectiva construtivista do conhecimento, procurou-se a construção do saber profissional, aprendendo a fazer, fazendo e refletindo. Apresenta simultaneamente uma caráter investigativo e formativo, com o objetivo de promover um melhor desenvolvimento profissional. A capacidade reflexiva foi fundamental em todo o processo, pois só através desta poderia na qualidade de aluna-professora, me assumir como agente ativo do meu desenvolvimento profissional, uma vez que: “A aprendizagem da profissionalidade docente é (...) um processo centrado no próprio candidato a professor, ou seja, aquilo que ninguém pode fazer em vez dele” (Sá-Chaves, 1994, citado por Costa & Paixão, 2004, p. 81). Nesta perspectiva os docentes devem ser participantes ativos da aprendizagem, bem como decisores da sua prática profissional.

Porém, como integrar uma perspectiva reflexiva num relatório de investigação em educação? O paradigma de investigação que nos pareceu mais adequado para responder a esta questão foi o qualitativo, uma vez que este não procura a quantificação ou previsão, mas sim uma análise, interpretação e reflexão sobre os dados. Dentro desta abordagem foi adotada a pesquisa documental como metodologia de trabalho e a análise documental como técnica.

6. Definição da problemática de investigação

Como faz referência Quivy e Campenhoudt (1998) para se levar a cabo uma investigação em ciências sociais é necessário formular um projeto, traçar um plano, escolher um método de trabalho. Os mesmos autores dizem-nos que a melhor forma de iniciarmos um trabalho de investigação é “ (...) enunciar o projeto de investigação na forma de uma pergunta de partida (...) ” (p.32). Através desta pergunta o investigador irá exprimir mais exatamente possível aquilo que procura compreender melhor e servirá de fio condutor do seu trabalho (Quivy & Campenhoudt, 1998).

6.1. Pergunta de partida

Seguindo as orientações de Quivy e Campenhoudt comecei por desenhar a minha pergunta de partida. Esta tarefa não foi simples e imediata. Uma boa pergunta de partida é difícil de obter e a minha não brotou na primeira tentativa.

Após várias leituras, avanços e retrocessos cheguei finalmente à minha questão de partida: Em que medida a planificação anual, de unidade didática e de aula permitiram melhorar a minha prática letiva?

6.2. Objetivos do estudo

O que se pretende com este relatório é analisar e refletir criticamente sobre alguns documentos produzidos durante a prática de ensino supervisionada, nomeadamente as planificações didáticas elaboradas durante o estágio, para as minhas regências de História e Geografia, do 8º e 9º anos de escolaridade. O objetivo é tentar compreender de que forma estas contribuíram para melhorar a minha prática docente.

Esta investigação não aspira o encontro de respostas teóricas ou constatar a validade de uma teoria, mas somente uma reflexão sobre o contributo que as planificações didáticas tiveram no meu desempenho prático. O objetivo é analisar e refletir sobre a minha prática, para perspetivar mudanças na minha ação futura, por forma a melhorar a minha formação profissional, permitindo que esta se torne um pouco mais completa e sólida, contribuindo para o desenvolvimento de boas práticas (Figura 4).

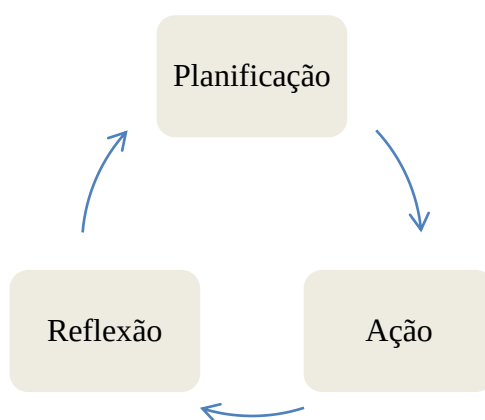


Figura 4. Ação do professor investigador.

O recurso à reflexão crítica é assim muito importante, na formação inicial de professores uma vez que permite uma formação mais consciente e responsável do futuro docente, permitindo que este fique mais próximo do professor que gostaria de ser. Seguindo esta linha de pensamento, a formação de docentes não deve ser apenas teórica ou prática, ela deve ter igualmente uma componente introspetiva e reflexiva.

7. Contextualização do Estudo

A minha prática letiva supervisionada decorreu durante o ano letivo de 2011/2012, na Escola Básica de Custóias, sede do Agrupamento Vertical de Custóias. A minha experiência foi apenas ao nível do 3º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que este estabelecimento de ensino não tem nível Secundário. A atribuição das turmas foi de acordo com a disponibilidade das orientadoras pedagógicas, da disciplina de História e da disciplina de Geografia. Coincidentemente, as duas turmas que lecionei no 8º e 9º anos de escolaridade eram as mesmas nas duas disciplinas.

7.1 Caracterização da Escola

A Escola Básica de Custóias está localizada na freguesia de Custóias, concelho de Matosinhos, tendo iniciado a sua atividade no ano letivo 1985/1986, com uma oferta escolar a nível do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. No ano letivo 2011/2012 contava simultaneamente com uma oferta de Cursos de Educação Formação e Cursos de Educação e Formação de Adultos. Este estabelecimento de ensino tem uma dimensão média, com uma população escolar no ano letivo de 2011/2012 de 556 alunos e 83 professores. A escola dispõe de instalações adequadas e bem conservadas. Possui espaços de qualidade como Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos (BE/CRE), ligada à Rede Nacional de Bibliotecas, e os Laboratórios de Ciências Físico-Naturais. Tem ainda um moderno auditório, cantina, pavilhão gimnodesportivo, salas de informática e reprografia. De salientar que todas as salas de aula têm um computador com ligação à internet e algumas possuem quadros interativos e projetores.

A freguesia de Custóias apesar de ainda apresentar uma forte presença rural está a sofrer transformações em virtude do aumento demográfico, consequência da abertura de novos acessos rodoviários e da passagem da linha de metro que tornaram a freguesia mais acessível, tendo-se verificando um aumento significativo do número de construções.

Os cerca de 600 alunos que frequentam este estabelecimento de ensino residem na sua maioria na freguesia. Quanto às habilitações académicas das famílias dos alunos verifica-se um predomínio da escolaridade básica e cerca de 30% integram as categorias: sem habilitação, formação desconhecida e outra (Projeto Educativo do Agrupamento Vertical de Custóias 2009-2013).

7.2 Caraterização das turmas

Coincidentemente, as turmas para as quais desenvolvi as minhas aulas durante a prática de ensino supervisionada eram as mesmas a História e Geografia. Esta coincidência penso que foi benéfica, uma vez que me permitiu estar mais próxima destes alunos e conhece-los um pouco melhor, pois acompanhei o seu percurso nas duas disciplinas.

A turma do 8º ano era composta por 22 alunos, dos quais 15 eram raparigas e 7 eram rapazes, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, com uma média de idades de 12,4 anos. Em termos gerais a turma é bastante interessada e participativa com um bom relacionamento entre os colegas. No entanto, no que se refere ao aproveitamento escolar nota-se alguma heterogeneidade, verificando-se que apesar de muito interessados, parte dos alunos apresenta grandes dificuldades na expressão escrita, o que limita o seu desempenho. Esta turma recebeu muito bem a presença do professor em formação, talvez porque no ano letivo transato já tinham passado pela mesma experiência.

Composta por 20 alunos, 13 raparigas e 7 rapazes, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos de idade e uma média de idades de 14,3 anos, a turma do 9º ano apresenta alguns problemas de comportamento e um aproveitamento geral fraco. Turma muito faladora, no entanto pouco participativa, o que em alguns momentos impede o curso normal da aula.

7.3 Iniciação à prática profissional – Situação de partida

A prática de ensino supervisionada é um dos pontos mais importantes destes dois anos do Curso de Mestrado. É o culminar de um processo de aprendizagem teórica, ao nível da componente científica e didática. Este é um ano de grande ansiedade, uma vez que temos pela frente o desconhecido, a prática docente. Até ao início deste segundo ano, o nosso papel de estudantes estava bem definido; contudo com a prática profissional supervisionada assistimos a uma mistura de papéis, durante esse ano estamos numa indefinição entre ser aluno e o ser professor. Como é evidente, esta mudança, aliás como a maioria das mudanças, provoca em nós sentimentos de incerteza, insegurança, confusão e medo. Foi no meio deste turbilhão de sentimentos que iniciei o meu estágio, aos quais se juntou uma grande dificuldade, conciliar a minha atividade profissional com as exigências deste ano, uma vez que não tinha disponibilidade total para me dedicar ao estágio. Quando ingressei neste Mestrado já tinha uma vaga ideia da dificuldade que poderia ser conciliar a prática profissional supervisionada com a minha vida profissional, no entanto esperava que a motivação com que me inscrevi e frequentei este curso me ajudasse a ultrapassar esta limitação. O 2º ano de Curso de Mestrado foi muito exigente uma vez que a prática de ensino supervisionada obriga a uma grande disponibilidade de tempo, a qual não tinha, contudo tentei cumprir com todas as formalidades.

Quando ingressei neste Curso de Mestrado em 2010 estava licenciada, desde 2004, em Geografia-Especialização em Ordenamento do Território e Desenvolvimento, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. O facto da minha formação base ser em Geografia tornou este desafio da docência ainda mais difícil, uma vez que teria de lecionar simultaneamente a disciplina de História, o que exigiu o dobro do esforço ao nível da preparação científica. Durante o 2º ano deste Curso de Mestrado tropecei muitas vezes nestas dificuldades, no entanto com o apoio das minhas orientadoras consegui superá-las.

8. Processo metodológico

A construção do conhecimento docente fruto da reflexão, na e sobre a ação, aparece como reação ao paradigma positivista da investigação em educação, no qual o ensino é visto com uma atividade meramente linear, durante a qual as ações do professor provocam determinadas reações nos alunos (Moreira, 2005).

Nos anos 70 a investigação em ciências sociais e humanas sofre uma modificação qualitativa, marcada por explicações mais holísticas, nas quais o processo de construção do conhecimento profissional na formação de professores se assume como um processo dialético entre a racionalidade técnica e uma racionalidade reflexiva (Moreira, 2005). Dentro deste quadro de mudança, a análise documental aparece como a metodologia mais adequada nesta investigação em educação, uma vez que permite ao professor investigador utilização de documentos (planificações), com o objetivo de extrair deles informação pertinente para a sua investigação. A qual poderá ser objeto de análise e reflexão, auxiliado por técnicas de análise documental.

A pesquisa documental pressupõe a existências de três etapas: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise. A escolha dos documentos faz-se em função do objeto de estudo, daquilo que o professor investigador procura, da sua hipótese de investigação. O acesso aos documentos poderá ser mais ou menos facilitado de acordo com o tipo de documento procurado. Neste caso em particular, os documentos foram produzidos pelo investigador, assim este fará uso de documentos pessoais. Dependendo do objetivo do investigador estes documentos poderão ser analisados através de várias técnicas de análise documental. Neste relatório os documentos são o alvo de estudo por si próprios, através de uma atitude de reflexão.

8.1. Análise documental

A análise documental assumiu-se como a procedimento mais adequada para a realização deste relatório, dado que, o que se pretende é a produção de conhecimento, através da análise de documentos, neste caso elaborados pelo próprio investigador em situação de prática profissional. O investigador responsável pela investigação é simultaneamente responsável pela produção do material para investigar e pelo resultado do material investigado. O professor assume-se como investigador, procurando a

construção do seu conhecimento, contribuindo para o crescimento, autonomia e emancipação profissional. Segundo Moreira (2001) de acordo com Pacheco (1995) a formação de professores deverá valorizar a investigação centrada em situações específicas da prática pedagógica, de modo a contribuir para uma investigação permanente na sala de aula, estimulando a inovação e o conhecimento. Esta atitude foi incentivada ao longo do estágio, contudo é difícil de a interiorizar. Como professores estagiários estamos pressionados por um conjunto de situações que limitam a nossa ação, ficamos essencialmente focados na preparação das nossas aulas, restando pouco tempo para uma verdadeira análise e reflexão da nossa ação. Essa análise e reflexão será agora aprofundada neste relatório, apesar de contar com um ano de distanciamento. Deste modo, pretendo através da reflexão e reconstrução de todo o processo de planificação, entender de que forma este influenciou a minha ação docente. O objetivo final não é a descoberta de regularidades educativas, mas sim, contribuir para o aprofundamento do conhecimento prático do professor, conduzindo a uma mudança e melhoria da sua prática letiva.

8.2 Seleção documental

Este relatório tem como base fundamental um conjunto de documentos-planificações didáticas - elaboradas por mim durante a prática de ensino supervisionada, em História e Geografia, durante o ano letivo 2011/2012, na Escola Básica de Custóias. Depois de já ter sido identificado e caracterizado o contexto no qual estes documentos foram redigidos, assim como o seu autor, podemos agora passar para a descrição e análise crítica dos mesmos.

8.2.1 Documentos do âmbito da planificação

Nesta parte do trabalho iremos proceder à análise e reflexão dos documentos selecionados. Os documentos que irão ser objeto de análise em História e Geografia são diferentes, de acordo com o que foi referido no ponto 5, da I Parte deste relatório. Na disciplina História apenas os planos de aula serão objeto de análise, enquanto na disciplina de Geografia proceder-se-á à análise das planificações anuais, de unidade didática e de aula. As planificações serão o meu instrumento de trabalho neste relatório,

pois através da sua análise tentarei perceber de que forma estas contribuíram para o meu desempenho como docente, durante a prática de ensino supervisionada.

Foi durante o 1º ano deste curso, nas unidades curriculares de Didática da História e Didática da Geografia que tomei contacto pela primeira vez com uma planificação didática. Foram apresentados alguns modelos de planificação, os quais adotamos durante o estágio à nossa realidade. No entanto, elaborar uma boa planificação, coerente e ajustada exige uma complexa mobilização de saberes quer científicos, próprios da disciplina, quer didáticos, sendo uma tarefa complexa que só se consegue aperfeiçoar com a prática. Para quem está a iniciar muitas são as questões que se levantam, o que vou ensinar, que conteúdos devem constar na minha planificação, como se desenvolvem competências, como vou planificar para alunos que não conheço, entre outras questões. O professor estagiário tenta ultrapassar algumas destas questões com base na sua longa experiência como aluno, fazendo como muitas vezes viu os seus professores fazerem. O papel dos orientadores cooperantes nas escolas é a este nível fundamental, para que o professor aluno tenha um referencial, ver como deverá planificar e conduzir uma aula no contexto real e quebrar com alguns conceitos e pré-conceitos que poderá trazer da sua experiência de aluno.

8.2.1.1 Planificação anual

Este instrumento de planificação é elaborado no início do ano letivo pelo conjunto de professores de determinada área disciplinar, para cada nível de ensino, com o objetivo de estruturar o trabalho do professor ao longo do ano. No âmbito da prática de ensino supervisionada em Geografia foi pedido pela supervisora e orientadora cooperante a elaboração deste documento, no início do ano letivo, o qual se sucede ao roteiro temático de ciclo e anual, para o 8º e 9º anos de escolaridade (ver anexo 3). Estes roteiros foram elaborados de forma sequencial, segundo uma lógica de temas, ou seja, as temáticas a lecionar seguiram a ordem pela qual estão apresentadas nas Orientações Curriculares de Geografia 3º Ciclo. Ao optar pela elaboração de um roteiro deste tipo já estou a gerir o currículo, a tomar decisões como docente. A minha inexperiência fez-me optar por este modelo linear, por o considerar mais simples. Assim, com base nestes roteiros parti para a elaboração das planificações anuais de 8º e 9º anos de escolaridade. Apesar de poder optar por outro tipo de roteiro, alterando a ordem dos temas, o que na

realidade eu teria utilizar seria um semelhante ao que elaborei, uma vez que nesta matéria a opção curricular do grupo disciplinar da escola foi seguir a lógica dos temas, tal como aparecem nas Orientações Curriculares de Geografia 3º Ciclo.

O plano anual poderá ser construído de várias formas. Contudo deverá conter alguns elementos fundamentais, contexto temporal, com o número de aulas previstas em cada período, as competências gerais e específicas a desenvolver pelos alunos, e os conteúdos temáticos, procedimentais e atitudinais a privilegiar durante esse ano. Como é um plano de grande abrangência temporal e para ser seguido pelos vários docentes da escola, este apresenta os vários aspetos de forma geral, uma vez que depois terão de se adequar ao contexto específico de cada turma. No seguimento do tipo de roteiros apresentados, optei por construir um plano anual sequencial, para o 8º e 9º anos (ver anexo 4). Este documento foi construído com base em vários outros documentos: Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências essenciais, Orientações Curriculares de Geografia 3º Ciclo, Projeto Educativo de Escola, Projeto Curricular de Escola e Projeto Curricular de Turma, os dois últimos encontravam-se, aquando da elaboração do plano anual, em construção. As linhas metodológicas estruturantes são aquelas que vão orientar a nossa prática, estas deverão ser suficientemente flexíveis para posteriormente se ajustarem às necessidades educativas de cada turma. Ao elaborar este documento fui já tomando algumas decisões relacionadas com estilo de planificação adotada, as competências a operacionalizar e desenvolver, bem como os conteúdos a lecionar.

A planificação anual da disciplina de História não foi construída por mim, foi elaborada pelo grupo disciplinar da Escola, composto por duas professoras. A estrutura da planificação é diferente da de Geografia. São apresentados nesta planificação os conteúdos programáticos, as competências Históricas, estratégias/atividade, número de aulas e avaliação. A juntar a este documento existem mais três: o currículo da disciplina de História, os critérios de avaliação da disciplina e os parâmetros de avaliação de atitudes e valores, todos eles elaborados pelo grupo disciplinar, com base Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências essenciais e no Programa de História do 3º Ciclo.

8.2.1.2 Planificação de unidade didática

Este instrumento de planificação apenas foi utilizado na disciplina de Geografia. Ao longo do estágio elaborei três destes documentos, dois para o 8º ano e um para 9º ano. Antes de iniciar a elaboração deste instrumento é conveniente construir um mapa concetual, de modo a definir e hierarquizar os conceitos temáticos a abordar nessa unidade didática.

A construção do plano de unidade didáctica está articulada com o plano anual e começa com o enquadramento da unidade, seguida por uma avaliação de partida ao nível dos recursos humanos, condições materiais e espaciais do estabelecimento de ensino, assim como disponibilidade temporal. Esta avaliação permite identificar quais as potencialidades e limitações que poderão ajudar ou condicionar o desenvolvimento da unidade didática. As condições materiais e espaciais eram iguais para os três planos unidade didática, uma vez que as duas turmas tinham aulas na mesma sala. Quanto aos recursos humanos as duas turmas eram muito similares em termos de número de alunos, interesse, participação e comportamento, no entanto a turma do 9º ano era mais fraca ao nível do aproveitamento e um pouco mais turbulenta. A grande diferença, entre as duas turmas, era o número de horas por semana da disciplina, uma vez que o 8º ano apenas dispunha de 90 minutos semanais e o 9º ano um bloco de 90 minutos, mais outro de 45. No seguimento são apresentadas as competências específicas a desenvolver, as quais se encontram agrupadas nos diferentes domínios, bem como as competências gerais que são desenvolvidas com cada uma das competências específicas. É fundamental existir uma articulação entre estas três componentes. A decisão do docente a este nível está intimamente ligada com a temática a trabalhar e com as opções tomadas durante a elaboração da planificação anual.

Os conteúdos (temáticos, procedimentais e atitudinais) a desenvolver estão apresentados numa tabela juntamente com as situações educativas, competências específicas e avaliação. Os conteúdos atitudinais e procedimentais vão de encontro aos que foram definidos anteriormente no plano anual, assim como as competências específicas, por sua vez os conteúdos temáticos são provenientes do mapa concetual. As situações educativas são um dos elementos mais importantes desta planificação, uma vez que refletem a operacionalização e articulação de todos os conteúdos para que os

alunos possam desenvolver as competências selecionadas, podendo ditar o sucesso ou insucesso do processo ensino-aprendizagem.

Será através da avaliação que se terá este retorno, devendo ser encarada como uma retroalimentação do processo ensino-aprendizagem. No final da unidade didáctica os alunos deverão ter desenvolvido o conjunto de competências, previamente seleccionadas, através da mobilização conjunta dos conteúdos temáticos, procedimentais e atitudinais, definidos pelo docente.

Ao longo da prática de ensino supervisionada elaborei três planificações de unidade didáctica, uma em cada período escolar. No 8º ano trabalhei a unidade didáctica: População³, durante o 1º Período e as Áreas de fixação humana, no 3º Período, ambas inseridas no tema: População e Povoamento. Para o 9º ano desenvolvi apenas uma unidade didáctica – Interdependência entre espaços com diferentes níveis de desenvolvimento - pertencente ao tema: Contrastes de Desenvolvimento. Estas planificações foram elaboradas numa lógica sequencial, com situações educativas distintas. Nenhuma foi construída em torno de uma situação educativa agregadora, que permitesse articular todos os conteúdos e promover o desenvolvimento de competências em volta de um desafio central. Julgo que o tipo de estrutura adotada será a mais simples pois não requer o desenvolvimento de situações educativas agregadas a um tema central. Para quem está no início e dispõem de fortes condicionamentos temporais este pareceu-me ser o tipo mais adequado à minha situação.

Considero que elaborar uma planificação de unidade didáctica, por mais simples que seja, é difícil principalmente para quem está a iniciar, uma vez que temos de seleccionar que conteúdos vamos trabalhar, para que os alunos consigam desenvolver determinadas competências e de que forma vamos articular e operacionalizar esta seleção. Exige que o professor faça uma gestão correta do currículo e mobilize todo o seu saber na criação de situações educativas, nas quais estejam presentes meios, tarefas e atividades capazes articular todos os conteúdos. Não esquecendo que estas devem ser construídas para os alunos, e como tal devem significativas e desafiantes criando neles a “sede do saber” – saber, fazer e ser.

³ Na unidade didáctica População apenas planifiquei e desenvolvi o subtema - Evolução da população e comportamento dos indicadores demográficos. O outro subtema - A distribuição e os seus fatores, foi planificado e desenvolvido pela orientadora cooperante.

A construção da unidade didática poderá ser realizada em conjunto pelos vários professores da disciplina, no entanto durante o estágio estas foram elaboradas individualmente. Foi um processo difícil, principalmente ao nível da elaboração das situações educativas, nas quais teria de mobilizar os três conteúdos. Assim como, nas tarefas idealizadas para cada uma das situações, sobretudo devido ao facto de ter de construir, na maioria das vezes, os materiais didáticos utilizados nessas tarefas. Estes teriam de constar, posteriormente, no plano de aula para serem operacionalizadas com os alunos, em contexto de sala de aula.

8.2.1.3 Planificação de aula

A prática de ensino supervisionada prevê que cada estagiário leccione um total de dez regências, em cada uma das disciplinas História e Geografia, das quais três terão de ser assistidas pela supervisora pedagógica. Para cada uma das regências é necessário elaborar um plano de aula, o qual irá orientar o professor estagiário na sua prática. Os planos de aula de História e Geografia são substancialmente diferentes, deste modo irei proceder primeiro à descrição dos planos de aula de Geografia para depois passar para os planos de aula de História.

Os planos de aula de Geografia são elaborados com base no trabalho desenvolvido a montante, com os roteiros temáticos de ciclo e anual, plano anual, mapa concetual e plano de unidade didática. São o culminar de todo um processo que se pretende o mais coerente e articulado possível. Estes instrumentos de planificação são os mais detalhados, pois são elaborados pelo professor para cada turma individualmente. Apesar desta individualidade a estrutura dos meus dez planos de aula é sempre a mesma. No cabeçalho surge o nome da escola, a disciplina lecionada, o ano de escolaridade e a turma, bem como a unidade didática e a aula (s) a que o plano se refere, seguido do sumário provável da aula. As intenções específicas refletem as competências (gerais e específica), objetivos e conteúdos que devem ser trabalhados com essa aula. Os objetivos – saber, saber fazer e saber ser – tem de estar articulados respetivamente com os conteúdos temáticos, procedimentais e atitudinais. Estes são seguidos dos momentos didáticos da aula, com uma descrição das atividades e tarefas previstas para a aula, assim como os recursos utilizados, é um guião que ajuda a orientar a ação do

professor. No final é apresentada uma breve justificação das escolhas didáticas do professor, seguida da bibliografia utilizada.

Na disciplina de História apenas foram elaboradas planificações de aula, uma vez que a planificação anual já tinha sido construída pelo grupo disciplinar. Em termos estruturais os planos de aula da disciplina de História são compostos numa primeira parte pela identificação do ano escolar, turma a quem se dirige, assim como o número e duração da aula. Segue-se o sumário, a motivação, a situação-problema, as questões orientadoras e os conceitos a trabalhar. A motivação deverá ser algo que chame os alunos para a aula, podendo ser uma música, um excerto de um filme, uma imagem, uma frase, uma dramatização, entre outros. A situação-problema, tal como nome indica, deverá ser um enigma a resolver, algo que os alunos não consigam dar resposta no início da aula, algo problematizante e que será resolvido, solucionado pelos alunos no final da aula. No seguimento surgem um conjunto de questões que os alunos deverão saber responder no final e que de alguma forma poderão sintetizar os conteúdos temáticos lecionados durante a aula. No final surgem os principais conceitos a trabalhar. Numa segunda parte da planificação surge um quadro com cinco componentes a trabalhar na aula, as competências, os conteúdos, os indicadores de aprendizagem, as experiências de aprendizagem e a avaliação. São apenas três as competências históricas a serem desenvolvidas e como tal aparecem em quase todas as aulas. Nos conteúdos o docente vai descrever a sua aula, fazendo referências aos principais conteúdos programáticos a abordar, os quais são acompanhados por indicadores e experiências de aprendizagem. A leitura destes três componentes do plano faz-se na horizontal, pois para o professor desenvolver determinados conteúdos recorre a diversas experiências de aprendizagem, através das quais os alunos deverão desenvolver competências. A leitura dos indicadores de aprendizagem também se faz na horizontal, acompanhado os conteúdos. A última coluna é a da avaliação. No final é apresentada a bibliografia que foi utilizada para o desenvolvimento do tema.

8.3 Análise e reflexão sobre os documentos

8.3.1 Geografia

8º Ano – Tema: População e Povoamento

- **Unidade didática: População**

- Evolução da população e comportamento dos indicadores demográficos**

A minha primeira regência de Geografia foi lecionada ao 8º ano, no dia 9 de Novembro de 2011 e assistida pela supervisora pedagógica da faculdade. Para lecionar esta primeira aula preparei previamente um conjunto de instrumentos de planificação: roteiro de ciclo, roteiro temático anual e plano anual do 8º ano, os quais me orientaram ao longo de todo o ano letivo e serviram de base para a elaboração dos planos de unidade didática e dos planos de aula. Esta regência estava subordinada ao tema: População e Povoamento e à unidade didática: População; Evolução da população e comportamento dos indicadores demográficos, no âmbito da qual lecionei para além desta, ainda mais duas aulas.

Dei início à planificação desta unidade didática (ver anexo 5) com a construção de um mapa concetual (ver anexo 6), a partir do qual extraí os conteúdos temáticos a lecionar. Revelando-se um excelente recurso, dado que ajuda a estruturar o pensamento e a criar ligações entre os diferentes conteúdos temáticos, conduzindo a uma articulação e unidade do tema. Depois selecionei um conjunto de competências específicas e gerais, as quais achei mais pertinente os alunos desenvolverem, no âmbito desta unidade. Em Geografia trabalhamos com total de dezanove⁴ competências específicas, o que poderá criar alguma confusão para quem está a começar a tarefa de planificar, uma vez que tem de perceber a abrangência de cada uma das competências para poder criar situações educativas que permitam o seu desenvolvimento. A seleção das competências específicas, assim como a articulação destas com as competências gerais representou para mim uma grande dificuldade. Quanto aos conteúdos procedimentais estes devem estar de acordo com os conteúdos temáticos, já definidos anteriormente. Nesta unidade didática, em particular, foram abordados conceitos como: os indicadores demográficos e

⁴ De acordo com a proposta de simplificação funcional da FLUP.

a estrutura etária da população. É suposto que os alunos para além de os perceberem, saibam trabalhar com eles na prática, calculando indicadores ou construindo pirâmides etárias para depois proceder à sua análise. Quanto aos conteúdos atitudinais estes devem estar em concordância com os definidos no plano anual.

A criação de situações educativas é uma das tarefas mais complexas da planificação da unidade didática, é através destas que são articulados todos os conteúdos, permitindo que os alunos desenvolvam competências. Este cruzamento de informação é bastante difícil principalmente para quem está a iniciar, uma vez que para além de articular todos os conteúdos estas devem ser aliciantes, desafiadoras e significativas para os alunos, levando a que sejam eles a procurar e construir o seu conhecimento. Sem esquecer que estas devem ser exequíveis. Nesta planificação de unidade didática criei quatro situações educativas, mas desenvolvi apenas as três primeiras em aula. Às dificuldades apontadas anteriormente na elaboração de situações educativas posso acrescentar mais uma, a construção dos recursos didáticos que surgem nessas situações. Este foi um aspeto que limitou as minhas planificações, pois tentei elaborar situações que fossem simples em termos de recursos, pois dispunha de pouco tempo para os elaborar. Assim, optei por criar situações educativas independentes, sem tema agregador, uma vez que tornava mais simples a sua elaboração e execução. Após a entrega da planificação da unidade didática era altura para pensar no plano de aula.

O plano desta primeira aula (ver anexo 7), um bloco de 90 minutos, teria de refletir as opções tomadas na planificação de unidade didática, principalmente ao nível da primeira situação educativa. Nesta já estava planeado a utilização de um documentário e a construção de gráficos, recursos que já devia ter disponíveis pois teriam de constar no plano de aula, elaborado posteriormente. Com esta situação educativa seria abordado o conteúdo temático – evolução da população: diferentes fases. No conteúdo atitudinal seria privilegiada a atenção, respeito, participação e autonomia, os três primeiros conteúdos atitudinais devem estar presentes em todas as aulas, pois são fundamentais para o bom funcionamento da mesma, a autonomia era especialmente importante nesta situação educativa uma vez que iria ser proposto aos alunos a construção de um gráfico, o qual deveriam elaborar de forma autónoma. Quanto aos conteúdos procedimentais selecionei a observação indireta, a leitura e interpretação de mapas, documentários e textos, e a construção e interpretação de gráficos. É importante que os alunos saibam observar, o que exige que estes estejam atentos para depois poderem comentar e analisar determinados recursos, neste caso particular, o

documentário e os gráficos, remetendo simultaneamente para a capacidade de interpretação. Seleccionadas e justificadas as opções tomadas ao nível dos conteúdos, bem como da elaboração da situação educativa, resta saber que competências poderão os alunos desenvolver. Não podemos esquecer que as competências seleccionadas deverão ser desenvolvidas ao longo da aula e como tal tem de ser criadas condições para o seu desenvolvimento. Com base na minha inexperiência considerei que as seguintes competências eram as que melhor se adequavam à aula: c) Localizar lugares, Portugal e a Europa no Mundo, utilizando mapas (...) a diferentes escalas; g) Discutir aspectos geográficos dos lugares/regiões/assuntos em estudos, recorrendo a programas de TV, filmes, videogramas, notícias de imprensa escrita, livros e enciclopédias; n) Desenvolver a utilização de dados/índices estatísticos, tirando conclusões a partir de exemplos reais que justifiquem as conclusões apresentadas; o) Seleccionar e utilizar técnicas gráficas, tratando informação geográfica de forma clara e adequada em gráficos (...). Quanto à avaliação, uma vez que era a primeira situação educativa, optei por fazer através da observação direta, uma avaliação atitudinal.

Este documento de planificação foi elaborado com o intuito de traçar um guião orientador da minha prática, planear o que iria ser desenvolvido com os alunos na sala de aula. Como já foi referido é difícil para alguém que nunca deu aulas, escrever um documento com decisões didáticas pré ativas, porém temos de começar em algum momento. Uma boa planificação poderá ser uma grande ajuda para o professor estagiário, no entanto não é sinónimo que a aula corra bem.

Com esta primeira aula iria dar início a um novo subtema - Evolução da população e comportamento dos indicadores demográficos e como tal deveria procurar criar algo que prendesse a atenção dos alunos. No mês de outubro, coincidentemente, nasceu o bebé 7 mil milhões, atingindo-se um número recorde da população mundial. Achei que este acontecimento poderia ser uma boa introdução para esta temática. Pesquisei e encontrei um documentário da Revista National Geographic que me pareceu muito interessante em termos de conteúdo e bastante apelativo, para iniciar este subtema. O objetivo era através da sua visualização levar os alunos a analisar e refletir sobre a evolução da população mundial, como chegamos a este número, como ocorreu esta evolução, as suas causas e consequências.

As decisões tomadas ao nível da elaboração da unidade didática têm de estar refletidas no plano de aula, nomeadamente as competências (gerais e específicas), os conteúdos (atitudinais, procedimentais e temáticos) e as atividades. É ao longo dos

momentos didáticos que a nossa aula toma forma, se estrutura. Nestes momentos deverão constar os principais acontecimentos da aula e respectivas atividades, as quais deverão permitir mobilizar todos os conteúdos de modo a que os alunos desenvolvam competências. No meu plano de aula estão delineados cinco momentos didáticos: no primeiro, auscultação das concepções prévias dos alunos sobre a evolução da população, num segundo momento, projeção do documentário e consequente exploração, no terceiro momento, distribuição e elaboração de uma ficha de trabalho, seguida da sua correção, o último e quinto momento consistia na elaboração conjunta do sumário da aula. Em linhas gerais este foi o meu plano de aula, que serviu de orientação para a minha primeira regência de Geografia.

A primeira aula é sem dúvida a mais marcante. Estamos perante o desconhecido, por muito que já tenhamos tentando prever um conjunto de situações e acautelá-las não possuímos, pelo menos no meu caso, a experiência que permita ultrapassar rapidamente os imprevisto que vão surgindo. Estamos agarrados ao que está escrito no plano e não nos queremos distanciar dele por nada, pois este afastamento poderá significar perder o controlo da aula, não saber o que fazer e o que dizer. Enfrentamos, simultaneamente, a pressão da presença das orientadoras e do grupo turma a quem nos dirigimos. A inexperiência não nos permite ter a noção do tempo e do esforço associado a estar noventa minutos na sala de aula, com 22 alunos para gerir. Somos assolados por um conjunto de receios para os quais não temos resposta e que nos trazem alguma insegurança; o que fazer se os alunos se comportarem mal, se perguntarem algo que não sei, se termino o meu plano de aula antes dos noventa minutos, se não tiver tempo para terminar o plano, se disser alguma coisa errada, se os meus recursos não funcionarem, entre outros.

Terminada esta primeira aula percebi que tinha sido bastante desgastante, sentia-me muito cansada, não é fácil estar a conciliar a atividade didática com a gestão da sala de aula, ainda mais com uma grande pressão associada, durante 90 minutos. A juntar o facto de ter terminado a aula 5 minutos antes, uma eternidade. Esta situação causou algum embaraço, visto não saber muito bem o que fazer, dando origem a um momento de alguma confusão. Pedi para os alunos arrumarem o material e só depois refleti sobre o tempo que me restava, então decidi mostrar um *site* da BBC, no qual através da nossa data de nascimento conseguimos saber, aproximadamente, o nosso número de “habitante planetário”. Esta atividade não estava no plano de aula, apesar de ser interessante, pois achei que não teria tempo para a executar. Como não a tinha

preparado, a sua exploração tornou-se um pouco confusa, pois para além de todos quererem participar, já tinham assumido que a aula tinha terminado.

Por ser o início, ainda mais a primeira aula, existem situações e partes desta que temos dificuldade em analisar, pois estamos demasiado concentrados no nosso desempenho, assim como não temos termo de comparação, pois é a nossa primeira regência. Foi sobretudo durante a análise desta aula feita pela supervisora de estágio, que dei conta das minhas falhas e percebi realmente como tinha corrido. A análise da aula começou pela dissecação dos instrumentos de planificação, nomeadamente do plano de unidade didática ao nível das situações educativas, as quais não estavam bem explícitas. Esta lacuna poderá ter influenciado a construção do meu plano aula, o qual também apresentou falhas. Principalmente ao nível dos momentos didáticos, os quais para além de estarem pouco desenvolvidos, estavam mal estruturados, com a presença de dois momentos didáticos num só. No segundo momento didático considero a visualização do documentário e a sua exploração num só momento, quando deveriam ser dois. Foi ainda referido que uma das competências específicas não foi desenvolvida, a c), o que se confirma, dado não ter realizado nenhuma atividade de localização. Quanto ao número de conteúdos temáticos, procedimentais e atitudinais estes estavam adequados para uma aula de 90 minutos.

Na análise da aula, propriamente dita, foram apontadas algumas lacunas relacionadas sobretudo com a condução e gestão da mesma. A inexperiência levou-me a cometer algumas falhas que condicionaram o desenrolar da aula, nomeadamente na exploração dos recursos utilizados. O documentário apresentado no início da aula não foi bem explorado; se o tivesse sido poderia ter resultado num excelente recurso didático, pois tinha informação apropriada e era bastante apelativo. A exploração deste recurso foi incipiente, muito rápida, não havendo uma ligação consistente com a aula. Outra das falhas apontadas foi ao nível da elaboração e exploração da ficha de trabalho. Esta foi a primeira ficha que elaborei desconhecia, por isso, as características e regras para a sua construção. A ficha era composta por oito tarefas que passavam desde a leitura e interpretação de um texto à construção e análise de um gráfico. Tal como um vídeo, uma ficha de trabalho também tem de ser explorada pelo professor em conjunto com os alunos. Estes têm de perceber o que lhes é pedido, tem de sentir parte da atividade, não basta o professor entregar a ficha e pedir para os alunos a realizarem. Após a entrega da ficha pedi aos alunos para a lerem para si, não pedi a leitura em voz alta. Esta falha deu origem a outra, o questionamento. Com alunos desta faixa etária não

devemos deixar sobre eles a responsabilidade de ler a ficha e tirar dúvidas, temos de os acompanhar, pedindo primeiro uma leitura em voz alta, salteada pelos vários alunos, de modo a que estes estejam atentos à leitura e depois proceder à exploração conjunta. O mesmo deveria ter sido feito na construção e análise do gráfico. Talvez se na minha planificação tivesse desenvolvido, verdadeiramente, os meus momentos didáticos poderia ter superado alguns destes constrangimentos, que afetaram o curso da aula.

Apesar de existir uma planificação, considero que esta aula esteve “à deriva”, uma vez que fruto da minha inexperiência não soube assumir o controlo da aula e a sua gestão, quer ao nível do tempo, quer dos alunos. A deficiente exploração dos recursos fez com que a aula terminasse antes do tempo, apesar de estar planificada para 90 minutos. As dificuldades ao nível da gestão da sala de aula foram particularmente sentidas nos últimos 30 minutos, durante os quais se fez a correção da ficha de trabalho e resultaram do esclarecimento individual de dúvidas, dando aso a que os restantes 21 alunos conversassem para o lado, criando alguma confusão.

Olhando para esta aula com a distância de ano e meio consigo entender um pouco melhor todas estas lacunas, assim como a importância de um melhor desenvolvimento dos vários momentos didáticos, que me teriam ajudado ao nível da ação. Apesar dos recursos estarem adequados aos conteúdos a desenvolver faltou um plano mais completo, sobretudo ao nível dos momentos didáticos, que ajudasse a suportar a prática. Não esquecendo que um bom plano é fundamental, mas não basta, a experiência é igualmente uma peça vital.

No âmbito da unidade didática – População, Evolução da população e comportamento dos indicadores demográficos, lecionei mais duas aulas (ver anexos 8 e 9), nas quais tentei contornar as limitações sentidas na primeira regência. Ao nível do plano de aula julgo que os momentos didáticos continuam a estar pouco desenvolvidos. Os recursos utilizados neste primeiro bloco de aulas foram muito idênticos, fichas de trabalho, no entanto tentei fazer uma exploração diferente deste recurso, o que imprimiu outro ritmo à aula. Deixei de tirar dúvidas individualmente e estar mais alerta para a gestão de sala de aula, impondo-me um pouco mais e reposicionando-me na sala, sempre que começava o murmurinho. Penso que de modo geral, estas duas aulas, correram melhor que a primeira. Houve nestas três regências uma atenção especial com os conteúdos procedimentais, uma vez que foi pedido aos alunos para elaborarem gráficos e calcularem alguns indicadores demográficos. Razão pela qual, no final, optei por construir o meu primeiro instrumento de avaliação procedimental. Este tinha

objetivo avaliar o processo de construção de dois gráficos lineares, nos quais estava representada a evolução da taxa de natalidade e mortalidade, em dois países com realidades contrastantes, a Itália e a Etiópia.

9º Ano – Tema: Contrastes de Desenvolvimento

- **Unidade didática: Interdependência entre espaços com diferentes níveis de desenvolvimento**
 - **Obstáculos ao desenvolvimento**
 - **Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento**

Chegado o 2º Período era altura de iniciar um novo ciclo de regências, desta vez lecionadas ao 9º ano. Esta turma era particularmente perturbadora durante as aulas de Geografia. Apesar de ser uma turma pequena, com 20 alunos, a maioria era bastante faladora o que interferia no normal funcionamento da aula. Durante o 1º Período já lhes tinha lecionado algumas regências de História, contudo estava apreensiva, uma vez que o comportamento destes alunos era substancialmente diferente nas duas disciplinas.

Os roteiros de ciclo e anual já tinham sido previamente elaborados, obedecendo à lógica dos temas. O plano anual seguiu igualmente esta lógica, trata-se de um plano sequencial. Com o 9º ano termina o 3º Ciclo do Ensino Básico, logo a exigência ao nível dos conteúdos é maior, são sobretudo mais complexos.

Esta unidade didática tem um conteúdo temático muito atual e interessante, indo ao encontro às recomendações das Orientações Curriculares de Geografia 3º Ciclo, que atribui à educação geográfica um papel importante no desenvolvimento e formação dos alunos para a cidadania, e na tomada de consciência do mundo em que vivem e os rodeia. A educação para o desenvolvimento é importante para a formação de cidadãos geograficamente competentes, responsáveis e interventivos. Podendo parecer uma unidade com conteúdos generalistas, do senso comum e que todos já conhecemos, é na realidade uma unidade que exige uma articulação e mobilização de conhecimentos geográficos desenvolvidos ao longo dos anos anteriores, assim como de conhecimentos apreendidos noutras disciplinas, tais como nas Ciências da Natureza e na História.

Para desenvolver esta unidade didática optei pela utilização da imagem, como principal recurso didático. A imagem poderá ser um poderoso instrumento na sala de aula, na medida que transmite algo de imediato, contacto direto com o que se vê. Contudo, a utilização deste recurso deve ser feita com alguns cuidados. O professor ao

apresentar uma imagem não deve somente expô-la, deve explorar, interpretar e criticar o seu conteúdo, em conjunto com os seus alunos. Só assim conseguirá que esta se assuma verdadeiramente como um recurso didático e não como mera ilustração, ou entretenimento. Numa temática que versa sobre os contrastes de desenvolvimento, sobre graves problemas de desigualdades sociais, económicas, demográficas, políticas, entre outras, mais do que colocar o alunos a compreender conceitos, era importante levá-los a pensar sobre o porquê de vivermos num mundo tão desigual. Trabalho que poderia ser feito através da utilização da imagem como recurso didático. Foi com base neste corpo de intenções que planifiquei a minha unidade didática e consequentemente as minhas três regências associadas a esta.

Na elaboração desta unidade didática (ver anexo 10) tive já em consideração as orientações dadas pela minha supervisora de estágio, aquando da análise da minha primeira unidade didática. Assim, tentei apresentar situações didáticas mais explícitas e completas. O desenvolvimento de cada uma das situações partiu de uma questão, colocada no início, à qual os alunos deveriam procurar a resposta, com base nos recursos apresentados na aula. Em cada uma das situações estavam contemplados um conjunto de conteúdos (atitudinais, procedimentais e temáticos) os quais deveriam ser mobilizados em conjunto, permitindo assim o desenvolvimento de competências. As competências específicas da Geografia estão agrupadas em três domínios: A localização; O conhecimento dos lugares e regiões; O dinamismo das inter-relações entre os espaços; os quais contribuem para o desenvolvimento das competências gerais do Ensino Básico. Nenhum dos domínios é mais importante que o outro, contudo apresentam uma sequência gradativa da sua complexidade. O último domínio, O dinamismo das inter-relações entre os espaços, é o mais complexo, exige já alguma maturidade do pensamento geográfico, razão pela qual é desenvolvido sobretudo durante o 3º Ciclo do Ensino Básico, mais precisamente ao longo do 9º ano. Assim, as sete competências específicas da Geografia escolhidas para serem desenvolvidas ao longo desta unidade, abarcam os três domínios, referidos anteriormente. Quanto às competências gerais que poderão ser desenvolvidas pela mobilização das competências específicas da Geografia, são iguais às anteriormente selecionadas para o 8º ano.

Dos nove conteúdos atitudinais escolhidos para esta unidade destaco cinco, a comunicabilidade, reflexão, cooperação, espírito crítico e sensibilidade, como aqueles que são mais direcionados para o desenvolvimento desta unidade. Será pedido aos alunos que apresentem a sua opinião sobre determinados assuntos, que comentem

imagens, que apresentem oralmente para turma o trabalho desenvolvido em grupo, o que exigirá deles capacidade para comunicarem de forma adequada. A reflexão, cooperação e espírito crítico também terão espaço para serem trabalhadas, nomeadamente na realização de um trabalho de pares e de grupo. Durante a unidade didática serão abordados temas como a fome, pobreza extrema, graves problemas que devem ser tratados com seriedade e sensibilidade. Gostaria de tentar perceber como alunos deste nível escolar lidam com estes problemas, como os encaram, se lhes dizem algo, ou se lhes são indiferentes. Penso que o conteúdo atitudinal é por estas razões especialmente importante nesta unidade, razão pela qual decidi no final das três regências, fazer uma avaliação atitudinal, durante a realização da atividade de grupo.

Ao longo desta unidade foram privilegiados seis conteúdos procedimentais, que de acordo com a temática a tratar achei serem fundamentais, para além da observação indireta e utilização de vocabulário geográfico, que devem estar presentes em quase todos os momentos. Assim, incluí para além destes a leitura e interpretação de mapas, documentários, textos e imagens; a construção de mapas; o inter-relacionamento de fenómenos geográficos; e a produção de informação geográfica oral e escrita.

Os conteúdos temáticos resultaram da construção do mapa concetual (ver anexo 11). As quatro situações educativas que elaborei articulam os vários conteúdos, que mobilizados em conjunto permitem os alunos desenvolvam competências. Estas decisões estão todas encadeadas e são difíceis de tomar, principalmente para um professor estagiário, sem experiências letivas, pois não sabe se está a escolher as melhores opções, se está a construir situações educativas que vão de encontro às necessidades dos alunos e que permitam que estes desenvolvam competências.

Do total de quatro situações educativas planeadas nesta unidade didática, operacionalizei as três primeiras. A primeira aula (ver anexo 12) coincidia com o início desta unidade, apesar do tema: Contraste de Desenvolvimento já ter sido introduzido com a unidade didática: Países Desenvolvidos vs Países em Desenvolvimento. Para esta primeira regência optei por planejar uma aula mais expositiva, na medida que pretendia através do diálogo com os alunos, introduzir alguns conteúdos, com o objetivo de responder às seguintes questões: Porque é que existem países com diferentes níveis de desenvolvimento? Que fatores constituem obstáculos ao desenvolvimento? Como recurso de suporte tinha um PowerPoint, através do qual eram projetadas imagens, mapas e esquemas que auxiliavam na tarefa. O objetivo era fornecer aos alunos o enquadramento histórico, económico, social e natural, que conduziu à formação de um

mundo heterogêneo e desigual, ao nível do desenvolvimento. A segunda atividade desenvolvida na aula tem como mote outra questão: Atualmente quais são os maiores problemas que impedem o desenvolvimento destes países? à qual os alunos, agrupados em pares, deveriam responder com base na observação e análise crítica de uma imagem. Com esta imagem estava igualmente planeado a elaboração de um inventário de sensações, mais uma vez ressaltando a importância dada ao conteúdo atitudinal, que no final das três aulas, foi objeto de avaliação. A resposta à questão seria lida em voz alta no final da aula. Esta atividade serviria de elo de ligação para a próxima regência, onde seriam desenvolvidos os vários obstáculos ao desenvolvimento.

Esta aula decorreu num ambiente de murmurinho, com constantes interrupções do professor para retomar a ordem. As várias chamadas de atenção foram prejudiciais para o desenrolar da aula, pois exigem do professor um esforço de concentração acrescido. O recurso utilizado na aula não foi o mais original ou brilhante, foi como disse uma aula mais expositiva, mas que dependia da participação dos alunos, que se mostraram pouco interessados. Na parte final da aula foi lançada uma nova tarefa aos alunos, observação e análise de uma imagem, com um conteúdo perturbador (figura 5).



Figura 5. Imagem de Kevin Carter projetada na aula

Fonte: <http://www.cameranaked.com/FamousPhotographer-KevinCarter.htm>

Esperava, de alguma forma, surpreendê-los com esta imagem, chamá-los para a aula, despertar o interesse para a temática. Porém, o efeito não foi o esperado. Os alunos demonstraram, na sua generalidade, falta de sensibilidade para o tema, utilizando a fotografia para tecer comentários menos apropriados e jocosos. Quem ficou surpreendida fui eu, que resolvi com base neste desinteresse alterar o plano de aula. Cancelei a atividade que se seguia, que consistia na elaboração de um inventário de sensações e passei à tarefa seguinte, dois a dois, teriam com base na observação da imagem, dar resposta à questão colocada anteriormente. Talvez devesse ter seguido com o plano de aula, mas naquele momento, achei que não valia a pena.

Parto para a segunda aula (ver anexo 13) com esta má experiência. Esta aula está articulada com a segunda situação educativa, a qual foi desenvolvida com base na seguinte questão: Quais as desigualdades existentes ao nível do desenvolvimento? Nesta situação educativa estava delineada a utilização de imagens, a realização de um trabalho de pares e por fim a construção de um cartaz alusivo ao HIV-SIDA. O meu plano de aula teria de refletir estas opções. Desenhei para esta aula seis momentos didáticos, dos quais destaco a realização, em pares, de uma ficha de trabalho e a elaboração de um cartaz informativo sobre o HIV-SIDA. Estabelecido o elo de ligação com a aula anterior passei a apresentar a tarefa aos alunos, desta vez segui as recomendações da supervisora de estágio aquando da análise da minha primeira aula, na qual utilizei uma ficha de trabalho. Comecei por agrupar os pares, previamente constituídos por mim, depois distribui a ficha e facultei todas indicações necessárias para a sua realização. Esta ficha tinha tarefas diversificadas, mas com o objetivo comum, que os alunos trabalhassem algumas das desigualdades que existem ao nível do desenvolvimento (pobreza, fome saúde), assim como as suas consequências. Os vários grupos de tarefas que compunham a ficha incluíam desde análise de imagens e mapas, interpretação de textos e esquemas e construção de mapas. Verifiquei no decorrer da aula que a ficha era demasiado extensa e apesar da turma estar a trabalhar bem e de forma tranquila, decidi não concluir a ficha, optando por terminá-la na aula seguinte e passar para a outra atividade, a elaboração de um cartaz alusivo ao HIV-SIDA. Esta atividade serve essencialmente para integrar saberes, colocar a Geografia ao serviço do desenvolvimento e formação para a cidadania interventiva e responsável. É importante que os alunos entendam a gravidade desta doença, como está nas suas mãos protegerem-se desta, bem como procurar perceber a sua atual distribuição no mundo. Este tema está relacionado com as desigualdades existentes ao nível da educação e saúde. Antes de passar para a

elaboração do cartaz tentei fazer uma auscultação dos conhecimentos prévios dos alunos em relação à temática. Pedi para observarem um mapa do manual, no qual estava representada a distribuição do HIV-SIDA no mundo, identificando o que estava representado, onde era maior a presença, explicar porque será que determinadas áreas estão mais afetadas que outras, levando a que os alunos relacionassem os conteúdos da aula. Pedi ainda que refletissem sobre as consequências que esta infecção tem no presente para estes países, assim como as implicações para o futuro. Apresentei um PowerPoint com um esclarecimento mais específico sobre esta infecção, clarificando alguns conceitos, formas de transmissão e de prevenção. Expliquei que os alunos deveriam elaborar cartazes informativos, para depois serem afixados na escola, alertando a comunidade escolar para este flagelo. Forneci todo o material para a construção do cartaz. A transição para esta atividade criou uma grande confusão na sala de aula, os alunos ficaram eufóricos. Nesta aula voltei a privilegiar os conteúdos atitudinais.

A terceira e última regência, lecionada no âmbito desta unidade didática, foi assistida pela supervisora de estágio. Com esta aula pretendia colocar os alunos a interligar toda a informação lecionada nas duas aulas anteriores, durante as quais estudaram os obstáculos e as desigualdades no desenvolvimento (ver anexo 14). Agora era altura para os alunos desenvolverem soluções capazes de atenuar algumas das desigualdades estudadas anteriormente. O objetivo não era que os alunos apresentassem soluções complexas, mas fazê-los pensar no assunto e discutir com os colegas. Foi lhes proposto a realização de um trabalho de grupo, tal como estava planeado na terceira situação educativa da unidade didática. O trabalho desenvolveu-se no âmbito da “Conferência internacional de Custóias para o desenvolvimento”, tendo como desafio a seguinte questão: Que soluções existem para atenuar os contrastes de desenvolvimento? Cada grupo deveria pesquisar de forma a responder a esta questão e no final fazer uma apresentação para os colegas. A conferência tinha como principais objetivos: discutir sobre as desigualdades no desenvolvimento a nível mundial, indicar soluções para atenuar estas desigualdades e eleger a melhor solução de desenvolvimento para posterior implementação no terreno. A sala de aula já estava previamente preparada para acolher os cinco grupos, de quatro alunos, também já previamente definidos. Para que pudessem desenvolver a atividade foi facultado a cada grupo um dossiê de trabalho. Inicialmente tinha planificado uma aula um pouco diferente, na medida em que cada grupo de trabalho deveria trabalhar sobre uma desigualdade e apresentar as respetivas

soluções, logo seriam trabalhadas cinco desigualdades. O sistema era o mesmo, a cada grupo era entregue um dossiê com um conjunto de informação sobre o qual deveriam trabalhar. De acordo com esta planificação, teria de elaborar cinco dossiês diferentes. Ao preparar a regência e depois de já ter entregue o plano de aula à orientadora da escola, vi que não tinha tempo para construir cinco dossiês diferentes, optando por elaborar apenas um no qual estariam presentes algumas das desigualdades abordadas nas aulas anteriores, fazendo uma alteração à planificação inicial. A minha limitação temporal não me permitia pensar com muita antecedência sobre a planificação das minhas aulas, nem sobre os materiais didáticos a utilizar, levando a que ocorressem situações como esta. Ou fazia esta alteração ao plano ou corria ao risco de não ter materiais para a aula.

Estabelecido o elo de ligação com a aula anterior e depois de ter distribuído e clarificado todas as tarefas a realizar, inclusive a apresentação, foi atribuído o tempo para a realização da atividade, 25 minutos. Após a conclusão da tarefa, dentro do tempo estipulado, os alunos deveriam apresentar as suas soluções. Cada grupo dispunha de 5 minutos para falar e convencer o público que a sua solução era a mais interessante. No final de todas as apresentações, a professora faria uma sistematização da informação apresentada pelos vários grupos e era votada a melhor proposta. Com base na proposta vencedora os alunos seriam questionados sobre a viabilidade da aplicação da medida a todos os países que apresentassem a mesma desigualdade. O objetivo era levar os alunos a refletirem sobre as ajudas ao desenvolvimento e o cuidado que é preciso na sua implementação. Para suportar esta reflexão seria apresentado um estudo de caso, o qual seria discutido por todos.

Como agora me parece evidente esta aula é excessivamente longa para 90 minutos. Teria de ter terminado no momento didático oito, com a votação da melhor proposta. Este erro de planificação levou a que o plano não fosse cumprido. Foi ainda perceptível outra falha, a presença de uma competência específicas que não foi desenvolvida: n) Desenvolver a utilização de dados/índices estatísticos, tirando conclusões a partir de exemplos reais que justifiquem as conclusões apresentadas. Não foi apenas o plano de aula que estava desajustado ao tempo da aula, o número de textos do dossiê também estava. Como alterei a planificação anterior, passando a existir um dossiê igual para todos os grupos, excedi-me no número de textos que coloquei, bem como na quantidade de tarefas. Este desajuste fez com que os alunos demorassem mais que os 25 minutos previstos, verificou-se ainda que alguns grupos nem leram os textos

passando de imediato para as tarefas seguintes. Tive de prolongar o tempo para a realização da atividade, retirando o tempo disponível para as outras tarefas planeadas. Quando passei para a apresentação oral, verifiquei que os alunos tiveram algumas dificuldades na realização da ficha, o que poderá ter sido uma consequência do elevado número de textos, mas também o resultado de alguns grupos não os terem lido. Como as apresentações foram na sua maioria incipientes tive de clarificar alguns conteúdos, o que em conjunto com o avançado da hora, fez com que monopolizasse o discurso, não dando lugar à discussão entre grupos.

No cômputo geral, o plano desta aula era demasiado extenso para 90 minutos de aula, para além de ter demasiados conteúdos atitudinais, o que dificultou a tarefa de avaliação atitudinal. O dossiê facultado aos alunos também não estava adequado, era muito extenso, o que levou ao não cumprimento do tempo previsto para a realização das tarefas, tendo sido facultado mais tempo prejudicando o cumprimento do plano.

Apesar de ter corrigido algumas das lacunas apontadas na unidade didática e planos de aula anteriores, referentes ao 8º ano, cometi outras. Uma planificação mais refletida e pensada teria ajudado a superar algumas destas falhas, bem como a fazer uma melhor preparação dos recursos didáticos. Penso que em termos formais as planificações e as fichas de trabalho não estão muito erradas, no entanto estas tem de ser exequíveis, e claramente não o foram. Penso que o receio de ficar com tempo a mais durante a minha regência, assim como a dificuldade de seleccionar conteúdos, associado a uma análise apressada dos planos e recursos conduziram a estes erros.

8º Ano – Tema: População e Povoamento

- **Unidade didática: Áreas de fixação humana**
 - **Urbanização e ruralidade**
 - **Estrutura das áreas urbanas**
 - **Modos de vida em meio urbano e meio rural**

Com a chegada do 3º Período aproxima-se um novo ciclo de regências, ao 8º ano, no âmbito do tema: População e Povoamento. A unidade didática agora planificada é relativa às Áreas de fixação humana (ver anexo 15). Dentro desta unidade terei de lecionar quatro regências, para perfazer o total de dez. Esta unidade deverá estar articulada com o plano anual, anteriormente elaborado para este ano de escolaridade.

A avaliação de partida para planear esta unidade didática é igual à que já tinha sido apresentada, na unidade didática: População, uma vez que a turma é a mesma. Com esta unidade pretendia que os alunos desenvolvessem sete competências específicas, b), c), f), g), i), j) e o). Em relação às competências gerais escolhi oito, no total de dez, assim só não foram consideradas as competências 4, relacionada com a utilização de língua estrangeira e a 7, adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões, pois não se ajustavam à minha planificação.

Nesta temática devem ser abordadas questões relacionadas com o espaço rural e urbano, tipos de povoamento, cidades e as suas funções, morfologia urbana e tipos de plantas. Todos estes conteúdos temáticos nasceram do mapa concetual (ver anexo 16). Esta unidade apresenta vários conceitos novos para os alunos, os quais tem de ser desenvolvidos. A forma que escolhi para trabalhar estes conceitos foi novamente através da imagem.

Ao nível dos conteúdos procedimentais privilegiei para além da observação direta e a utilização de vocabulário geográfico, a leitura e interpretação de mapas, textos, imagens e vídeos; a elaboração de esboços; o inter-relacionamento de fenómenos geográficos; e a produção de informação geográfica oral e escrita. Na componente atitudinal selecionei atitudes indispensáveis para um bom funcionamento da sala de aula. Contudo, destaco a autonomia, uma vez que à medida que vão caminhando em direção ao final do 3º Ciclo é importante que os alunos trabalhem esta atitude, que é fundamental no Secundário.

Para trabalhar estes conteúdos desenhei quatro situações educativas, cada uma correspondente a uma aula de noventa minutos. Mais uma vez optei por iniciar as várias situações educativas com uma questão, à qual os alunos teriam de dar resposta à medida que desenvolviam as atividades planeadas. As várias situações estavam encadeadas, assim começaríamos por ver como se distingue o espaço rural e o urbano, depois passaríamos ao estudo do espaço urbano, nomeadamente da cidade, como se organiza este espaço e no final perceber se o espaço urbano, mais concretamente, se as cidades são todas iguais. Dentro das atividades planeadas em cada uma das situações educativas, destaco a análise de imagens, a localização, e a construção de uma planta funcional.

Na primeira aula desta unidade didática (ver anexo 17) o objetivo era estudar o espaço rural e urbano, distinguindo as características de cada um dos espaços, assim como caracterizar os vários tipos de povoamento e modos de vida rural e urbano. Nesta unidade didática sempre que possível recorri a exemplos de situações geograficamente

próximas dos alunos, fazendo referência a Custóias e ao lugar onde vivem. Esta proximidade dos espaços possibilita aprendizagens mais significativas.

Ao nível do plano de aula elaborei oito momentos didáticos. Assim, comecei a aula por estabelecer o elo de ligação com a aula anterior, depois projetei duas imagens, as quais os alunos deveriam explorar, identificando as principais características de cada uma das imagens, correspondentes a um espaço rural e outro urbano. O objetivo final era a elaboração de um quadro síntese. Novamente recorrendo a duas imagens contrastantes, agora com tipos de povoamento rural distintos, o procedimento seria o mesmo. O próximo momento passava pela leitura e interpretação de um texto sobre os modos de vida rural e urbano, que serve de mote para a atividade seguinte, os alunos deverão elaborar um texto no qual deverá constar se habitam um lugar urbano ou rural e como é o seu modo de vida. Esta atividade permite fazer uma síntese da aula, conduzindo à articulação dos vários conceitos lecionados. A par com a construção do texto os alunos devem ainda elaborar um esboço da área envolvente à sua habitação, o qual deverá ajudar a justificar se vivem num espaço urbano ou rural. A aula termina com a elaboração conjunta do sumário.

Esta aula é relativamente simples ao nível dos conteúdos e procedimentos; contudo penso que foi uma aula que correu bem. O plano foi cumprido e os alunos aderiam às várias tarefas.

Na segunda aula a temática era a cidade (ver anexo 18). Nesta aula foi sobretudo privilegiado o procedimento de localização, com várias atividades que o mobilizavam. Esta aula está planeada em torno de nove momentos didáticos. Na parte inicial da aula foi trabalhado principalmente o conceito de cidade com recurso a um PowerPoint e uma ficha de trabalho. Após a realização desta é lançado um desafio aos alunos, no qual eles terão de justificar se Custóias é ou não é uma cidade. Os últimos momentos da aula são dedicados à localização das maiores cidades a nível mundial, assim como às maiores cidades de Portugal, esta atividade ficou incompleta.

A terceira aula desta unidade didática foi assistida pela supervisora da faculdade (ver anexo 19). O tema desta aula eram as funções urbanas e as áreas funcionais. A aula estava dividida em onze momentos didáticos. A primeira parte da aula foi dedicada às funções urbanas, desenvolvidas através da exploração de imagens. Na segunda parte foi dado destaque às áreas funcionais. Este tema foi introduzido com um PowerPoint, através do qual os alunos deveriam explorar este conceito e descobrir quais os fatores que condicionam a localização das diferentes áreas funcionais numa cidade. O principal

desafio desta aula passava pela elaboração de um levantamento funcional, de uma secção da rua da escola, através do qual poderia perceber que tipo de atividades estão ali localizadas e como se distribuem. Mais uma vez tentei criar uma atividade que contemplasse uma realidade próxima dos alunos.

Como se tratou de uma aula assistida pela supervisora, esta foi posteriormente objeto de análise. Um dos pontos menos positivos, apontado pela supervisora, sobre esta aula, foi o tempo que atribui para desenvolver as funções das cidades. Este tema é muito simples e de fácil compreensão, logo não é necessário desenvolver tantas atividades e torno deste, o que as tornou repetitivas. Outro aspeto apontado foi a monopolização da aula pelo professor, centrei a aula em mim, falei de mais e não dei espaço para os alunos construírem o conhecimento. O que impediu uma correta exploração dos recursos. Quanto à estrutura do plano de aula penso que estava bem elaborado, com excepção dos momentos didáticos quatro e cinco que são o mesmo.

A última regência deste bloco de quatro aulas e do estágio foi dedicada à morfologia urbana (ver anexo 20). O recurso mais utilizado nesta aula foi novamente a imagem, para além de uma ficha de trabalho. O plano de aula compreendia nove momentos didáticos, ao longo dos quais seria desenvolvido o conceito de morfologia urbana e identificação e caracterização dos vários tipos de plantas urbanas.

Terminada a descrição e análise dos instrumentos de planificação que me auxiliaram ao longo das dez regências de Geografia, é agora altura de fazer uma reflexão sobre o contributo que estes tiveram para a minha prática docente.

As Orientações Curriculares de Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico apesar de serem inovadoras, ao permitir uma gestão flexível do currículo, são do meu ponto de vista, mais difíceis de gerir para um professor sem experiência letiva, na medida em que este fica à deriva, em relação ao que ensinar. Este documento não é diretivo e por isso apenas fornece pistas, sobre os vários conteúdos a serem abordados. Um professor que nunca deu aulas ao ler estas orientações sente-se perdido. É por isso inevitável que vá consultar os manuais escolares, de modo a perceber o que será suposto colocar nos seus planos.

Na Geografia a utilização das fichas de trabalho é frequente e eu reconheço que abusei deste recurso, apesar de tentar variar as atividades. Reconheço que tenho um estilo de aula mais tradicional, ainda centrada no professor, tal como foi apontado por

diversas vezes. As minhas planificações seguiram esta linha, eram sobretudo planificações lineares, um pouco à semelhança do modelo de Tyler. A limitação de tempo não me permitiu pensar a fundo sobre a planificação, perceber como se desenvolvem competências, como se elaboram atividades onde estejam verdadeiramente articulados todos os conteúdos. O estágio serve, entre outros aspetos, para o professor experimentar e sobretudo aprender, fazendo. A este nível o professor responsável pela orientação na escola deverá ter um papel preponderante nesta formação, por exemplo demonstrado nas suas aulas como se deve proceder.

As planificações são fundamentais para a construção do sucesso do processo ensino-aprendizagem, no entanto não são garantia do mesmo, tal como se verificou ao longo da análise das minhas aulas. É certo que os vários instrumentos de planificação elaborados por mim tinham algumas lacunas, as quais, em alguns casos, contribuíram para uma prática menos profícua.

Apesar do trabalho e das dificuldades associados à elaboração dos vários instrumentos de planificação, são indubitáveis as suas vantagens. A atividade letiva é demasiado importante para deixar correr de acordo com a inspiração do professor, é fundamental que o professor tenha um fio condutor da sua atividade, conferindo-lhe coerência e a integração das aprendizagens que pretende desenvolver. Ainda mais no âmbito do currículo de 3º Ciclo do Ensino Básico, que por ser flexível, exige que o docente o pense como um todo, onde cada segmento mais restrito do processo de ensino-aprendizagem deve estar em plena articulação com o(s) que lhe(s) está(ão) a montante e a jusante (Ramalho, 2007).

8.3.2 História

A prática de ensino supervisionada na disciplina de História foi em termos metodológicos diferente da de Geografia. Na disciplina de História a planificação anual foi elaborada pelas professoras que compunham o grupo disciplinar, ficando a cargo dos estagiários apenas a elaboração dos planos de aula. É sobre estes instrumentos de planificação que irei fazer uma reflexão crítica, analisando a sua elaboração e aplicação prática, tentando compreender de que forma contribuíram para o meu desempenho como docente.

Com uma formação base em Geografia, lecionar a disciplina de História foi desde o início um dos maiores desafios do estágio. A insegurança ao nível dos conteúdos temáticos iria exigir um esforço acrescido, juntando o facto de durante o primeiro ano do curso de mestrado ter só existido uma unidade curricular de Didática da História e não duas como no caso da Geografia. Logo a abordagem do tema da planificação foi mais linear e superficial.

O tipo de planificação utilizado na disciplina de História é substancialmente diferente do da Geografia. A estrutura tipo utilizada foi a que nos foi ensinada durante as aulas de Didática da História e depois ligeiramente adaptada às solicitações da orientadora da escola. Os conteúdos programáticos e as competências específicas da História são muito diferentes das de Geografia, logo as planificações serão também elas diferentes, desde já, pelo facto do programa de História não ser tão flexível, dado que tem de seguir a cronologia dos acontecimentos.

As competências específicas da História são apenas três: tratamento da informação/utilização de fontes; compreensão histórica nas suas três dimensões espacialidade, temporalidade e contextualização; e a comunicação em História. São considerados os três grandes núcleos que estruturam o saber histórico (Ministério da Educação, 2001) e estão presentes em quase todas as aulas. Apesar de definidas em separado as competências específicas da História tem de ser entendidas como uma unidade, assim o professor na exploração dos conteúdos sentirá como natural a articulação e a mobilização simultânea das três dimensões (Ministério da Educação, 2001). De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais, a articulação das competências específicas da História com as competências gerais deverá ser feita a dois níveis,” A um primeiro nível quando essa articulação é direta e imediata (...), isso significa que (...) a operacionalização transversal dessas competências gerais materializa-se no próprio exercício das competências específicas tal como estão definidas” (Ministério da Educação, 2001, p.88) (figura 6).

Articulação ao 1º nível	
Competências específicas	Competências gerais
Tratamento de informação/utilização de fontes	Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável. (cg 6)
Compreensão histórica: Temporalidade/ Espacialidade/ Contextualização	Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano. (cg1)
Comunicação em história	Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar. (cg 2) Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar adequadamente e para estruturar o pensamento próprio. (cg 3)

Figura 6. Articulação entre competências específicas da História e as competências gerais.

Fonte: Ministério da Educação, 2001, p.88.

Quanto ao segundo nível, “ a articulação é conseguida quando as competências gerais definem um ambiente de aprendizagem que pressupõe uma organização do processo de ensino/aprendizagem centrada na acção/intervenção autónoma e relacional/cooperativa do aluno e que deverá enquadrar as experiências de aprendizagem, quer de carácter genérico, quer específico” (Ministério da Educação, 2001, p.88) (figura 7).

Articulação ao 2º nível	
Competências gerais	Experiências de aprendizagem
Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados. (cg 5)	Genéricas e específicas
Realizar actividades de forma autónoma e criativa. (cg 8)	
Cooperar com outras em tarefas e projetos comuns (cg 9)	
Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal promotora da saúde e da qualidade de vida. (cg 10)	

Figura 7. Articulação entre competências gerais e experiências de aprendizagem.

Fonte: Ministério da Educação, 2001, p.88.

As experiências de aprendizagem de carácter genérico são aquelas que todos os alunos devem ter oportunidade de experimentar ao longo da escolaridade básica, permitindo que estes vivenciem situações de aprendizagem em contextos mais amplos e variados que o contexto da aula tradicional de História (Ministério da Educação, 2001).

É com base neste elementos que irei proceder à análise dos planos de aula para as regências de História. É importante referir que na escola Básica de Custóias o 9º ano na disciplina de História tinha apenas dois blocos semanais de 45 minutos, não existindo blocos de 90. Como de acordo com o regulamento da prática de ensino supervisionada uma regência correspondia a um bloco de 90 minutos, foram elaborados mais de dez planos de aula, doze no total.

8º Ano

5. Expansão e mudança nos séculos XV e XVI

5.1 – A abertura ao mundo

. A afirmação do expansionismo europeu: os impérios coloniais

A minha primeira regência de História foi lecionada ao 8º ano, num bloco de 45 minutos. A aula tinha como tema a presença dos portugueses na África Negra. Como era a minha primeira aula e logo a primeira planificação, a grande questão era saber quais os conteúdos temáticos a desenvolver. Deste modo, comecei a construir o meu primeiro plano de aula (ver anexo 21) pelos conteúdos a lecionar, ou seja tentando responder à questão, o que ensinar? À qual procurei resposta nas várias leituras, assim como nas indicações da minha orientadora cooperante. Passei depois à procura da resposta, ao como ensinar? que recursos e estratégias poderia utilizar (experiências de aprendizagem), e o que pretendia alcançar com a sua utilização (indicadores de aprendizagem). Através das experiências de aprendizagem pretende-se que os alunos construam esquemas conceituais que os auxiliem a pensar e usar o conhecimento histórico de forma criteriosa e adequada (Ministério da Educação, 2001), desenvolvendo as competências específicas da História. Com base nos conteúdos a lecionar fui procurando recursos para os poder desenvolver.

Os recursos utilizados nesta aula foram essencialmente documentos escritos e iconográficos. Através da exploração destes recursos os alunos iam operacionalizando os indicadores de aprendizagem. A par com a escolha de recursos foram sendo definidas as questões orientadoras desta aula, às quais os alunos deverão ser capazes de dar resposta no final, assim como os conceitos a trabalhar. A motivação e a situação-problema ficaram para o final, foram os últimos elementos do plano a serem elaborados, apesar de serem os primeiros a serem apresentados. Para motivação construí um PowerPoint com imagens alusivas à exploração comercial portuguesa na Costa Ocidental Africana, acompanhado por música tradicional africana. Como situação-problema elaborei a seguinte frase “ O coração da economia portuguesa, no século XV, bate em África”, a qual no final da aula os alunos deveriam explicar o seu significado, com base no que foi lecionado.

A estrutura do plano é também a estrutura da aula, assim esta deve começar com apresentação do sumário seguida da motivação, a qual deverá ser explorada, passando para a apresentação da situação-problema e das questões orientadoras. Após esta sequência será estabelecido o elo de ligação com a aula anterior. No final da aula a situação-problema tem de ser resolvida, assim como devem ser resolvidas as questões-orientadoras.

Com base na observação que fiz às aulas da orientadora cooperante de História verifiquei que esta turma gosta da disciplina é na sua maioria interessada e muito participativa. Nesta primeira aula os meus maiores receios eram: cometer erros ao nível dos conteúdos temáticos, ou não saber responder a questões colocadas pelos alunos. Estava essencialmente focada nestes dois aspetos. Esta minha insegurança fez com que não fizesse um grande aprofundamento do tema, o que se refletiu ao nível da exploração dos recursos. No entanto, apesar de ter sido uma aula “simples” não fui capaz de cumprir o plano de aula e por isso não resolvi a situação-problema. Tive alguma dificuldade na gestão da sala de aula, devo tentar ser menos permissiva. Foi uma primeira aula e com ela senti pela primeira vez como é lecionar História. Apesar de ter cometido algumas falhas, só a partir desta aula e da análise feita pela orientadora da escola é que começo a ter ferramentas para construir novas planificações, pois até aqui era tudo teoria, desconhecendo a implementação e o funcionamento na prática. A planificação só tem sentido quando implementada, pois só nesse momento, durante a ação é que podemos aferir a sua validade e utilidade.

A minha segunda aula dista apenas três dias da primeira, com a particularidade desta ser assistida pela supervisora da faculdade. O tema desta aula era o início da presença portuguesa no Brasil (ver anexo 22). Mais uma vez a grande dificuldade seriam os conteúdos temáticos, no entanto trabalhei sempre no sentido de colmatar esta fragilidade. Iniciei a planificação, novamente, pela pesquisa e seleção dos conteúdos temáticos a desenvolver, para depois procurar os recursos e as estratégias a utilizar. A definição das experiências de aprendizagem e dos indicadores ocorre mais ou menos em simultâneo, para último ficam novamente a motivação e a situação-problema. Para esta regência, novamente de 45 minutos, preparei uma motivação mais apelativa que a da aula anterior, mais dinâmica, com a apresentação de um vídeo, com cerca de dois minutos, alusivo ao Brasil dos nossos tempos, representando a sua diversidade natural e cultural. Através da exploração conjunta com os alunos estabeleci o elo de ligação com a aula. A situação-problema ia ao encontro do tema da motivação, a multiculturalidade

brasileira, com a seguinte frase “ Brasil, um país três continentes”. O objetivo era perceber como o Brasil se tornou na nação multicultural que é hoje, o que a História nos poderá dizer sobre isto. De seguida, passei à apresentação e distribuição das questões orientadoras.

Esta aula penso que já foi um pouco mais elaborada que a anterior, nomeadamente em relação aos recursos apresentados. Em termos de plano de aula e principalmente ao nível do desenvolvimento de conteúdos, ambos os planos estão pouco desenvolvidos. Nesta segunda aula consegui terminar o plano, assim como já corrigi algumas lacunas ao nível da gestão da sala de aula. No entanto, apesar de ter utilizado recursos diversificados e interessantes falhei ao nível da exploração, uma vez que esta foi ainda superficial, tenho de trabalhar este elemento.

A análise da aula feita pela supervisora da faculdade e pela orientadora da escola deu-me ânimo para continuar a trabalhar, de forma a desenvolver a minha formação em história. O que contribuirá, no futuro, para uma maior segurança científica que terá reflexos ao nível da qualidade das aulas, da linguagem histórica e da análise de documentos.

O plano de aula ajuda a estruturar previamente a aula e o pensamento do professor, com a definição de conteúdos, recursos e estratégias. No entanto, devo realçar que apesar deste instrumento de planificação elaborei um outro, ao meu jeito, a que chamo guião da aula, onde coloco alguns dos elementos do plano de aula, como o recursos a utilizar, mas com outro alinhamento e estrutura. Ao qual acrescento as questões que devo fazer aos alunos, frases de ligação, a maneira como vou explorar os recursos, entre outros. Elaborei este guião de aula para todas as regências de História e Geografia e era principalmente através deste que lecionava as minhas regências, pois tinha um alinhamento da aula mais completo. Um não substituí o outro, mas funcionam como complementares.

9º Ano

9. A Europa e o mundo no limiar do século XX

9.3 – Portugal: da 1ª República à ditadura militar

. A 1ª República

Com o tema da 1ª República dei início ao ciclo de regências de História ao 9º ano (ver anexo 23). Este tema foi lecionado em duas aulas de 45 minutos, no entanto o

plano de aula é só um. Esta aula tinha como objetivo abordar os fatores que estiveram na origem da instabilidade da 1ª República, os motivos que levaram à sua queda, assim como perceber que condições se reuniram para permitir o golpe militar de 28 de Maio de 1926 e à consequente implantação da Ditadura Militar em Portugal.

Como motivação para esta aula, elaborei um videograma com uma sequência de imagens alusivas aos principais intervenientes políticos da 1ª República e da Ditadura Militar, bem como cartoons ilustrativos das dificuldades de governação. A exploração do vídeo foi no sentido de mostrar que a 1ª República portuguesa teve um fim e perceber o que ditou o seu final, através da análise dos *cartoons*. Quanto à situação-problema escolhi a seguinte frase: Assim como a monarquia abriu as portas para a República, esta abre as portas para a Ditadura. Para estas duas aulas utilizei como recursos, documentos escritos e iconográficos, bem como um documentário.

Dada a densidade dos conteúdos desta temática a preparação científica foi mais aprofundada e exigente, o que se refletiu num plano de aula mais desenvolvido e completo, em comparação com os anteriores, o que poderá ter contribuído para uma melhor exploração dos recursos utilizados. O plano de aula foi cumprido e os alunos foram capazes de resolver a situação problema, assim como as questões orientadoras.

9. A Europa e o mundo no limiar do século XX

9.4 – Sociedade e cultura num mundo em mudança

. Mutações na estrutura social e nos costumes

O 1º Período termina com mais duas regências de 45 minutos ao 9º ano. Desta vez subordinadas ao tema da *Belle Époque*, loucos anos 20 e a emergência da cultura de massas (ver anexo 24). O primeiro bloco foi assistido pela supervisora da faculdade. Nestes primeiros 45 minutos o tema era *Belle Époque* e loucos anos 20. O objetivo desta aula era caracterizar as duas épocas, em que contexto surgiram e o que trouxeram de novo ao nível social e cultural.

Como motivação apresentei um vídeo com música e dança características dos anos 20. Através deste recurso pretendi prender os alunos à aula e introduzir o tema. A situação-problema foi a seguinte frase: A I Guerra Mundial libertou as mulheres do seu estado de inferioridade. Na resolução da situação-problema os alunos deveriam referir a importância da I Guerra Mundial na modificação do papel da mulher na sociedade. Os homens partiram para o conflito e as mulheres tiveram de ir trabalhar, o que lhes

permitiu auferir um rendimento, proporcionando-lhes uma independência económica, a qual teve importantes reflexos ao nível social.

Ao longo da aula utilizei alguns documentos iconográficos os quais foram fundamentais para caraterizar e comparar estas duas épocas. A utilização e exploração deste tipo de documentos permite uma visualização e percepção mais imediata do assunto que estamos a abordar. Nesta temática estava um pouco mais confiante, uma vez que os conteúdos a trabalhar eram do ponto de vista históricos mais simples.

O segundo bloco de 45 minutos dedicado à cultura de massas foi um pouco mais monótono, dado que utilizei demasiados documentos escritos. Os conteúdos a trabalhar nesta aula também eram bastante simples. O objetivo era fazer com que os alunos compreendessem o conceito de cultura de massas e a importância que os meios de comunicação tiveram na década de 20 e 30.

Terminado o primeiro ciclo de regências penso que já fiz algumas evoluções, principalmente na atitude em sala de aula e ao nível da exploração de recursos, a qual é agora mais aprofundada e completa, quer de documentos escritos, quer iconográficos. Para esta evolução contribuiu certamente a elaboração de planos de aula mais completos e desenvolvidos, os quais davam um maior suporte e segurança ao nível científico. Os recursos e estratégias utilizadas nas regências poderiam ser um pouco mais diversificados, assim como o tipo de motivação e situação-problema utilizados.

9. A Europa e o mundo no limiar do século XX

9.4 – Sociedade e cultura num mundo em mudança

. Ruptura e inovação nas artes e na literatura

Com a chegada do 2º período comecei mais um ciclo de regências, acompanhadas de um grande desafio, lecionar uma aula de História da Arte ao 9º ano. Se possuía fragilidades científicas ao nível da História, estas eram ainda mais acentuadas na História da Arte. O desafio para este início de período era lecionar uma aula de 9º ano sobre o tema: os principais movimentos artísticos do início do século XX, ao nível da pintura, escultura e arquitetura. A planificação desta aula foi para mim das mais difíceis, foi sem dúvida um enorme desafio. O plano de aula foi desenhado para três blocos de 45 minutos e incluía um momento de avaliação.

As dificuldades sentidas na planificação desta aula (ver anexo 25) foram sobretudo a dois níveis: o que ensinar (conteúdos abordar) e como se lecionar uma aula

deste tipo. Comecei por ler o programa de História e depois passei ao manual, para perceber o que era suposto abordar neste tema. As indicações da orientadora cooperante foram também fundamentais. Depois fiz uma pesquisa bibliográfica para perceber em que consistiam estes movimentos, como surgiram e quem eram os seus principais representantes. Mais do que qualquer outro tema, este exigia uma forte presença de imagens, uma vez que só através da visualização das obras que representam estes movimentos é que possível perceber as suas principais características.

A aula estava estruturada em torno das obras que iria apresentar e explorar com os alunos. Mais uma vez a elaboração da motivação e da situação-problema ficaram para o fim. Como motivação escolhi duas imagens de quadros com características completamente distintas, apesar de serem dois retratos. Através do diálogo vertical e do questionamento os alunos deviam identificar as principais características e diferenças, refletindo sobre o antagonismo existente, entre as duas obras. Queria que os alunos se interrogassem, o porquê da arte evoluir, porque se alteram as técnicas, qual a influência do contexto social e económico nesta evolução. Como situação-problema utilizei a seguinte frase: A angústia causada pela I Guerra Mundial refletiu-se nas correntes artísticas. A brutalidade da I Guerra Mundial causou impacto a vários níveis, social, cultural, económico e também nas artes. Os novos movimentos artísticos eram ousados, irreverentes, desafiadores, alguns sem sentido, era a recusa pelas normas, pelo que estava anteriormente convencionado.

A aula desenvolveu-se essencialmente através da exploração de várias pinturas. Elaborei um PowerPoint com uma seleção de obras representativas de cada movimento, as quais foram exploradas em conjunto pelos alunos. Depois de explorada uma primeira obra, mostrava outra pertencente à mesma corrente, através da qual os alunos deveriam apontar as principais características, elaborando um quadro síntese. Os alunos gostaram da aula, participaram ativamente na análise das obras. Ao nível da escultura e arquitetura utilizei uma estratégia semelhante, mais uma vez com base em documentos iconográficos.

A preparação desta aula foi muito exigente, pois tentei aprofundar ao máximo os meus conhecimentos, quer ao nível das várias correntes artísticas, os seus autores e particularidades das obras apresentadas, elaborando um plano de aula bastante completo, o que me deu uma grande segurança científica que se refletiu durante a aula, com uma boa exploração dos recursos e fluidez de discurso.

8º Ano

6. Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII

6.2 – Absolutismo e mercantilismo numa sociedade de ordens

. O Antigo Regime português na primeira metade do século XVIII

A temática do Antigo Regime é densa ao nível dos conceitos a desenvolver, aborda questões como mercantilismo, balança comercial que exigem uma maior exposição por parte do professor. O plano de aula desta regência de 8º ano foi elaborado para 90 minutos (ver anexo 26). Como motivação fiz algo diferente do habitual, elaborei texto com alguns espaços em branco para os alunos preencherem, apesar de ser algo simples os alunos aderiram e gostaram da abordagem. No texto constava um pequeno resumo do que iria ser desenvolvido na aula. Para situação problema escolhi a seguinte frase: Numa Europa de partilha de ideias, como se explica o desenvolvimento de um povo à custa de outro (s). A aula foi desenvolvida em torno de um PowerPoint o qual foi explorado em conjunto com os alunos. Este recurso tinha texto e imagens, era um pouco extenso e com alguns conteúdos para serem copiadas para o caderno. Esta tarefa retirou tempo à aula, razão pela qual o plano de aula não foi cumprido. Foi também pedido aos alunos a elaboração de um esquema síntese, sobre o mercantilismo. Apesar de ter sido uma aula um pouco mais expositiva, penso que resultou uma vez que os alunos iam demonstrando interesse e participando ativamente. Penso que o plano apesar de conter toda a informação necessária, estava um pouco extenso para uma regência de noventa minutos.

9º Ano

10. Da grande depressão à segunda Guerra Mundial

10.3 – A segunda Guerra Mundial

. A derrota Alemã e o aniquilamento do Japão

Já estamos a meio do 2º período e a orientadora cooperante tem vindo a pedir uma diversificação de estratégias nas aulas. Está na hora de mudar e tentar outros recursos, outras estratégias, arriscar, pois essa também é uma das funções dos estágio, permitir que o estagiário experimente e diversifique a sua atuação. Para esta temática fui

desafiada a realizar um debate sobre a utilização da bomba atômica. Abracei o desafio e tentei implementá-lo. Com a sua orientação e com base em algumas pesquisas elaborei um guião para conduzir o debate.

Como motivação e introdução do tema passei um vídeo sobre o lançamento das duas bombas atômicas e as suas consequências (ver anexo 27). Como situação problema voltei a utilizar uma frase: O holocausto foi o caminho encontrado para a paz.

Esta era uma aula de 9º ano, um bloco de 45 minutos, os quais não foram todos dedicados ao debate. Foi ainda abordado o final da II Guerra Mundial na Europa e a sua continuação no Pacífico, sendo ainda explorados um mapa e um vídeo, os quais davam informação necessária para o debate. Os últimos 15 minutos foram então dedicados à realização do debate. A sala estava previamente configurada para o debate e os alunos divididos em dois grupos, já sabiam desde o início da aula o que iria acontecer. Introduzi o tema do debate, assim como esclareci as regras para a sua realização e o objetivo. Um dos grupos teria de defender a utilização da bomba atômica e o outro defendia o oposto. Dei início ao debate com o lançamento da seguinte questão: Harry Truman tomou a melhor decisão ao ordenar um ataque nuclear ao Japão? A partir daqui fui dinamizando o debate lançando novas questões. Preparei também um conjunto de argumentos que poderia utilizar se alguma das partes não os tivesse. No entanto, ambas as partes souberam defender a sua posição. Foi uma aula muito interessante, gostei de experimentar uma nova estratégia, o resultado foi muito positivo. No final os alunos resolveram muito bem a situação problema.

8º Ano

6. Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII

6.2 – Absolutismo e mercantilismo numa sociedade de ordens

. Um projeto modernizador: o despotismo pombalino

Nova regência de 8º ano (ver anexo 28), um bloco de 90 minutos, assistida pela supervisora da faculdade. O tema desta aula era o Marquês de Pombal e sua ação. Nesta aula foi lançado um novo desafio pela orientadora cooperante, apresentar uma dramatização. Fiz uma pesquisa na área da dramatização nas aulas de História e encontrei um texto e um vídeo sobre o terramoto de 1755, os quais adaptei para a aula. Escolhi duas alunas para interpretarem o texto, uma seria o narrador e a outra, o Marquês de Pombal. Preparei o texto com elas e procurei caracterizar a aluna que iria

fazer de Marquês de Pombal o melhor possível, recorrendo a algumas roupas que existiam na escola, utilizadas em peças anteriores. As alunas portaram-se lindamente, desempenhando os seus papéis na perfeição. A dramatização funcionou como motivação. Este tipo de estratégia requer uma grande disponibilidade do professor, para que funcione minimamente, para além de alguma imaginação. Mais uma vez realço o apoio da orientadora da escola, que ao me incentivar e confiar no meu trabalho, para além de o orientar, ajudou-me a experimentar este tipo de estratégias, apesar da minha limitação temporal. Gostaria de ter utilizado mais vezes esta estratégia, para dar oportunidade a outros alunos, contudo não se proporcionou. Ao nível da situação problema é que ainda não inovei, continuo a escolher frases, para esta aula foi a seguinte: O novo urbanismo de Lisboa é o reflexo da política reformista pombalina. Esta aula era muito densa ao nível dos conteúdos e com uma grande variedade de recursos, análise de documentos escritos, iconográficos, gráficos e um vídeo. O ritmo da aula foi bom, os recursos explorados e o plano cumprido. Ao longo da aula reparei que tinha saltado um recurso que era importante para a resolução da situação problema, em vez de voltar atrás, achei melhor prosseguir e utilizar o texto aquando da resolução das questões orientadoras, assim não perdia o fio condutor. Penso que foi uma boa decisão.

9º Ano

11. Do segundo após- guerra aos anos oitenta

11.3 – Portugal: do autoritarismo à democracia

. A perpetuação do autoritarismo e a luta contra o regime.

. Portugal democrático

Novamente uma regência assistida pela supervisora, agora lecionada ao 9º ano, dividida em dois blocos de 45 minutos. O tema da primeira aula era a guerra colonial e os movimentos independentistas e da segunda o 25 de Abril de 1974 (ver anexo 29 e 30). Os temas de História do 9º ano são muito interessantes, particularmente os referentes a este período. Para esta primeira aula preparei um conjunto de recursos através dos quais pretendia demonstrar aos alunos um pouco daquilo que foi e significou para os portugueses a guerra colonial. Existe um vasto conjunto de vídeos, textos e imagens desta época, o que torna difícil a seleção. Como motivação utilizei um vídeo com imagens do cenário de guerra, acompanhadas com um discurso de Oliveira

Salazar, no qual ele expõe a sua posição face a este conflito. A frase escolhida para situação-problema foi a seguinte: “Combatemos sem alianças, estamos orgulhosamente sós” Oliveira Salazar. O objetivo desta aula era trabalhar sobre os fatores que estiveram na origem da guerra colonial portuguesa, qual a posição do Estado português e perceber as consequências que a guerra trouxe para Portugal. Esta aula apesar de ter uma diversidade de recursos e do tema ser próximo em termos temporais, foi uma aula amorfa. Os alunos não participaram e não se mostraram muito interessados, mostrando até alguma falta de respeito durante a visualização e análise do vídeo, no qual eram apresentados alguns testemunhos de ex-combatentes da guerra. Apesar de ter preparado um bom plano, com recursos diversificados, não houve entusiasmo e participação dos alunos, o que acabou por tornar a aula quase num monólogo. Foi com alguma apreensão que parti para o segundo bloco, agora dedicado à Revolução de Abril.

A segunda aula era dedicada ao dia da Revolução, assim como aos motivos que a desencadearam, os seus objetivos, principais atores e acontecimentos. Como motivação preparei um vídeo com uma sequência de imagens alusivas ao dia da Revolução, acompanhadas com a música de Paulo de Carvalho “E depois do adeus”. Como situação-problema escolhi o poema de Sophia de Mello Breyner, o qual os alunos interpretaram corretamente, resolvendo com sucesso esta situação. A aula foi desenvolvida com base numa cronologia previamente preparada por mim. Ao longo da aula através da exploração de vários recursos, os alunos teriam de preenche-la. A participação foi muito diferente da aula anterior, os alunos aderiram à aula, o que imprimiu outra dinâmica. No final com a cronologia completa, os alunos ficaram com um relato dos principais acontecimentos e intervenientes da Revolução de Abril. Foi uma aula diferente, na qual experimentei uma nova abordagem. Uma aula como esta leva algum tempo a preparar, uma vez que tive de pesquisar muitos recursos para selecionar os que melhor se encaixavam no preenchimento da cronologia, assim como adapta-los. Foram utilizados excertos do filme “Capitães de Abril”, comunicados do MFA transmitidos pelo rádio, excertos do programa “Hora da Liberdade” e um documento escrito do manual. Apesar de ser uma aula trabalhosa o resultado foi muito positivo. Esta segunda aula foi dividida em dois blocos de 45 minutos, uma vez que tinha previsto ainda a realização de uma ficha de verificação de conhecimentos, pois esta matéria já não iria sair em nenhum teste de avaliação.

8º Ano

7. As transformações do mundo atlântico: crescimento e rupturas

7.2 – O triunfo das revoluções liberais

. A revolução liberal portuguesa.

A preparação das regências do 8º ano eram para mim em termos de conteúdos científicos mais difíceis. Os temas são referentes à História Medieval e Moderna, nos quais sinto mais dificuldades, porém considero que também para os alunos alguns conteúdos são mais densos que os do 9º ano. Nesta regência foram abordados os seguintes temas: o bloqueio continental, as invasões francesas e a Revolução Liberal Portuguesa (ver anexo 31). Neste plano de aula devo destacar o trabalho de grupo, estratégia que ainda não tinha sido utilizada nas aulas de História. Este trabalho tinha como objetivo final o preenchimento de um quadro síntese, no qual deveria constar as causas e consequências da Revolução Liberal portuguesa, ao nível político, económico e social. Esta atividade foi introduzida aproximadamente nos últimos quarenta minutos da aula. Os alunos foram divididos em vários grupos, foi distribuída uma ficha com vários documentos escritos e um esquema, através dos quais teriam de extrair a informação para completar o quadro. Estabeleci o tempo para executarem a tarefa. No entanto, não expliquei devidamente como deveriam preencher o quadro o que trouxe algumas dificuldades aos alunos. Quando me apercebi que a dúvida era geral, parei o trabalho e expliquei como deveriam fazer, a partir daí as dúvidas dissiparam-se. Por vezes esqueço-me que estou a trabalhar com alunos tão novos, e depreendo que estes percebem logo o que é para fazer e com fazer. É fundamental que o professor explique devidamente todas as tarefas, e os acompanhe na sua elaboração e correção. Não era um trabalho de grupo muito complexo, no entanto permitiu-me experimentar a implementação desta estratégia. É importante que os alunos diversifiquem as formas de trabalho, nomeadamente em grupo, para que desenvolvam atitudes de cooperação, relacionamento entre colegas e comunicação. Em particular, este trabalho permitiu ainda desenvolver a capacidade de análise e interpretação de documentos e sintetização de informação.

9º Ano

11. Do segundo após- guerra aos anos oitenta

11.3 – Portugal: do autoritarismo à democracia

. Portugal democrático

A última aula deste estágio foi lecionada ao 9º ano (ver anexo 32). O tema era Portugal na União Europeia. É uma aula com conteúdos muito atuais e com clara ligação à situação que se vive atualmente em Portugal. Como motivação utilizei um vídeo elaborado pela Câmara Municipal de Cascais, apresentado numa conferência no Estoril, pela altura que se negociava o resgate financeiro de Portugal, o qual a Finlândia estava renitente em dar a sua aprovação. Este vídeo tinha o intuito de mostrar aos Finlandeses que não deviam ter receio em ajudar Portugal, uma vez que já tinham sido ajudados por nós na década de 40. O objetivo desta aula era estudar a situação económica, política, e social de Portugal antes da adesão à C.E.E, para além de avaliar as vantagens e inconvenientes desta adesão. Durante a aula fui tentando estabelecer pontes com a atualidade. O plano foi cumprido na íntegra e os alunos participaram ativamente durante toda a aula.

Terminada a descrição e análise dos planos de aula que me auxiliaram ao longo prática de ensino supervisionada é agora altura de fazer uma reflexão sobre o contributo que estes tiveram para a minha prática docente.

O programa de História do 3º Ciclo do Ensino Básico é mais diretivo do que o da Geografia, o que para mim, enquanto professora estagiária facilita a tarefa de planificação. Sinto que ao ser mais diretivo me dá um maior suporte ao nível dos conteúdos a lecionar. Por outro lado, as competências específicas da História são apenas três, as quais são desenvolvidas em quase todas as aulas, este facto torna muito mais simples o processo de planificação, comparando com as dezanove competências da Geografia.

Como professora estagiária tinha uma grande limitação na disciplina de História, a nível científico. Como referi anteriormente a minha formação base é de Geografia, o que me obrigou a dedicar mais tempo à pesquisa e leitura, de modo a minimizar o mais possível este constrangimento. Porém, a estrutura do plano de aula de História, a forma como está concebida permite atenuar esta dificuldade, na medida em que estão

praticamente descritos todos os conteúdos a abordar, bem como as estratégias e recursos utilizados para os desenvolver, o que dá ao estagiário uma maior segurança.

Ao longo do estágio as minhas planificações de aula foram sendo cada vez mais completas e diversificadas em termos de recursos e estratégias. Apesar de iniciar sempre a tarefa de planificação pelo desenvolvimento dos conteúdos a lecionar e só depois passar para os indicadores e experiências de aprendizagem, fui notando que à medida que ia avançando o estágio, estas ações ficaram mais integradas e menos espartilhadas, o meu pensamento como docente ficou mais articulado.

A orientadora cooperante da disciplina de História foi fundamental para meu crescimento quer ao nível da planificação, quer no desempenho na sala de aula. Pois como já vimos anteriormente, uma boa planificação é fundamental para uma boa aula, porém não é garantia do sucesso da mesma, nem do bom desempenho do docente. Uma boa orientação no início de qualquer trabalho é fundamental, assim como é no início da prática pedagógica. Para quem nunca deu aulas, ou planificou é importante ver como se faz bem, ter um exemplo, uma base, para no início seguir e ganhar segurança e depois lentamente se ir libertando, criando o seu próprio estilo à medida que vai ganhando experiência e confiança. A observação das aulas da orientadora pedagógica, assim como as indicações dadas durante os seminários, permitiram que eu construísse essa base. Ao observar as suas aulas comecei por ver como o professor se deve posicionar na aula, como deve fazer o questionamento, como utilizar determinados recursos e estratégias, como fazer a gestão da sala de aula, entre outros aspetos. Todos eles abordados na teoria durante o primeiro ano do curso, mas só agora pude ver como realmente se faz na prática, com todas as suas condicionantes e imprevistos. Para além da observação das aulas, as orientações dadas ao nível da planificação foram também essenciais. As primeiras planificações que apresentei são mais simples, incompletas, só aos poucos comecei a melhora-las e a diversificar as estratégias e recursos. Inicialmente em termos de plano fomos trabalhando mais ao nível do desenvolvimento de conteúdos e aprofundamento científico, à medida que se verificava uma evolução e um crescimento nestes campos a orientadora ia trabalhando connosco outros. Entre eles a diversificação de estratégias e recursos do plano de aula. Assim, nas aulas de História para além de trabalhar com documentos escritos e iconográficos, tive a oportunidade de realizar um debate, uma dramatização e um trabalho de grupo. Todas estas estratégias para resultarem têm de ser previamente pensadas, sujeitas a planificação. Sem a utilização dos planos de aula, as minhas regências de História teriam certamente ficado

comprometidas, através destes estruturava não só a aula, mas também articulava o meu pensamento. O facto de estes instrumentos serem escritos dão também ao docente, neste caso ao professor estagiário, a possibilidade de ver a sua evolução.

Só na prática, durante o estágio é que se aprende verdadeiramente a planificar. Pois vamos testar as nossas planificações ao longo das regências, tirando a partir daí ilações sobre o que podemos melhorar ou que devemos continuar a fazer. Além disso, temos a orientação de alguém com experiência que nos deverá alertar para situações que o estagiário, com a sua inexperiência, nem se lembra que são importantes. A planificação é fundamental para o desempenho do estagiário, sobretudo se for desenvolvida com uma boa orientação do professor cooperante, que não deve existir só para avaliar, mas fundamentalmente para orientar.

O professor estagiário precisa de orientação e segurança para poder traçar o seu caminho, logo necessita para as suas aulas de um guião, um roteiro de ação para não se perder. O plano de aula serve este fim, dá-lhe um fio condutor, confere-lhe segurança, o que poderá contribuir para um melhor desempenho, permitindo que processo ensino-aprendizagem se realize com sucesso. Talvez com o passar dos anos e com mais experiência letiva os docentes voltem a utilizar os planos de aula mais simples, menos desenvolvidos, parecido com os que apresentei no início do estágio, porém nesta fase inicial acho importante que estes instrumentos tenham toda a informação necessária, o mais desenvolvida possível.

O tipo de planificação utilizado por mim ao longo do estágio foi do tipo linear, partindo da identificação dos conteúdos e passando sequencialmente para a elaboração das atividades. Este modelo de planificação confere uma maior segurança a quem está a iniciar, é mais descritiva, apresenta quase todos os passos que vamos dar. Esta foi complementada com o que denominei de guião de aula, um esquema no qual está descrito todo o alinhamento da aula, inclusive a forma como vou explorar os recursos, questões a colocar aos alunos, forma de introduzir os temas, entre outros aspetos. Este guião de aula não deveria ser necessário, pois o plano deve ser suficiente. Penso que a principal razão pela qual elaborava este guião se deve ao facto de estar adaptado a mim, não seguia o alinhamento de um plano de aula tipo, tinha descrito tudo aquilo que eu considerava importante, desde a verificação das presenças no início da aula até à resolução da situação-problema. O guião de aula é mais detalhado em termos de momentos de aula que o plano e por isso dava-me uma segurança extra. Este guião era elaborado em casa enquanto fazia as simulações da aula. Durante a regência

propriamente dita, não me socorria muitas vezes do guião, pois este já estava quase memorizado, mas sabia que ele estava lá. À medida que a experiência vai sendo maior e vamos construindo algumas rotinas de aula, como verificar a presença dos alunos, abrir a lição, escrever o sumário, e por aí em diante, vamos precisando cada vez menos deste tipo de suporte. Mas para um estagiário, inseguro e com uma grande pressão é muito fácil perder o seu fio condutor, pois ainda não tem experiência suficiente que lhe permita desenvolver estas rotinas.

9. Considerações Finais

Com a elaboração deste relatório procurei perceber, em que medida, o desenvolvimento de instrumentos de planificação permitiu melhorar a minha prática letiva. A procura de resposta a esta questão fez-se, sobretudo, com base na análise e reflexão dos vários instrumentos de planificação elaborados por mim, durante a prática pedagógica inicial. Num estudo desta natureza, de investigação educacional, as conclusões a que chegamos não são passíveis de ser generalizadas, mais ainda quando se trata de um trabalho de reflexão pessoal. Certamente num projeto semelhante a este, o investigador chegaria a outras conclusões, uma vez que o contexto escolar é diferente, bem como, as suas potencialidades e limitações de partida. Não significa, no entanto, que algumas conclusões não pudessem ser semelhantes.

A análise crítica dos instrumentos de planificação elaborados ao longo do estágio permitiu-me chegar a alguns pontos importantes e que me ajudaram a responder à questão de partida: Em que medida a planificação anual, de unidade didática e de aula permitiram melhorar a minha prática letiva?

A planificação é um documento pré-ativo que permite ao docente pensar e organizar a sua ação. Funciona como um guião de orientação, no qual estão alinhados os conteúdos, atividades, recursos, objetivos e competências que o professor traçou para determinada prática. Permite diminuir a improvisação, o recurso a atividades generalista e pouco adequadas, saltos e lacunas nos conteúdos. A prática letiva e a aprendizagem dos alunos são demasiado importantes para ficarem ao sabor das inspirações do momento. Na planificação estão refletidas as opções e decisões do docente, a sua gestão do currículo, organizando o seu trabalho, conferindo-lhe uma estrutura, um fio condutor, dando confiança e segurança no seu desempenho. Para que esta gestão tenha em consideração os interesses dos alunos e esteja pensada e ajustada às suas aprendizagens, o professor deve fazer um trabalho sério e consistente de reflexão, sobre o que pretende com a sua planificação, quais são os seus objetivos. É uma reflexão pré-ativa, que se irá refletir no decurso da fase interativa e pós-ativa do ensino. No entanto, a reflexão docente não deverá ficar por esta fase. No decurso da operacionalização da planificação, assim como no final, o docente deve voltar a refletir, agora sobre a sua ação e a influência que a planificação teve no seu desempenho, bem como, não menos importante, verificar se os objetivos inicialmente traçados foram atingidos. Ao fazer

este exercício de reflexão durante as três fases de ensino, o docente está a colocar sistematicamente em questão a sua ação, com vista à melhoria da mesma, dando a possibilidade de ficar mais próximo do professor que gostaria de ser e contribuindo para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Os vários instrumentos de planificação desenvolvidos ao longo do estágio têm como base modelos fornecidos, durante o primeiro ano do curso de mestrado, nomeadamente nas unidades curriculares de Didática da Geografia e Didática da História. Na Geografia, como já foi referido elaboramos vários instrumentos de planificação, anual, de unidade didática e de aula. Para estes instrumentos foram apresentados dois modelos de planificação, um linear e sequencial, que parte da identificação dos conteúdos ou atividades e segue com etapas bem definidas e um outro com uma abordagem mais integradora, que assenta na resolução de questões problematizadoras e integradoras, em que a complexidade vai sendo crescente, à medida que vão sendo resolvidas pelos alunos. Com base nestes dois modelos, poderíamos escolher aquele que mais se adaptava às nossas necessidades. Optei por utilizar um modelo linear, por considerar que era aquele que mais se adaptava a mim e as minhas condições de partida neste estágio. Este modelo é, para mim, o menos complexo o que é fundamental nesta fase inicial. É importante que o professor opte por um modelo de planificação que se adeque mais a si e à sua conceção de ensino, pois se não se revir no modelo escolhido, também terá dificuldades em o desenvolver, comprometendo o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Na disciplina de História, apenas nos foi dado a conhecer um modelo e um tipo de planificação, a de aula. O modelo apresentado é linear, com uma estrutura do tipo grelha cuja leitura se faz horizontalmente. Foi este modelo que utilizei no estágio.

Porém, apesar de ter utilizado estes diferentes instrumentos de planificação ao longo do meu estágio, assentes numa estrutura tipo previamente facultada, elaborei paralelamente um outro documento escrito. Denominei este documento de guião de aula, o qual acompanhou em todas as regências, uma vez que a sua estrutura estava mais adequada às minhas necessidades como professora estagiária. Ao longo deste guião estão descritas todas as fases da aula, desde a verificação das presenças dos alunos, até quase ao adeus final. A forma como está estruturado reflete o que vai ser a minha aula, como vou fazer o elo de ligação, que tipo de questões vou utilizar, como vou explorar os recursos, como vou implementar atividades. Apesar de neste guião não estarem

elementos fundamentais do plano, como as competências a desenvolver, ou os conteúdos, foi para mim um apoio fundamental.

O processo de formação de professores deve estar assente em referenciais teóricos, os quais se prolongam durante o estágio. Estes referenciais servem de ponto de partida e permitem uma homogeneidade que facilita a leitura e avaliação, por parte dos orientadores. Não devem, no entanto, ser encarados como os únicos, mas sim como ferramentas que dão ao professor uma base para procurar o modelo de planificação que mais se adequa a si. O docente deve-se assumir como um profissional inteligente e informado, que procura saber mais, que investiga e reflete sobre a sua prática e não como apenas um receptor de informação.

Os instrumentos de planificação não estruturam apenas as aulas, plano de curto prazo, estes podem também ser de longo e médio prazo, organizando a atividade letiva ao longo de todo ano. Na disciplina de Geografia tivemos a oportunidade de elaborar todos os tipos planificação, contudo, estes não foram necessariamente desenvolvidos na sua totalidade, uma vez que as turmas não estão totalmente entregues aos estagiários, apenas lecionamos dez regências, no total. Na disciplina da História apenas elaboramos planos de aula. Em termos de estrutura as planificações de aula de História e Geografia são substancialmente diferentes, estando de acordo com as particularidades metodológicas de cada uma das disciplinas. Apesar de ter uma formação base em Geografia, penso que esta disciplina é mais complexa em termos de planificação, pelo facto de termos de mobilizar dezanove competências específicas e simultaneamente articula-las com as competências gerais. Juntado um currículo flexível, que para quem está a iniciar é um pouco vago.

Ao analisar as minhas planificações quer de História, quer de Geografia percebi que existiam alguns problemas iniciais, que foram sendo ultrapassados à medida que ia elaborando novas planificações. Por outro lado, deu para ver que ao nível de recursos, sobretudo na Geografia houve um uso excessivo da ficha de trabalho, assim como contemplei competências no plano que não foram desenvolvidas na aula. Na disciplina de História diversifiquei mais as minhas estratégias, no entanto utilizei em todas as situações-problema um texto escrito. Foi notório ao longo deste ano de estágio que a elaboração das minhas planificações começava sempre pela definição dos conteúdos a lecionar, depois concentrava o meu esforço na preparação de recursos e estratégias a desenvolver e finalmente nos objetivos e competências. No entanto, foi interessante constatar que no processo de planificação da disciplina de Geografia a sequência apesar

de ser a mesma, o tempo dedicado a cada uma das partes era substancialmente diferente. Demorava muito mais tempo no desenvolvimento de estratégias e preparação de recursos, do que na definição dos conteúdos a lecionar. O que se poderá ficar a dever ao facto de, para mim, os conteúdos de Geografia serem mais simples do que os da História. Não obstante do que foi referido anteriormente, relativamente às Orientações Curriculares da Geografia serem vagas e com pouco conteúdo temático, dificultando o processo de planificação para quem esta a iniciar.

É indubitável que a elaboração dos instrumentos de planificação foram fundamentais para melhorar a minha prática letiva, contudo também verifiquei que não são garantia do sucesso da mesma. Uma boa planificação é essencial para um bom desempenho docente, mas não é sinónimo do mesmo, outras condicionantes se misturam nesta equação. A planificação dá ao estagiário uma maior sensação de segurança e confiança, pois já definiu previamente o que iria fazer durante a sua regência. Permite que este organize e estruture o pensamento, que tenha um fio condutor da sua ação. Ao planificar o estagiário esta a escrever, o que lhe permite rever a planificação antes da aula, mas também após esta, de preferência em conjunto com os seus orientadores e colegas de estágio, de modo a perceber onde falhou, porquê e o que deve continuar a fazer, assim como avaliar a sua evolução. Se não tivesse recorrido a este tipo de instrumento certamente a minha prática teria sido pior. Ao elaborar uma planificação, seja de que tipo for, estamos a organizar previamente a nossa ação como docente. É certo que esta organização, de acordo com o que foi apresentado anteriormente ao nível dos modelos de planificação, poderá ser mais ou menos linear ou diretiva, no entanto, seja qual for o modelo, o docente não consegue através desta prever tudo que poderá acontecer, daí não ser sinónimo de sucesso.

A elaboração dos instrumentos de planificação ocupa a maior parte do tempo do estagiário, que está constantemente a planificar, de modo a que a sua performance seja a melhor possível. Muitas vezes, dada a quantidade de trabalho associado ao estágio e no meu caso particular, uma disponibilidade de tempo limitada, não tive oportunidade para pensar mais detalhadamente nas minhas planificações, o que me limitou ao nível da sua elaboração, mas simultaneamente na minha prática letiva. Uma vez que ao planificar estamos a tomar um sem número de decisões que vão desde os conteúdos, às estratégias e recursos, as quais vão conduzir a nossa ação e se não forem bem pensadas poderão condicionar a nossa prática docente.

Bibliografia

- Afonso, M.I. (2004). *Os currículos de História no ensino obrigatório. Portugal, Inglaterra, França*. Dissertação de Mestrado da Universidade do Minho. Acedido em 2 de Julho, de 2013 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3250/1/Universidade%2520do%2520Minh1.pdf>
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D.Schön e os programas de formação de professores. In Isabel Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor reflexivo. In Isabel Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Braga, F. M. (1998). Formação inicial e práticas curriculares de professores principiantes – Um estudo de caso. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.
- Braga, F. (coord.) (2004). *Planificação: Novos papéis, novos modelos: Dos projectos de planificação à planificação em projecto*. Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Câmara, A., Ferreira, C., Silva, L., Alves, M., Brazão, M. (2002). *Geografia – Orientações Curriculares 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carvajal, F., Codina, J. L., Machado, A., & Torres, M. V. (2004). Programación de aula ¿para qué? Orientaciones didácticas para la planificación de la intervención docente en el aula. In Francesc López Rodríguez (dir.), *La planificación didáctica, claves para la innovación educativa en aula de innovación educativa* (pp.43-59). Barcelona: Editorial Graó.
- Costa, M. H. B., & Paixão, M. F. (2004). Investigar na e sobre a acção através de diários de formação: Procura de compreensão de processos de mudança na prática pedagógica. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Org.), *Investigação em educação. Abordagens conceptuais e práticas* (pp.77-106). Porto: Porto Editora.
- Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção: Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro. *Diário da República nº 15/01 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro. *Diário da República nº 38/07 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julho. *Diário da República nº 129/12 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Dias, E. B. (s.d.). *Revista Escola Nova (1930-1931): Um estudo sobre o tecnicismo e educação*. Acedido em 10 Junho, 2013, em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT1%20PDF/REVISTA%20ESCOLA%20NOVA%20_1930-1931_%20UM%20ESTUDO%20SOBRE%20O%20TECNICISMO%20E.pdf

- Filipe, B. (2004). A investigação-acção enquanto possibilidade e prática de mudança. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Org.), *Investigação em educação. Abordagens conceptuais e práticas* (pp.107-119). Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. M. (1997). A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In António Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp.51-91). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Gómez, A. P. (1997). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In Alberto Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp.93-114). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Infante, M. J., Silva, M. S., & Alarcão, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: Os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In Isabel Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 151-169). Porto: Porto Editora.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Martins, F. (2010). O currículo nacional e as orientações curriculares de geografia no ensino básico: Das concepções às práticas. Actas do XII Colóquio Ibérico de Geografia. 1-13. Acedido em 11 Junho, 2013, em <http://web.letras.up.pt/xiicig/comunicacoes/39.pdf>
- Martins, F., & Correia, L. (2012). A formação de professores de História e Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto: O percurso à luz do processo de Bolonha (2008-2012). *Revista de Geografia e Ordenamento do Território*, nº 1., 127-142. Porto. Acedido em 11 Junho, 2013, em <http://cegot.org/ojs/index.php/GOT/article/view/13>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

- Ministério da Educação – DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais*. Lisboa
- Ministério da Educação (1991). *Programa História: Plano de organização do ensino-aprendizagem. Ensino Básico: 3º ciclo*. Lisboa: DGEBS: Imprensa nacional Casa da Moeda.
- Moreira, M. A. L. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M. A. L. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês*. Universidade do Minho, Braga.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Acedido em 20 Abril, 2013, em http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf
- Pacheco, J. A. B. (1990). *Planificação didáctica: Uma abordagem prática*. Braga. Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Peralta, M. H. (2005). *Currículo: O plano como texto. Um estudo sobre a aprendizagem da planificação na formação inicial de professores de Alemão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pombo, Olga (1984). *Pedagogia por Objectivos/Pedagogia com Objectivos. Logos 1*. 47-72. Acedido em 10 Junho, 2013, em <http://www3.uma.pt/jesussousa/CE/7PorouComobjectivos.pdf>
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/aprender História: Questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas de Custóias – 2009-2013.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramalho, M. H. (2007). A Geografia no 3º ciclo do ensino básico e as possibilidades de rentabilização do conceito “Paisagem”. *Revista da faculdade de letras: Geografia*. Universidade do Porto, I, 55-85.
- Schenkel, M. H. B. (2005). Professor reflexivo: Da teoria à prática. In Idália Sá-Chaves (Org.), *Os portefólios reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos* (pp.119-132). Porto: Porto Editora.
- Silva, L. M. (1983). *Planificação e metodologia: O sucesso escolar em debate*. Porto: Porto Editora.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do currículo: Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Vilar, A. M. (1993). *O professor planificador*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Anexos

ANEXOS

Anexo 1 – Competências gerais do Ensino Básico.

Anexo 2 – Competências específicas da Geografia, versão do Ministério da Educação e versão simplificada pelo departamento de Geografia da FLUP.

Anexo 3 – Roteiros temáticos de ciclo e anual de Geografia.

Anexo 4 – Plano anual de Geografia de 8º e 9º anos de escolaridade.

Anexo 5 – Planificação de unidade didática: População.

Anexo 6 – Mapa conceitual da unidade didática: População.

Anexo 7 – Plano de aula nº 1.

Anexo 8 – Plano de aula nº 2.

Anexo 9 – Plano de aula nº 3.

Anexo 10 - Planificação de unidade didática: Interdependência entre espaços com diferentes níveis de desenvolvimento.

Anexo 11 -Mapa conceitual da unidade didática: Interdependência entre espaços com diferentes níveis de desenvolvimento.

Anexo 12 – Plano de aula nº4.

Anexo 13 – Plano de aula nº5.

Anexo 14 – Plano de aula nº6.

Anexo 15 - Planificação de unidade didática: Áreas de fixação humana.

Anexo 16 -Mapa conceitual da unidade didática: Áreas de fixação humana.

Anexo 17 - Plano de aula nº7.

Anexo 18 - Plano de aula nº8.

Anexo 19 - Plano de aula nº9.

Anexo 20 - Plano de aula nº10.

Anexo 21 – Plano de aula de História nº 1.

Anexo 22 – Plano de aula de História nº 2.

Anexo 23 – Plano de aula de História nº 3.

Anexo 24 – Plano de aula de História nº 4.

Anexo 25 – Plano de aula de História nº 5.

Anexo 26 – Plano de aula de História nº 6.

Anexo 27 – Plano de aula de História nº 7.

Anexo 28 – Plano de aula de História nº 8.

Anexo 29 – Plano de aula de História nº 9.

Anexo 30 – Plano de aula de História nº 10.

Anexo 31 – Plano de aula de História nº 11.

Anexo 32 – Plano de aula de História nº 12.

Anexo 1

Competências gerais do Ensino Básico.

Anexo 2

Competências específicas da Geografia, versão do
Ministério da Educação e versão simplificada pelo
departamento de Geografia da FLUP.

Anexo 3

Roteiros temáticos de ciclo e anual de Geografia

Anexo 4

Plano anual de Geografia de 8º e 9º anos de
escolaridade

Anexo 5

Planificação de unidade didática: População

Anexo 6

Mapa conceitual da unidade didática: População

Anexo 7

Plano de aula nº 1

Anexo 8

Plano de aula nº 2

Anexo 9

Plano de aula nº 3

Anexo 10

Planificação de unidade didática: Interdependência
entre espaços com diferentes níveis de
desenvolvimento

Anexo 11

Mapa conceitual da unidade didática:
Interdependência entre espaços com diferentes
níveis de desenvolvimento

Anexo 12

Plano de aula nº4

Anexo 13

Plano de aula nº5

Anexo 14

Plano de aula nº6

Anexo 15

Planificação de unidade didática: Áreas de fixação
humana

Anexo 16

Mapa conceitual da unidade didática: Áreas de
fixação humana

Anexo 17

Plano de aula nº7

Anexo 18

Plano de aula nº8

Anexo 19

Plano de aula nº9

Anexo 20

Plano de aula nº10

Anexo 21

Plano de aula de História nº 1

Anexo 22

Plano de aula de História nº 2

Anexo 23

Plano de aula de História nº 3

Anexo 24

Plano de aula de História nº 4

Anexo 25

Plano de aula de História nº 5

Anexo 26

Plano de aula de História nº 6

Anexo 27

Plano de aula de História nº 7

Anexo 28

Plano de aula de História nº 8

Anexo 29

Plano de aula de História nº 9

Anexo 30

Plano de aula de História nº 10

Anexo 31

Plano de aula de História nº 11

Anexo 32

Plano de aula de História nº 12