

Universidade de Lisboa



**Práticas de Diálogo na promoção da aprendizagem:
caso de uma turma de 10º ano de Economia A**

Tiago André Lima Castelhana

Mestrado em ensino de Economia e de Contabilidade

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Orientado pela Professora Doutora Ana Luísa Rodrigues

2024

“A academia não é o paraíso. Mas a aprendizagem é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua a ser um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.”
(Hooks, 1994, p.273)

“Benditas as ilusões e a adesão firme e total a qualquer coisa de grande, que nos ultrapassa e nos requer. Sem ilusões, nada de sublime teria sido realizado, nem a catedral de Estrasburgo, nem as sinfonias de Beethoven, nem a obra imortal de Galileu.”
(Caraça, 1933)

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens libertam-se em comunhão.”
(Freire, 1968, p.55)

À minha filha, à minha companheira, ao meu pai, ao meu irmão, ao meu sobrinho, à
minha cunhada, aos meus camaradas e aos meus colegas.

Agradecimentos

Começo por agradecer à professora Ana Luísa Rodrigues, orientadora deste trabalho, todas as críticas construtivas, a disponibilidade e o apoio. Agradeço também aos restantes professores do mestrado os momentos de reflexão que proporcionaram, bem como aos colegas, em especial à Susana Duarte, à Raquel Curto e ao Carlos Pina, pelos debates e diálogo que fomos efetuando ao longo destes quase dois anos.

Agradeço à professora Eduarda Carnot, pela sua generosidade em partilhar ensinamentos e disponibilidade, como também aos alunos da turma cooperante.

Agradeço à minha família, ao meu pai e à minha mãe, que embora falecida continua a ser uma inspiração, ao meu irmão e sobrinho, aos meus amigos e camaradas.

Por último, agradeço à minha companheira, pela paciência, apoio e inspiração e à minha filha, pelo sorriso e inquietude que me inspiram.

A todos/as, agradeço profundamente.

Índice Geral

Agradecimentos	vi
Índice de Tabelas	x
Índice de Figuras	xi
Índice de Gráficos	xi
Lista de Siglas	xii
Resumo	xiii
Abstract	xiv
Introdução	1
Capítulo I – Contextualização e motivação para o tema	2
1. Posicionamento e principais fatores para a escolha do tema.....	2
2. Principais conceitos	3
2.1 Flexibilidade curricular	3
2.2. Multiculturalidade	4
2.3. Aprendizagens ativas e a centralidade no professor.....	5
2.4. Pensamento Crítico	5
Capítulo II – Problemática, Metodologia e objetivos da Investigação	6
1. Definição do Problema e Questões de Investigação	6
2. Abordagem da Investigação e Metodologia	7
3. Métodos de Recolha de Dados	8
4. Ética.....	8
Capítulo III – Enquadramento Teórico	8
1. Multiculturalidade, Interculturalidade e Educação Intercultural numa escola diversa.....	9
2. Bases Teóricas da Pedagogia Dialógica	12
2.1 Teoria socioconstrutivista de Vigotsky.....	12
2.2 A noção de dialogismo de Bakhtin	14
2.3 Bases Filosóficas de Bruner.....	16
3. Conceções da Pedagogia Dialógica	16
3.1 O diálogo em Paulo Freire	17
3.2 O ensino dialógico (dialogic teaching) de Alexander.....	18
4. Currículo e Flexibilidade Curricular	25
5. Metodologias de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de pensamento crítico	
28	

Capítulo IV - Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada	31
1. Agrupamento, Freguesia e Escola	31
2. Caracterização da turma cooperante	33
3. A disciplina de Economia A	34
Capítulo V - Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada	36
1. Unidade Letiva	36
2. Planificação da prática de ensino.....	37
3. Estratégias e Metodologias de Ensino Aprendizagem	39
4. Gestão curricular.....	42
5. Ferramentas e Recursos Didáticos.....	44
6. Avaliação	45
7. Análise e reflexões sobre a Prática Supervisionada	47
8. Análise dos questionários	57
Capítulo VI - Conclusão e reflexões finais	64
1. Reflexão Final	64
2. Reflexão de cariz pessoal	73
Referências	77
Apêndices.....	84

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Princípios da DT de Alexander.....	20
Tabela 2 - Razões para crescente interesse no Pensamento Crítico.....	30

Índice de Figuras

Figura 1 - Disciplina de Economia A: competências a desenvolver.....	35
Figura 2 - Áreas de Competências do Perfil dos Alunos.....	35

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – O tempo concedido para pensar e responder às questões do professor foi suficiente?	57
Gráfico 2 - Sentiste abertura por parte do professor para participar à vontade e sem receios?	58
Gráfico 3 - O professor escuta os alunos com atenção e tem em conta as suas opiniões e dúvidas?	59
Gráfico 4 - Até que ponto o professor colocou questões interessantes e pertinentes que te permitissem pensar?	59
Gráfico 5 - Qual o teu grau de interação com os colegas de turma?	60
Gráfico 6 - Qual o teu grau de empenho/participação na aula?	61
Gráfico 7 - Houve algum momento em te sentiste perdido(a) quanto ao que estava a ser lecionado?	62
Gráfico 8 - Para compreensão dos temas lecionados, até que ponto foram úteis as aulas?	62
Gráfico 9 - Relativamente às aulas sobre “Moeda e Inflação” a que assististe, e de forma geral, como avalias o teu grau de satisfação?	63

Lista de Siglas

AE – Aprendizagens Essenciais

AEA - Agrupamento de Escolas de Alvalade

DT – Dialogic Teaching ou Ensino dialógico

ESPAV - Escola Secundária Padre António Vieira

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

IPP III - Iniciação à Prática Profissional III

IPP IV - Iniciação à Prática Profissional IV

MEM - Movimento Escola Moderna

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO – Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

PC - Professora Cooperante

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PISA - Programme for International Student Assessment

RPES - Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

UC – Unidade Curricular

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

Resumo

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) surge como trabalho final do Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, constituindo uma investigação sobre a minha prática desenvolvida no ano letivo 2023/2024, com uma turma de 10º ano de Ciências Socioeconómicas dos cursos Científico-Humanístico do Ensino Regular, na disciplina de Economia A, numa escola do distrito de Lisboa.

A ideia de base para o desenvolvimento deste estudo foca-se na noção de pedagogia dialógica/diálogo a qual, além da orientação para uma educação emancipatória, sobretudo num contexto de multiculturalidade, contempla as ideias de diminuição da centralidade do professor/currículo, de um ensino focado no aluno, assim como da promoção de uma aprendizagem ativa e inclusiva que não vise só o conhecimento por assimilação, mas também o conhecimento através da reflexão e o desenvolvimento de pensamento crítico.

Esta investigação sobre a PES questiona e visa compreender de que forma as práticas de diálogo promovem a aprendizagem numa turma do 10ºano de Economia A. A interrogação mais genérica serve de preâmbulo sobre a temática, mas é necessário avançar com as seguintes questões específicas:

Como enquadrar as práticas de diálogo numa gestão flexível do currículo?

De que forma as práticas de diálogo podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem num contexto de multiculturalidade?

Que influência pode ter a prática de ensino dialógica na promoção de pensamento crítico?

Baseado nas aulas de observação e nas lecionadas, e tendo em consideração o nível elevado de participação da maioria dos alunos, espera-se concluir que o diálogo, os debates, as trocas de ideias, as interações, trabalhos de grupo colaborativos e método interrogativo/questionamento promovem a aprendizagem bem como o pensamento crítico.

Palavras-chave: pedagogia dialógica, diálogo, multiculturalidade, aprendizagem, pensamento crítico.

Abstract

This report on Supervised Teaching Practice (PES) emerges as the final work of the Master's degree in Teaching Economics and Accounting at the Institute of Education of the University of Lisbon, constituting an investigation into my practice developed in the academic year 2023/2024, with a 10th-year class of Socioeconomic Sciences of the Scientific-Humanistic courses of Regular Education, in the subject of Economics A, at a school in the district of Lisbon.

The basic idea for the development of this study focuses on the notion of dialogic/dialogue pedagogy, which, in addition to the orientation towards an emancipatory education, contemplates the ideas of reducing the centrality of the teacher/curriculum, with teaching focused on the student, as well as the promotion of active and inclusive learning that does not only aim at knowledge through assimilation but also knowledge through reflection and development of critical thinking.

This investigation into PES questions and aims to understand how dialogue practices promote learning in a 10th-year Economics A class. The more generic question serves as a preamble to the topic, but to move forward the following specific questions are necessary:

How do we fit dialogue practices into flexible curriculum management?

How can dialogue practices favor the teaching-learning process in a multicultural context?

What influence can dialogic teaching practice have on promoting critical thinking?

Based on the observation classes and those taught, and taking into account the high level of participation of the majority of the students, we expect to conclude that dialogue, debates, exchanges of ideas, interactions, collaborative group work, and the interrogative method /questioning promote learning as well as critical thinking.

Keywords: dialogic pedagogy, dialogue, multiculturalism, learning, critical thinking.

Introdução

O presente trabalho surge no âmbito da unidade curricular (UC) Iniciação à Prática Profissional IV (IPP IV), do Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade, e estrutura-se da seguinte forma: introdução agora apresentada a apontar a estrutura do trabalho; o capítulo I, com a contextualização e motivação para a escolha do tema; o capítulo II, apresentar a Metodologia e objetivos da Investigação que serão colocados em prática no Relatório de Prática Educativa Supervisionada (RPES); o capítulo III, que faz o enquadramento teórico relativo a leituras e autores consultados ao longo do mestrado e da presente UC; o capítulo IV, com a contextualização da Prática de Ensino Supervisionada, onde é caracterizada a escola, a freguesia, o agrupamento, a turma e a disciplina; o capítulo V, com a Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada, onde é mencionada a unidade letiva lecionada, a planificação de médio prazo da aula, o processo de ensino-aprendizagem, os recursos didáticos, as reflexões sobre os diários de campo e a análise dos questionários; o capítulo VI, que faz a conclusão do trabalho, onde são abordados os pontos conclusivos sobre o tema do mesmo e uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido na escola e sobre as aprendizagens adquiridas na UC e no mestrado.

Em seguida, surgem as referências bibliográficas e, por último, estão os apêndices com os diários de campo, recursos pedagógicos utilizados, cenário de aprendizagem, questionário aos alunos, planos de aula e entrevistas no âmbito de IPP IV e IPP III.

Capítulo I – Contextualização e motivação para o tema

1. Posicionamento e principais fatores para a escolha do tema

“No pequeno mundo em que as crianças vivem, quem quer que as crie, não há nada tão bem percebido e tão bem sentido como a injustiça.”

(Dickens, 2016, p.63)

Este capítulo começa com uma citação do romance “Grandes Esperanças”, do escritor inglês Charles Dickens, que pretende oferecer uma visão profunda sobre a sensibilidade das crianças com o conceito de injustiça. Charles Dickens destaca a forma profunda como as crianças estão sintonizadas com as noções de justiça e injustiça, possuindo a capacidade inata para reconhecer e reagir à injustiça nas suas vidas.

O leitor poderá questionar-se, e bem, sobre a relação desta citação com o tema escolhido para o meu RPES - mas, o que à partida parece não ter uma relação direta, ao ser analisado de forma mais detalhada, descobre-se intrinsecamente interligado. Eu, provavelmente como qualquer outra pessoa, tenho uma visão do mundo, com determinadas ideias e crenças, que não está desligada da maneira como me posiciono em várias áreas da minha vida, seja profissional ou pessoal. Nesse sentido, é justo para com o leitor deste RPES explicar que o meu percurso de vida e visão do mundo me leva a olhar para a educação e para o ensino tradicional, com o foco na recitação, na aprendizagem pela memorização e na omnipresente avaliação sumativa, cujo centro é o professor, de uma forma crítica. Este é o ponto de partida que, ao longo destes dois anos de frequência do Mestrado em Ensino de Economia e de Contabilidade, me fez contactar com vários autores, teorias pedagógicas, estratégias de ensino-aprendizagem, bem como experiência prática, e a procurar o que mais se identificava com a minha visão de mundo. Tal como refere Bell (1993), a escolha de um tema é “mais difícil do que parece”. Todavia, tive a sorte de, na busca pelo tema, ter contactado com o autor Paulo Freire, que foi crucial para a escolha do mesmo. O seu livro “Pedagogia do Oprimido” teve um grande impacto em mim, bem como a sua perspectiva emancipatória, transformadora, democrática e de libertação dos alunos através do diálogo (Freire, 1968).

A pedagogia de Freire é baseada no diálogo, com o objetivo de transformar o mundo e acabar com as injustiças – aqui está a ligação à citação de Charles Dickens - e não está separada da minha visão de mundo. Por isso, foi como um “toque de paixão” (Bogdan & Biklen, 1994) que me “empurrou” para o tema deste trabalho.

Contudo, senti alguma angústia quando me fui apercebendo de que a concepção de Freire nos dá ensinamentos para criar o ambiente propício em sala de aula, mas que não há uma “receita” mais concreta de como praticar o diálogo nas aulas. Desta forma, fui “obrigado” a procurar autores mais praticistas ou pragmáticos, talvez para alguns menos “radicais”, uma vez que o RPES se baseia numa prática letiva efetiva. Foi neste processo que encontrei o autor inglês, Robin Alexander. Em certa medida, este autor diminuiu a minha angústia, pois forneceu-me ferramentas práticas, através da sua concepção de ensino dialógico ou dialogic teaching (DT), realizáveis na minha prática de ensino. Tendo em conta o explanado, decidi avançar para o tema “práticas de diálogo”.

2. Principais conceitos

Além do exposto, o contacto com textos de Vygostky e textos que visam temas como o multiculturalismo, as metodologias colaborativas, a avaliação e flexibilidade curricular, despertaram em mim, ao longo do mestrado, uma visão crítica, já mencionada, sobre o que Arends chamaria de “ensino tradicional/centrado no professor” (Arends, 2008, p.25). De facto, a frequência do mestrado provocou em mim uma visão crítica do ensino e tornou pertinentes as questões sobre a utilidade da centralidade no professor, das avaliações constantes, do pensamento crítico (ou falta dele), da flexibilidade curricular (ou a sua rigidez), das aprendizagens ativas, dos desafios da multiculturalidade/interculturalidade. Dado o RPES não ser uma dissertação, tive que abandonar alguns temas como, por exemplo, o da avaliação. Contudo, todos os restantes mencionados serão abordados no presente trabalho, em estreita ligação com o tema central do mesmo, “práticas de diálogo”, uma vez que se interseccionam e vão no sentido reflexivo e crítico que pretendo realizar no meu RPES.

2.1 Flexibilidade curricular

Alexander (2020), citando Segal e Lefstein (2015), refere que a maioria dos contributos em sala de aula estão alinhadas com a voz oficial do professor e do currículo. (p.84). Desta forma, segundo Alexander, o currículo oficial pode ser um entrave à voz do aluno. De acordo com Lyle (2008), isto significa que os professores são pressionados a “cobrir” o currículo, deixando menos tempo para práticas dialógicas. Segal e Lefstein (2015) alertam que mesmo os professores que tentam efetuar práticas dialógicas em sala

de aula, pressionados pelo cumprimento do currículo oficial, em boa verdade, acabam por desenvolver um diálogo muito limitado, quase em forma de monólogo.

Assim, é preciso olhar para o currículo de forma mais flexível e menos impositiva, para que este deixe de ser o que Alexander (2020) chama de “embargo”.

Em termos de legislação, verifica-se que o decreto-lei nº55/2018 veio reforçar a necessidade de maior flexibilidade na gestão curricular, com o intuito de dinamizar o trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais (AE).

Segundo Machado (2017), o artigo 3º do decreto-lei nº55/2018 promove uma gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo por parte das equipas docentes o que, conseqüentemente, levará a um trabalho interdisciplinar, em colaboração, tanto no que diz respeito ao planeamento, bem como à realização e avaliação das aprendizagens, acabando por reconhecer os professores como os atores principais da gestão do currículo, permitindo às escolas do ensino básico e secundário a gestão até 25% da carga horária semanal inscrita numa matriz curricular-base, através da criação de “domínios de autonomia curricular” ou de novas disciplinas. No entanto, apesar das boas ideias expostas no decreto-lei nº55/2018, que se enquadram e ajudariam na promoção de aulas orientadas para o diálogo, a verdade é que ao observarmos o que se passa nas escolas e na sala de aula, podemos comprovar que se mantêm intactos os “ambiente físicos”, ou seja, a escola enquanto espaço físico e também a divisão do tempo, a estrutura da sala de aula e o trabalho dos professores, como refere Nóvoa (2019). Apesar de já terem existido várias mudanças ao nível de currículos, programas e métodos ao longo dos anos e décadas. Pese embora as dificuldades na sua aplicação, pareceu-me importante refletir/sobre o enquadramento das práticas de diálogo numa gestão flexível do currículo.

2.2. Multiculturalidade

Dada a diversidade cultural existente nas escolas, a interação social ganha maior peso uma vez que, para quebrar preconceitos, e segundo Freire (1968), é importante a escuta do outro e a aproximação ao outro.

Neste sentido, tendo em conta a realidade nas escolas e o tema das práticas dialógicas, considere que este autor me poderia ser útil para contornar os desafios provocados pelo elevar da diversidade dos alunos. Tal como refere Peres, “a finalidade da educação é formar o homem, formar todos os homens: reconhecer e valorizar, sem

beliscar, o projeto do outro. É entender que a cultura dominante não é a única (...). Cabe à educação abrir um leque diversificado de aprendizagens, não reprodutoras, onde todos possam expressar, de modo igual, a sua cultura de origem.” (Peres, 2000, p. 55).

No mesmo sentido, Ramos (2007) afirma que a premissa da educação passa pela promoção de um ensino dialógico em que as diferenças, a alteridade e a diversidade sejam contempladas, em que o diálogo entre as culturas seja promovido e em que os preconceitos e os estereótipos sejam eliminados ou diminuídos. Neste sentido, um mundo cada vez mais diverso exige práticas mais inclusivas onde as práticas dialógicas ganham preponderância.

2.3. Aprendizagens ativas e a centralidade no professor

Em contraponto ao ensino tradicional, em que a centralidade está no professor como transmissor de conhecimento, o contacto com as aprendizagens ativas e a visão de centralidade no aluno, ajudou-me também na escolha do tema “práticas dialógicas”. Rodrigues (2019), mencionando o Movimento Escola Moderna (MEM), afirmava que este último surgiu na década de 60 e se tinha insurgido contra o ensino tradicionalista, que se centrava no professor. Esta centralidade no professor está ligada a um padrão de ensino que se baseia na recitação de conhecimento por parte do professor e no padrão iniciação-resposta-avaliação (Arends, 2008). Abordando este padrão de ensino, a perspectiva da pedagogia dialógica tornou-se pertinente, pois diversifica a interação entre aluno e professor. Por outro lado, e socorrendo-me do MEM a par da diminuição da centralidade/autoridade do professor, é também necessário promover uma educação ativa em torno do aluno (Rodrigues, 2019). Assim, tendo em conta que a pedagogia dialógica tem o objetivo de tornar o aluno o principal protagonista da sua aprendizagem, torna-se evidente que o tema deste relatório é relevante para a promoção de uma aprendizagem ativa.

2.4. Pensamento Crítico

Quanto ao tema do pensamento crítico, e tendo em consideração os documentos da PAFC, o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO) e a Estratégia nacional de educação para a cidadania (ENEC), verifica-se a existência de orientações no sentido de um desenvolvimento reforçado, em que se promova a formação de cidadãos ativos, com base no desenvolvimento do pensamento crítico. Se levarmos em conta as

teorias da pedagogia dialógica constata-se também a presença da ideia de promoção do pensamento crítico, que vise o desenvolvimento de alunos mais conscientes do mundo em que vivem. Segundo Coelho et al (2024), baseando-se na perspectiva de Paulo Freire, o diálogo não é apenas uma técnica de ensino, mas uma filosofia educacional que promove e valoriza a troca de ideias, o pensamento crítico e a construção coletiva do conhecimento. Levando em conta essa convergência, reforçou-se a pertinência de abordar as práticas dialógicas como tema deste trabalho.

Capítulo II – Problemática, Metodologia e objetivos da Investigação

1. Definição do Problema e Questões de Investigação

A presente investigação centra-se na problemática a explorar relativa ao estudo da relação entre o diálogo, a pedagogia dialógica e a promoção da aprendizagem, na disciplina de Economia A, no 10º ano de escolaridade.

A escolha do tema está intimamente ligada com o exposto nos pontos anteriores. A par disto, observar que nas aulas de hoje em dia ainda predomina a visão tradicional da escola, em que o centro do conhecimento está no professor e o aluno é encarado como um elemento passivo, fez-me ter a vontade de abordar a temática relacionada com o diálogo.

Partindo deste tema, elaborei a seguinte questão como pergunta de partida: ***“Qual o contributo da utilização de práticas de diálogo na promoção da aprendizagem?”***

No entanto, sendo esta pergunta um preâmbulo sobre a temática, avancei com as seguintes questões específicas:

1. Como enquadrar as práticas de diálogo numa gestão flexível do currículo?
2. De que forma as práticas de diálogo podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem num contexto de multiculturalidade?
3. Que influência pode ter a prática de ensino dialógica na promoção de pensamento crítico?

A minha prática de ensino será delimitada por um cenário de aprendizagem baseado no tema escolhido: “práticas de diálogo na promoção da aprendizagem: caso de uma turma de 10º ano de Economia A”.

2. Abordagem da Investigação e Metodologia

Para a recolha de dados, a abordagem metodológica de investigação proposta para o relatório da minha prática de ensino será qualitativa, a qual procura “apreender o carácter essencialmente interpretativo da natureza e experiências humanas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 68). Na visão de Bell (1993), este é o paradigma que, na área da educação, melhor se coloca para os investigadores, dado se centrar na compreensão mais aprofundada das perceções dos estudantes em relação à sua aprendizagem. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a compreensão da realidade baseada nas perceções dos alunos, para se efetivar, tem que obedecer às seguintes regras: (i) naturalista, em que os dados são recolhidos num ambiente natural e contexto particular, sendo o investigador o principal instrumento de recolha; (ii) uso de dados descritivos, quando a recolha é essencialmente descritiva, priorizando-se as palavras ou imagens, e não números; (iii) uso do sentido, em que a interpretação dos dados foca-se nas perspetivas dos participantes; (iv) foco nos processos, em que o investigador está mais preocupado com os processos do que com os resultados; (v) análise indutiva, quando privilegia a indução, e não a dedução e validação de hipóteses, surgindo as últimas ao longo da investigação; (vi) realização de trabalho de campo, efetuando-se a investigação no local e levando em conta o contexto.

De acordo com Amado (2017), o paradigma interpretativo e qualitativo tem uma componente interativa entre o investigador e o objeto de estudo, sendo as limitações e problemas o que dá forma à investigação.

Importa ainda referir que as investigações qualitativas dão maior destaque aos processos do que aos produtos (Bogdan e Biklen, 1994; Ludke e André, 1986), procurando interpretar e compreender verdadeiramente os fenómenos e a forma como se expressam, mais do que determinar propriamente as causas para os mesmos (Serrano, 2004).

Na minha prática de ensino, a metodologia é suportada pela recolha de dados realizada no contexto de uma turma do 10º ano de Economia A, da Escola Secundária Padre António Vieira (ESPAV). A informação recolhida resultou, sobretudo, de métodos de observação e métodos descritivos, através de notas de campo compiladas num diário, grelhas de observação, questionário e entrevistas. A interpretação dos dados será focada sobre a perspetiva de todos os sujeitos participantes, onde eu serei o principal instrumento de recolha de dados, tendo em conta a perspetiva naturalista acima mencionada.

3. Métodos de Recolha de Dados

No decorrer da investigação, a seleção das técnicas para a obtenção de dados esteve relacionada com o objetivo do estudo (Amado, 2017; Bell, 1993; Ponte, 2002; Quivy & Campenhoudt, 1992). Relativamente às fontes de recolha de dados, recorreu-se à observação, a entrevistas, ao inquérito e à análise documental (Bell, 1993; Ponte, 2002; Quivy e Campenhoudt, 1992).

Desta forma e conforme já mencionado no ponto anterior e em termos de recolha de dados, optei por destacar a metodologia descritiva ao invés de dados quantitativos. Mais concretamente, foquei a recolha de dados nos diários de campo, nas grelhas de observação, nas entrevistas e no inquérito por questionário. Este último ajudou bastante, na abordagem qualitativa em que o foco estará na interpretação das “perspetivas participantes” (Bogdan & Biklen, 1994).

4. Ética

As questões da ética que se relacionam com o presente trabalho investigativo enquadram-se na Carta de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE, 2016), pelo protocolo celebrado entre este Instituto e o Agrupamento de Escolas de Alvalade (AEA). Todavia, segundo Bogdan e Biklen (1994), as questões éticas são complexas e da responsabilidade do autor do trabalho, pois dependem muito dos seus valores, do que entende que são comportamentos adequados, mesmo existindo linhas que orientam as decisões numa perspetiva ética.

Assim, todos os indivíduos que participaram, de forma interventiva, na concretização da minha prática de ensino supervisionada foram informados sobre o que se pretendia com este relatório tendo, para o efeito, sido solicitadas as respetivas autorizações, ao abrigo do protocolo anteriormente referido. Ao longo do presente trabalho foi garantido o total anonimato dos alunos, bem como a fidedignidade dos dados recolhidos e a integridade no seu tratamento.

Capítulo III – Enquadramento Teórico

Ao longo do mestrado, e sendo transversal às várias unidades curriculares (UC), o processo de contacto com vários autores foi contínuo e, tendencialmente, aprofundou-se. O cruzamento das leituras solicitadas em cada UC, onde estiveram presentes temas como a multiculturalidade, interculturalidade, avaliação, flexibilidade curricular, teoria

socioconstrutivista, práticas dialógicas e as metodologias colaborativas e cooperativas, suscitou-me curiosidade e atenção. Desta forma, o presente capítulo é resultado de um processo de revisão da literatura efetuado e tem o objetivo de fazer um enquadramento teórico dos temas principais da investigação. Os temas elencados respondem ao mundo atual e, por conseguinte, aos desafios que os professores encontram: a presença e aumento da multiculturalidade versus rigidez do currículo, a tentativa de implementação de pedagogias como a dialógica e as suas bases teóricas, com o intuito de ajudar a superar esses mesmos desafios, através de um ensino baseado no diálogo e trabalho colaborativo, cujo objetivo seja potenciar a aprendizagem e o pensamento crítico. Assim, serão abordados temas que se interseccionam.

1. Multiculturalidade, Interculturalidade e Educação

Intercultural numa escola diversa

A globalização e os seus efeitos marcam a atualidade, verificando-se que as migrações são cada vez mais uma constante. Esta realidade torna as sociedades multiculturais, com alunos mais diversos culturalmente, apresentando novos desafios aos professores. Contudo, é importante salientar que mesmo em qualquer contexto uma turma será sempre heterogénea e diversa, uma vez que cada aluno é um ser único e singular. Desta forma, pretende-se relacionar os conceitos de Multiculturalidade, Interculturalidade e Educação Intercultural, considerando a escola na sua diversidade.

De acordo com Candau (2008), sobre o conceito de multiculturalismo existem diversas perspetivas, mas a autora considera que existem três que são fundamentais na base das diversas propostas: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.

Segundo a autora, o conceito de multiculturalismo que prevalece nas escolas é o assimilacionista que “favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, e conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, onde todos são chamados a participar no sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo

quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc.” (Candau, 2008, p.50).

Esta visão de multiculturalidade – a diversidade cultural acaba por ser geradora de tensões entre os alunos e entre alunos e professores – está ainda muito associada ao insucesso escolar dos alunos provenientes de outras culturas. Por um lado, e apesar da tentativa de flexibilizar os currículos existentes, sabemos que na prática a escola é ainda monocultural em termos curriculares e, por outro, porque, por vezes, os professores utilizam métodos de ensino padronizados, como se todos os alunos fossem iguais. Desta forma, surge o desligamento entre alunos com origens e proveniências distintas e a escola, dado não se sentirem representados nos currículos, livros e comunidade educativa.

O conceito de interculturalidade é uma perspetiva dentro do multiculturalismo e, segundo Candau (2008), orienta-se para a construção de uma sociedade que seja mais democrática, plural, humana e que relacione as políticas de igualdade com políticas de identidade.

Segundo Candau (2016), existem potencializadores da Educação Intercultural que passam por alguns dos seguintes aspetos: conhecer melhor o mundo cultural dos alunos; perceber que os alunos trazem experiências que são significativas e importantes; aproximar-se e sentir o outro; descobrir no corpo docente quem são as pessoas mais sensíveis ao tema; observar a cultura da escola buscando elementos que possam quebrar a homogeneidade; ouvir e prestar atenção aos diferentes atores presentes na escola; estabelecer parcerias; refletir sobre os conhecimentos que se pretendem construir e problematizar as formas de construção desses conhecimentos na escola. O diálogo é também um fator fulcral na educação intercultural.

No entanto, apesar dos muitos aspetos positivos da perspetiva de educação intercultural, segundo Cristina Roldão (TED, 2019), a questão do racismo aparece nesta perspetiva sempre associada à tolerância com o outro, quando na verdade a questão do racismo não se trata de mais “tolerância” com o “diferente”, mas com o combate ao racismo estrutural que se expressa nas nossas sociedades e na nossa escola. De uma forma sucinta, a autora considera que o racismo estrutural é um conceito que evidencia o facto das nossas sociedades se estruturarem com base na discriminação, privilegiando sobretudo os brancos em detrimento das outras etnias (TED, 2019). Segundo o Relatório sobre Racismo, Xenofobia, e Discriminação Étnico-racial em Portugal, realizado pelo Parlamento Português (2019), há um défice estatístico sobre a origem étnico-racial em Portugal. Todavia, segundo o mesmo relatório, tem havido um esforço por parte do

Ministério da Educação na procura de informação mais específica como, por exemplo, o levantamento do número de crianças ciganas a frequentar os diferentes níveis de ensino, a realização de investigação e alguns estudos que nos permitam compreender de forma mais aprofundada a realidade da diversidade étnico-racial nas escolas e os percursos educativos com base neste critério. Segundo Albuquerque et al. (2016), os dados mostram que as taxas de reprovação e de retenção são superiores para os alunos afrodescendentes:

"No ensino secundário, e particularmente nas vias gerais, as retenções escolares registam o seu ponto mais alto. Cerca de metade dos alunos nacionais dos PALOP (49%) reprovam nessas vias do ensino secundário, face a 21% dos alunos com nacionalidade portuguesa. Isso significa que sofrem, em termos relativos, o dobro da retenção nesse ciclo e via de ensino; mas também o dobro da taxa de retenção nos 2º e 3ª ciclos. Nos cursos profissionalizantes do ensino secundário os alunos de nacionalidade PALOP têm reprovado mais que os alunos portugueses (20% face a 14%), mas a incidência do fenómeno e as desigualdades têm índices bem mais esbatidos do que no caso anterior. Cabe dizer ainda que, logo no 1º ciclo, a taxa de retenção dos alunos nacionais dos PALOP é três vezes mais elevada que a dos alunos de nacionalidade portuguesa (4% face a 15%)." (Albuquerque et al. 2016, p.9)

Segundo os autores, também se verifica que há um maior encaminhamento de alunos afrodescendentes para cursos profissionais. Estes jovens acedem cinco vezes menos ao ensino superior do que os jovens portugueses brancos ou não brancos.

Num mundo cada vez mais globalizado e sendo em Portugal os professores na sua maioria brancos, como refere Arends (2008) os professores em início de carreira devem esforçar-se e tomar a iniciativa para conhecerem melhor as culturas representadas na sua sala de aula e também eliminarem os seus próprios preconceitos para que uma educação livre destes se reforce.

Arends (2008) defende ainda que os professores devem ler mais artigos e livros sobre as culturas dos seus alunos e, inclusive, que frequentem ações de formação. No sentido de debelar desafios que surjam aos professores, dada a diversidade cultural das suas turmas e de acordo com Banks (2001), deve-se dedicar algumas aulas a heróis das diversas culturas, festejar os seus feriados e dar importância à sua arte, músicas, literatura e cozinha. De acordo com Vasconcelos (2022) a valorização da cultura permite à comunidade educativa ocupar determinadas lacunas, onde a partilha do conhecimento, na presença de alunos provenientes de culturas diversas, promoverá não só a aprendizagem, mas também a comunicação interpessoal dentro da comunidade escolar. A comunicação

interpessoal poderá, inclusivamente, promover condutas positivas na sala de aula onde, segundo Vasconcelos (2022) e citando Lopes e Oliveira, se poderá fomentar uma “cultura que valoriza o coletivismo em detrimento do individualismo (Lopes & Oliveira, 2019, p.450)

2. Bases Teóricas da Pedagogia Dialógica

Este capítulo pretende enquadrar as temáticas estruturantes da presente investigação, nomeadamente as bases teóricas da pedagogia dialógica, partindo da teoria socioconstrutivista de Vygotsky, passando de seguida para a noção de dialogismo de Bakhtin e terminando com as bases filosóficas de Bruner. Importa referir que os três autores, embora tenham nuances entre si, desenvolvem bases comuns da mesma perspetiva de ensino, sendo perspetivas que não são estanques e se entrecruzam.

2.1 Teoria socioconstrutivista de Vygotsky

A teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky pode ajudar o professor a questionar e a pensar sobre o processo de ensino-aprendizagem, ter em consideração que os alunos são diferentes, dando a importância ao facto de cada aluno ter as suas características específicas. Este ponto servirá para melhor compreender as bases teóricas do diálogo na pedagogia.

Segundo Melo e Veiga (2013), a abordagem da psicologia do desenvolvimento à denominada teoria socioconstrutivista, desenvolvida por Lev Vygotsky, ao concentrar-se na interação social, no papel da cultura e do ambiente no desenvolvimento cognitivo, ajuda a refletir sobre as práticas a ter em sala de aula. O contributo de Lev Vygotsky enfatiza a importância da interação social e cultural no desenvolvimento cognitivo, centrando-se também na procura por entender de que forma o indivíduo interioriza o conhecimento (Alexander, 2020). Esta visão, num contexto escolar onde a diversidade de alunos é predominante, ganha ainda mais pertinência, uma vez que Lev Vygotsky ao defender que a aprendizagem ocorre por meio da interação com outras pessoas e da apropriação da cultura em que o indivíduo está inserido, concede-nos a compreensão de que na nossa prática devemos privilegiar no processo de ensino-aprendizagem a interação social, as práticas dialógicas, a cooperação entre alunos e entre alunos e professores, através de trabalhos de grupo, de métodos que originem o diálogo, a troca de ideias e o debate, para que outro mais competente sirva de apoio ao aluno na perspetiva de efetivar

o conhecimento esperado (Fontes & Freixo, 2004). Neste sentido, e tendo em conta Melo e Veiga (2013), a abordagem de Lev Vigotsky em que é enfatizada a importância da interação social e cultural no processo de aprendizagem, pode ser um instrumento útil para os tempos em que vivemos, concentrando-se no papel do indivíduo na construção do conhecimento, em conjunto e através dos outros.

Lev Vigotsky deu um importante contributo para a psicologia educacional com o desenvolvimento do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo Pires (2001), este refere-se à diferença entre o nível atual de desenvolvimento de uma pessoa, determinado pela sua capacidade de resolver problemas de forma independente, e o seu potencial de desenvolvimento intelectual, quando orientado por um adulto ou em cooperação com pares mais capazes. Ou seja, a ZDP corresponde ao que um aluno é capaz de fazer sozinho e ao que é capaz de realizar com a ajuda de um indivíduo com mais ferramentas e capacidades. Neste sentido, a ZDP é histórica pois é um processo realizado conjuntamente ao longo do tempo, mas no qual o indivíduo não é um agente passivo, antes pelo contrário, desempenha um papel ativo e é ele próprio construtor com quem o rodeia do seu próprio caminho e percurso. Segundo Melo e Veiga (2013), a ZDP é uma atividade que funciona em contextos sociais heterogéneos, promovendo a interação social entre alunos com uma diversidade grande em termos de histórias de vida, conhecimento, sociais, culturais e de proveniência.

O conceito de ZDP promove a reflexão, mais uma vez no sentido de priorizar e dar ênfase para a prática docente, nos trabalhos em equipa e colaborativos. Isto porque em Portugal, as turmas nas escolas, sobretudo na região de Lisboa, são bastante heterogéneas a vários níveis e a aprendizagem baseada na interação social, no processo colaborativo e numa perspetiva de processo contínuo e dialético, é uma metodologia que pode ir ao encontro das necessidades dos alunos. Por outro lado, é uma abordagem que promove metodologias ativas, no sentido da interação e aprendizagem conjunta, e isso é uma mais-valia para os professores tornarem as aulas mais cativantes para os seus alunos, com o objetivo de alcançar uma melhor aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, o seu sucesso escolar.

Seguindo esta abordagem de Lev Vigotsky, a relação alunos-professores pode ser melhorada, dado que nesta teoria o professor é encarado como um facilitador e orientador de conhecimentos, dando-se assim uma maior aproximação entre ambos os lados. O conceito de ZDP de Vigotsky pode também ser verificado nas aprendizagens onde existe um tutor ou mentor, ou seja, na ZDP existe um “mentor” e um “tutorando”, sendo o

tutorando o indivíduo em que as habilidades e conhecimentos ainda não foram totalmente desenvolvidos, e o mentor o indivíduo mais habilidoso ou capaz - na ZDP, o mentor auxilia o tutorando. O tutorando pode ser um aluno e o mentor ou tutor um professor, um colega mais experiente ou até mesmo os pais.

Segundo Augusto et al. (2021) e partindo este da literatura sobre tutoria, são enunciadas as vantagens desta prática pedagógica no desenvolvimento acadêmico e pessoal dos envolvidos, assinalando o aconselhamento e “feedback” individualizado para ajudar o aluno a superar desafios e alcançar os seus objetivos educacionais. Mais uma vez e tendo em conta o que defende este autor, a aprendizagem colaborativa está associada à tutoria e esta perspetiva do processo de ensino-aprendizagem fomenta abordagens que enfatizam também a colaboração e o trabalho de equipa ou de grupo entre os alunos, para a construção de conhecimento conjunto. Desta forma, a abordagem de tutores e tutorandos tem conexão com a teoria socioconstrutivista de Lev Vigotsky, uma vez que é uma abordagem da psicologia do desenvolvimento e que também faz parte das bases da pedagogia dialógica, tal como comprova Alexander (2020), quando afirma que o pensar e falar se relacionam profundamente, uma vez que ao falarmos e trocarmos pensamentos uns com os outros, promovemos a aprendizagem de pensar por nós próprios. Lyle (2008) vai mais longe e afirma que Vygotsky influenciou o aumento da investigação que apoia a perspetiva de que falar é a chave para a aprendizagem, reforçando as bases para a conversa dialógica.

Lev Vigotsky (2000) referindo-se à metodologia colaborativa afirmou que “através dos outros, constituímos-nos” (p.25) e este é um dos elementos base do seu pensamento na forma como se dá a aprendizagem dos indivíduos.

2.2 A noção de dialogismo de Bakhtin

A noção de dialogismo de Bakhtin foi outra das inspirações da pedagogia dialógica. Bakhtin (1981), citado por Teo (2019), apresenta-nos a ideia de que a consciência humana é naturalmente dialógica e é através de atividades interrelacionais que a consciência se interiorizará. Teo (2019) afirma que Bakhtin teoriza que o pensamento e o conhecimento se realizam através da conversa dialógica, quando esta se dá numa conexão entre quem fala e um público real ou imaginário, atribuindo ao discurso, ou seja, à própria língua falada, uma essência e natureza dialógica.

Bakhtin (1981), ao considerar o ensino tradicional autoritário, defendia o diálogo em sala de aula, com o objetivo de tornar a educação mais inclusiva, na medida em que todos, incluindo os alunos, tivessem espaço para poder exprimir as suas ideias, possibilitando uma aprendizagem que se desse de forma coletiva. Também Lyle (2008) sublinha a importância da construção de conhecimento de forma coletiva, sendo este um ato conjunto de construção mútua, que se dá na divergência entre vozes. Contudo, Kim e Wilkinson (2019), a propósito da ideia de dialogismo de Bakhtin, referem: “Enfatizando que o que conta no ensino dialógico não é a linguagem per se, pois, toda linguagem é potencialmente dialógica, mas como a linguagem é usada e como os professores organizam o ensino para promover a conversa para a aprendizagem”¹ (p. 79).

Nesta observação, Kim e Wilkinson (2019) reforçam a ideia de que o professor tem um papel fulcral na promoção de um diálogo que vise uma aprendizagem mais eficiente e que a linguagem não é importante *per se*, mas sim a forma como esta é usada pelos professores.

Neste sentido e de acordo com Bakhtin (2016), a realização de atividades utilizando métodos tradicionais de ensino sem a participação ativa e dinâmica dos alunos deve ser abandonada e alterada por atividades que coloquem a busca de conhecimento como uma motivação principal. Bakhtin diferencia dois tipos de discurso: o discurso autoritário, baseado numa perspetiva monológica, utilizando uma semântica estática e o discurso persuasivo, de carácter dialógico, em que se prevê tensão entre as vozes dos interlocutores, baseado numa semântica flexível e em que os indivíduos procuram encontrar o seu lugar e identidade no ato democrático (Bakhtin, 1981; Liberali, 2017). Embora Bakhtin tenha em comum com Vygotsky o peso dado à construção do conhecimento em termos coletivos e sociais, a verdade é que Bakhtin concede uma importância maior às dimensões epistemológica e relacional, uma vez que Vygotsky se concentra mais no desenvolvimento cognitivo e na sua interiorização (Alexander, 2020), que se dá na já mencionada ZDP, onde há um sujeito mais competente do que o outro que conduz a um conhecimento esperado. (Fontes & Freixo, 2004). Aqui verifica-se outra diferença de análise, pois Bakhtin enfatiza o sentido democrático pleno, enquanto Vygotsky, na ZDP, embora assumo o sujeito mais competente como um apoio e não como imposição, a verdade é que se assume uma desigualdade entre os sujeitos.

¹ “Emphasizing that what counts in dialogic teaching is not language per se, for all language is potentially dialogic, but how language is used and how teachers organize instruction to promote talk for learning.”

2.3 Bases Filosóficas de Bruner

Segundo Lyle (2008), Bruner à semelhança de Vygotsky defende a ideia de partilha cultural, na qual quem aprende chega ao “conhecimento social, histórico e construído”. Na perspectiva de Bruner, a partilha cultural assemelha-se à ZDP de Vygotsky, onde quem aprende de forma autónoma, atinge o conhecimento com a ajuda e apoio de um individuo competente. (Arends, 2008).

Em simultâneo com esta perspectiva, Bruner apresenta outro conceito fundamental nas suas ideias, o da *aprendizagem pela descoberta*, corroborado por Arends quando afirma que:

a necessidade de um envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem e crença de que a verdadeira aprendizagem provém da descoberta pessoal. O objetivo da educação não era apenas aumentar a base de conhecimentos dos alunos, mas também criar as possibilidades para que estes pudessem inventar e descobrir. (p. 386)

Destaca-se ainda que para Bruner o diálogo é fundamental no processo da aprendizagem pela descoberta, utilizando duas explicações análogas a Vygotsky. Por um lado, é através do diálogo que se desenvolve a capacidade da linguagem e do pensamento crítico, para que o aluno pense por si mesmo; por outro lado, para que se efetive um ensino indutivo, é necessário que a interação conduza ao despertar de curiosidade pelo aluno. (Arends, 2008). Alexander (2020) reafirma esta ideia quando diz que os estudos sobre a natureza da mente humana e sobre a aprendizagem colaborativa convergem para o princípio de que as crianças precisam pensar por elas próprias antes de entenderem e saberem o que estão a aprender.

Os três autores apresentados são a base teórica da pedagogia dialógica e tendo nuances entre eles, a verdade é que se interseccionam e foram fundamentais ao lançar as bases para o que é hoje a pedagogia dialógica.

3. Conceções da Pedagogia Dialógica

Depois da apresentação das bases filosóficas e teóricas da pedagogia dialógica, importa estruturar as conceções que balizam a concretização destas ideias na prática.

3.1 O diálogo em Paulo Freire

Antes de avançar para autores que aprofundam mais o estudo do conceito de pedagogia dialógica, é impossível falar desta sem mencionar e apresentar as ideias de diálogo de Paulo Freire. Freire (1968), defende uma abordagem libertadora, ao invés de uma concepção imobilista, que inibe a criatividade e acaba por ocultar certas realidades e culturas. Freire via a educação como uma prática de liberdade, refutando as visões e abordagens tradicionais de ensino que descrevia como "educação bancária", onde o conhecimento é depositado pelos professores nos alunos (Santos & Paula, 2014).

Segundo Freire (1968), dentro da interação social, o diálogo é uma ferramenta essencial na educação, bem como em outras áreas externas à educação. Contudo, para que se efetive o diálogo tem de existir, invariavelmente, um amor profundo ao mundo e à humanidade. Este autor chega a defender que o amor é também diálogo. Uma educação que privilegie o diálogo tem como condição que o professor possua uma certa humildade, chegando a questionar “Como posso dialogar se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?” (Freire, 1968, p.86). Isto porque, aplicar em aula as práticas dialógicas coloca em questão a autoridade do professor, pois este deixa de ser o centro da aula e tende a ficar receoso de perder o controle da mesma.

Segundo Hooks (1994), inspirada em Freire, apenas a experiência física de ouvir o outro, dar atenção à voz de cada um dentro da sala de aula cria a força de desenvolver a capacidade de aprender juntos. Logo, Freire e Hooks consideram que os professores devem estar menos preocupados com o controle que exercem na aula, para darem atenção à aprendizagem que se gera quando há escuta ativa entre todos.

Freire defendia que, na educação, para o diálogo ser eficaz necessita de superar as barreiras hierárquicas entre alunos e professores. Na perspectiva de Freire, o professor não é um transmissor de conhecimento, mas um facilitador que conduz os alunos durante o processo de aprendizagem. É possível encontrar pontos em comum com a perspectiva de Bakhtin (1981), que também se opõe ao discurso autoritário de cariz monológico. Contudo, segundo Andreola (2006), Freire não era anti-dialético relativamente à relação entre a aula expositiva e diálogo, defendendo que uma aula expositiva bem ministrada, desafiando a inteligência e a criticidade dos alunos, pode ser um ótimo exemplo de diálogo.

Contudo, Freire acreditava que o diálogo era a forma de interação mais adequada para promover a autonomia e a capacidade crítica dos alunos (Dickmann e Dickmann, 2020).

Freire (1968) afirmava que, além da fé na humanidade não será possível haver diálogo caso não exista nos sujeitos um “pensar verdadeiro”, ou seja, pensamento crítico. Em Freire o diálogo é uma ferramenta fundamental para a consciencialização social, pois é através da discussão e da reflexão coletiva, que os alunos podem compreender as questões políticas e sociais e, dessa forma, serem agentes de mudança. (Coelho et al., 2024)

Para Freire (1968), uma educação dialógica é uma educação em que o diálogo é um elemento essencial na forma de lecionar do professor, provoca uma maior abertura a mais pontos de vista, problematiza a realidade, o que só beneficia o ensino como um todo. Sobretudo em turmas culturalmente diversas, que hoje em dia são a realidade das escolas, o diálogo funciona como forma de suavizar o ambiente, uma vez que ajuda a aproximar e sentir o outro, através de dinâmicas em pares ou em grupos, ajudando desta forma, e de acordo com Hooks (1994), na criação de comunidades de aprendizagem. Para tal, podem usar-se metodologias colaborativas e cooperativas, através de debates, onde a voz de cada aluno deve ser ouvida, escuta de música ou realização de jogos, com o intuito de ganhar a confiança dos alunos e aproximá-los entre si, dada a diversidade étnica e cultural. Assim, nas metodologias colaborativa e cooperativas, o diálogo estará sempre presente, ao contrário de abordagens mais autoritárias, suscitando o pensamento crítico, o debate e a troca de ideias. Sendo o contexto de cada aluno diverso ao nível social, económico ou cultural, esses aspetos devem ser levados em conta quando o objetivo é ensinar. Caso não o seja, o que se verifica é um ensino que exclui, ao invés de incluir. Desta forma, o diálogo é fundamental para incluir todos, independentemente da sua classe social, etnia, género ou orientação sexual.

3.2 O ensino dialógico (dialogic teaching) de Alexander

Neste ponto procuraremos aprofundar o conceito de ensino dialógico ou dialogic teaching (DT) de Alexander. Este autor foi, provavelmente, quem fez um maior esforço para conceptualizar as ideias de pedagogia dialógica e torná-las concretas em sala de aula.

Alexander (2020) desenvolve a relação umbilical entre aprendizagem e diálogo, indo ao ponto de afirmar que a linguagem é necessária não só para aprender, mas também para construir o cérebro das crianças.

A DT de Alexander tem como base as ideias de Bakhtin, Vygostsky mas, sobretudo, de Bruner, dado que partilha com este último a visão de que o ensino dialógico não deve ser ortodoxo ao ponto de desconsiderar a autoridade, defendendo o conceito de diálogo estruturado². (Skidmore, 2006, p.506)

O conceito de *diálogo estruturado* consiste na definição de DT de Alexander, que consiste numa conceção dialética que combina a autoridade e a participação dos alunos, dado que a autoridade permitida não se expressa no controle baseado numa instrução impositiva de conteúdos, mas numa condução com o foco na aprendizagem dos alunos, através do diálogo que possibilite a aprendizagem pela descoberta e co-construção até ao desenvolvimento de pensamento crítico (Alexander, 2020; Kim & Wilkinson, 2019; Skidmore, 2006).

Tentando sintetizar, o conceito de DT de Alexander (2020) consiste no seguinte: uma abordagem pedagógica geral que capitaliza o poder da conversa para promover o pensamento, a aprendizagem e a compreensão dos alunos. Pode ser resumido em termos de um conjunto de repertórios, princípios e indicadores, todos baseados num conjunto de argumentos ou justificações para a centralidade da conversa no ensino.³ (Kim & Wilkinson, 2019, p.72)

Alexander (2020) dá assim uma grande importância à linguagem no sentido de esta promover o pensamento e aprendizagem, sendo que o DT se resume a um conjunto de repertórios e princípios.

Deste modo, a conceção do DT de Alexander baseia-se num conjunto de princípios e de repertório que serão abordados nos próximos subtópicos e é onde o conceito de *diálogo estruturado* se concretiza na prática docente.

3.2.1. Princípios do dialogic teaching de Alexander

Alexander (2020), de modo a tornar praticável a noção de *diálogo estruturado*, elenca princípios que servem de orientação para os professores em sala de aula. Esses

² “*scaffolded dialogue*”

³ “as a general pedagogical approach that capitalizes on the power of talk to foster students' thinking, learning, and understanding. It can be summarized in terms of a set of repertoires, principles, and indicators, all of which are predicated on a set of arguments or justifications for the centrality of talk in teaching.”

princípios orientam a aplicação dos repertórios e fornecem critérios para auferir a qualidade dialógica do ensino e para que assim possam ser escrutinados.

Desta forma, Alexander (2020) apresenta seis princípios: *coletivo*, *apoio*, *recíproco*, *deliberativo*, *cumulativo* e *intencional*. Kim & Wilkinson (2019) afirmam que Alexander sugere que os quatro primeiros princípios estabelecem a cultura ou espírito colaborativo em sala de aula para maximizar o potencial para aprender a falar, enquanto os dois últimos abordam o conteúdo da palestra. Kim & Wilkinson (2019) referem que Alexander coloca o princípio *cumulativo* como, provavelmente, o mais desafiador de implementar, pois exige que o professor tenha uma boa compreensão do rumo que a palestra está a tomar em determinado momento.

Tabela 1 – Princípios da DT de Alexander

Coletivo⁴	A sala de aula é um local de aprendizagem e investigação conjunta e, seja em grupos ou em classe, alunos e professores estão dispostos e são capazes de abordar tarefas de aprendizagem juntos.
Apoio⁵	Os alunos sentem-se capazes de expressar ideias livremente, sem risco de constrangimento, sem contribuições hesitantes ou provisórias, ou que possam ser consideradas “erradas”, ajudam-se uns aos outros para alcançar entendimentos comuns.
Recíproco⁶	Os participantes ouvem-se uns aos outros, compartilham ideias, fazem perguntas e consideram pontos de vista alternativos; e os professores garantem que eles têm amplas oportunidades para fazê-lo.
Deliberativo⁷	Os participantes discutem e procuram resolver diferentes pontos de vista, apresentam e avaliam argumentos e trabalham rumo a posições e resultados fundamentados.
Cumulativo⁸	Os participantes baseiam-se nas suas próprias contribuições e nas contribuições uns dos outros e encadeiam-nas em linhas coerentes de pensamento e compreensão.
Intencional⁹	A conversa em sala de aula, embora às vezes aberta é, no entanto, estruturada com objetivos de aprendizagem específicos em vista.

Fonte: Traduzido de Alexander (2020, pp.187-188)

⁴ Collective

⁵ Supportive

⁶ Reciprocal

⁷ Deliberative

⁸ Cumulative

⁹ Purposeful

3.2.2. O conceito de Reportório¹⁰ no dialogic teaching de Alexander

A concepção de pedagogia dialógica de Alexander é marcada por um praticíssimo e pragmatismo que se torna evidente quando este aborda o já mencionado conceito de *diálogo estruturado*, em que se tenta conciliar a autoridade do professor com a participação efetiva dos alunos, como também no princípio *intencional* referido acima, onde se foca nos objetivos do ensino. Contudo, a chave no ensino dialógico é a ideia de *reportório*, em que sobressai o caráter pragmático de Alexander. Segundo Alexander (2020), o conceito de *reportório* baseia-se numa perspectiva flexível e “mixada”, em que coexistem os métodos dialógicos e os métodos de recitação, estes últimos associados aos métodos tradicionais. Neste sentido, Alexander (2020) afirma que:

“Muito poucos professores são puristas metodológicos e, embora, em muitas salas de aula a recitação possa ser o centro de gravidade, as dinâmicas de conversa na sala de aula podem orbitar de forma fluida e nem sempre previsível em torno dela.”¹¹ (p.162)

De acordo com Alexander, apesar da recitação ser o centro da gravidade nas dinâmicas dentro da sala de aula, a maioria dos professores não são puristas e as metodologias são mais fluidas do que por vezes se pensa. Neste sentido, a prática dos professores acaba por ser eclética e Alexander (2020) vê isso como uma força e não uma fraqueza, sendo essa a noção de *reportório*. Sintetizando, Alexander, defende que o ensino dialógico exige que os professores possuam um *reportório* de abordagens que combinam métodos considerados mais tradicionais como a recitação e métodos mais dialógicos. Além disso, o autor defende que o diálogo se concretiza, na prática, de várias formas, mas que se define por dois pontos: pela *organização da interação* e pelos diferentes *tipos de diálogo* (Kim & Wilkinson, 2019).

Relativamente aos tipos de diálogo, Alexander (2020) elenca várias formas de *conversa de ensino*¹², conciliando práticas mais tradicionais como, por exemplo, a recitação, exposição e memorização e as práticas dialógicas tais como a deliberação, argumentação e discussão. Neste tipo de diálogo - *conversa de ensino* - e ligando ao conceito de *diálogo estruturado*, é o professor que tem a responsabilidade de dirigir o

¹⁰ Reportoire

¹¹ Very few teachers are methodological purists, and although in many classrooms recitation may be the centre of gravity, the dynamics of classroom talk may orbit fluidly and not always predictably around it

¹² Teaching talk

diálogo. Em relação à *conversa de aprendizagem*¹³, esta consiste em práticas discursivas que os alunos vão adquirindo e que, desta forma, permitam a aprendizagem dos conteúdos previstos no currículo. Embora *conversa de aprendizagem* também inclua tipos tradicionais de conversa, neste modelo o que se pretende é que sejam promovidas práticas mais dialógicas, sejam elas a co-construção e o confronto entre vozes tal como, por exemplo, a exploração (levantar hipóteses, sugerir) e deliberação (raciocinar, questionar, argumentar). (Kim & Wilkinson, 2019).

Em relação à *organização da interação*, Alexander (2020) sintetiza a informação nas *configurações interativas*¹⁴, começando por se debruçar pela forma de organização “*relações*”¹⁵, onde predomina as formas de organização dos alunos numa discussão e o grau de autoridade do professor. Segundo Alexander (2020), esta forma de organização torna possível dispor a interação baseada no ensino para toda a turma, trabalho de grupo liderado pelo professor, trabalho em grupo, conversa a pares aluno-aluno e professor-aluno. Em seguida, Alexander (2020) debruça-se sobre o “*agrupamento*”¹⁶, centrando-se nos critérios de composição do grupo de trabalho, sendo este composto pela escolha dos alunos, onde se leva em conta a relação familiar, amizade e questões de género. Há ainda o *tempo*¹⁷, que diz respeito aos tipos de diálogo e atividades num tempo letivo limitado, onde o ritmo de aprendizagem deve pender mais para o ritmo de aprendizagem dos alunos do que para a pressão que professores sentem para “cumprir o currículo”. Alexander (2020) apresenta ainda um quarto ponto de *configurações interativas*, com a designação de *espaço*¹⁸, relacionado com o espaço físico e de como se dispõem os alunos. As três opções básicas que salienta são: tabelas organizadas separadamente e enfileiradas, mesas dispostas lado a lado, em forma de quadrado e com o professor num dos lados, ou mesas juntas para acomodar pequenos grupos, ao que os organizadores da conferência chamam fantasiosamente de “estilo cabaré”. Realizada a explanação mais pragmática das práticas dialógicas, torna-se fulcral perceber se estas estão, efetivamente, a ser promovidas nas aulas.

¹³ Learning talk

¹⁴ Interactive settings

¹⁵ Relations

¹⁶ Grouping

¹⁷ Time

¹⁸ Space

3.2.3 Outras concepções próximas do ensino dialógico ou dialogic teaching de Alexander

Nystrand

O conceito de “*instrução dialogicamente organizada*”¹⁹ de Martin Nystrand (1997) é similar ao ensino dialógico de Alexander. Tanto assim é que Alexander reconhece que se inspirou em Nystrand para o ajudar na sua concepção. (Kim & Wilkinson, 2019).

Nystrand partiu da noção de dialogismo de Bakhtin (1981) e de muito dos seus trabalhos. De acordo com Kim e Wilkinson (2019), Nystrand defende que o potencial da aprendizagem através da língua depende, sobretudo, do contexto de instrução, ou seja, da forma como este se organiza, colocando a responsabilidade nos professores. É neste sentido que o autor usa o termo “*instrução dialogicamente organizada*”. Por outro lado, Nystrand não abdica totalmente dos métodos tradicionais como a recitação e exposição.

Segundo Alexander (2020), citando Nystrand e Gamoran (1997), a recitação não é totalmente ineficaz, uma vez que a sua eficácia depende da forma como os professores expandem as sequências iniciação – resposta – avaliação IRA²⁰. Torna-se evidente a similaridade de Nystrand com o princípio de repertório, bem como com a perspectiva de que a polarização da recitação e diálogo se devem suavizar. Por outro lado, reforça a importância que Nystrand dá às variáveis discursivas do professor, no que diz respeito à iniciação e *feedback*. Importa referir que, na primeira, Nystrand distingue as perguntas de teste²¹, para verificar a atenção do aluno, das perguntas autênticas²², baseadas em respostas abertas em que não há uma resposta padrão, dando espaço para que surja a discussão. (Alexander, 2020; Kim & Wilkinson, 2019; Skidmore, 2006). Apesar disso, estas últimas só serão possíveis de realizar caso se dê tempo aos alunos para pensar, reforçando a ideia de *tempo de espera* de Mary Rowe (Arends, 2008), ideia que Alexander (2020) nomeia de *tempo para pensar*²³ e que se relaciona com as suas *configurações interativas*.

¹⁹ Dialogically organized instruction

²⁰ Nos textos de autores que escrevem em língua inglesa o IRA, iniciação-resposta-avaliação (Arends, 2008), aparece como IRE ou IRF, initiation-response-evaluation/feedback (Calcagni & Lago, 2018)

²¹ Test question

²² Authentic questions

²³ Thinking time

Morimer, Scott e Burbules

A noção de repertório do ensino dialógico de Alexander é partilhado pelos seguintes autores: Eduardo Morimer, Philip Scott e Nicholas Burbules. Estes autores vão ao encontro da ideia de que são necessárias formas de comunicação mediadas pelo professor, currículo e aluno e outras que se aproximam da visão de Bakhtin de diálogo puro (Kim & Wilkinson, 2019).

Os tipos de diálogo definidos por Mortimer e Scott baseiam-se na dicotomia autoritária e dialógica, enquanto em Burbules se baseiam na dicotomia entre tipos de diálogo convergentes ou divergentes.

Contudo, na conceção de Morimer e Scott, o tipo de diálogo autoritário pode ser interativo, no caso da recitação e, não interativo, no caso de leitura formal. Já o tipo de diálogo dialógico é interativo se se der uma discussão aberta, mas não interativo se for a leitura de um texto com vários pontos de vista (Kim & Wilkinson, 2019). Demonstra, assim, os tipos de diálogo autoritário e dialógico, e que os dois podem ser interativos e não interativos, dependendo muito do que é realizado dentro da sala de aula.

Na conceção de Burbules, o diálogo convergente pode ser inclusivo, no caso de investigação, e crítico no caso de instrução, enquanto o diálogo divergente é inclusivo, através da conversação, e crítico no caso de debates (Kim & Wilkinson, 2019).

3.2.4 Indicadores de ensino dialógico ou dialogic teaching

Para que um professor tenha a noção se está a conseguir promover aulas dialógicas, Alexander (2020) citando Martin Nystrand e Mikhail Bakhtin, estabelece uma lista de *indicadores de ensino dialógico*, que resume em dois aspetos indispensáveis: até que ponto o ensino exige que os alunos pensem, e não apenas repitam o pensamento de outra pessoa, e se uma resposta não suscita uma nova pergunta por si mesma, caso isto se verifique significa que sai do diálogo. Relativamente ao primeiro ponto é fulcral perceber se a participação dos alunos se resume a serem “ventríloquos do professor”, como referem Peled-Elhanan e Blum-Kulka (2006), e a recitação continua a ser predominante. (Alexander, 2020; Liberali, 2017; Sedlacek & Sedova, 2017; Steen-Utheim & Wittek, 2017).

Segundo Alexander (2020), no segundo ponto a resposta de um aluno deve ser seguida, a partir da mesma, de uma nova pergunta, caso isto não se verifique significa que o diálogo não se efetiva.

Além destes dois indicadores, Alexander (2020) chama ainda a atenção para outros: “Respeito pela situação, necessidades e direitos de cada aluno, especialmente aqueles de comunidades cujas vozes não são tratadas equitativamente ou que, por razões sociais ou clínicas, têm dificuldade em expressar-se diante dos outros; Normas acordadas e respeitadas para falar, ouvir e discutir; Uma preparação para atender e falar por si só e para repensar a sua relação com a leitura e a escrita; Um repertório amplo e flexível de estratégias de ensino, modos de interação e formas de conversa entre aluno e professor; Interações que incentivam os alunos a pensar e a pensar de formas diferentes; Intercâmbios que se encadeiam em linhas coerentes e aprofundadas; Discussão em que as ideias são livremente partilhadas, ouvidas e exploradas; Argumentação que testa e constrói evidências e casos; Padrões de organização da sala de aula, agrupamento de alunos, tempo, ritmo e equilíbrio de toda a turma, grupo e interações individuais; Uma cultura de sala de aula em que a dinâmica da conversa é coletiva, recíproca e solidária, e o seu conteúdo e trajetória são deliberativo, cumulativo e proposital” (Alexander, 2020, p. 232-233).

4. Currículo e Flexibilidade Curricular

Considerando à priori a diversidade como intrínseca à condição humana, Robinson (TED, 2013), referindo-se ao sistema educativo dos EUA, defende que um ensino padronizado e não individualizado/personalizado acaba, inevitavelmente, por gerar uma relação com o currículo que se traduz numa educação que se torna demasiado centrada apenas em algumas disciplinas, deixando de fora áreas tão importantes como a de humanidades, desporto e artes. Ou seja, segundo Robinson a existência de um currículo vasto e abrangente é benéfico para os alunos, pois potencia as suas várias características e talentos e não se cinge apenas a estimular uma das partes, deixando as restantes adormecidas ou pouco desenvolvidas.

Além do mais, um currículo que abranja todas as disciplinas pode, inclusive, ser gerador de um maior interesse por disciplinas que algumas crianças podiam não ter tanto interesse ou até mesmo tanta aptidão. O contexto de cada aluno é também diverso, seja a nível social ou económico, e isso deve ser levado em conta quando o objetivo é ensinar. Caso não o seja, como já foi dito anteriormente o que se verifica é um ensino que exclui, em vez de incluir.

Do ponto de vista do Sistema Educativo Português e tendo em conta o artigo 6.º do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, a finalidade do currículo de ensino básico e secundário em Portugal tem por objetivo assegurar que todos os alunos, sem ter em conta a oferta educativa e formativa que frequentam, atingem as competências definidas no PASEO).

Importa referir que não existe um conceito de currículo, mas vários. Roldão (2017) considera que o currículo se baseia num conjunto de aprendizagens aceites socialmente a que todos os cidadãos devem ter acesso através da escola. Null (2011) afirma que o currículo é o coração da educação por dois motivos. Em primeiro lugar, porque o currículo é sobre o que deve ser ensinado, em segundo lugar, combina o pensamento, a ação e o propósito. Ainda segundo este autor, o currículo tem sempre uma ligação com as decisões determinadas dentro das instituições, onde se aborda, por exemplo, o que deve ser ensinado.

A partir destes conceitos de currículo, considero importante reforçar que as aprendizagens devem ser retidas por todos os alunos, logo devemos levar em conta os contextos dos alunos e a sua diversidade. Desta forma, torna-se necessário que o currículo seja, por um lado, abrangente, mas sobretudo, flexível para que as práticas dialógicas possam ser mais potenciadas.

De acordo com Alves e Morais (2013), a flexibilidade curricular tem como propósito a procura das respostas mais propícias aos contextos e características dos alunos reais, com os quais os professores interagem, assumindo que as escolas devem ter um maior poder de decisão no que diz respeito à gestão das diversas componentes do currículo. Contudo, de acordo com Pacheco e Marques (2015), apesar dos discursos políticos estarem peçados de ideias de descentralização e flexibilidade curricular, a verdade é que acabam por prevalecer as visões das instâncias transnacionais, muito focadas em sistemas de avaliação do desempenho escolar. Estes modelos de avaliação acabam por estar muito centrados em resultados, uma das suas expressões maiores é o teste PISA (Programme for International Student Assessment) da OCDE. Se é verdade que em Portugal, desde a lei de bases da educação de 1989, está presente a ideia de autonomia das escolas que ajudaria a uma maior autonomia curricular, não deixa de ser também verdade que as pressões das normas transnacionais acabam por influir na legislação portuguesa colocando objetivos por vezes contraditórios entre si. Deste modo, Pacheco e Marques (2015) afirmam que os currículos do ensino básico e secundário se transformaram num amontoado de normativos fragmentados, repetitivos e contraditórios,

tornando a tarefa de definição e compreensão muito difícil, acabando por existir uma pressão das orientações normativas para prevalecer um sistema curricular rígido com matérias definidas, horários inflexíveis e salas fixas. Esta situação dificulta a existência de uma cultura da diversidade em aula, com reflexos contraproducentes na diversificação do ensino e das práticas pedagógicas como, por exemplo, as práticas dialógicas.

Não obstante, o decreto-lei nº55/2018 veio reforçar a necessidade de maior flexibilidade na gestão curricular, com o intuito de dinamizar o trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais.

Partindo deste enquadramento legal e segundo Machado (2017), uma escola inclusiva que valorize as diferenças exige a conciliação do ensino de todos e a aprendizagem de cada um através da implementação da flexibilidade curricular e da diferenciação pedagógica.

O decreto-lei nº55/2018 vai no sentido de estimular a promoção de uma pedagogia diferente em aula, seja nos modos de agrupar os alunos, na proposta diferenciada de atividades e projetos ou na organização das condições temporais.

De acordo com Machado (2017), o projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, que começou a sua implementação no ano escolar de 2017-2018, em mais de duas centenas de escolas, pode ser um instrumento que permita a cada uma delas identificar quais as opções curriculares mais eficazes, apelando ao contributo dos agentes educativos numa partilha de responsabilidades e autoria partilhada do currículo.

Ainda segundo Machado (2017), o artigo 3º do decreto-lei nº55/2018 promove uma gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo por parte das equipas docentes o que consequentemente levará a um trabalho em colaboração e interdisciplinar, tanto no que diz respeito ao planeamento, bem como à realização e avaliação das aprendizagens, acabando por reconhecer os professores como os atores principais da gestão do currículo - permitindo às escolas do ensino básico e secundário a gestão até 25% da carga horária semanal inscrita numa matriz curricular-base, através da criação de “domínios de autonomia curricular” ou de novas disciplinas.

O problema é que, para se aplicar verdadeiramente a flexibilidade curricular, é necessário repensar a forma de avaliação e a procura de resultados que lhe está associada, uma vez que a avaliação e a flexibilidade de curricular se influenciam mutuamente e, por sua vez, influenciam as práticas pedagógicas seguidas pelos professores. Uma das formas

poderá ser através de metodologias cooperativas e de desenvolvimento do pensamento crítico.

5. Metodologias de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de pensamento crítico

O dialogismo de Bakhtin (1981) defende que o diálogo tem um papel fulcral na construção colaborativa do conhecimento e da aprendizagem.

Ausubel et al. (1983) defendem que a aprendizagem de novos conteúdos acontece se estes ganharem uma noção num processo de relação com o que o aluno já sabe. O modelo de aprendizagem referido anteriormente, apelidado por Ausubel de Aprendizagem Significativa, é definida por Moreira (1999, p. 153) como “um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspeto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo”. Moreira (1999) alerta ainda para a importância da linguagem enquanto fator que promove a aprendizagem.

Lev Vigotsky referindo-se à metodologia ou aprendizagem colaborativa, afirmou que “através dos outros, constituímos-nos” (Lev Vigotsky, 2000, p.25), sendo este um dos elementos base do seu pensamento na forma como se dá a aprendizagem dos indivíduos.

Desta forma, não podemos ter um *ensino dialógico* sem o trabalho colaborativo e cooperativo. A aprendizagem cooperativa é uma metodologia centrada na prática do professor, ou seja, este é quem “controla” as ações do aluno (Pacheco, 2019). Distingue-se da aprendizagem colaborativa por esta última ser uma metodologia mais centrada no aluno, na qual os professores apenas se limitam a orientar as aprendizagens do mesmo. Apesar desta distinção, as duas metodologias são muito similares e complementares.

Dentro dos métodos de aprendizagem cooperativa e de acordo com Slavin (1996), existem diferentes métodos de aplicação. Um dos métodos é o “Aprender Junto²⁴”, onde se indica a utilização de matérias diversas a nível curricular como, por exemplo, ciências, geografia, estudos sociais, língua materna do país em questão, etc. Slavin (1996) afirma que os alunos são distribuídos por grupos heterógenos de cinco a seis pessoas para a realização de fichas de trabalho que têm de ser entregues ao professor para serem avaliadas.

²⁴ Learning Together

Slavin (1996) refere outro método de aprendizagem, o denominado “Jigsaw”, no qual também se fazem grupos heterógenos de cinco a seis alunos, mas cada grupo tem um líder que terá missão de ajudar no funcionamento e organização do grupo, de forma a resolver possíveis conflitos que surjam, funcionando assim como um moderador. Importa também assinalar que este líder tem também a função de fazer a ligação entre o grupo e o professor, sendo escolhido por este. Neste método, a avaliação é individual e o trabalho de grupo apenas serve para que os alunos dominem a matéria.

Existe ainda o denominado “Group Investigation”. Segundo Slavin (1996), é um dos métodos mais complexos, pois combina tarefas individuais por pares e em grupo e estabelece recompensas ao grupo, conforme as realizações de cada indivíduo. Além destes três métodos cooperativos, segundo Slavin (1996), existem muitos mais como, por exemplo, o “Jigsaw II”, “Team Accelerated Instruction”, o “Student Teams Achievement Divisions” ou o “Team Games Tournament”.

Todos estes métodos têm especificidades, seja em relação ao tamanho dos grupos, à existência de recompensas ou não, ou em relação à forma de avaliação. Mas, segundo Bessa e Fontaine (2002), todos estes métodos têm em comum a importância da utilização dos pares para a promover a aprendizagem. De acordo estes autores, esta visão de aprendizagem baseia-se no princípio da escola ser responsabilizada por aprofundar o exercício da cidadania, uma vez que neste método os aspetos sociais são valorizados. Logo, na sala de aula, a organização deve obedecer a uma forma democrática.

Contudo, a par das aulas apresentarem um cunho baseado no diálogo e no trabalho colaborativo, é importante entender se nestas é alimentado o espírito crítico pelo professor e, conseqüentemente, pelos alunos. De acordo com Niza “o diálogo é o método aplicável para ajudar à reflexão, enriquecer as propostas, levantar soluções a quanto há a repensar sobre Educação.” (Niza, 2012, p.42).

Neste sentido, será abordado em seguida o pensamento crítico como ideal da educação e da pedagogia dialógica tendo por base, fundamentalmente, Vieira e Vieira (2005).

Segundo estes autores, o pensamento crítico começou a ganhar mais atenção por parte de investigadores e educadores na década de 80 do século passado. As razões apontadas para esse interesse são várias, embora, destacando as seguintes:

Tabela 2: Razões para crescente interesse no Pensamento Crítico

Sociedade democrática onde a mudança é constante
Capacidade de resolver problemas
Avaliar, tomar decisões, fazer juízos relativamente à informação em que acreditar, a obter e a usar
Fazer escolhas sensatas e comunicar com os outros

Fonte: Vieira e Viera (2005, pp. 89 - 90)

Partindo deste núcleo de razões, salienta-se que em algumas delas, onde se insere a constante mudança devido à transição digital e os perigos que a democracia enfrenta, o pensamento crítico ganha ainda mais relevância. Importa, por isso, avançar com a sua definição.

Há várias definições de pensamento crítico, mas tal como Vieira e Viera (2005), foi aqui adotada a definição de Pensamento Crítico de Ennis (1996) que, segundo o mesmo, consiste numa atividade prática reflexiva, cujo objetivo é uma crença e uma ação sensata, ou seja, uma forma de pensamento centrada em decidir no que acreditar ou fazer.

No entanto, salienta-se que, segundo Vieira e Viera (2005), os professores têm um papel fundamental a desenvolver pois, para que os alunos desenvolvam capacidades de pensamento crítico, isso só será possível caso os próprios professores façam o mesmo.

A capacidade da crítica de ideias desenvolvida pelos alunos em sala de aula também concerne um papel fundamental aos professores. Por outro lado, o pensamento crítico é uma capacidade de tornar os indivíduos cidadãos politizados e conscientes das suas escolhas de forma que estes possam usufruir dos seus direitos e cumprir os seus deveres. De acordo com Vincent-Lancrin et al (2020), o pensamento crítico é, principalmente, inquisitivo, uma forma de pensar em modo detetive. Mas também envolve imaginação de teorias alternativas, explicações, e resulta numa ação (fazer um julgamento), podendo levar à contestação da autoridade, valores ou normas aceites, e é isso que o torna valioso e, às vezes, desafiador. Por outro lado, Vincent-Lancrin et al (2020) referem que a educação dita tradicional, ou seja, concebida como mera transmissão de conhecimentos, dá pouco espaço para o pensamento crítico.

Neste sentido, segundo Guzzo e Lima (2019), citando Siegel, existe uma componente do pensamento crítico que é o “espírito crítico” que se caracteriza por:

“disposições, como por exemplo as disposições para se buscar razões e evidências ao se fazer julgamentos, e para avaliar estas razões cuidadosamente de acordo com princípios relevantes para a avaliação de razões; atitudes, incluindo um respeito pelo julgamento fundamentado em razões e pela verdade, e uma rejeição da parcialidade, arbitrariedade, do apelo especial, do pensamento mágico, e de outros obstáculos para o exercício apropriado da avaliação de razões e do julgamento; hábitos mentais consonantes com estas disposições e atitudes, como os hábitos de procurar por razões e avaliá-las, de se comprometer a uma consideração devida dos princípios de avaliação de razões, de submeter as razões apresentadas a um escrutínio crítico, e de se empenhar na consideração justa e pessoalmente desinteressada de tais razões; e traços de caráter consonantes com estas características” (Siegel, 1997, p. 35-36).

Esta perspectiva de Siegel (1997) insere-se na visão de que o pensamento crítico deve ser compreendido como um conjunto de *ideais* a serem desenvolvidos nos sujeitos.

A participação dos alunos é um outro fator orientador da educação em que se promove o pensamento crítico. É aqui estabelecida a relação com a pedagogia do diálogo, em que a participação de todos e o pensar em conjunto, num processo de co-construção, é fulcral para a aprendizagem e para o desenvolvimento das capacidades de pensamento crítico.

Capítulo IV - Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada

1. Agrupamento, Freguesia e Escola

O AEA, constituiu-se no ano letivo de 2012/13 e juntou a Escola Secundária Padre António Vieira (ESPAV) ao antigo Agrupamento de Escolas de Alvalade, com as estruturas escolares a traduzirem-se no conjunto formado pelas Escolas Básicas Teixeira de Pascoais e São João de Brito, ambas com educação pré-escolar e 1.º ciclo; Escola Básica Almirante Gago Coutinho, com ensino de 2.º e 3.º ciclos; ESPA, escola sede, com ensino de 3.º ciclo, secundário e educação de adultos e onde funcionam o Centro de Formação Professor João Soares e o Centro Qualifica (AEA, 2022).

Relativamente aos recursos humanos afetos ao AEA, contam-se 12 assistentes técnicos, 44 assistentes operacionais, 6 psicólogos e 207 docentes, dos quais 21,7% (45)

correspondem a professores contratados, circunstância que origina uma significativa rotatividade dos docentes. É de salientar que apenas 7,7% dos professores tem menos de 40 anos, o que demonstra o envelhecimento do corpo docente do AEA.

A ESPAV, foi fundada em 1965. O nome da escola refere-se ao padre jesuíta com o mesmo nome, tendo-se destacado pela sua obra literária, sobretudo o Sermão da Sexagésima e o Sermão de Santo António aos Peixes (AEA, 2022).

Esta escola foi um liceu frequentado apenas por adolescentes do género masculino e assim continuou até à revolução de abril de 1974, quando se deu uma alteração da sua designação para Escola Secundária. No ano letivo de 2003/04 esta escola fundiu-se com a antiga Escola Secundária da Cidade Universitária. Entre 2009 e 2011 foi intervencionada ao abrigo do Programa Parque Escolar e, em 2012, pela assunção do papel de escola sede do Agrupamento de Escolas de Alvalade (AEA, 2022).

Em 2023/24, a ESPAV conta com cerca de 1299 alunos que provêm de várias zonas de Lisboa, sendo a maior parte alunos que vivem em Alvalade, seguido de Marvila, Camarate/Apelação, Lumiar e Santa Clara, existindo na escola 52 nacionalidades.

A ESPAV encontra-se localizada no bairro de Alvalade, o que significa que está inserida num contexto socioeconómico onde a maioria das estruturas familiares dos alunos são estáveis e pertencem a um grupo socioeconómico elevado. Contudo, existe no bairro de Alvalade, sobretudo nas zonas circundantes, bairros onde o contexto socioeconómico não é elevado. Aliás, como descrito acima, os alunos que frequentam a escola são provenientes de diversas zonas de Lisboa, algumas com várias carências, como é o caso de Camarate/Apelação. Desta forma, a escola tem uma composição social e económica diversa, mas onde a maioria pertence a um grupo social elevado. Na zona circundante da escola, existe o Parque José Gomes Freire ou Mata de Alvalade, o que ajuda a um ambiente mais agradável e onde os alunos podem estar em contacto com a natureza e fazer atividades fora da sala de aula. Além disso, nas zonas envolventes à escola existe ainda o Laboratório Nacional de Engenharia Civil (LNEC), um pouco mais distante o aeroporto de Lisboa e a Cidade Universitária.

A ESPAV possui um edifício original desde a sua fundação e, mais recentemente, um novo edifício que trouxe mais condições aos alunos. A escola possui um campo desportivo no exterior, bem como um gimnodesportivo. Existe ainda um anfiteatro que se encontra atualmente em obras devido a cheias que ocorreram há 2 anos. É uma escola com acessos para pessoas de mobilidade reduzida.

No que respeita à oferta formativa do AEA são oferecidas, no âmbito do 3.º ciclo, as áreas disciplinares habituais, bem como a oferta complementar de “Cidadania e Desenvolvimento” e a “Componente de Expressão Artística”, e disponibilizados, no contexto do ensino secundário, os Cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais), a área curricular não disciplinar “Projeto de Cidadania” (10.º e 11.º anos), e vários cursos profissionais, nomeadamente os de Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Design de Comunicação Gráfica e Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos. A oferta formativa da ESPAV é ainda complementada pela ação do Centro Qualifica aí situado. Já ao nível da formação de pessoal docente e não docente, a ESPAV beneficia da proximidade do Centro de Formação Professor João Soares, situado nas suas instalações, havendo sido aí promovidas, no ano letivo 2022/23, várias ações de formação em áreas como: capacitação digital, avaliação formativa, metodologias ativas, Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) e cidadania.

Por último, importa salientar que no ano letivo de 2022/23, a escola alterou o referencial de avaliação, não utilizando classificação durante os semestres, baseando-se e inspirando-se em Domingos Fernandes e no Projeto Maia.

2. Caracterização da turma cooperante

A turma cooperante pertence ao 10º ano de Economia A do ensino regular. A turma é constituída por 29 alunos. Destes, 8 são raparigas e 21 são rapazes e 11 são alunos racializados. Em termos culturais, é uma turma com alguma heterogeneidade, resultante das origens dos pais em diferentes países e culturas: havendo alunos em que os pais são ucranianos e cabo-verdianos. Em termos socioeconómicos a maioria da turma pode considerar-se sem problemas, existindo, contudo, algumas exceções.

Verifica-se que ainda há um caminho a trilhar no que respeita ao “saber estar” em sala de aula dado que, por vezes, é difícil controlar o burburinho e a apetência pelos telemóveis. A professora cooperante considera que estes alunos necessitam de estratégias de sala de aula dinâmicas, com a utilização de metodologias e instrumentos de trabalho diversificados. Será útil realizar uma síntese de aprendizagens do dia ou da semana para tentar consolidar os saberes.

São um grupo de alunos pouco habituados a pensar e que precisam ser incentivados a tal, colocando-os perante desafios que terão de resolver.

A informação intercalar destes alunos revela as suas fragilidades e dá feedback para melhorar o seu desempenho.

O acesso a computador e internet é generalizado nesta turma.

3. A disciplina de Economia A

A disciplina de Economia A é bianual (10º e 11º) e integra as componentes de formação específica do Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas, podendo ser igualmente escolhida por alunos que “frequentam outras ofertas educativas e formativas” (DGE, 2018, p.1).

Importa salientar que nas orientações da disciplina (ME, 2001) define -se que o programa de 10.º ano tem como desiderato “iniciar os alunos num novo domínio científico – o da Ciência Económica”, visando “a aquisição de conceitos fundamentais, sempre partindo das (e em articulação com as) realidades portuguesa e europeia, mais próximas dos alunos” (p. 13).

Já o programa de 11.º ano, surgindo no seguimento do programa do ano anterior, orienta-se “no sentido de levar os alunos ao desenvolvimento das suas capacidades” buscando “a aquisição de competências que lhes permitam o entendimento da realidade económica”, conduzindo assim “à aquisição básica de um adequado aparelho conceptual, motivando-os para o estudo da realidade social, especificamente da sua dimensão económica” (ME, 2001, p. 40).

Já o documento orientador das Aprendizagens Essenciais para a disciplina de Economia A (DGE, 2018), chama a atenção para o carácter volátil da realidade económica, pelo que prevê a possibilidade de integrar no programa temas da atualidade económica, realçando-se o foco da disciplina na economia da União Europeia e de Portugal, e recomendando-se a sua análise através de trabalho de projeto, estabelecendo ainda que a disciplina de Economia A deverá promover nos alunos o desenvolvimento das competências ilustradas na Figura 1:

-Adquirir instrumentos para compreender a dimensão económica da realidade social, descodificando a terminologia económica, atualmente muito utilizada quer nos meios de comunicação social, quer na linguagem corrente;	A; B; C; D; F; G; I
- Mobilizar instrumentos económicos para compreender aspetos relevantes da organização económica e para interpretar a realidade económica portuguesa, comparando-a com a da União Europeia;	A; B; C; D; F; G; I
- Compreender melhor as sociedades contemporâneas, em especial a portuguesa, bem como os seus problemas, contribuindo para a educação para a cidadania, para a mudança e para o desenvolvimento;	A; B; C; D; F; G; I
- Desenvolver o espírito crítico e de abertura a diferentes perspetivas de análise da realidade económica;	A; B; C; D; F; G; I
- Recolher informação utilizando diferentes meios de investigação e recorrendo a fontes físicas (livros, jornais, etc.) e/ou digitais (Internet);	A; B; C; D; F; I
- Interpretar dados estatísticos apresentados em diferentes suportes;	A; B; C; D; F; I
- Selecionar informação, elaborando sínteses de conteúdo da documentação analisada;	A; B; C; D; F; I

Figura 1 - Disciplina de Economia A: competências a desenvolver

Fonte: DGE (2018, pp. 3-4, adaptado)

Em complemento, importa salientar que as referidas competências se apresentam enquanto “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins et al., 2017, p. 19) tendo, como desiderato último, a criação de alunos que construam e sedimentem “uma cultura científica e artística de base humanista” (p. 10), estruturando-se de acordo com as áreas de competências do perfil dos alunos (Figura 2).

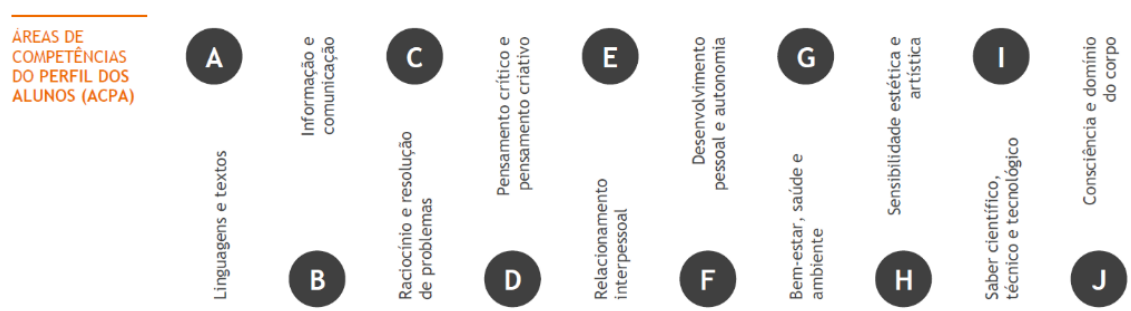


Figura 2 - Áreas de Competências do Perfil dos Alunos

Fonte: DGE (2018, p. 5)

Dado que atualmente a economia está presente nas televisões, jornais e redes sociais, passando a ser abordada por toda a população, o programa do 10º ano de

Economia A, encontra-se organizado tendo por base o estudo de conceitos gerais, que visam:

- Clarificar os fenómenos económicos;
- Compreender a atividade económica.

Em relação ao programa do 11º ano de Economia A, este foca-se mais na União Europeia, visando:

- A Contabilização da atividade Económica segundo regras europeias;
- A Contabilização das relações económicas com o resto do mundo;
- Conteúdos relativos à União Europeia e ao Euro.

Os conteúdos revelam um maior contacto com a realidade, nomeadamente a portuguesa e a da União Europeia, usadas como exemplos e aplicação de conhecimentos.

De acordo com as finalidades e os objetivos apresentados no programa de Economia A, é factual que existe uma tentativa de incluir alguns dos temas que vamos estudando em Ciências da Educação, no processo de ensino-aprendizagem mais centrado no aluno, um processo ativo que promove a aquisição rigorosa de conhecimentos e de desenvolvimento de competências e atitudes socialmente úteis, fomentando a autonomia. Nas finalidades e objetivos específicos, sobressai a importância do desenvolvimento de técnicas de pesquisa, de tratamento e apresentação de informação com recurso às novas tecnologias.

Capítulo V - Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada

1. Unidade Letiva

Relativamente à unidade letiva importa referir que, após consultar a professora cooperante, a PES se focou na Unidade 5 “Moeda e Inflação”, em particular nos subpontos “Evolução e tipos de moeda”, “Moeda: noção e funções”, “Preço” e “Inflação: noção e medida”. A par destes subpontos foram também abordados temas complementares como, por exemplo: “Novas Formas de Pagamento”; “Criptomoedas”, “Moeda/Zona Euro” e “Mercado de Habitação e os Preços das Casas”. Importa ainda ressaltar que foram revisitados temas relativos ao tema 4 “Preços e Mercados”, dado a relevância em abordar temas relacionados com a formação do preço.

Dentro deste contexto, salienta-se que o Programa da disciplina de Economia A (DGE, 2018), definia os seguintes objetivos em relação aos alunos:

- Justificar o aparecimento da moeda e descrever a sua evolução, caracterizando os diversos tipos de moeda (moeda-mercadoria, moeda metálica, moeda papel, papel moeda e moeda escritural);
- Explicar as funções da moeda (meio de pagamento, medida de valor e reserva de valor);
- Relacionar as novas formas de pagamento com a evolução tecnológica;
- Explicitar fatores que influenciam a formação dos preços (custos de produção e mecanismo de mercado);
- Distinguir os conceitos de inflação, deflação e desinflação;
- Calcular a taxa de variação do Índice de Preços no Consumidor (taxa de variação mensal, homóloga e média anual);
- Distinguir Índice de Preços no Consumidor (IPC) de Índice Harmonizado de Preços no Consumidor (IHPC);
- Explicar consequências da inflação (no valor da moeda e no poder de compra).

(DGE,2018, pp.10-11)

Em termos dos objetivos curriculares associados às competências, no caso da proposta de ensino-aprendizagem efetuada, esta irá centrar-se essencialmente em competências nos domínios do pensamento crítico e da linguagem. No entanto, pretendo que a lecionação da unidade também contribua para o desenvolvimento de mais competências como, por exemplo, a colaboração e a cooperação.

Em relação à lecionação, foi realizada em 5 tempos letivos de 100 min, que decorreram na segunda metade de fevereiro de 2024, mais concretamente de 21 de fevereiro a 1 de março de 2024.

2. Planificação da prática de ensino

O presente ponto tem por objetivo explanar o trabalho de planeamento efetuado para a prática de ensino, tanto na vertente de curto prazo (plano de aula), como na dimensão de médio prazo (censurização), e refletir sobre a importância do mesmo.

De acordo com Arends (2008), a planificação é vital para o ensino. Uma afirmação comprovada, em certa medida, com a quantidade de tempo que os professores despendem para a realização da mesma, entre 10% a 20% do seu trabalho semanal. Arends, auxiliando-se de Clark e Lampert (1986), afirma ainda que a planificação influencia as atividades educacionais, uma vez que através da planificação os professores organizam o que é ou não lecionado, as interpretações dos temas, os ritmos, as sequências, os ênfases, as composições dos grupos, a estrutura dos calendários diários, semanais etc. De sublinhar ainda que, segundo Arends (2008), os professores inexperientes acabam por dar mais atenção à planificação e esta acaba por ser um instrumento de grande utilidade, pois torna as aulas mais regulares, equilibradas e produtivas.

O tema da planificação foi sendo abordado ao longo destes dois anos do Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade, sobretudo nas disciplinas de IPP. Contudo, foi na PES que foi visível e se percebeu a real importância da planificação e, por consequência, o tempo que lhe é dedicado. Se refletirmos, a planificação é um elemento presente em várias áreas da vida quotidiana, mesmo que por vezes não tenhamos total consciência disso.

O planeamento de curto prazo da prática letiva obedece também ao que Arends (2008) denomina de planificação mental, que se baseia na reflexão prévia à elaboração da planificação. Cosme et al. (2021) salientam que numa planificação de aula é o docente quem decide “sobre a sequência didática mais adequada, ou seja, sobre a forma como vai organizar o seu trabalho pedagógico” (p. 92), sendo a mesma frequentemente alcançada por via de uma multiplicidade de processos, “muitos dos quais são altamente pessoais, idiossincráticos e intrínsecos ao assunto e conteúdo da aula e ao tópico a ser planificado” (John, 2006, p. 490), evidenciando-se assim o carácter pessoal do plano de aula. O planeamento de curto prazo da prática letiva denomina-se então de “plano de aula” e ganha a forma de um documento A4 simples, com uma estrutura específica.

Assim, neste processo de planificação vão sendo construídas as ideias e atividades que podem conduzir à aprendizagem dos alunos. Contudo, o plano de aula não pode ser um ato isolado. É preciso refletir e pensar à luz de um contexto mais alargado, tornando-se inevitável um olhar cuidado sobre um outro elemento que é o cenário de aprendizagem. Surge, desta forma, o planeamento de médio prazo, onde se insere o cenário de aprendizagem e que tem como objetivo colocar o plano de aula dentro de uma contextualização mais alargada, em que as aulas lecionadas se relacionam e concorrem ao mesmo objetivo, o de potenciar a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Matos (2014), existem elementos relevantes que constituem um cenário de aprendizagem:

- a) o desenho organizacional do ambiente – organização dos elementos contextuais de um cenário, requisitos (incluindo convicções e concepções), artefactos, materiais;
- b) os atores e respetivos papéis - posturas e responsabilidades, formas de estar, organização do coletivo, modos de interação e comunicação;
- c) o enredo, as estratégias de trabalho, as atuações e as propostas – que constituem a arquitetura da atuação, estrutura de atividade, sentido teleológico da construção reflexão e regulação - processos de reificação do aprendido/ da ação, monitorização do desenvolvimento próprio dos atores e do contexto, avaliação crítica, produtos.

Desta forma, o cenário de aprendizagem serve de orientação para a aprendizagem e ajuda a construir uma perspetiva mais totalizante do processo de ensino-aprendizagem.

Conclui-se que o planeamento, seja ele o de curto ou de médio prazo, é crucial para a prática educacional. Não se trata de um processo burocrático que retira tempo aos professores, mas um processo necessário de construção e organização dos conteúdos, tempo, espaço e momentos de aprendizagem que poderão permitir que as aulas sejam mais profícuas e reflexivas. Todavia e ao longo da prática, talvez pela minha inexperiência, tive alguma perceção de que possa ter estado “preso” aos planos de aula, o que veio a revelar alguns constrangimentos.

3. Estratégias e Metodologias de Ensino Aprendizagem

A educação é um processo de construção que obriga à utilização diversificada de vários métodos e estratégias de ensino e à adequação ao contexto de casa, escola e sala de aula.

Não obstante, segundo Nóvoa (2022), nos últimos 150 anos a “escola” permaneceu praticamente intacta, seja no que diz respeito à parte física, edifícios, organização dentro da sala de aula, como na parte referente às metodologias, que continuam a ser assentes, sobretudo, em métodos tradicionais em que o ou a aluna são elementos passivos que têm o objetivo de memorizar o que o professor transmite em sala de aula. Além disso, a avaliação é sobretudo centrada nos resultados.

Desta forma, procurarei caracterizar o processo de ensino-aprendizagem dinamizado no decorrer da PES, começando por salientar que privilegiei a interação e as

práticas dialógicas com a turma cooperante, abraçando as palavras de Freire (1983), quando este afirma que “Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação” (p. 36).

Logo, e atendendo ao tema do RPES, as aulas lecionadas tiveram um caráter de permanente questionamento, interligado com a participação dinâmica da turma, a salientar que esta foi sempre utilizando o diálogo como instrumento para explorar os conceitos e temas, numa tentativa da minha parte de valorizar as intervenções dos alunos e construindo, assim, conhecimento em conjunto e numa perspectiva questionadora e crítica. Em termos de metodologia, recorri ao repertório de Alexander, centrando-me sobretudo nos tipos de *conversas de ensino*²⁵, com o intuito de tornar a prática o mais abrangente possível, embora centrada na perspectiva dialógica. Deste modo, apliquei tipos de conversa de ensino mais tradicionais, como a recitação e a exposição, e mais dialógicas, como a discussão, a argumentação e a deliberação. (Alexander, 2020). No que diz respeito às práticas dialógicas, auxiliiei-me também das práticas de Nystrand, dado que este autor considera que, mesmo nos momentos de recitação, pode utilizar-se a interrogação, com elaboração de perguntas a que o autor denomina ora de *questões de teste*²⁶, mais fechadas e imediatas, ora de *autênticas questões*²⁷, perguntas mais abertas que possam potenciar o pensamento crítico nos alunos. (Alexander, 2020; Kim & Wilkinson, 2019; Skidmore, 2006).

Neste sentido, a minha prática seguiu metodologias ativas, ou seja, em que o papel de liderança não está apenas no professor, mas no aluno e no professor, em que existe a preocupação de chegar a todos os alunos e não só a alguns. Olhar para os interesses dos alunos e para a sua realidade e tentar relacionar isso com os conteúdos, ou seja, a vida entrar na sala de aula.

As metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas centraram-se, tal como mencionado, no método interrogativo e ativo, mas também no expositivo, na tentativa de procurar harmonizar as metodologias praticadas, indo ao encontro da perspectiva de Rodrigues (2019), quando esta afirma que “não se pode pretender passar de um ensino totalmente transmissivo para um totalmente ativo, mas sim procurar um equilíbrio com a

²⁵ Teaching Talk

²⁶ Teste questions

²⁷ Authentic questions

utilização de diferentes metodologias de acordo com os conteúdos e disciplinas em causa” (p. 145).

Apesar deste equilíbrio metodológico ter estado presente ao longo de toda a prática, a verdade é que a estruturação da PES priorizou dinâmicas centradas nas metodologias ativas, vistas por Moran (2015, p. 18) como “pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão”, e associadas por Silva et al. (2018) a mecanismos inseridos numa perspetiva socioconstrutivista, em que o aluno, de uma forma efetiva e motivada, constrói o seu próprio conhecimento.

Importa nomear que as metodologias ativas realizadas na PES foram preparadas através de dinâmicas promotoras de aprendizagem cooperativa e colaborativa, definidas pelo autor Rodrigues (2019) como aquelas que consciencializam e responsabilizam o aluno, no que diz respeito à sua aprendizagem, e o corresponsabilizam pela aprendizagem a nível do grupo, num contexto de valorização das relações interpessoais e das competências sociais, bem como da reflexão relativa ao trabalho realizado e ao cumprimento dos objetivos.

Nas metodologias colaborativa e cooperante, o diálogo está presente, ao contrário de abordagens mais autoritárias, suscitando o pensamento crítico, o debate e a troca de ideias. Neste sentido, na PES foram desenvolvidas atividades que procuraram contribuir para a promoção da aprendizagem e participação dos alunos, de forma ativa, na construção do seu conhecimento, nomeadamente através de atividades promotoras da aprendizagem cooperativa e colaborativa, da dinâmica de role-play, que inaugurou a aula sobre a moeda, da construção conjunta do conhecimento e da interdependência positiva através do diálogo, de que são exemplo as fichas formativas realizadas em grupo ou a pares, os momentos de discussão e debate em grupo e na turma.

A escolha destas atividades prendeu-se com o tema do RPES, “práticas dialógicas”, mas também com a influência que Vygostky: a sua aprendizagem através da descoberta exerceu influencia sobre o autor deste relatório, permitindo a perceção de que as atividades mencionadas possibilitariam uma exploração efetiva de conteúdos do Tema 5 “Moeda e Inflação”, ou a eles associados, destacando-se: “A Moeda”; Novas formas de pagamento”, “Criptomoedas”, “Consequências das recentes quebras nas cadeias de abastecimento” e “Os efeitos da inflação e da deflação” com a dinâmica das atividades e a atualidade e relevância dos conteúdos abordados a capitalizarem o caráter participativo, caracterizador da generalidade da turma, e a promoverem a responsabilização e corresponsabilização pelas aprendizagens.

A destacar o role-play efetuado numa das aulas lecionadas, como uma estratégia de ensino-aprendizagem, em que a audiência não existiu pois participou como “ator” na dinâmica teatral. O conhecimento que se pretendia que fosse adquirido pelos alunos, foi construído na aprendizagem pela descoberta, sendo “interpretado” pelo aluno por via do jogo de papéis. Sem dar conta disso, o aluno deu vida ao novo conhecimento, apropriando-se dele de um modo muito pessoal e emocional, contanto com os restantes colegas em alguns momentos em que surgiu um impasse.

4. Gestão curricular

O presente cenário de aprendizagem compreende, conforme já mencionado, a realização de cinco tempos de 100 minutos numa turma de 28 alunos. A cénarização aqui apresentada é um exemplo de como foi usado o tempo, no contexto da relação entre o ensino e a aprendizagem. Tendo em consideração que existe um desfasamento entre as dinâmicas de sala de aula tradicionais e os aspetos que vão ao encontro das necessidades dos alunos, houve tentativa de aproximar as dinâmicas de sala de aula às características da diversidade do mundo atual e das gerações atuais, através da aproximação do conteúdo programático à vida concreta dos alunos, da realização de trabalhos em que a interação social e a aprendizagem com o outro fossem uma realidade.

Ao estudar e preparar o tema 5 sobre “Moeda e Inflação”, aprofundei o conhecimento sobre o tema. Houve também a oportunidade de desenvolver a facilitação do diálogo em grupo, debates e simulações, o que exigiu as competências necessárias para garantir que todos os alunos participassem, visando um ambiente de respeito mútuo e um debate produtivo. Assim, foi possível promover e aperfeiçoar o meu papel, na ótica de uma aprendizagem colaborativa, construtiva e de diálogo. Planeei e implementei métodos de avaliação formativa que ajudaram a desenvolver competências relacionadas com a avaliação, seja na elaboração das fichas e testes, seja mesmo no ato de avaliar o aluno. Ao incentivar os alunos a refletir, fazendo perguntas desafiantes, fui e sou obrigado a priori a estudar e a pesquisar bastante acerca dos temas, proporcionando também a mim o reforço e melhoramento do pensamento crítico.

O enquadramento apresentado resume a proposta de PES realizada, em que se tentou repartir as aulas lecionadas em duas partes pedagógicas: uma parte centrada, e a prevalecer, no “diálogo”, na “reflexão”, no “pensamento crítico” e no “conhecer-pensar” sobre a realidade e a temática económica; e uma outra parte que visou a realização de

exercícios, com foco no que tanto é fundamental ao ensino tradicional, os exames nacionais.

Na primeira parte da aula, com ênfase no diálogo, na reflexão e no “conhecer-pensar”, a escolha da abordagem metodológica seguida teve por objetivo a promoção da aprendizagem conjunta. Já no que diz respeito à segunda parte da aula, e tendo em consideração o calendário escolar, o objetivo visou responder às necessidades que os alunos sentem de obter boas classificações em teste e, sobretudo, nos exames nacionais.

Aparentemente existe alguma dicotomia em aula entre as duas partes apresentadas, dado que obedecem a objetivos distintos, mas o importante aqui a reter é que se tornam complementares. Contudo, não posso deixar de salientar que a segunda parte da mesma, mais centrada na resolução de exercícios para exame, gera algum desconforto e tensão entre a perspetiva mais dialógica de ensino, que explorei na PES, inspirada também na perspetiva da maioria dos autores selecionados para o presente RPES.

A existência e promoção da avaliação sumativa, em forma de exames nacionais, dificulta a implementação de metodologias de ensino mais reflexivas e dialógicas, beneficiando metodologias mais padronizadas, tal como referem Pacheco e Marques (2015). Assim, através de procedimentos de avaliação externa e a expressar-se talvez de forma indireta, existe um controlo sobre as escolas e sobre os professores, construindo-se a ideia, a meu ver equivocada, de que o valor educacional de uma escola está nas classificações obtidas, sendo a consequência óbvia desta ideia a pressão sobre os professores para ensinar com foco na realização do teste e/ou do exame. Contudo, apesar destas condicionantes, considero que consegui uma dinâmica em aula que permitiu alcançar um certo equilíbrio, para não cair na perspetiva referida por Pacheco e Marques (2015).

O ensino dialógico e reflexivo procura alcançar objetivos a longo prazo, como o entusiasmo pelo conhecimento e a compreensão dos fenómenos, através da reflexão e do pensamento crítico. Esta é uma das ideias orientadoras das aulas em que predomina este tipo de ensino, que foi o caso da primeira parte das aulas inseridas na minha prática pedagógica, como já referido. Já a segunda parte das mesmas, referente à resolução de exercícios, predomina um objetivo de curto e médio prazo, visando de forma pragmática a satisfação da necessidade que os alunos têm de alcançar uma boa avaliação sumativa.

O estudo dos conceitos “Moeda”, “Preço”, “Inflação” e “Deflação”, bem como os seus efeitos, foi planeado e pensado para ser trabalhado durante a parte das aulas em que

o ensino dialógico e o “conhecer-pensar” prevalecem. A segunda parte das aulas referente à resolução de exercícios foi estruturada para preparar os alunos para testes e exames nacionais.

No que concerne à divisão do tempo para cada uma das partes da aula, foi planeado que nas três primeiras aulas haveria primazia pelo ensino dialógico e pelo “conhecer-pensar”, e nas duas últimas aulas haveria um maior predomínio da preparação para avaliações sumativas. Todavia, importa salientar que, apesar da divisão referida, ao olhar com atenção para o plano de aulas se verifica que nem sempre houve esta divisão tão evidente, pois nas cinco aulas de 100 minutos coexistiu o ensino dialógico e reflexivo e a resolução de exercícios, embora este último tópico tenha estado mais concentrado nas duas últimas aulas de 100 minutos.

5. Ferramentas e Recursos Didáticos

No que diz respeito às ferramentas e recurso didáticos, o acesso à Internet e ao *you tube* foi fulcral para utilização de vídeos e músicas durante as aulas lecionadas. O acesso à Internet foi também um recurso muito útil em momentos específicos, onde houve necessidade de fazer pesquisas rápidas e aceder a informação em sites de notícias e instituições europeias, por exemplo. Também as plataformas de aprendizagem online, como o *teams*, facilitaram a interação entre os alunos e o professor, permitindo partilhar materiais de referência e disponibilizar atividades interativas, O uso de ferramentas de apresentação multimídia, como slides, vídeos, clips de música, foi também uma prática muito utilizada. Houve ainda outras ferramentas usadas, como o *Mentimeter*. Por último, recursos audiovisuais a pequenos documentários, como o exemplo do filme documentário “Cidades Impossíveis”, ou outras notícias em vídeo, forneceram perspetivas adicionais sobre a temática lecionada. Estes recursos foram utilizados em sala de aula para enriquecer as discussões, estimular o pensamento crítico e oferecer exemplos concretos de aplicação dos conceitos estudados.

Relativamente a recursos didáticos, utilizei apresentações digitais para a realização de um questionário aos alunos, através do *Power Point* e do *Google Forms*. Utilizei ainda fichas formativas, a servir como avaliação formativa, de realização em grupo ou individuais.

6. Avaliação

Arends (2008) define avaliação como uma função desempenhada pelos professores para tomar decisões acertadas sobre o seu ensino e os seus alunos. Na verdade, tendo em consideração o que afirma Cosme et al. (2020), a avaliação tem vários conceitos, estes foram influenciados por diferentes gerações e, portanto, evoluíram ao longo do tempo. Segundo Cosme et al. (2020), existe uma primeira geração para a qual avaliar e classificar ou medir eram sinónimos, uma segunda geração onde a avaliação se concentrava nos objetivos, uma terceira que introduz o critério de juízo de valor e uma quarta geração onde a avaliação faz parte de um processo a construir, interativo e dinâmico. É nesta última geração que se insere a conceção de avaliação que melhor se articula com o ensino dialógico, onde se promove o pensamento crítico e se recorre à flexibilidade do currículo. Nesta conceção e segundo Cosme et al. (2020), a avaliação pode ser designada por avaliação contextualizada, pois atende ao contexto dos indivíduos enquanto alunos e estes próprios constroem e fazem parte do próprio processo de avaliação.

Dentro das modalidades de avaliação destaca-se a formativa que, de acordo com Fernandes (2021), pode desempenhar um papel fundamental na melhoria das aprendizagens de todos os alunos. A utilização de forma sistemática da avaliação formativa pode permitir que os alunos conheçam bem o que têm de aprender no final de um dado período e, por outro lado, saibam a situação em que se encontram quanto às aprendizagens que têm de desenvolver. Além disto, também contribui para que os alunos reconheçam os esforços que têm de fazer para aprenderem o que está previsto e descrito nos documentos curriculares.

De acordo com Fernandes (2021), uma das formas utilizadas para garantir o rigor de qualquer avaliação, seja ela formativa ou sumativa, é a diversificação de processos de recolha de informação junto dos alunos. É também fulcral a utilização de meios diversificados para avaliar, tais como: relatórios, composições, produção de pequenos textos, apresentações, leituras dramatizadas, projetos que envolvam recolha e análise de dados, testes e elaboração de sínteses. Em qualquer destas situações, deverão ser postas em prática diferentes formas de trabalho como, por exemplo, trabalho individual, trabalho em pequenos grupos, trabalho com outro colega, trabalho num grande grupo. Em relação à avaliação formativa, é também importante salientar que, de acordo com Vial (2012),

citado por Santos (2016), esta leva em conta o indivíduo enquanto pessoa. Ou seja, o aluno tem intervenção ativa na sua própria avaliação.

Após uma breve contextualização teórica sobre avaliação, prossegue-se em seguida para a análise da avaliação realizada na PES, que se baseou integralmente na avaliação formativa, efetivando-se em trabalhos de grupo e a pares, através da participação dos alunos nas aulas, na execução de fichas formativas em grupo e individuais.

Elencam-se as tarefas de avaliação formativa efetivadas na PES:

- Revisão da aula anterior. Ao início de cada aula foi proposto aos alunos, através do diálogo e do questionamento, consolidar os conceitos lecionados na aula anterior e tentar fazer interligações entre estes. Além de ser uma importante tarefa para consolidar e refrescar os conceitos já lecionados, permite ao professor fazer uma avaliação formativa da turma sobre o tema dado e também perceber se está a ter sucesso ou não na promoção da aprendizagem. Tendo em consideração as interações com a turma, a experiência da PES demonstrou que, de um modo geral, a aprendizagem foi promovida. Contudo, é importante destacar que durante a revisão da aula anterior, e apesar da tentativa para que todos participassem, a participação se centrou muitas vezes em apenas alguns dos alunos.

- Aplicação, nas cinco aulas lecionadas, mas sobretudo nas três primeiras aulas, de diálogo e questionamento oral à turma ou formando grupos aos quais eram colocadas questões. A utilização do questionamento e do diálogo com a turma pretendeu perceber qual era o nível de aprendizagem da mesma, bem como o nível de aprendizagem que se estava a promover e, ao mesmo tempo, entender mais em concreto os pontos menos consolidados de forma a melhorar as aulas seguintes. Salienta-se que no âmbito da pedagogia dialógica, Steen.Utheim e Wittek (2017) dão ênfase ao conceito de “feedback” dialógico e às suas potencialidades, no que concerne à avaliação formativa.

- Resolução de fichas formativas com exercícios de exame (4ª e 5ª aulas), em grupos de 3-4 alunos ou de forma individual, bem como a resolução, na primeira aula, de exercícios do manual da disciplina lecionada. A resolução de exercícios acaba por ser muito reveladora do saber dos alunos, beneficiando-os naturalmente do feedback. Nestas atividades, o papel do professor no sentido de esclarecer as dúvidas que surjam, e através do acompanhamento dos vários grupos, é muito importante. No entanto, é pertinente salientar que houve necessidade de, em alguns momentos, fazer esclarecimentos e consolidar ideias com toda a turma em simultâneo. Dada a dimensão da turma, por vezes houve dificuldade em acompanhar todos os grupos.

7. Análise e reflexões sobre a Prática Supervisionada

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o diário de campo é constituído por duas partes, uma eminentemente descritiva e outra reflexiva. Na parte descritiva o observador procura traduzir por palavras suas e de uma forma objetiva uma fotografia “do local, pessoas, ações e conversas observadas” (p. 152), com a complexidade da realidade a impossibilitar um registo absoluto de todos acontecimentos observados e a exigir que o observador atente no seu “comportamento e suposições” (p. 164), de forma a evitar interferências no processo de registo. A outra parte, reflexiva, é onde o observador pensa e faz um balanço, ou seja, regista “a parte mais subjetiva da sua jornada”, num momento em que se espera que “confesse os seus erros, as suas inadequações, os seus preconceitos, os seus gostos e aversões” (p. 165).

Os diários de campo que elaborei em IPP III e, sobretudo, em IPP IV, foram efetuados tendo por base os aspetos apontados, descritivos e reflexivos. Estes últimos visam as reflexões sobre as experiências vividas e onde foram explanadas inquietações, pensamentos, aprendizagens e conclusões, com o intuito de aperfeiçoar as metodologias e opções didáticas, bem como o crescimento pessoal e profissional.

Desta forma, o capítulo que se inicia adota a parte referente à perspetiva reflexiva dos diários de campo, deixando a descrição mais alargada das aulas para o Apêndice 1. Assim, apresentarei as reflexões que considero mais pertinentes no contexto dos dez tempos letivos de 50 minutos lecionados no âmbito de IPP IV, traduzidos num total de cinco blocos de 100 minutos cada e, no final, uma síntese reflexiva global.

Aula 1 de IPP IV

Data e Hora: 21 de fevereiro de 2024 (4ªfeira), das 9h55 às 11h35.

Reflexão

A primeira aula lecionada trouxe consigo várias aprendizagens e reflexões valiosas. Inicialmente, houve a necessidade de gerir o meu nervosismo, especialmente por estar exposto à avaliação da professora cooperante e à dinâmica de uma turma relativamente grande e potencialmente "indisciplinada". No entanto, o comportamento da turma ao longo da aula foi positivo, o que contribuiu para um ambiente mais propício à aprendizagem.

A estratégia de direcionar as perguntas sobre o conceito de dinheiro/moeda para diferentes grupos de alunos foi uma abordagem eficaz para garantir a participação mais

ampla da turma, evitando que apenas os mesmos alunos respondessem repetidamente. Essa tática demonstrou ser bem-sucedida e pode ser replicada no futuro.

A introdução de dinâmicas, como a teatralização ou role-play sobre a troca direta, foi uma experiência nova e gratificante, embora deva admitir que estivesse bastante nervoso com o receio de “cair no ridículo”, dado ter que representar um vendedor de carne. Contudo, a dinâmica demonstrou o potencial deste tipo de atividades, no sentido de envolver os alunos e tornar a aprendizagem mais interativa e divertida. Isto despertou-me para a importância de explorar mais ferramentas pedagógicas deste tipo, dado esta ter sido a primeira vez que as realizei.

No entanto, nem tudo veiculou reflexões de pendor positivo. Durante a realização do questionário sobre o vídeo “A moeda enquanto objeto de troca”, em grupos de quatro alunos, surgiram alguns desafios decorrentes de um lapso e falta de comunicação da minha parte com a turma. Ao informar os alunos do questionário que teriam de efetuar em grupos, esqueci-me de os avisar sobre o tempo que tinham disponível para o realizar. Além disso, ao circular pelos vários grupos dei-me conta de que em alguns dos grupos existiu a tendência para os alunos mais “dominantes” ou com mais “competências” responderem às perguntas sozinhos, enquanto os restantes ficavam a observar ou em conversas paralelas. Estas situações revelam a importância e necessidade de estabelecer desde o início e de forma clara as regras e tempos estipulados, e promover a colaboração entre os membros do grupo. Além disso, fez-me ainda pensar se a composição dos grupos não deve ser organizada de forma mais pormenorizada, para possibilitar que estes sejam mais equilibrados, em vez dos mesmos se constituírem de acordo com a proximidade com que os alunos estão sentados na sala.

O debate sobre criptomoedas, embora tenha sido participado e animado, revelou-me a necessidade de ponderar de forma mais cuidada sobre o momento ideal para a realização deste tipo de atividades, uma vez que necessitam de mais tempo relativamente a outras. Ou seja, o debate poderia ter sido mais aprofundado, não fosse a aula estar a aproximar-se do seu término, juntamente com o facto de ainda estar previsto no plano de aula uma última atividade. Assim, forcei o término do debate quando ainda havia muito por dizer e debater. Além disto, o cansaço dos alunos nos últimos momentos da aula indica que talvez seja mais eficaz realizar debates e discussões mais complexas em momentos mais oportunos, como no meio ou início da aula.

A duração da aula de 100 minutos, que é a realidade na ESPAV, parece-me excessiva, especialmente para alunos adolescentes de 15 e 16 anos, cuja capacidade de

concentração diminuiu notavelmente após os 60/70 minutos de aula. Apesar do tempo de aula ser uma decisão da escola, considero de extrema importância ajustar o cronograma das aulas para otimizar o tempo de aprendizagem e manter o envolvimento dos alunos ao longo de toda a aula.

Sublinho que, dada a minha inexperiência, o plano de aula era provavelmente demasiado extenso, o que algumas vezes me obrigou a acelerar as atividades, como no exemplo acima sobre o debate das criptomoedas.

Em suma, a primeira aula foi uma ótima oportunidade para aprender e aprimorar metodologias e técnicas de ensino, identificar áreas de melhoria e refletir sobre o ambiente de aprendizagem ideal para os alunos. Essas reflexões são valiosas para orientar futuras práticas pedagógicas e proporcionar uma experiência de ensino mais eficaz e gratificante para todos os envolvidos.

Aula 2 de IPP IV

Data e Hora: 22 de fevereiro de 2024 (5ªfeira), das 11h50 às 13h30.

Reflexão

A segunda aula lecionada trouxe novamente várias reflexões importantes sobre métodos de ensino, interação com os alunos e gestão do tempo em sala de aula. Inicialmente, a revisão da aula anterior revelou-se uma ferramenta valiosa para solidificar a aprendizagem e avaliar a compreensão dos alunos sobre os conceitos abordados na aula anterior. Além disso, permitiu um diálogo contínuo com a turma, promovendo um ambiente de aprendizagem realizado em conjunto, entre professor e alunos.

Durante a recitação sobre o Euro, surgiu a necessidade de reavaliar a composição dos grupos de trabalho, de forma a garantir uma participação mais equilibrada e um debate mais rico. A experiência anterior ressalta a importância de considerar como relevante a composição e consequente dinâmica dos grupos, no sentido de otimizar o comprometimento dos alunos em atividades colaborativas.

A utilização da música como recurso didático revelou-se eficaz para captar a atenção dos alunos e iniciar debates relevantes sobre os temas lecionados, bem como outros que possam surgir no decorrer do próprio diálogo entre a turma, como foi o caso da imigração e do custo de vida. Esta abordagem demonstrou como a música pode ser uma ferramenta poderosa para promover a reflexão e estimular o diálogo em sala de aula.

No entanto, a gestão do tempo emergiu como um desafio significativo. Mais uma vez, percecionei que tinha de apressar algumas das atividades quando sentia que ainda

havia potencial para explorar, como foi o caso do debate sobre o Euro e sobre o aumento do preço das casas em Portugal. A necessidade de encurtar atividades, como aconteceu com a visualização do vídeo sobre o aumento das casas em Berlim e com os debates sobre o Euro e aumento das casas em Portugal, destacou a importância de ajustar o conteúdo programático ao tempo disponível, permitindo espaço suficiente para discussões e interações significativas.

A flexibilidade no plano de aula e a disposição para permitir desvios do tópico previsto revelaram-se cruciais para aproveitar oportunidades de aprendizagem inesperadas e promover discussões mais profundas e relevantes.

Em resumo, a segunda aula proporcionou valiosas lições sobre a importância da revisão da aula anterior, a dinâmica dos grupos, o uso de recursos didáticos alternativos e a gestão eficaz do tempo em sala de aula.

Aula 3 de IPP IV

Data e Hora: 23 de fevereiro de 2024 (6ª feira), das 13h40 às 15h20.

Reflexão

A terceira aula apresentou desafios distintos que influenciaram o seu desenvolvimento e a execução do plano da aula. O atraso inicial devido a um imprevisto da professora cooperante e o contexto específico da aula se realizar a uma sexta-feira, após o almoço e com aulas de educação física da parte da manhã, foram constrangimentos objetivos que impactaram o ambiente da sala de aula e a dinâmica dos alunos. Apesar desses contratemplos, a aula transcorreu de forma relativamente satisfatória, embora não tenha sido possível concluir completamente o plano previamente estabelecido.

Um dos pontos de destaque da aula foi a escolha de recursos audiovisuais, como o vídeo sobre a hiperinflação no Brasil na década de 70, 80 e 90 do séc. XX, e o cartoon da Mafalda, que estimularam o interesse dos alunos e provocaram debates relevantes, mesmo que tangenciais ao tema principal da aula. A utilização desses recursos demonstrou ser uma estratégia eficaz para motivar o interesse dos alunos e, ao mesmo tempo, criar momentos de descontração e reflexão.

No entanto, a gestão do tempo surgiu mais uma vez como um desafio, especialmente devido ao atraso inicial já mencionado e à consequente necessidade de adaptação do plano de aula. O encurtamento de debates e discussões sobre as consequências da inflação e deflação evidenciaram a importância de considerar o

contexto e pensar de forma equilibrada quando se está a planificar a aula e as atividades em sala de aula.

A interação com os alunos durante os trabalhos em grupo revelou-se mais uma vez uma estratégia positiva, no sentido de promover a participação e o diálogo entre estes e o professor. No entanto, a desproporção das atividades planificadas e a agitação dos alunos no final da aula podem ter prejudicado a profundidade das discussões e a troca de ideias entre os grupos.

A reflexão sobre o cansaço e a agitação dos alunos sugere a importância de, ao planificar atividades e recursos didáticos, considerar fatores como o horário da aula e o estado de ânimo dos alunos. A flexibilidade e a capacidade de adaptação do professor diante dessas variáveis são fundamentais para garantir um ambiente de aprendizagem eficaz e produtivo.

Em suma, a terceira aula ofereceu importantes lições sobre a gestão do tempo, a escolha de recursos didáticos e a consideração dos fatores contextuais que podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem.

Aula 4 de IPP IV

Data e Hora: 28 de fevereiro de 2024 (4ª feira), das 09h55 às 11h35.

Reflexão

Na quarta aula, mais uma vez, não foi cumprido o plano de aula na sua totalidade. Todavia, os objetivos de aprendizagem foram alcançados. Destacam-se os seguintes tópicos para reflexão:

- A abstração e exemplos práticos: destaco a importância de tornar os conceitos, especialmente os relacionados com cálculos matemáticos, menos abstratos para os alunos; neste sentido, optei por utilizar exemplos da vida quotidiana, como o preço dos bilhetes de futebol ou a compra de bananas no supermercado, para tornar os conceitos mais tangíveis e despertar o interesse dos alunos.

- O Planeamento e adaptação: tal como na aula anterior, a planificação inicial da aula não considerou adequadamente o tempo necessário para a realização de cada exercício, o que resultou em atrasos nas tarefas previstas e na impossibilidade de concluir todas as atividades planeadas; apesar do meu conhecimento da turma, com as aulas observadas e dadas em IPP III e, posteriormente, em IPP IV, a verdade é que o meu conhecimento dos tempos e níveis de aprendizagem da turma se revelaram insuficientes; creio que a elaboração de tarefas e os tempos previstos para a realização dos exercícios

poderão ser mais certos com uma experiência maior da minha parte, bem como com um conhecimento mais aprofundado da turma, que me parece que só será possível com a lecionação de mais aulas; no entanto, durante a aula, ao perceber que o plano não iria ser cumprido e que havia necessidade de ajustar o tempo dedicado a cada atividade, consegui debelar alguns dos constrangimentos.

- O Trabalho colaborativo e a motivação dos alunos: observei que a maioria dos alunos participa ativamente nos trabalhos colaborativos, em grupos, mas identifiquei cerca de 3 ou 4 alunos desmotivados que precisam de apoio adicional, mas dado o tamanho da turma não me foi possível efetivar esse apoio. Para que esta situação fosse ultrapassada, exigiria um esforço contínuo ao longo do ano letivo.

- Relação entre professor e alunos: por fim, destaco o entrosamento crescente entre a turma e o professor, enfatizando a importância do diálogo constante e das práticas de diálogo para estabelecer uma relação próxima e facilitar o processo de aprendizagem.

Aula 5 de IPP IV

Data e Hora: 01 de março de 2024 (6ª feira), das 13h40 às 15h20.

Reflexão

A quinta aula do estágio foi marcada por um atraso inicial e uma atmosfera agitada, atribuída em parte ao fato de ser uma sexta-feira. Apesar disso, os objetivos planejados foram cumpridos, com a realização de exercícios focados na taxa de variação, Índice de Preços no Consumidor (IPC) e temas relacionados com a moeda e com a inflação. Destacam-se os seguintes pontos para reflexão:

- Diversidade nos ritmos de aprendizagem: a aula evidenciou que os alunos possuem diferentes níveis de aprendizagem e ritmos de trabalho; alguns alunos terminaram os exercícios mais rapidamente do que outros, o que gerou agitação na sala de aula; improvisei ao fornecer atividades adicionais para esses alunos, demonstrando a necessidade de considerar estratégias para lidar com essa diversidade em situações similares no futuro.

- Adaptação e prevenção: demonstrei alguma capacidade de prevenção e, ao mesmo tempo, de adaptação às necessidades imediatas da turma, pois forneci exercícios adicionais, foi uma estratégia eficaz para manter um ambiente de aprendizagem na sala de aula; no entanto, reconhece-se a importância de prevenir situações semelhantes no futuro, planejando sempre com antecedência um plano b, levando comigo recursos extra para garantir que todos os alunos tenham atividades para realizar.

- Considerações sobre o contexto da aula: a escolha do horário e do dia da semana para lecionar a aula mostrou-se mais uma vez relevante, pois afetou o nível de engajamento dos alunos. O fato de ser uma sexta-feira, após o almoço, contribuiu para uma atmosfera mais descontraída e agitada, afetando o foco e a concentração dos alunos.; acho importante refletir e considerar estes aspetos em planificações de aulas futuras.

Em resumo, a aula foi concluída com sucesso, alcançando os objetivos propostos, mas destaco a importância de considerar relevante a diversidade de ritmos de aprendizagem da turma, de ser indispensável a adaptação às necessidades imediatas da turma e levar em conta o contexto da aula, ao fazer planificação das aulas futuras.

Síntese reflexiva das aulas de estágio

"Uma pessoa que não consegue suportar sentir-se atrapalhada ou deslocada, que se sente esmagada sempre que comete um erro - embaraçoso ou não -, que não é psicologicamente capaz de ser, ou ser tratada como, parva, não apenas por um dia ou uma semana, mas durante meses sem conta, deverá pensar duas vezes antes de decidir ser um observador participante" (Bogdan & Biklen, 1994, citando Wax, 1971, p. 370).

Embora tenha efetuado uma reflexão no final de cada aula, exposta nos pontos anteriores, considero essencial realizar uma reflexão da totalidade do estágio, tanto da observação como da lecionação das aulas que, de certa forma, sintetize as reflexões que me foram assolando ao longo do mesmo e também interligando com outras reflexões de carácter mais pessoal.

O período da observação das aulas permitiu-me aproximar da sala de aula e da realidade que se desenrola dentro da mesma, do espaço e dos tempos da aula. A observação da PC ajudou-me bastante pois coloquei em intersecção as diferentes teorias que fui lendo, as minhas convicções pessoais e o que gostaria de ser enquanto professor. Além disto, permitiu-me conhecer melhor a turma cooperante, embora deva admitir que o conhecimento da turma ficou aquém do que considero necessário. Uma possível resolução para este facto seria a observação de mais aulas. Contudo, por questões profissionais, não foi possível. Considero fundamental a parte da observação, não só para a realização do presente trabalho, mas para refletir sobre as práticas, as metodologias e as teorias que li e que pude colocar em confrontação com a realidade dentro duma sala de aula.

Importa também destacar a importância das aulas lecionadas em IPP III, porque me permitiram cometer erros, refletir sobre os mesmos e procurar superá-los. Contudo, o aspecto que realço desta experiência foi o nervosismo da minha primeira aula em IPP III, pois a fusão do que lia sobre diálogo e prática dialógica fez-me ter uma abordagem e atitude muito defensiva e permissiva perante uma turma de 28 alunos que se caracterizava por um comportamento por vezes agitado, o que tornou essa primeira aula muito difícil. Ao ponto de me ter colocado com dúvidas se poderia ou teria capacidades para lecionar.

A primeira aula lecionada em IPP III veio a revelar-se muito importante, pois foi determinante para entender que o contexto real da escola é mais rico e complexo do que o que lemos em teorias de educação. Saliento que esta afirmação não favorece qualquer tipo de desvalorização das teorias e metodologias da educação, antes pelo contrário, é sim uma autocritica da forma “académica” e literal como absorvi conhecimento. Isto porque a realidade do ensino em Portugal - com turmas de 28 alunos, habituados na sua grande maioria a aulas ditas mais tradicionais, onde prima a recitação e o método expositivo, e em que a “disciplina” dentro da sala de aula se conquista através do grito ou a enviar alunos para a rua - demonstra-se uma realidade bastante adversa para as práticas dialógicas. Contudo, importa destacar que a experiência de IPP III me permitiu abordar a turma de forma não autoritária e implementar as práticas dialógicas e tarefas previstas, ganhando o respeito da turma. Embora não tenha sido imediato, a verdade é que logo na segunda aula de IPP III consegui impor-me, demonstrando que teriam toda a minha dedicação, mas também que havia regras e que essas tinham de ser cumpridas. Essa intervenção inicial na segunda aula de IPP III revelou-se determinante para as restantes aulas e para as aulas de IPP IV, onde a turma revelou que, apesar de grande e por vezes agitada, era capaz de respeitar sempre o professor e respeitar-se também entre si própria.

Regressando às aulas de estágio/IPP IV e tentando sintetizar as reflexões efetuadas ao longo do estágio, começo por referir a questão relacionada com as planificações das aulas e a gestão do tempo das atividades. Ao longo das cinco aulas de 100 minutos, senti alguma dificuldade no planeamento e gestão do tempo das atividades. Ou seja, nem sempre consegui planear a aula de forma a garantir que todas as atividades previstas fossem efetivadas ou concluídas dentro do tempo que tinha previsto. Considero que nem sempre é possível prever os tempos adequados para cada atividade, sobretudo atividades relacionadas com diálogo e debates, evitando a necessidade de acelerar ou encurtar atividades planeadas, dado muitas das tarefas dependerem da participação ou não da turma. No entanto, considero que nem sempre consegui planear o tempo para as

atividades como também, por vezes, coloquei atividades a mais por aula, acabando por compartimentar muito as atividades e não conseguir retirar tudo o que poderia de algumas delas. Apesar de considerar a planificação de aula importante para tornar as aulas mais eficazes, a verdade é que em determinadas alturas me senti “preso” ao próprio plano, acabando por terminar de forma um pouco brusca ou acelerar atividades que poderiam render mais.

Outro ponto de reflexão centra-se na diversidade e ritmos de aprendizagem, como é sabido, pois os alunos são diversos, tanto do ponto de vista sociocultural, como do desenvolvimento humano.

A escola é, cada vez mais, um ambiente multicultural, com alunos provenientes de várias latitudes e longitudes. No caso da turma cooperante, todos os alunos têm nacionalidade portuguesa. Contudo, 11 são pessoas racializadas e 12 são filhos de pessoas que nasceram noutros países como, por exemplo, Ucrânia, Cabo Verde, Angola e Brasil.

Esta diversidade coloca desafios ao professor no sentido de motivar os alunos e envolvê-los nos processos de aprendizagem, pois muitas vezes as referências culturais que têm não são as referências culturais da escola. No que toca aos ritmos de aprendizagem, surge a mesma diversidade, o que acrescenta mais desafios aos professores para suplantar essa diferença de ritmos. Durante o estágio senti que nem sempre consegui ter a capacidade de reconhecer e responder às necessidades individuais dos alunos e consoante os seus ritmos de aprendizagem. É verdade que cheguei a fornecer atividades extra aos alunos que terminaram mais rapidamente e tentei dar apoio adicional a quem tinha ritmos diferenciados, mas a verdade é que houve sempre 3 ou 4 alunos que demonstraram em algumas tarefas estarem menos envolvidos e motivados.

O tema do meu RPES, práticas dialógicas, revelou-se muito importante na relação entre mim e a turma cooperante. Considero que o estabelecimento de uma relação próxima e de diálogo constante entre o professor e os alunos facilita o processo de aprendizagem, promovendo um ambiente de confiança e colaboração.

Ao longo do meu percurso educativo, enquanto aluno, senti várias vezes um distanciamento entre alunos e professor e sempre considerei que esse fosso prejudicava a aprendizagem. Primeiro, porque esse distanciamento pode significar uma menor disponibilidade do professor para promover a aprendizagem, criando nos alunos o receio de expor todas as dúvidas ao professor; segundo, porque esse distanciamento, por vezes, significa a existência de realidades muito diferentes entre o que o professor expressa e a vivência dos alunos. Foi também por esta perceção minha, enquanto estudante, que me

interessei pelo tema do diálogo em sala de aula e, não obstante, ter utilizado várias metodologias. Acabei por me focar bastante nas práticas dialógicas, mesmo quando fazia recitação nas aulas de estágio. A recitação era baseada num tipo de recitação que procurava o diálogo, o aproximar à realidade dos alunos, com exemplos e referências que eles entendessem. Vários exemplos desta prática inseridos nas aulas que lecionei foram: o debate sobre criptomoedas, que é um instrumento financeiro que muitos jovens têm ou conhecem; a referência a um you tuber que todos conheciam; a utilização da música de “A Garota Não” e do rapper “Chullage”; os exemplos dados de compra de bilhetes de futebol na parte referente ao cálculo de IPC; a realização do debate sobre o preço das casas em Portugal, a referência a algumas personalidades argentinas, num equilíbrio entre quem eu sabia, à partida, que os alunos conheceriam e outras personalidades menos conhecidas, mas que serviam para lhes dar uma maior cultura geral. Por sua vez, nas aulas de IPP III, foi exemplo do uso dessas práticas quando referenciei alguns rappers, interpretes do género musical que, atualmente, a juventude mais ouve, ou quando introduzi o debate sobre os protestos climáticos que se deram com cortes de estradas em Portugal.

Da experiência prática, percebi que não só os temas abordados me parecem importantes. Assim, sai com a convicção reforçada de que a utilização de recursos didáticos alternativos e variados, como vídeos de humor, vídeos de notícias, documentários, música e dinâmicas de roleplay ou de teatralização ajudam a cativar a atenção dos alunos, a iniciar debates relevantes e a tornar a aprendizagem mais interativa e envolvente, na verdade mais real e viva.

Por último, reforço a questão relacionada com o contexto das aulas, sejam eles fatores como o horário, o dia da semana, o calor ou frio na sala de aula e o estado emocional dos alunos. Estes fatores devem ser levados em conta e considerados quando estamos a fazer a planificação das atividades. A influência desses fatores no nível de envolvimento dos alunos e na eficácia das estratégias de ensino é mais determinante do que à partida se possa pensar. Por exemplo, a minha prática revelou-me a dificuldade em dar aulas a uma sexta-feira a seguir ao almoço. A turma tinha um comportamento distinto nesses dias em comparação com as aulas de 4f e 5f, que se realizaram da parte da manhã. Este aspeto fez-me refletir que nas aulas de 6f e a seguir ao almoço a planificação da aula deve levar em conta esse fator e promover nesses dias atividades mais leves e menos pesadas.

Em suma, as reflexões fornecem uma visão abrangente das oportunidades e desafios encontrados durante o processo de ensino, destacando a importância da reflexão contínua e permanente das práticas pedagógicas para proporcionar uma experiência de aprendizagem eficaz e significativa para todos os envolvidos.

8. Análise dos questionários

No final da prática realizei um questionário, através do *Google Forms*, à minha turma cooperante (Apêndice 4). Importa referir que apesar do meu esforço para que todos os alunos participassem, avisando com antecedência de que iria de propósito à escola, mais especificamente a uma aula da professora cooperante para que o preenchessem, nesse dia, só 25 dos 28 alunos estavam presentes e foram só esses que acabaram por participar. Destes, 7 eram do sexo feminino e 18 do sexo masculino, com uma média de idades de 15 e 16 anos.

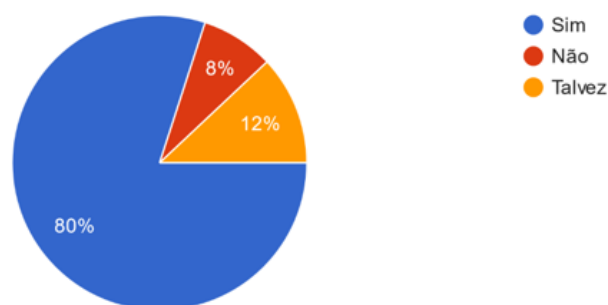
O questionário foi realizado no dia 24 de abril, passado algumas semanas desde a lecionação. O desfasamento entre o fim da lecionação e a realização do questionário deveu-se ao facto de só depois da lecionação, e aquando da elaboração do RPES, ter sentido a necessidade de acrescentar mais dados para uma melhor análise da perceção dos alunos ao trabalho do professor.

Relação professor-aluno

O questionário foi elaborado tendo em conta os princípios e indicadores de ensino dialógico de Alexander (2020), apoiando-se em Martin Nystrand e Mikhail Bakhtin. Neste sentido, as primeiras quatro questões centraram-se *na relação professor-aluno*.

Gráfico 1

1) O tempo concedido para pensar e responder às questões do professor foi suficiente?
25 respostas

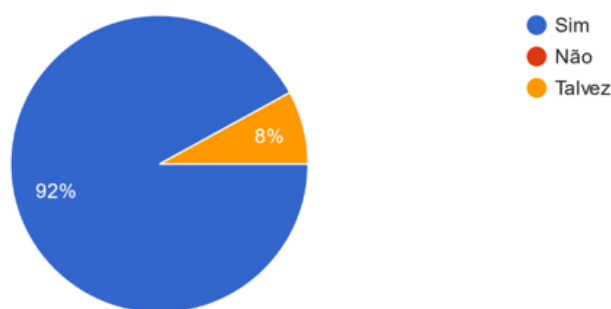


Ao analisar os resultados do questionário relativamente à primeira pergunta “O tempo concedido para pensar e responder às questões do professor foi suficiente?”, conforme o Gráfico 1, verifica-se que a grande maioria dos alunos, 80% (20 alunos) percebe que o professor concedeu tempo suficiente para pensar e responder às questões colocadas, 12% (3 alunos) percebe que talvez o professor tenha dado o tempo suficiente e 8% (2 alunos) percebe que o professor não deu o tempo suficiente para pensar e responder às questões colocadas. Assim, pode afirmar-se que 5 alunos não perceberam convictamente que foi dado o tempo suficiente para pensar e responder às questões, corroborando em parte a sensação que tive de que poderia haver mais tempo para a realização das atividades, mas que ficou condicionado pela necessidade de encurtar ou apressar essas tarefas, dado a extensão do plano de aula e o tempo da mesma. Contudo, a percepção maioritária é a de que houve tempo para pensar e responder às questões.

Em relação à segunda pergunta, “Sentiste abertura por parte do professor para participar à vontade e sem receios?”, os resultados apresentados no Gráfico 2 indicam que 92% dos alunos respondeu “sim” (23 alunos), ou seja, percebe que houve abertura para participar à vontade e sem receios, e 8% dos alunos respondem “talvez” (2 alunos), a indicar que talvez tenham sentido abertura para participar à vontade e sem receios. Em relação a esta pergunta, nenhum aluno respondeu “não”.

Gráfico 2

2) Sentiste abertura por parte do professor para participar à vontade e sem receios?
25 respostas

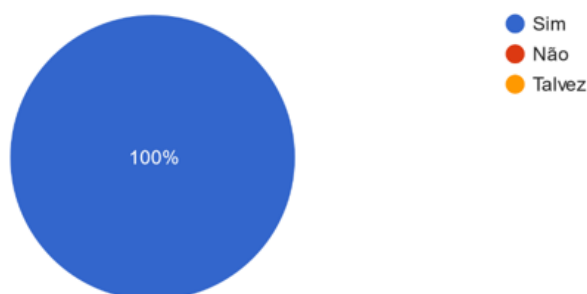


Na terceira pergunta, “O professor escuta os alunos com atenção e tem em conta as suas opiniões e dúvidas?”, a resposta foi consensual, com 100% dos alunos (25 alunos) a responder “sim”, como se verifica no Gráfico 3.

Gráfico 3

3) O professor escuta os alunos com atenção e tem em conta as suas opiniões e dúvidas?

25 respostas

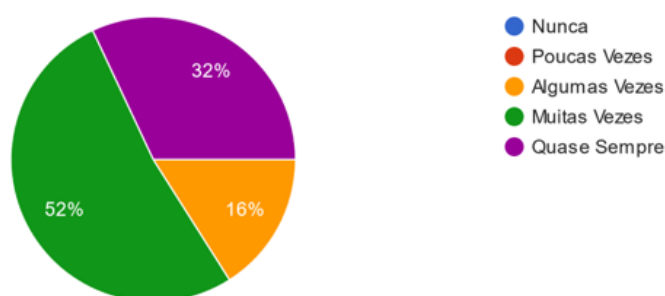


Ainda dentro dos indicadores centrados na *relação professor-aluno* surge a quarta e última pergunta do questionário, “Até que ponto o professor colocou questões interessantes e pertinentes que te permitissem pensar?”. De acordo com o Gráfico 4, as respostas revelaram que 52% dos alunos (13 alunos) considerou a resposta “Muitas Vezes”, ou seja, muitas vezes o professor colocou questões interessantes e pertinentes que permitissem pensar, 32% dos alunos (8 alunos), respondeu “Quase Sempre” e 16% dos alunos (4 alunos) respondeu “algumas vezes”.

Gráfico 4

4) Até que ponto o professor colocou questões interessantes e pertinentes que te permitissem pensar?

25 respostas



Relação entre alunos

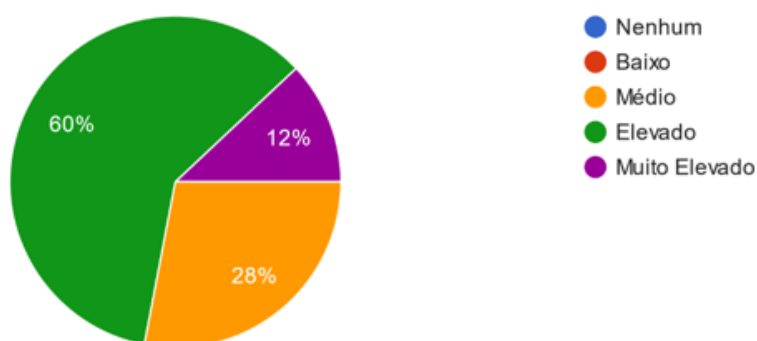
Em seguida apresentei uma questão centrada na *relação entre alunos*, na tentativa de entender a perceção dos mesmos sobre a interação com os colegas, tendo em conta as metodologias de aprendizagem colaborativas. Segundo as respostas à questão “Qual o teu

grau de interação com os colegas da turma?”, e de acordo com o Gráfico 5, conclui-se que a maioria dos alunos considera que a interação com os colegas foi positiva: 12% dos alunos (3 alunos) respondeu “muito elevado”, 60% dos alunos (15 alunos) respondeu “elevado” e apenas 28% dos alunos (7 alunos) respondeu “médio”. Contudo, este resultado revela que quase 1/3 dos alunos considera que a interação com os colegas foi “médio”, o que pode confirmar e reiterar o que já havia sido assinalado nos diários de campo – a ideia de que nos trabalhos colaborativos alguns alunos, com um maior ritmo de aprendizagem, acabavam por responder individualmente às perguntas que eram colocadas ao grupo, sem desenvolver um trabalho colaborativo com os restantes.

Gráfico 5

5) Qual o teu grau de interação com os colegas de turma?

25 respostas



Nível de participação dos alunos

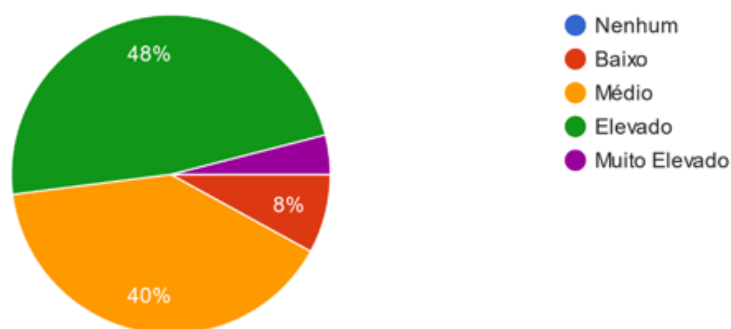
Relativamente ao nível de participação dos alunos, os dados expostos no Gráfico 6, relativos à pergunta “Qual o teu grau de empenho/participação na aula?” demonstram que 52% dos alunos (13 alunos) consideram a sua participação/empenho muito elevado (4% dos alunos – 1 aluno) ou elevado (48% dos alunos – 12 alunos). Contudo, 40% revela que a sua participação foi “média” e 8% que foi “baixa”. Estes dados vão ao encontro do que assinala nos diários de campo, sobre a dificuldade em colocar todos os alunos a participar. É verdade que a questão é sobre o empenho e participação dos alunos, mas esta está dependente também do papel que o professor desempenha na sala de aula. O constrangimento objetivo relativo ao facto de a turma cooperante ser composta por 28 alunos é parte da explicação para que eu não tenha conseguido que houvesse uma participação maior de todos os alunos. Na verdade, tive a preocupação de colocar todos a participar, mas dada a diversidade e grandeza da turma há dificuldade em gerar um nível

de participação semelhante. Para tal, seria necessário que fosse dada mais atenção aos alunos menos participativos o que, embora tendo sido feito, foi insuficiente.

Gráfico 6

6) Qual o teu grau de empenho/participação na aula?

25 respostas



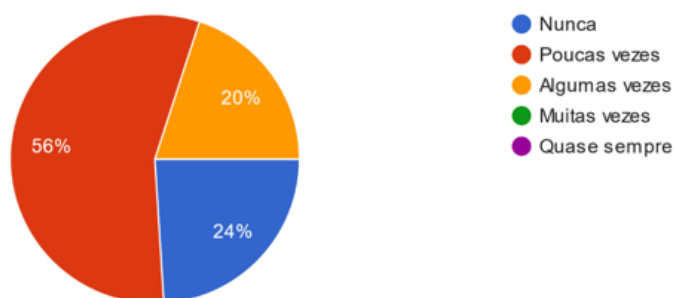
Orientação para objetivos de aprendizagem

No que concerne aos objetivos de aprendizagem, e de acordo com o Gráfico 7, foi colocada a questão à turma cooperante “Houve algum momento em que te sentiste perdido(a) quanto ao que estava a ser lecionado?” As respostas indicam que os objetivos de aprendizagem foram alcançados, embora tenha sido expressado que houve alguns momentos em que esses objetivos possam não ter sido atingidos na plenitude. 24% dos alunos (6 alunos) “nunca” se sentiram perdidos, 56% dos alunos (14 alunos) responderam que “poucas vezes” se sentiram perdidos e 20% dos alunos (5 alunos) disseram que se sentiram perdidos “algumas vezes”. Nenhum aluno respondeu que se tinha sentido perdido “muitas vezes” nem “quase sempre”. Contudo, a existência de 20% de alunos (5 alunos) que durante a leção se sentiram perdidos “algumas vezes”, reforça o que já fui salientando sobre a dificuldade que houve para envolver os 28 alunos nas aulas.

Gráfico 7

7) Houve algum momento em te sentiste perdido(a) quanto ao que estava a ser lecionado?

25 respostas



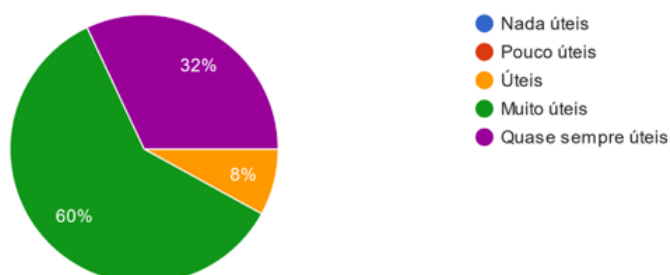
Promoção de aprendizagem

No que diz respeito à promoção da aprendizagem, e de acordo com o Gráfico 8, foi colocada a questão “Para compreensão dos temas lecionados, até que ponto foram úteis as aulas?” As respostas foram muito positivas, dado nenhum aluno ter considerado que as aulas foram “pouco úteis” ou “nada úteis”. Ou seja, toda a turma considerou que as aulas foram úteis, embora em níveis diferentes expressos nos 8% dos alunos (2 alunos) que responderam apenas “úteis” e nos 60% dos alunos (15 de alunos) que responderam que as aulas foram “muito úteis” e nos 32% dos alunos (8 de alunos) que responderam “quase sempre úteis”. Os dados revelam assim que os alunos fazem uma avaliação muito positiva sobre a utilidade das aulas, a revelar que os alunos consideram que a aprendizagem foi promovida na aula com sucesso, o que não deixa de ser, de certa forma, uma avaliação ao tema em si, mas também à minha leção.

Gráfico 8

8) Para compreensão dos temas lecionados, até que ponto foram úteis as aulas?

25 respostas



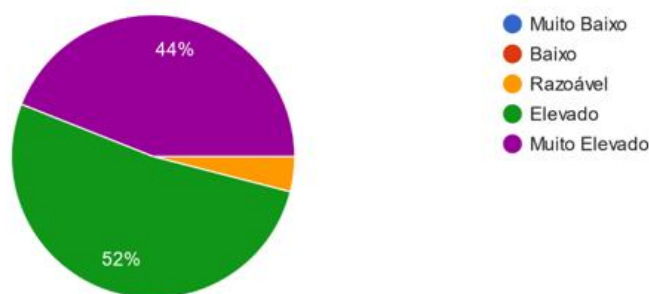
Apreciação geral das aulas

Por último, realizei uma questão que se enquadra na perspetiva de ter uma apreciação geral das aulas por parte da turma cooperante, sendo esta “Relativamente às aulas sobre “Moeda e Inflação” a que assististe, e de forma geral, como avalias o teu grau de satisfação?” De acordo com o Gráfico 9, a perceção dos alunos sobre as aulas lecionadas por mim foi bastante positiva. Cerca de 44% dos alunos (11 alunos) responderam ter um grau de satisfação relativamente às aulas “muito elevado”, 52% dos alunos (13 alunos) respondeu um grau de satisfação “elevado” e 4% dos alunos (1 aluno) respondeu um grau de satisfação “razoável”. Não existindo nenhum aluno a considerar que o seu grau de satisfação com as aulas tenha sido “baixo” ou “muito baixo”. Contudo, considero que o facto de um aluno ter respondido que o seu grau de satisfação foi “razoável” revela a dificuldade que já mencionei de conseguir chegar a todos os alunos. Na verdade, surpreendeu-me apenas um aluno ter respondido razoável pois, tal como referi nos diários de campo, houve sempre 3 ou 4 alunos em que senti que havia menos participação. Embora me tenha esforçado para debelar essa situação, a verdade é que esse esforço foi insuficiente.

Gráfico 9

Relativamente às aulas sobre “Moeda e Inflação” a que assististe, e de forma geral, como avalias o teu grau de satisfação?

25 respostas



Capítulo VI - Conclusão e reflexões finais

Na sequência da análise efetuada ao questionário e aos diários de campo relativos à minha prática, importa agora iniciar a última fase do presente trabalho de investigação. Neste sentido, interessa fazer uma reflexão sobre o relatório, a prática e sobre o mestrado no seu todo. Levarei em consideração que estas reflexões devem desconstruir dogmas e estereótipos e ir ao encontro de uma compreensão mais abrangente do que é ser professor ou do propósito da docência (Bogdan & Biklen; Curado, 2017; Ponte, 2002).

A conclusão irá dividir-se em dois tipos de reflexão: uma a incidir sobre o trabalho realizado no seu todo, onde tentarei responder à pergunta de partida e às perguntas específicas, e outra onde refletirei numa perspetiva mais pessoal sobre o mestrado e sobre a minha experiência individual.

1. Reflexão Final

O objetivo principal do presente relatório é o de compreender e reconhecer, a partir da prática pedagógica, o contributo e benefícios que o uso de práticas de diálogo pode trazer à promoção da aprendizagem. Para tal, foram colocadas em prática e testadas as metodologias colaborativas e de ensino dialógico, numa turma de 10ºano de Economia A, do ramo de ciências socioeconómicas, dos cursos científico-humanísticos do ensino regular. Foram recolhidos dados qualitativos através da observação e realização de um questionário aos alunos, para poder responder às seguintes questões de investigação do presente relatório:

- Qual o contributo da utilização de práticas de diálogo na promoção da aprendizagem?
- Como enquadrar as práticas de diálogo numa gestão flexível do currículo?
- De que forma as práticas de diálogo podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem num contexto de multiculturalidade?
- Que influência pode ter a prática de ensino dialógica na promoção de pensamento crítico?

No decorrer da minha prática letiva, foi contínuo e permanente o uso de metodologias colaborativas, em grupos de dois ou mais alunos. De uma forma global, houve um caminho muito positivo relativamente à interação entre a aplicação das referidas metodologias e a resposta comportamental da turma (numa perspetiva mais genérica de comportamento, que envolve interesse demonstrado, atitude, colaboração,

participação, etc.) – esta foi a caracterização geral. Contudo, e tendo em conta que as personalidades dos alunos são diversas, foi possível perceber que, caso não haja a devida atenção e cuidado por parte do professor em contrariar uma possível tendência, poderá haver casos em que algum aluno que se destaque dos restantes em termos de conhecimento de conteúdos, desista ou não aceite a metodologia colaborativa e adote uma postura individual. Assim, ficou perceptível para mim que para que o uso de metodologias colaborativas seja eficiente, é necessário o empenho e especial cuidado do professor na promoção do trabalho conjunto, que vise a participação de todos na construção de aprendizagem.

Um outro aspeto a refletir sobre o uso das metodologias colaborativas, é a possibilidade de lhe ser inerente um tipo de cooperação “viciado”, pois a perspetiva da construção de conhecimento e aprendizagem em grupo pode alimentar uma menor responsabilidade individual por parte dos alunos, passando o grupo a delegar as tarefas no aluno com um maior conhecimento e iniciativa a realização do trabalho ou a execução do mesmo na sua totalidade. Estas duas situações referidas que, no fundo, constituem uma só – ser apenas um aluno a realizar o trabalho que se pretende ser realizado por um grupo, em colaboração – foram observadas no decorrer das aulas lecionadas, de acordo com o descrito nos diários de campo. Aqui, conforme já referido acima, sublinha-se o crucial papel do professor, o que se confirmou na postura prática que adquiri, na tentativa de que os alunos mais ativos percebessem que o intuito era trabalhar em conjunto, com o nível de participação semelhante de todos os alunos do grupo. Da observação dos trabalhos realizados a pares, constatou-se que esta questão não se verificou tanto, havendo uma participação mais coletiva.

No ensino dialógico, o trabalho colaborativo é importante para a construção da aprendizagem e Freire (1973) defende que o diálogo cria a base para a colaboração. Da minha experiência prática com a turma cooperante foi possível observar que a colaboração se efetivou, embora não ocorrendo de forma simples ou automática, mas sim com obstáculos e constrangimentos que, apesar de desafiantes, não são impossíveis de contornar.

Um outro aspeto muito importante na aprendizagem através de metodologias colaborativas é o entendimento de coletivo. Segundo Alexander (2020), coletivo é um dos princípios do ensino dialógico, o autor defende que a sala de aula é um local de aprendizagem e investigação conjunta e, seja em grupos ou com toda a turma reunida, alunos e professores estão dispostos e são capazes de abordar tarefas conjuntas que

fomentem a aprendizagem. O autor salienta também que o princípio da reciprocidade coloca os alunos a ouvir-se mutuamente, a compartilhar ideias, a fazer perguntas e a considerar pontos de vista alternativos, reforçando-se dessa forma a co-construção da aprendizagem.

As denominadas configurações interativas de Alexander (2020) também tiveram espaço na minha prática letiva e materializaram-se, sobretudo, nos já mencionados trabalhos em grupo e conversas a pares aluno-aluno. Das práticas colaborativas e dos conceitos e considerações teóricos orientadores, decorre um outro aspeto importante relacionado com o critério para se formar um grupo de alunos. Nos casos práticos, acabou por ser indiretamente priorizada a relação de amizade entre os alunos, uma vez que se teve em consideração a disposição dos mesmos em sala de aula, que foi consequência da sua própria escolha

Segui o conceito de repertório proposto de Alexander – utilizei uma perspectiva flexível, pensada na possibilidade de combinação de métodos dialógicos e de recitação – pois considero que o repertório de Alexander permite uma maior adaptabilidade aos diversos momentos da aula e às questões mais objetivas inerentes à realidade. Contudo, importa retirar conclusões e reflexões das perceções dos alunos sobre a forma como foram lecionadas as minhas aulas.

Assim, considerando a observação consciente da prática letiva, bem como a resposta dos alunos ao questionário efetuado, sobretudo à questão sobre a perceção da interação entre eles mesmos, é revelador que 72% tenha considerado que houve uma interação elevada ou muito elevada entre alunos. Assim, face aos dados resultantes das perceções dos alunos, conclui-se que no processo de aprendizagem, a notória e positiva interação entre alunos resultou da proposta de realização de bastantes trabalhos colaborativos e coletivos na minha prática letiva. Por outro lado, no que concerne à relação professor-aluno, fator muito importante no ensino dialógico, importa destacar que a maioria dos alunos, 80%, teve a perceção de que eu concedi tempo suficiente para os alunos pensarem e responderem a questões por mim colocadas. Contudo, 12% consideraram que “talvez” tenha concedido esse tempo e 8% que não concedi esse tempo. Apesar de se verificar que, na sua maioria, as perceções vão no sentido de ter concedido tempo suficiente para os alunos pensarem e responderem às questões, não deixo de destacar que cerca de 20% de alunos consideraram não ter tempo suficiente, o que revela que, neste aspeto, para parte significativa dos alunos, a prática letiva não foi eficiente.

Relembrando os diários de campo onde já abordei as várias questões, mais uma vez sublinho que ao longo da lecionação tive, por vezes, que acelerar debates e discussões, pressionado pelo tempo que tinha para obedecer ao plano de aula a lecionar. Esta condicionante também influenciou a dinâmica das aulas, bem como os resultados daí decorrentes. Ainda na relação professor-aluno, destaco que a grande maioria de alunos, 92%, considerou que houve abertura para participar à vontade e sem receios nos diálogos surgidos em aula. E a totalidade, 100%, considerou que escutei os alunos com atenção e tive em conta as suas opiniões e dúvidas. Este último dado relativo à perceção da relação deles comigo, consensual entre os alunos, salienta a importância da escuta ativa do outro. Esta escuta é fulcral para potenciar e construir uma relação de reciprocidade, coletiva e de apoio, e coloca-nos a nós, professores, no lugar de sujeitos aprendentes. Assim, há a possibilidade de exercitar “o pensar certo” defendido por Freire, ou seja, dialogar entre a prática e a teoria. Ao escutar o outro, não nos anulamos ou nos tornamos concordantes na totalidade com o que estamos a ouvir. O ato de escutar proporciona uma atitude empática, permitindo que nos coloquemos no lugar do outro, a partir do seu contexto e, com isso, dialogar com as diferentes experiências, construindo assim e de forma dialética um novo e enriquecido conhecimento.

Ainda no tópico da relação professor-aluno, importa mencionar que cerca de 84% dos alunos consideraram que coloquei perguntas pertinentes e interessantes que lhes permitiram pensar, sendo que apenas 16% consideraram que só o fiz algumas vezes. Desta forma, em termos da relação professor-aluno pode verificar-se que, de uma forma genérica, os indicadores revelam que cumpro os princípios orientadores do ensino dialógico de forma muito satisfatória, mesmo sabendo que há pontos a melhorar, dado em alguns alunos, mesmo que de forma minoritária, ter havido a perceção de que o professor poderia ter sido mais dialógico.

Procurando responder à pergunta de partida do presente trabalho, “Qual o contributo da utilização de práticas de diálogo na promoção da aprendizagem?”, analisando as perceções dos alunos e observando as aulas, conclui que é factual e afirmativo que as práticas de diálogo, via colaboração, promovem a aprendizagem. A resposta dos alunos à questão se em algum momento se sentiram perdidos quanto ao que estava a ser lecionado serve de reforço a esta conclusão. À referida questão, 24% dos alunos responderam que nunca se sentiram perdidos, 56% dos alunos responderam que se sentiram poucas vezes perdidos e 20% dos alunos que apenas algumas vezes se sentiram perdidos. Assim, de um modo geral, demonstra-se que a minha prática, baseada

sobretudo no diálogo, contribuiu para a sua aprendizagem. Mais reforçada ainda sai a conclusão exposta acima, quando 92% dos alunos afirmam que as aulas que lecionei foram muito úteis ou quase sempre úteis para a compreensão dos temas lecionados, e apenas 8% dos alunos considera que foram apenas úteis.

A observação da prática das fichas formativas, sobretudo a ficha formativa individual realizada na última aula, permitiu verificar que a grande maioria dos alunos acertou na maior parte das respostas, revelando assim compreensão sobre o tema.

As práticas de diálogo e uma gestão flexível do currículo

A segunda questão do trabalho, “Como enquadrar as práticas de diálogo numa gestão flexível do currículo?”, perspetivava o enquadramento das práticas de diálogo numa gestão flexível do currículo. Neste contexto, e servindo como exemplo, importa referir que tentei fazer uma gestão flexível do currículo tendo, inclusive, abordado o tema do mercado de habitação em Portugal e o aumento do preço das casas. Estes temas, embora estejam relacionados com o currículo, a verdade é que não estão previstos na prática do programa da disciplina, sendo que as próprias causas que explicam esse aumento do preço da habitação não estão alocadas ao currículo. Assim, reforço a importância do decreto Lei nº 55/2018 do Ministério da Educação e Ciência que indica que a flexibilidade curricular já pode ser aplicada.

Pacheco e Marques (2015) afirmam que existe controlo sobre as escolas e os professores através de procedimentos de avaliação externa, perfilhando-se que o valor educacional de uma escola está na classificação dos resultados obtidos. Esta afirmação leva-nos ao questionamento se nas escolas existe uma verdadeira e real flexibilidade curricular ou, pelo contrário, se esta é ainda embrionária. A consequência da afirmação acima é óbvia, os professores vão ensinar para o teste e para os exames, passando a ser aplicadores de normas governamentais, ao invés de responder às necessidades sentidas pelos seus alunos. Assim, a predominância dada à avaliação sumativa para obter classificações reduz o currículo ao “corre curriculum”, ou seja, “currículo essencial”, tendo como consequência que as escolas e professores mimetizem os currículos (Pacheco & Marques, 2015, p.8). Assim, realço a importância de “um currículo que exige uma gestão mais flexível e inteligente para que todos e cada um dos alunos possam aprender (...) A avaliação tem de ser um processo pedagógico cujo propósito fundamental é apoiar os esforços de aprendizagem dos alunos e de ensino dos professores” (Fernandes, 2020, citado por Cosme et al., 2016, p.32)

Tanto os exames nacionais como o currículo acabam assim por uniformizar o ensino, o que prejudica o ensino dialógico, que se baseia em diferentes critérios, como o da diversidade, em que cada aluno é único. Desta forma, seria errado não considerar que para a realização de um ensino dialógico e das práticas de diálogo é fundamental existir uma flexibilidade curricular efetiva, porque a tensão entre as práticas de diálogo e um currículo rígido existem.

Na minha prática letiva senti receio em abordar temas que pudessem ser vistos como algo fora do currículo como, por exemplo, quando coloquei os alunos a ouvir música ou a ver vídeos de humor, embora os mesmos estivessem inseridos nos temas previstos. Outro exemplo em que os diálogos na turma se afastaram dos temas presentes no currículo foi quando se abordaram os motivos que propiciavam o aumento do preço das casas, momento em que também surgiu um debate sobre imigração. Da experiência prática conclui que, por um lado, o receio e preocupação que senti estava relacionado com a minha insegurança e, por outro, com o objetivo de cumprir os temas que me tinha proposto lecionar. Essa pressão sentida em mim para cumprir o currículo também se deveu ao facto de saber que para o ano seguinte a turma irá fazer exames nacionais, querendo para tal garantir que o tema da moeda e da inflação era plenamente cumprido.

A planificação não foi totalmente cumprida em duas das cinco aulas. Contudo, ajustei as duas últimas de forma a cobrir todos os objetivos de aprendizagem. Aliás, conforme já descrito, o facto de terminar alguns dos debates quando os diálogos eram interessantes deveu-se precisamente a essa preocupação de cumprir o que me tinha proposto a lecionar.

Dada a observação e experiência da minha prática pode concluir-se que as práticas de diálogo devem ser enquadradas de forma simples na diversidade de temáticas e nas formas concretas de ensino dialógico, caso exista uma gestão flexível do currículo – buscar temas interdisciplinares que podem não ter, aparentemente, nenhuma ligação com o tema central do currículo, mas que na verdade se interligam, pode tornar-se muito útil e enriquecedor.

As práticas de diálogo podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem num contexto de multiculturalidade

Tal como já mencionado ao longo do trabalho, o mundo é cada vez mais multicultural. Numa escola, bem como numa turma, é possível existir alunos provenientes de várias latitudes e longitudes. Este é um desafio para a escola e para os professores.

Hoje pode acontecer um professor ter alunos que não falam português ou inglês, o que condiciona e coloca constrangimentos à aprendizagem.

Na resposta à diversidade cultural presente nas escolas ainda se observa uma apropriação tradicionalista e monocultural das orientações curriculares, sem que exista um esforço para contextualizar as realidades locais ou de envolver as comunidades nos processos de ensino-aprendizagem. Admito que na minha prática letiva, também devido ao curto tempo de estágio, foi difícil fazer uma maior articulação entre a diversidade dos alunos e os processos de ensino-aprendizagem. Contudo, destaco que aqui as práticas dialógicas são um importante contributo, pois baseiam-se também em ouvir o outro e em princípios de reciprocidade, apoio, coletivo e intencional (Alexander. 2020). O ouvir o outro e os princípios mencionados que necessitam do outro são uma mais-valia para contextos de diversidade, pois ajudam a aproximar os alunos, em vez de os separar.

Na minha prática tentei envolver os alunos cujas referências culturais são distintas das da maioria da turma, procurei construir slides com imagens diversificadas, tendo colocado nas mesmas pessoas de etnias diferentes, com o intuito de que as imagens não fossem centradas apenas na perspetiva branca, que é maioritária na nossa sociedade. Também na prática realizada em IPP III, aproximei-me de alguns alunos usando a música como veículo, mais precisamente o género musical *rap*, que é um género muito escutado na juventude atual, senão mesmo o mais escutado. Coloquei a música de vários *rappers*, com a qual a turma no seu todo se identificou, tendo também cumprido o objetivo de as pessoas não brancas verem exemplos de pessoas da sua etnia como referências em aula. Outro momento importante de utilização das práticas dialógicas durante a prática letiva foi quando surgiu o tema da imigração como um dos fatores que explica o aumento do preço das casas em Portugal. Perante comentários equivocados da parte dos alunos sobre pessoas imigrantes, abriu-se um debate sobre imigração e propiciou-se a desmistificação de alguns mitos relacionados com a imigração, entre eles de que são os responsáveis pelo aumento do preço das casas.

Considero que fiquei aquém na construção de um currículo mais diversificado que englobasse características das diferentes culturas presentes na sala de aula, mesmo que referentes aos pais dos alunos. Contudo, também admito que não é uma tarefa fácil. Todavia, de futuro pretendo melhorar estes aspetos, para tentar contornar as orientações curriculares que são ainda monoculturais.

Há que salientar que a dificuldade por mim sentida com a tentativa de tornar a lecionação mais abrangente do ponto de vista cultural não nega que, mesmo assim, as

práticas de diálogo promovem o processo de ensino-aprendizagem num contexto de multiculturalidade, pois o diálogo necessita de colaboração, de escuta, de debate de perspectivas diferentes. Todo este caminho vai no sentido de aproximar os alunos entre si e do professor, deixando espaço para que a diversidade se encontre dentro da sala de aula. Neste sentido, sublinha-se a ideia de que a pedagogia intercultural faz parte de um conjunto de ações do professor e, inclusive, do aluno, sendo estas “orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se tem em vista” (Vieira & Vieira, 2005, p.15). No mesmo âmbito, estas práticas procuram inculcar valores de respeito e de importância do pluralismo cultural como estratégia de ensino-aprendizagem e recurso educativo. Considero que, no futuro, deverei preparar as aulas com uma maior ênfase nesta perspectiva.

Por último assinalo que, segundo Andreola (2006) referindo-se ao pensamento de Paulo Freire e destacando a sua contribuição para o diálogo intercultural, o diálogo será sempre possível com os diferentes. E só é impossível com os antagônicos, reforçando-se a necessidade das práticas de diálogo em contextos multiculturais. Desta forma, conclui-se que as práticas de diálogo favorecem o processo de ensino-aprendizagem, num contexto onde predomine a diversidade, tanto a humana como a multicultural.

A influência das práticas de ensino dialógico na promoção de pensamento crítico

Na minha prática letiva houve a tentativa constante que o pensamento crítico, enquanto competência e objetivo de aprendizagem, estivesse sempre presente. Tendo em conta o ensino dialógico de Alexander, o pensamento crítico pode ser traduzido para duas formas de conversa na aprendizagem²⁸, a deliberação e a argumentação. Estas duas formas de conversa, que se encontram no decorrer da aprendizagem, foram estando presentes em momentos vários ao longo das aulas, sobretudo nos debates sobre diferentes temas como as criptomonedas, o Euro e os motivos para o aumento do preço das casas em Portugal. Em vários momentos da lecionação houve trabalho colaborativo, em grupo de dois ou mais alunos, que necessitou da utilização da deliberação e argumentação. No debate sobre o Euro foi solicitado que nos grupos se argumentasse sobre as vantagens e desvantagens da moeda e depois se esgrimissem com toda a turma as suas observações e conclusões. A par destes debates, a argumentação foi também explorada e utilizada pelos

²⁸ Learning talk

alunos ao longo das cinco aulas como, por exemplo, quando surgiam trocas de opiniões espontâneas, como já mencionado, sobre a imigração ou os limites do humor.

As práticas dialógicas contribuem para que os temas possam ser mais esmiuçados e explorados, pois o diálogo promove a problematização da realidade. Assim, a co-construção do conhecimento, que se dá de forma coletiva, na intersubjetividade do diálogo e mediado pela realidade do mundo, pode provocar nos alunos o questionamento sobre o que os rodeia. A partir daqui pode dar-se um efeito dominó e podem surgir novos questionamentos – pensar sobre o que nos rodeia é uma característica fundamental das práticas dialógicas.

Portanto, é necessário um equilíbrio – nem uma concepção mecânica e “bancária” do conhecimento, do ensino e da educação, como Paulo Freire denominava, baseada na transmissão, depósito de conhecimentos e valores, nem uma concepção idealista, que se resumiria em extrair conhecimentos e valores da mente dos educandos. Assim, é necessário a criação e construção coletiva, baseada no diálogo. Reforçando esta ideia, saliento que “em última análise, o que conta é até que ponto o ensino exige que os alunos pensem e não apenas repitam o pensamento de outra pessoa; se uma resposta não suscita uma nova pergunta por si mesma, ela sai do diálogo” (Alexander, 2020, p. 223).

Neste sentido, recorre-se também à definição de pensamento crítico de Ennis (1996), segundo o qual este consiste numa atividade prática reflexiva, cujo objetivo é uma crença e uma ação sensata, ou seja, uma forma de pensamento centrada em decidir no que acreditar ou fazer. Ou seja, o pensamento crítico capacita e torna os indivíduos cidadãos politizados e conscientes das suas escolhas, de forma que estes possam usufruir dos seus direitos e cumprir os seus deveres.

Por outro lado, Vincent-Lancrin et al (2020) referem que a educação dita tradicional, concebida como mera transmissão de conhecimentos, dá pouco espaço para o pensamento crítico. Desta forma, as práticas de diálogo vão no sentido oposto, o que se tornou visível ao longo das aulas lecionadas e na forma como os debates e discussões se foram desenrolando. Tendo em conta os descritores do PASEO de AE de 10ºano Economia A pode verificar-se que, na prática, se efetivou: aceitar ou argumentar pontos de vista diferentes; - promover estratégias que induzam respeito por diferenças de características, crenças ou opiniões; - confrontar ideias e perspetivas distintas sobre abordagem de um dado problema e ou maneira de o resolver, tendo em conta, por exemplo, diferentes perspetivas culturais, sejam de incidência local, nacional ou global.

Ainda sobre os descritores do PASEO de AE de 10ºano Economia A, houve a tentativa de que os alunos atingissem, juntamente com os professores, os seguintes pontos : - mobilizar o discurso argumentativo (oral e escrito), e expressar uma tomada de posição, pensar e apresentar argumentos e contra- argumentos, rebater os contra-argumentos; - organizar debates que requeiram sustentação de afirmações, elaboração de opiniões ou análises de factos ou dados; - discutir conceitos ou factos numa perspetiva disciplinar e interdisciplinar, incluindo conhecimento disciplinar específico; confrontar argumentos para encontrar semelhanças, diferenças, consistência interna; - problematizar situações; - analisar factos, teorias, situações, identificando os seus elementos ou dados, em particular numa perspetiva disciplinar e interdisciplinar.

Durante a minha prática tentei desafiar a inteligência e a criticidade dos alunos, baseando-me nas autênticas questões mencionadas por Nystrand, que obedecem a perguntas mais abertas que propiciem mais diálogo e, conseqüentemente, mais reflexão.

Por último, importa salientar que as respostas dos alunos ao questionário, relativas às perguntas relacionadas com o tempo dado para pensar as respostas, com a escuta ativa da parte do professor para as dúvidas expostas por eles, opiniões e questionamentos, reforçam que as práticas de diálogo influenciam bastante a aprendizagem associada à promoção do pensamento e espírito críticos dos alunos.

Não obstante, realço que para a turma cooperante e eu próprio promovermos o espírito crítico, seria necessário mais tempo para o diálogo e debates. Como já referido, por vezes acabei alguns diálogos mais cedo do que seria necessário. De futuro, tenciono elaborar planificações menos rígidas e menos compartimentadas, para dar azo a mais espaço de diálogo, de reflexão e espírito crítico.

2. Reflexão de cariz pessoal

A professora Ana Luísa Rodrigues, no primeiro semestre do 1ºano, na cadeira de IPP I do Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade, solicitou que escrevêssemos num documento word algumas palavras sobre “o que é ser professor” e guardarmos até ao final do mestrado, para depois verificarmos o que mudou na nossa perspetiva sobre o assunto.

Assim, transcrevo o que escrevi na altura:

“Ser professor é alguém que tem conhecimento científico sobre o tema que está a lecionar e consegue que os seus alunos aprendam esse conhecimento. Ser professor é

também aprender com os seus alunos - a visão de que a aprendizagem tem um só sentido, professor-aluno, é uma ideia já ultrapassada e antiga. Na verdade, o professor deve assumir uma posição de mediador, deve também ser provocador e suscitar o pensamento crítico nos seus alunos.”

Olhando para este pequeno apontamento à distância de um ano e meio, notam-se algumas diferenças relativamente à minha perspetiva atual do que é ser professor. Mas, há que salientar que já lá estavam algumas componentes da minha visão atual. Contudo, o que considero importante destacar é que a minha perspetiva sobre o que deveria ser um professor, em parte, mudou. No texto que escrevi inicialmente a questão do conhecimento científico tem um peso forte, mas à medida que fui sendo influenciado pelas leituras que o mestrado me ia proporcionando, aligeirei o peso que dava a esta componente. Quando entrei no mestrado, a minha visão estava centrada na perspetiva de que um professor se caracteriza por alguém que domina os temas que vai lecionar e pouco mais. As questões pedagógicas e didáticas eram, na verdade, desprezadas por mim. Foi no decorrer do mestrado e com o auxílio dos professores, que me colocaram em contacto com várias leituras e autores das ciências da educação, que me foi dado um suporte e conhecimento acrescido para desenvolver um pensamento crítico sobre toda a comunidade escolar, a prática docente, a escola e o ensino. Estejam essas minhas perspetivas certas ou erradas, o que pretendo salientar é que as leituras, vídeos e pensamentos de autores como Paulo Freire, José Pacheco da Escola da Ponte, Bell Hooks, Vygotsky, Bento de Jesus Caraça, entre outros, disponibilizados nas várias unidades curriculares e por vários professores, me permitiram repensar e refletir sobre o ensino na sua totalidade.

A frequência da unidade curricular Escola e Sociedade e História da Educação em Portugal, onde são abordados temas como a multiculturalidade, interculturalidade, inclusão, escola, professores, figuras proeminentes da educação em Portugal, como Bento de Jesus Caraça, bem como a visualização de filmes sobre educação e a feitura de reflexões críticas sobre os mesmos, ajudaram à reflexão sobre que tipo de professor deveremos ser, apesar das adversidades, bem como a desenvolver um pensamento reflexivo sobre a escola e a sociedade em que vivemos.

As aprendizagens ao longo do semestre deram ferramentas conceptuais que podem e devem ser utilizadas na prática de um futuro professor, na gestão de realidades complexas, multiculturais, exigentes e na gestão de conflitos. Contudo, é importante haver a consciência de que a realidade é mais rica e surpreendente. Assim, a presente reflexão sobre a prática, que segundo Freire (1973) é o confronto da teoria com a ação,

torna-se passível de novos olhares para todos os sujeitos envolvidos no processo, incluindo eu próprio.

A questão prática esteve também muito presente no mestrado como, por exemplo, nas apresentações em *power point* e nas simulações de aula, que ajudaram bastante no caminho e processo, contínuo, para me tornar professor.

Outra mais-valia desta unidade curricular foi a promoção e utilização de tecnologias de informação, que acrescentam dimensões aos trabalhos desenvolvidos. É verdade que no presente trabalho as tecnologias de informação poderiam ser mais utilizadas. Não obstante, o conhecimento adquirido por mim referente a estas foi algo importante que no futuro poderei aplicar. É também de salientar o benefício do encontro de uma verdadeira articulação entre várias áreas e a realidade, promovendo a interdisciplinaridade, em situações como a do seminário que se realizou no primeiro semestre do 1º ano do mestrado, onde participaram várias pessoas de diferentes áreas. Destaco também o evento das X Jornadas do Mestrado em Ensino, que promoveu um espaço de reflexão de várias temáticas ligadas à educação, numa perspetiva interdisciplinar, dado os participantes serem provenientes de várias áreas.

De acordo com Pombo (2004), a aprendizagem não tem o objetivo de ser cumulativa, i.e., a soma das partes, das várias disciplinas, mas um espaço intermédio, que é mais do que a sobreposição de aprendizagens e menos do que a fusão de conteúdos. Podendo até considerar-se, pontualmente, a transdisciplinaridade, ou seja, o ir além da própria disciplina.

Desta forma, durante a elaboração deste trabalho, e dos vários ao longo do semestre, houve alguns aspetos que se tornaram contributos relevantes na tomada de consciência para uma prática futura mais eficiente como, por exemplo: a necessidade de descrever, pormenorizadamente, as atividades desenvolvidas; o cuidado na atribuição dos tempos de organização; a constituição dos grupos de alunos, quando necessário o trabalho em grupo; a preparação das atividades em sala de aula e a compreensão de tetos gerais de aprendizagem que facilitam a articulação entre disciplinas.

A realização do trabalho de grupo sobre a planificação de uma visita de estudo, a simulação de uma aula sobre um tema do programa de Economia A do 11º ano, as leituras de artigos no método de “Flipped classroom” que a professora Ana Luísa Rodrigues utilizou, embora possam ser vistos como algo mais funcional e menos reflexivo, a verdade é que ajudaram também na construção em que estou envolvido, a de ser professor, sobretudo para quem como eu vem de uma outra área. .

A simulação de aula e a sua planificação foram também importantes porque colocaram, quem já dá aulas ou quem ainda não, a treinar e a aperfeiçoar a performance de professor, aproximando-nos da prática real. Assim, a planificação da aula ajudou-me e ajudar-me-á também na prática de lecionação, quando estiver numa escola a lecionar, pois ajudará a organizar melhor as aulas e até o pensamento do programa que se irá abordar em aula.

A observação das aulas da professora cooperante permitiu-me também avançar no conhecimento prático e profissional do que é ser professor. Esta foi uma experiência muito interessante, pois aproximou-me da sala de aula e da escola. Em suma, da realidade. Nessa observação verifiquei desafios concretos em sala de aula que me colocaram também a refletir acerca da forma como irei abordá-los quando estiver eu a lecionar em condições desafiantes. A par da observação de aulas e da realização das respetivas grelhas, as entrevistas a dois alunos e à professora cooperante foram mais um trabalho que me aproximou da realidade das escolas. Sobretudo, do lado mais humano da escola, suscitando mais reflexões, dúvidas e uma ou outra certeza. Por último, destacar que findo o mestrado me sinto mais capaz e preparado para a prática da docência.

Referências

- Abrantes, P., & Roldão, Cristina. (2016). *Old and new faces of segregation of Afro-descendant population in the Portuguese education system: a case of institutional racism?* In: Conferência Internacional da seção de educação comparada da sociedade portuguesa. Edições Universitárias Lusófonas.
- Agrupamento de Escolas de Alvalade. (2022). <https://aealvalade.edu.pt/>
- Albuquerque, A., Roldão, C., Mateus, S., & Seabra, T. (2016). *Afrodescendentes e oportunidades de acesso ao Ensino Superior*. IX Congresso português de Sociologia – Portugal, Território de territórios.
- Andreola, B. A. (2006) Educação e diálogo na perspectiva de Freire. *Revista Espaço Pedagógico*. 13, 19-34. <https://doi.org/10.5335/rep.v13i1.7946>
- Alexander, R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion*. Routledge.
- Alves, V., & Morais, A. M. (2013). Currículo e práticas pedagógicas — Uma análise sociológica de textos e contextos da educação em ciências. *Revista Portuguesa De Educação*, 26, 219–251.
- Amado, J. (2017). Manual de investigação qualitativa em educação. *Imprensa Universidade de Coimbra*.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. 7ª Ed. McGraw-Hill.
- Augusto, C., Mendes, G., Macedo, E., Machado, M., Candeias, A., Encarnação, P., Freire, T., & Araújo, O. (2021) Tutoria por pares na educação em enfermagem: a voz dos tutores. *Revista de Investigação & Inovação em Saúde*, 4, 53 - 61. <https://doi.org/10.37914/riis.v4i2.166>
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Banks, J.A. (2001). *Cultural diversity and education*. Allyn & Bacon.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (2016). *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Editora 34.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Editora Gradiva.
- Bessa, N., & Fontaine, A.M. (2002) *Cooperar Para Aprender. uma Introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Edições Asa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora. (Obra original publicada em 1982).

- Cabral, R. M. (2022). *Práticas de Diálogo na Promoção de Competências: caso de uma turma do 12º ano de Economia C.* [Tese de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/53987/1/ulfpie057619_tm.pdf
- Calcagni, E., & Lago, L. (2018). The Three Domains for dialogue: A framework for analysing dialogic approaches to teaching and learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 18, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.03.001>
- Candau, V. (2008). Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 45-56. ANPEd.
- Candau, V. (2016). *Cotidiano escolar e práticas interculturais. Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 802-820.
- Clark, C. M., & Lampert, M. (1986). The study of teacher thinking: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 37, 27-31.
- Coelho, K., Schmidt, F., Theodorovski, R., Viudes, M., Oliveira, E., Oliveira, J., Santos, M., Reis, D., Souza, C., & Campos, D. (2024). Paulo Freire e o diálogo como ferramenta de formação de professores. *Journal of Humanities and Social Science*, 29, 31–37.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Curado, A. (2017). *Economia no Secundário: Como ensinar?* Chiado Editora.
- Decreto Lei nº 55/2018 do Ministério da Educação e Ciência. (2018). Diário da República: I série, nº129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Dickens, C. (2016). *Grandes Esperanças*. E-Primatur. (Obra original publicada em 1982)
- Dickmann, I., & Dickmann, I. (2020). *Paulo Freire: Método E Didática*. Livrologia.
- DGE (Direção-Geral da Educação). (2018). *Aprendizagens Essenciais, Economia A, 10.ºAno*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_economia_a.pdf
- Ennis, R. (1996). *Critical Thinking*. Upper Saddle River, USA: Prentice Hall, Inc.

- Fernandes, D. (2021). Avaliação Formativa. Folha de apoio à formação - *Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem cooperativa*. Livros Horizonte.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do Oprimido*. Edições Afrontamento.
- Freire, P. (1983) *Extensão ou comunicação?* Editora Paz e Terra.
- Guzzo, G., & Lima, V. (2019). O desenvolvimento do pensamento crítico na educação: uma meta possível? *UNISINOS*, 4, 334-343. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.224.11>.
- Hooks, B. (1994). *Ensinando a Transgredir: A educação como prática da Liberdade*. WMF Martins Fontes.
- IE (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). (2016). Carta de Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Anexo I da Deliberação n.º 453/2016. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <http://www.ie.ulisboa.pt/download/carta-etica-e-regulamento-da-comissao-de-etica>
- IE (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). (2017). Orientações para o desenvolvimento e elaboração do relatório da prática de ensino supervisionada. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <http://www.ie.ulisboa.pt/download/orientacoes-desenvolvimento-elaboracaorelatorio-pratica-ensino-supervisionada>
- John, P. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483-498. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220270500363620?needAccess=true>
- Kim, M., & Wilkinson, I. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70–86. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>
- Liberali, F. (2017). Commentary: Analyzing classroom dialogue to create changes in school. *Learning and Instruction*, 48, 66–69. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.04.004>
- Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*.

EPU.

- Lyle, S. (2008). Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice. *Language and Education*, 22(3), 222–240. <https://doi.org/10.1080/09500780802152499>
- Ministério da Educação (2001). Programa de Economia A, 10º, 11º e 12º ano. Ministério da Educação/Departamento da Ensino Secundário.
- Machado, J. (2017). Organização e Currículo: Em busca de um modelo alternativo. In C. Palmeirão, & J. M. Alves, (2017). *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular* (pp. 25-37). Universidade Católica Editora.
- Melo, M. & Veiga, F. H. (2013). Aprendizagem: Perspetivas Sócio-Constructivistas. In Veiga, F. H. (Coord.), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 263 – 298). Lisboa.
- Moran, J. M. (2015) Mudando a educação com metodologias ativas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Coleção Mídias Contemporâneas.
- Moreira, M. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. EPU.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação* (A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. do Ó, Orgs.). Tinta da China.
- Nóvoa, A. (2022, Janeiro, 16). *O Longo século da Escola termina na pandemia*. [Video]. FERSAP Setubal. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=WQdLDMLrYIA>
- Null, W. (2011). Curriculum: from theory to practice. Rowman & Littlefield Publishers.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- Pacheco J. A., & Marques, M. (2015). Currículo e Autonomia na Escola Portuguesa: Uma análise crítica da centralização nos ensinos básico e secundário. *Revista HISTEDBR On-line*, 62, 4-17.
- Pacheco, J. R. M. (2019) *Trabalho cooperativo e colaborativo no ensino das Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. [Tese/Relatório final de Estágio, Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, Instituto Politécnico de Viseu].
- Parlamento Português. (2019). Relatório sobre racismo, xenofobia e discriminação Étnico-racial em Portugal (No. 104/2.^a). <https://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c324>

[679626d56304c334e706447567a4c31684a53556c4d5a5763765130394e4c7a464451554e455445637655306c4f5243394562324e31625756756447397a51574e3061585a705a47466b5a554e7662576c7a633246764c7a45335a6a637a4d4455784c574d305a5759744e47497a4e5331684e7a67314c574d78596a63355a6a526d595442684d6935775a47593d&fich=17f73051-c4ef-4b35-a785-c1b79f4fa0a2.pdf&Inline=true](https://doi.org/10.1590/2175-6236116915vs01)

- Pederiva, A.M., Matta, A. A., & Lovato, A.S. (2022) Contribuições de Vigotski para Pensar uma Educação Intercultural. *Revista Educação Realidade*, 47, <https://doi.org/10.1590/2175-6236116915vs01>
- Peled-Elhanan, N., & Blum-Kulka, S. (2006). Dialogue in the Israeli Classroom: Types of Teacher–Student Talk. *Language and Education*, 20(2), 110–127. <https://doi.org/10.1080/09500780608668716>
- Peres, A. (2000). *Educação Intercultural Utopia ou realidade?* Porto: Profedições, Lda. 55, 102.
- Pires, D. M. (2001). *Práticas Pedagógicas inovadoras em Educação Científica – Estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Tese de Doutoramento em Educação, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa].
- Ponte, J. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Em GTI (Org.), refletir e investigar sobre a prática profissional (pp. 5-28). APM.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Editora Gradiva.
- Ramos, N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista portuguesa de pedagogia*. p. 223-244.
- Rodrigues, A. (2019). *Aprendizagem Ativa – Como inovar na sala de aula*. Lisbon International Press.
- Rodrigues, A. L., Pais, M.J., Góis, M. M., & Cabrito, B.G. (2021). *Manual do professor, Economia A, 10ºano*. Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular dos nossos dias. In C. Palmeirão, & J. M. Alves, (2017) *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular* (pp. 15-24). Universidade Católica Editora.
- Santos, K., & Paula, E. (2014). A Teoria De Paulo Freire Como Fundamento Da Pedagogia Social. *Interfaces Científicas - Educação*, 3, 33-44.

- Santos, L. (2016). A Articulação entre a avaliação sumativa e formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24, 92, 637-669. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZyzyxQhwSHR8FQTSxy8JNczk/?lang=pt>
- Sedlacek, M., & Sedova, K. (2017). How many are talking? The role of collectivity in dialogic teaching. *International Journal of Educational Research*, 85, 99–108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.001>
- Segal, A. and Lefstein, A. (2015) Exuberant Voiceless Participation: Dialogic Sensibilities in the Israeli Primary Classroom. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 156. King's College.
- Serrano, G. (2004). Investigación cualitativa. retos e interrogantes – I. Métodos. Ed. La Muralla.
- Siegel, H. (1997). Rationality redeemed? Further dialogues on an educational ideal. *Routledge*, 243. <https://doi.org/10.4324/9781315022390>
- Silva, E., & Moinhos, R. (2021). *Manual do professor, Economia A, 10ºano*. Plátano Editora.
- Silva, H. S., Lopes J. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. PACTOR- Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43–69. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0004>
- Skidmore, D. (2006). Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 503–514. <https://doi.org/10.1080/03057640601048407>
- Steen-Utheim, A., & Wittek, A. (2017). Dialogic feedback and potentialities for student learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 15, 18–30. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.06.002>
- TED. (2013, 10 maio), Ted Talk “How to Escape Education Death Valley” by Sir Ken Robinson [Video]. You tube. <https://www.youtube.com/watch?v=wX78iKhInsc>
- TED. (2019, 22 outubro), Ted Talk “Racismo na Educação” de Cristina Roldão [VÍdeo]. You tube. <https://www.youtube.com/watch?v=0AOvAdY11Yg>
- Teo, P. (2019). Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 170–178. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.009>

- Vasconcelos, E. (2022). A Pedagogia Intercultural como estratégia de aprendizagem, no ensino de Economia A do 10.º ano. [Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., De Luca, F., Fernández-Barrera, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2020) *Desenvolvimento da Criatividade e do Pensamento Crítico dos Estudantes: O que significa na escola*. Centro de Pesquisa e Inovação em Educação.
- Viera, R, M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Instituto Piaget.
- Vigotsky, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. Psicologia concreta do homem. *Educação & Sociedade*, 21, (71), 21-44.
- Wax, R. (1971). *Doing fieldwork: Warning and advice*. University of Chicago Press.

Apêndices

Apêndices disponíveis em formato digital,

Apêndice 1 – Diário de Campo no âmbito de IPP IV

https://drive.google.com/file/d/1mBuUcLhrG6Yzs-z0WyGk4cerH1cfYwPz/view?usp=drive_link

Apêndice 2 – Planos de Aulas no âmbito de IPP IV

https://drive.google.com/file/d/1ku5Z9qD8tZR7IUOH6JxGLE44PvHgcuG6/view?usp=drive_link

Apêndice 3 – Apresentações em Power Point no âmbito de IPP IV

<https://drive.google.com/file/d/1wBmx7fbQV7sH5W7v8m2CtynKCum9piRy/view?usp=sharing>

Apêndice 4 – Resultados do Questionário aos alunos no âmbito de IPP IV

<https://drive.google.com/file/d/11QFMrfAQ4D6rWnbnaBQt7uaUqLXfvNO8/view?usp=sharing>

Apêndice 5 – Cenário de Aprendizagem no âmbito de IPP IV

https://drive.google.com/file/d/1aANbMQ1ZzdwdtEXpzisAye6IEVWWotnK/view?usp=drive_link

Apêndice 6 – Fichas de Formação no âmbito de IPP IV

https://drive.google.com/file/d/1p6A_BmsBcQhGHVlzjrnHWcisz-U5x9IK/view?usp=drive_link

Apêndice 7 – Diário de Campo no âmbito de IPP III

<https://drive.google.com/file/d/1G3LtU1dacxWLHJMrDnjLntJng3RrrZz4/view?usp=sharing>

Apêndice 8 – Planos de Aulas no âmbito de IPP III

<https://drive.google.com/file/d/1RONDjj9GSObf0Ug8KkkGrPDBqwbLKU2n/view?usp=sharing>

Apêndice 9 – Apresentações em Power Point no âmbito de IPP III

https://docs.google.com/presentation/d/15f1aKh57IUf3LKs9MfTm0QQ_m3oPiak9/edit?usp=drive_link&oid=106907599270825249340&rtpof=true&sd=true

Apêndice 10 – Grelha de Observação no âmbito de IPP III

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1j6l679X7kw8_5a8Kq-uittqVxbk-ogNa/edit?usp=sharing&oid=106907599270825249340&rtpof=true&sd=true

Apêndice 11 – Entrevista à PC no âmbito de IPP III

[https://drive.google.com/file/d/1osKJSSsU9drxzXYq-BnS4owLZgSTdaxj/view?usp=drive link](https://drive.google.com/file/d/1osKJSSsU9drxzXYq-BnS4owLZgSTdaxj/view?usp=drive_link)

Apêndice 12 – Entrevista aos alunos no âmbito de IPP III

[https://drive.google.com/file/d/1FSUuVwexWVXBh3g6IvYecyFVbKoff9o7/view?usp=drive link](https://drive.google.com/file/d/1FSUuVwexWVXBh3g6IvYecyFVbKoff9o7/view?usp=drive_link)