

UNIVERSIDADE DE LISBOA



**DIVERSIFICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA UMA
APRENDIZAGEM EFICAZ NA DISCIPLINA DE ECONOMIA A**

SÍLVIA MARIA GONÇALVES FERNANDES

**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade**

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA



**DIVERSIFICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA UMA
APRENDIZAGEM EFICAZ NA DISCIPLINA DE ECONOMIA A**

SÍLVIA MARIA GONÇALVES FERNANDES

**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada orientado pela
Professora Doutora Luísa Cerdeira**

Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade

2014

RESUMO

A diversificação de estratégias de ensino-aprendizagem é um tema pertinente face ao desenvolvimento e evolução do panorama educacional. Com esta investigação pretende-se compreender como a diversificação de estratégias de ensino-aprendizagem pode augurar uma aprendizagem eficaz na disciplina de Economia A.

Pretendendo dar resposta à questão desta investigação, selecionou-se enquadrada no paradigma qualitativo, a metodologia investigacional do estudo de caso, uma vez que se pretende verificar, através de recurso a técnicas de recolha de dados, como o questionário, observação participante e a entrevista, se a diversificação de estratégias contribuiu para uma aprendizagem eficaz, cujos resultados obtidos são de cariz descritivo e interpretativo.

O presente estudo recai sobre a diversificação de estratégias de ensino-aprendizagem aplicadas a uma turma do 10.º ano de escolaridade, na disciplina de Economia A, na qual foram implementadas as seguintes estratégias: trabalho em pares, trabalho individual, trabalho em grupo, dramatização/teatro, vídeo e *Prezi*.

Deste modo, este estudo baseia-se numa reflexão sobre questões como a importância da aprendizagem eficaz, a interação entre ensino e aprendizagem, a interação do ensino-aprendizagem com a aplicação de diversas estratégias e a adequação das estratégias a cada turma específica, tendo sempre em mente uma aprendizagem cabal e eficaz dos conteúdos da disciplina.

Palavras-chave: Economia A; Diversificação de estratégias; Aprendizagem significativa; Aprendizagem eficaz; Motivação

ABSTRAT

Teaching and learning strategies diversification is a relevant topic towards the development and evolution of the educational outlook. We aim to understand with this research, how diversification of teaching and learning strategies may predict an effective learning in the subject of Economics A.

In order to respond to the question of this research, the investigational methodology case-study has been selected in line with the qualitative paradigm, since we intend to determine, by means of collective data techniques, such as questionnaire, participant observation and the interview, whether the diversification of strategies has contributed for an effective learning, whose obtained results are of descriptive and interpretive nature.

The present study focus on the diversification of learning - teaching strategies applied to a 10th class of Economics, in which the following strategies have been implemented: pair work, individual work, group work, drama/theatre, video and Prezi.

Therefore, this study is based upon a reflection about issues such as the importance of effective learning, the interaction between teaching and learning, the interaction of teaching and learning by applying several strategies and the appropriateness strategies to each specific class, always having in mind a thorough and effective learning of the content subject.

Key-words: Economics; Diversification of strategies; Significant learning; Effective learning; Motivation

*Dedico o presente trabalho à minha mãe, pelo seu amor e apoio incondicional e aos
meus filhos.*

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta caminhada que culminará com a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Economia e Contabilidade, vários foram os professores que contribuíram, para a concretização desta formação. Fundamentalmente à Professora Maria da Luz Oliveira o meu mais profundo agradecimento, pelas palavras de carinho e força transmitida, pois a sua sabedoria é indiscutível.

Por acreditarmos num futuro risonho, previamente torna-se necessário alicerçar competências e conhecimentos que concorram para a nossa formação pedagógica, pelo que, a experiência profissional, os ensinamentos pedagógicos e os conselhos pessoais da Professora Maria de Lourdes Valbom que, de uma forma muito sábia, soube inculcar um entusiasmo crescente quanto à prática profissional no âmbito da docência. Por essa razão e por tudo o quanto transmitiu no âmbito das suas funções docentes. Sempre se mostrou incansável para o acompanhamento, por forma a garantir uma sequência lógica e necessária para que este projeto chegasse a bom porto, por essa mesma razão, o mais sincero agradecimento.

É com este espírito, que agradeço à Professora Ana Luísa Rodrigues, pela sua orientação, pelo seu empenho, pelas suas sugestões e por todo o esforço e tempo despendido em prol deste projeto.

Em particular, gostaria de agradecer à Professora Doutora Maria Luísa Cerdeira, pela supervisão do relatório, dedicação, disponibilidade e apoio que permanentemente demonstrou.

Agradeço também à turma do 10.ºH da Escola Secundária São João do Estoril do ano letivo 2013/2014, que muito gentilmente me acolheram em sala de aula para a realização deste trabalho de campo, terei de realçar a disponibilidade do delegado de turma, este foi incansável na comunicação eletrónica, fazendo a ponte entre mim e a turma.

Agradeço à minha querida mãe pelo seu apoio incondicional, por não me deixar desistir da realização do meu sonho, ela foi fulcral para a concretização desta formação, bem como ao meu padasto, por todo o apoio prestado, e por último, mas não menos importante, aos meus três filhos, Diogo Emanuel, Paulo Diogo e Maria

Diogo, pelas horas que ficaram privados da minha companhia, pela entreaajuda, pela compreensão e apoio.

Como não podia deixar de ser, agradeço aos meus colegas do mestrado, especialmente aos do meu grupo de trabalho, Pedro Azevedo e Nelson Costa, pelos trabalhos realizados, pela compreensão, enfim pela amizade e companheirismo demonstrado ao longo destes dois anos.

Por último, ao Pedro, em especial agradeço o carinho e a paciência demonstrada.

“ O processo de ensino-aprendizagem deve ser algo prazeroso que nos dê vontade de
continuar.”

Maria Clara Fraga Lopes

ÍNDICE GERAL

RESUMO	i
ABSTRAT	ii
DEDICATÒRIA	iii
AGRADECIMENTOS	iv
ÍNDICE GERAL.....	vii
ÍNDICE TABELAS E GRÁFICOS	ix
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.1. Educação: Modelos e tipos de ensino	3
1.2. Currículos e Programas.....	5
1.3. Diversificação de estratégias.....	8
1.3.1. Estratégias e métodos.....	10
1.3.2. Métodos: ativo, expositivo e interrogativo.....	12
1.3.3. Estratégias	14
1.4. Motivação para uma aprendizagem eficaz.....	24
1.5. Avaliação	27
PARTE II – INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO	30
2.1. Enquadramento: Investigação qualitativa	30
2.2. Metodologia da Investigação	32
2.3. Desenvolvimento do Estudo de Caso.....	34
PARTE III – TRABALHO DE CAMPO: ANÁLISE DE DADOS	36
3.1. Introdução	36
3.2. Caraterização Socioeconómica e da Escola	36

3.3.	Caraterização da turma.....	38
3.5.	Ensino da Economia	40
3.6.	Planificação da Unidade Didática: 4 - Comércio e Moeda.....	43
3.7.	Prática Pedagógica	46
3.8.	Conclusões sobre o trabalho de campo	57
3.8.1.	Síntese e análise do questionário efetuado aos alunos	58
3.8.2.	Síntese e análise da entrevista à professora cooperante	67
	SÍNTESE REFLEXIVA	71
	REFERÊNCIAS.....	76
	ANEXOS	82

ÍNDICE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 – Nível de satisfação face às estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas.....	62
Tabela 2 - Nível de satisfação face ao contributo das atividades/tarefas desenvolvidas nas aulas de prática de ensino supervisionada para uma aprendizagem eficaz, segundo autoavaliação dos alunos.....	64
Gráfico 1 – Resultados face às metodologias de ensino utilizadas	59
Gráfico 2 – Resultados face às estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas em contexto de sala de aula.....	61
Gráfico 3 – Resultados face ao grau de sucesso educacional, relacionando as estratégias de ensino-aprendizagem e o contributo destas para a aprendizagem eficaz	67

INTRODUÇÃO

O presente relatório de prática de ensino supervisionada foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Iniciação à Prática Profissional IV (IPP IV), referente ao Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade da Universidade de Lisboa, cujo objetivo assenta em compreender se a diversificação de estratégias motiva os alunos, com o intuito de atingirem uma aprendizagem eficaz.

A seleção do tema: Diversificação de estratégias para uma aprendizagem eficaz na disciplina de Economia A, prendeu-se, primeiramente, com o gosto pessoal e com os ideais que defendo. Contudo, estamos cientes, enquanto professores e futuros professores, que o défice de originalidade e de criatividade de cada um de nós, pode levar a que as aulas tomem um rumo monótono e aborrecido para quem as assiste, ou seja, para os alunos. Logo, o que aqui se propõe demonstrar é que esta diversificação de estratégias e de recursos leva a uma aprendizagem eficaz.

Deste modo e para ser colocado o plano de investigação em prática, materializando-o, seleccionámos os alunos do 10.º ano, cuja faixa etária encontra-se compreendida entre os 15-16 anos, sensivelmente, da turma H, da Escola Secundária de São João do Estoril, localizada na região que a intitula.

A fim de se elencar tudo o que fora anteriormente enunciado, o presente relatório estrutura-se em três partes fundamentais: I- Enquadramento teórico; II- Investigação em educação e III- Trabalho de campo: análise de dados. Na primeira parte, assente num trabalho individualizado, será feita uma revisão de alguma literatura referente a um enquadramento teórico do Projeto do Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, nomeadamente aos variados e distintos modelos e tipos de ensino, aos currículos e programas, à diversificação de estratégias, que terá um maior destaque, visto que o tema central deste relatório se descobre intimamente ligado a este assunto, onde se encontram devidamente fundamentados todas as estratégias e métodos que utilizei ao longo da prática letiva supervisionada. Ainda na primeira parte é admitido destaque aos temas: motivação para uma aprendizagem eficaz, bem como os vários tipos de avaliação instituídos pelo sistema educativo português.

Na segunda parte, será realizado o enquadramento teórico respeitante à investigação qualitativa, uma vez que é o paradigma investigacional patente no

presente relatório, bem como à metodologia da investigação, onde se encontram explicitadas os instrumentos de pesquisa e recolha de dados utilizados na consecução da proposta deste relatório. A finalizar a segunda parte, é abordado o estudo de caso, que é a estratégia de investigação selecionada para a análise exaustiva do tema em causa.

Na terceira e última parte, sendo aliás a razão primordial deste relatório, será concedido destaque ao planeamento e desenvolvimento do trabalho de campo, com posterior discussão de resultados, sob a temática do presente relatório. Logo, esse espaço destina-se à descrição da caracterização socioeconómica, da escola e da turma, seguindo-se um enquadramento teórico alusivo ao ensino e especificamente ao ensino da economia, posteriormente é abordado o conceito de planificação e rigorosamente a planificação da unidade curricular 4, do programa de Economia A, subordinada ao tema “Comércio e Moeda”, sendo esta mesma unidade que me coube lecionar, a sugestão da professora Maria de Lourdes Valbom (professora cooperante).

Prosseguindo, nesta parte, serão ainda apresentados e analisados os resultados aferidos nesta investigação, através das fontes de investigação – entrevista à professora cooperante e questionário efetuado ao público-alvo, que procurou identificar se a diversificação de estratégias no ensino motiva os alunos a obterem sucesso e/ou insucesso na aprendizagem, na perspetiva da professora e dos alunos.

Por último, serão atendidas as conclusões finais sobre o trabalho de campo, seguindo-se a referenciação que sustenta e justifica a elaboração deste relatório.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Educação: Modelos e tipos de ensino

Compete à Educação um papel fundamental e imprescindível para facultar uma incessante aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências a todos os alunos, fomentando, em simultâneo, a sua inclusão na sociedade. Para Lengrand (1981, p. 107-108) a educação deve favorecer a determinação de estruturas sólidas comportamentais que ajudem o ser humano, ao longo de toda a sua existência, a consolidar aprendizagens, que se mostrem eficazes para o seu próprio desenvolvimento. Assim, a Educação deverá ser encarada como um meio privilegiado para fomentar ou possibilitar um desenvolvimento mais harmonioso do ser humano.

O conceito de Educação encerra uma difícil definição dada a sua complexidade intrínseca, todavia, o mesmo não acontece quanto ao ato, através do qual se processa a educação, isto é, o ato educativo, pois é consensual que este ato é eminentemente social, como podemos deduzir através das palavras de Patrício (1983, p. 61) quando nos diz que “o processo educativo é um processo eminentemente relacional e dinâmico [pois este] consiste, de facto, numa relação entre um sujeito educativo e um agente educativo”.

É aceitando esta condição da Educação que a Lei n.º 49/2005, de 31 de Agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo – aponta claramente para a implementação de contextos educativos que fomentem aprendizagens significativas e culturalmente referenciadas, privilegiando-se a aquisição de competências ao nível do saber-estar/ser, saber-fazer e saber-saber. Por estas razões, os profissionais de educação vêem-se confrontados com uma realidade profissional que lhes exige conhecimentos, capacidades e competências cada vez mais complexas e rigorosas, constatando-se uma mudança conceptual nos conceitos de educação, ensino e escola, sendo este último o local privilegiado para a transmissão de processos de aprendizagem.

Importa agora abordar o sistema educativo que preconiza a existência de três modelos de referência ao nível do ensino secundário, a saber: escolar, dual e não-formal, pelo que, tendo como referência a fundamentação das ideias contidas no livro

“O Ensino Secundário na Europa”, Azevedo (2000, p. 31-40) defende que o modelo escolar é o que reúne o maior número de recursos humanos, quer ao nível de alunos quer de profissionais da educação e este está intimamente associado ao prosseguimento de estudos, assentando numa “cultura educacionalista”. Em contraste, o modelo dual é caracterizado por uma formação em alternância entre escola e empresa, sendo que este último elemento é fulcral no sucesso do processo formativo dos indivíduos, portanto, estamos perante uma “cultura profissionalista”. Prossegue ainda aquele autor ao afirmar que o modelo não-formal está associado à expansão de modalidades de ensino profissional ligadas a experiências de trabalho, com uma predominante intencionalidade ocupacional que assenta em especializações de curta duração que visam conferir competências práticas num determinado contexto profissional.

Atendendo às justificações dos modelos evidenciados anteriormente, importa dar especial enfoque ao modelo escolar, visto ser o paradigma que mais justifica a nossa atuação enquanto futuros profissionais da educação. Neste sentido, é possível identificar no modelo escolar três tipos de ensino e formação, nomeadamente: o ensino geral, o ensino técnico-profissional, e o ensino profissional.

Como principais características diferenciadoras destes tipos de ensino, Azevedo (2000, p. 35-40) aponta o seguinte: no ensino geral a educação está intimamente relacionada com o prosseguimento de estudos, assente num paradigma de continuidade; quanto ao ensino técnico-profissional, a educação assenta na especialização e, conseqüentemente, na preparação dos indivíduos para o mundo do trabalho; e, por último, o ensino profissional, comumente também designado por formação profissional, assenta numa educação menos formal e não regular que procura preparar os indivíduos para ocupações profissionais no âmbito de reciclagem de conhecimentos e/ou reconversão profissional.

As estratégias de ensino têm de ser trabalhadas/utilizadas em função do tipo de ensino, só assim se obterá uma aprendizagem eficaz. É impensável, no ensino profissional, utilizar o método expositivo durante mais de dez minutos seguidos, tem de existir adaptação na diversificação de estratégias consoante o tipo de ensino, de forma a promover a eficácia no processo de ensino aprendizagem.

Pese a explanação apresentada anteriormente sobre os três tipos de ensino e formação respeitantes ao modelo escolar, na opinião de Azevedo (2000, p. 325)

constata-se a existência de um conjunto de tendências na reforma do ensino secundário, a que aquele autor designa como “neoprofissionalismo” que procura reduzir o número de especializações técnico-profissionais, reforçando a formação geral com “troncos comuns de formação para parte ou para todas as modalidades de ensino e formação ao nível do secundário (...) [tendo em vista o] ajustamento funcionalista do sistema educativo a três realidades sociais: o crescimento do desemprego, a universalização crescente da frequência do ensino secundário (...) e ainda o que se designa por novas exigências em qualificações” (Azevedo, 2000, p. 325-326).

Terminando este ponto, interessa agora analisar a temática de currículos e programas, uma vez que quando se abordam vários tipos de ensino, é de total pertinência que se reflita sobre este assunto.

1.2. Currículos e Programas

O professor quando prepara os recursos e as estratégias que vai utilizar em aula, tem de tomar em consideração as sugestões dos programas e currículos que estão estabelecidos, pois têm de ser adaptados de forma a promover aprendizagem significativa.

Centrando o enfoque no currículo, este tem sido definido de diversas formas, em parte porque diversos autores relacionam esta tarefa com aquilo que o currículo deveria ser. Para alguns, o currículo é uma lista de matéria que é aprendida, enquanto outros o vêem como um curso completo de conteúdos e outros percebem-no como um conjunto de aprendizagens planificadas pelos professores. Segundo Pacheco (2001, p. 16), o currículo é um programa muito estruturado e organizado na base dos objetivos, conteúdos e atividades de acordo com a natureza das disciplinas. Algo muito planificado e que será implementado para cumprir as intenções previstas.

Outra visão é a de currículo como ensino, Cardoso (1999, p. 79) defende que por currículo não se entende apenas o elenco das disciplinas de um curso, ou seja, ele remete o currículo para um mundo complexo, multidimensional difuso, definido

pelas atividades, experiências desenvolvidas por professor, alunos e gestores em redor de um conjunto de saberes.

Para Machado & Gonçalves (1991, p. 98), parafraseando Taba, um currículo tem “uma declaração de finalidades e objectivos específicos; dá algumas indicações sobre a selecção e organização do conteúdo”. Aqueles autores também afirmam ainda que o currículo,

[t]em implícitos e manifestos alguns modelos de aprendizagem e ensino, seja porque os objectivos o reclamam, seja porque a organização dos conteúdos o requer. Finalmente, inclui um programa de avaliação dos resultados. Os currículos diferem de acordo com a ênfase dada a cada um destes elementos.

A diferença na elaboração de um currículo provém, na ideologia apontada por Taba (Machado & Gonçalves, 1991, p. 98) “de o objectivo fundamental de um currículo ser o desenvolvimento intelectual ou a formação democrática do cidadão” visto que a sequência dos conteúdos e das aprendizagens variam em função das teorias de aprendizagem adotadas. Centrada a análise no fator aluno, na opinião de Taba, citado por Machado & Gonçalves (1991, p. 99), “[o] currículo é, no fim de contas, uma maneira de preparar os jovens para participarem como membros produtivos de uma cultura.”

Por outro lado, os fatores determinantes na elaboração de um currículo são os alunos, o processo de aprendizagem, as exigências culturais e o conteúdo das disciplinas, por isso um desenvolvimento curricular científico precisa necessariamente de recorrer a análises da sociedade.

Pacheco (2001, p. 5) refere uma nova visão de currículo, que diz respeito ao “conjunto das aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão organizadas, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar”. Neste sentido, o currículo tem de ser mais do que um conjunto de disciplinas. Este autor defende ainda a existência de dois níveis de currículo de acordo com a realidade em que se está colocado, a saber: num primeiro nível a considerar o “currículo oficial como um conjunto de orientações estabelecidas pelas autoridades educativas”, já num segundo nível “o currículo está associado ao modo como o professor orienta e organiza o processo de ensino-aprendizagem e às tarefas que propõe aos seus alunos”.

O currículo oficial não deve ser criado nem interpretado “como um conjunto de orientações rígidas e prescritas” (Pacheco, 2001, p. 5) mas sim, como algo que “seria uniforme na sua concretização aos vários níveis. O currículo oficial deve contemplar os grandes objectivos para a aprendizagem dos alunos” (Pacheco, 2001, p. 5), o que inclui as principais competências a desenvolver e os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos. O processo flexível “integra a procura de respostas adequadas às diversas necessidades e características de cada aluno” (Pacheco, 2001, p. 5), escola ou região.

Facilmente se pode constatar que não existe uma definição de currículo ideal. Na verdade, a elaboração de um currículo deverá tomar em consideração determinados aspetos, desde os elementos curriculares onde se incluem os objetivos, atividades, tempo, espaço, formas sociais, estratégias, avaliação, materiais e recursos e conteúdos, que se pretende que transmita aos alunos, a cultura, até ao *design* do currículo. Como prova dessa indefinição do conceito de currículo, na opinião de Carrilho (1992, p. 2), o currículo “não possui um sentido unívoco; existe, antes uma diversidade de definições e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam (Schiro, 1979), o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo”.

As aceções mais comuns identificam currículo como o elenco e sequência de matérias e disciplinas ou com programas de ensino num determinado nível do sistema escolar e ainda com o conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino num determinado nível de escolaridade, ou domínio de estudos, ou seja, as aceções mais frequentes caracterizam o currículo mais pelos aspetos visíveis do que pelos elementos intrínsecos que o definem.

Será de relevante interesse atender às definições postuladas por Roldão (2009, p. 32), para quem o currículo representa o “conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver” sendo, portanto, responsabilidade da escola transformar um conjunto de aprendizagens em currículo, de forma intencional, estruturada e sequencial.

Em suma, de uma forma geral, os currículos podem ser definidos como o conjunto de aprendizagens socialmente desejadas e necessárias num dado contexto e tempo que, adotadas por forma a concretizar ou desenvolver competências, a escola

tem a responsabilidade de assegurar aos seus alunos, pelo que, o que transforma um conjunto de aprendizagens em currículos é a sua finalidade, intencionalidade, estruturação coerente e a sequência organizadora. Assim, atendendo aos preceitos dos currículos, surgem os programas que são apenas instrumentos dos currículos e, por essa mesma razão, reconvertíveis, mutáveis e contextuais, pelo que estes podem ser elaborados para um específico ciclo de estudos ou determinada componente letiva de uma disciplina (Roldão, 2009, p. 33).

Centrando a atenção no modelo escolar, inevitavelmente, nos currículos e programas, que são diferentes no ensino geral, técnico-profissional e profissional, pois cada um destes tipos atende a realidades e objetivos distintos.

Por último, o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março estabelece os princípios orientadores da organização e gestão do currículo, bem como o da avaliação e certificação das aprendizagens do nível secundário de educação, definindo a diversidade da oferta formativa do referido nível de educação.

1.3. Diversificação de estratégias

Um dos problemas que nos deparamos frequentemente ao longo de um ano letivo é a falta de empenho nas tarefas que os alunos demonstram, não apresentando índices de persistência na realização do trabalho de aula. Sobre este assunto, Arends (2008, p. 151) perfilha que “[u]m dos aspectos mais difíceis do ensino é fazer com que os alunos sejam persistentes nas tarefas de aprendizagem”, pois os alunos tendem a ser mais perseverantes nos seus estudos e tarefas de aprendizagem, caso o ambiente de aprendizagem seja positivo e alegre. Assim, é de extrema relevância que se atente nas estratégias que cada professor deve considerar com o intuito de cessar com este problema. Altet (2001) foi um dos autores que debruçou o seu estudo neste panorama, defendendo que todos os atos pedagógicos se desenvolvem de forma metódica, organizada, em função da finalidade e das estratégias que o professor estabeleceu e dos condicionalismos impostos pela situação, refere ainda que “[o] método interrogativo é um procedimento frequentemente utilizado na relação pedagógica. Mais que uma simples técnica, é muitas vezes considerado como um

verdadeiro método pedagógico”. (Altet, 2001, p. 94) O que se augura é que a aprendizagem tem de ser significativa, e esta surge “quando a nova informação se fixa em «conceitos relevantes» preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz”. (Moreira & Buchweitz, 1993, p. 20) Todavia, para que exista aprendizagem é condição *sine qua non* ensinar, cujo conceito remete para a significação de fazer aprender, ou seja, “fazer aprender alguma coisa a alguém.” Logo, um professor pode definir-se, substancialmente, como “aquele que ensina”. (Roldão, 1999, p. 114)

Atualmente o que se almeja é um professor que saiba atuar eficazmente e de modo a garantir a aprendizagem dos seus alunos. O ensino tem sido relatado como uma atividade cada vez mais exigente. A incerteza, a imprevisibilidade, a complexidade e a multiplicidade de tarefas associadas à docência são cada vez maiores. “Ao longo das duas últimas décadas, as escolas, e conseqüentemente os professores, têm sido confrontados com novos desafios, nomeadamente o alargamento das suas responsabilidades e dos seus papéis (...), a cada vez maior influência dos média na educação dos alunos,” numa sociedade multicultural. (Morais & Pacheco, 2003, p. 128) Prossegue o mesmo autor,

[a]s exigências e responsabilidades colocadas aos professores são, assim, cada vez mais complexas, pois estes têm não só de lidar com uma maior diversidade de alunos provenientes de diferentes *backgrounds* sociais e culturais e com capacidades de aprendizagem distintas e de fomentar uma variedade de situações de aprendizagem para responder a necessidades e motivações diversas, mas têm também de demonstrar um conhecimento pedagógico e didático fundamentado para selecionar e construir os melhores materiais e estratégias curriculares no contexto de sala de aula que se caracteriza por uma heterogeneidade e uma complexidade cada vez maiores. (...) mas também se lhes exige que envolvam todos os alunos na aprendizagem promovendo o seu bem-estar e o seu desenvolvimento numa perspectiva holística (Morais & Pacheco, 2003, p. 128).

Com isto, podemos depreender que o professor vai acumulando, cada vez mais, um maior número de funções e competências, para que consiga lidar com todos os diferentes e distintos alunos, do ponto de vista multicultural e étnico, bem como toda a adversidade que lhe é apresentada numa sala de aula.

Em suma, o processo de ensino-aprendizagem assoma-se como uma mescla de ações, em que se conjugam atividades de transmissão de conhecimentos, de aquisição de saberes e de competências. A eficácia deste processo é mensurada pela transmissão de saberes, precisamente no que diz respeito à sua qualidade e quantidade apreendida. De acordo com Sanches (2001, p. 45) “exigir o envolvimento

dos alunos é provavelmente o aspecto mais importante das estratégias de aprendizagem, (...). É preciso pôr os alunos a fazer e não só a ouvir.” Deste modo, um professor não pode esgotar as suas capacidades na mera transmissão de saber, deve antes de mais, auxiliar e orientar a aprendizagem, despoletando o interesse no aluno para a aprendizagem dos conhecimentos que doravante ensina.

Terminado este ponto, torna-se relevante abordar as diversas estratégias e métodos que foram utilizados nas aulas lecionadas, a fim de se alcançarem os dados necessários para dar resposta à pergunta de investigação.

1.3.1. Estratégias e métodos

Tendo em conta o que fora anteriormente exposto, importa aqui descortinar-se uma noção de estratégia, não aquela de significação mais lacta utilizada no âmbito militar e desportivo, mas sim aquela que recai sob uma perspectiva de ensino, que o docente concebe e concretiza, ajustando-a ao longo da ação, um percurso intencional orientado para a maximização da aprendizagem do outro, destacando o sentido de concepção e planeamento de um conjunto de ações, com vista à obtenção ou maximização de um resultado pretendido e sua devida qualidade. Assim, estratégia, no campo de educação e ensino, pressupõe a ideia, segundo Vieira & Vieira (2005, p. 169) “[o] termo estratégia implica um plano de acção para conduzir o ensino em direcção a propósitos fixados, servindo-se de meios”. Num sentido mais restrito, as estratégias de ensino devem ser meticulosamente seleccionadas e pensadas pelo docente, uma vez que “tem que ver (...) com intenções educativas, mas concretiza-se em aspectos particulares da aprendizagem, ou em capacidades que se considera importante adquirir, e nas metodologias mais adequadas” (Boavida, 1998, p. 14).

No que respeita aos métodos, segundo as palavras de outros autores, “para que a aprendizagem aconteça é necessária a existência de um método” (Pinheiro & Ramos, 2000, p. 9). Assim, conseguimos apreender que para uma aprendizagem eficaz é vital a existência de um ou mais métodos. A concetualização de método decorre da ideia fulcral de que a rede de relações estabelecida neste contexto permite a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem. O método engloba sempre um precioso elemento na determinação dos caminhos a trilhar, tanto por alunos como por professores.

A história dos métodos pedagógicos é, neste prisma, a história da educação, e ao longo dos diferentes períodos históricos está intimamente ligada com o progresso da própria sociedade. Assim,

[o]s métodos magistrais utilizados nas escolas conventuais e nas universidades medievais – os chamados “ métodos dogmáticos” – baseavam-se unicamente na exposição magistral do mestre, considerado como o único detentor do saber legitimado pela própria instituição e pelas obras escritas pelos mestres da antiguidade, confundindo-se, deste modo, o método com o aspecto do saber a transmitir.

O Renascimento vem alterar este estado de coisas através da ênfase posta nas potencialidades do ser humano e na necessidade da experimentação como condução essencial para a construção do saber – “o saber de experiência feito” de que fala Camões.

O desenvolvimento tecnológico do século XIX e o conseqüente desenvolvimento social vieram introduzir o conceito de escolaridade básica e obrigatória, e deste modo a escola foi aberta às chamadas classes populares (Pinheiro & Ramos, 2000, p. 7).

Das palavras de Pinheiro & Ramos (2000, p. 10) retirámos que a escolha do método reveste-se de um carácter estratégico por parte do professor, pois este deve tomar em consideração as características do saber. Funcionando como elemento de ligação entre três realidades fundamentais na relação pedagógica - professor, aluno, saber - articulando-os como um todo harmonioso.

Comungamos da opinião de Cardoso (2013, p. 160) quando refere que as estratégias de aprendizagem a escolher terão de ter por base, quer o nível de ensino a que se destinam, quer o tipo de conteúdos em questão. Tendo como ponto de referência esta ideia, ou seja, a escolha das estratégias basear-se-á, igualmente, no tipo de conteúdos e nos objetivos previamente seleccionados. Posto isto, desenvolvemos recursos que nos permitissem verificar se a diversificação de estratégias contribuía para uma aprendizagem eficaz, “[c]omo é evidente, o professor pode mudar de método consoante a matéria que esteja a ensinar. Assim, haverá partes do programa em que se justificará mais uma aula expositiva” (Cardoso, 2013, p. 161) e outras em que se recorrerá mais ao método interrogativo ou ativo. Prossegue o mesmo autor afirmando que “a escolha do método dependerá bastante do grau e de autonomia dos alunos, tipo de objectivo da aula e do grau de conhecimentos que se pretenda que o aluno adquira” (Cardoso, 2013, p. 161).

As escolhas dos métodos e das estratégias que adotámos, aquando da nossa prática letiva, teve em conta vários parâmetros, nomeadamente, as finalidades a que se destinavam, os conteúdos programáticos, assim como a escola e o contexto da

turma, daí que no nosso entender seja fulcral realçar a ideia de Petrucci & Batiston (2006) quando defendem que as estratégias apresentadas não são absolutas, nem imutáveis, mas sim ferramentas que se podem adaptar, modificar, reutilizar ou associar a outras, conforme o professor julgue conveniente e apropriado fazer, tudo num sentido de elevar os padrões de excelência de resultados dos alunos.

Para Berbaum (1992, p. 99) o professor quando organiza as atividades a apresentar ao aluno, fá-lo de tal modo que elas facilitem a sua aprendizagem e lhes permitam tomar consciência das diferentes fases de aprendizagem. Este tem de conseguir “estruturar as actividades de aprendizagem de modo que (...) fiquem totalmente envolvidos e percebam a necessidade de aprender a utilidade da aprendizagem a realizar, participam ativamente na aprendizagem e mais facilmente se salientam no desenvolvimento dessa actividade” (Cardoso, 2013, p. 244). “Diferentes são as tipologias de métodos pedagógicos, que variam de acordo com as diferentes posturas psicopedagógicas” (Pinheiro & Ramos, 2000, p. 26).

Nos pontos seguintes serão explanados, com maior rigor, os métodos e as estratégias utilizadas ao longo de toda a prática letiva. Precisamente, os métodos ativo, expositivo e interrogativo; e as estratégias de trabalho individualizado, em pares, em grupo, o uso das tecnologias (vídeo, *PowerPoint* e *Prezi*), a de dramatização e por último, mas não menos importante, a visita de estudo.

1.3.2. Métodos: ativo, expositivo e interrogativo

Fazendo o enquadramento teórico do método ativo, este é aquele em que o aluno assume o papel de agente voluntário ativo e consciente da sua própria educação. Cabe dizer que de acordo com as palavras de Pinheiro & Ramos (2000, p. 34) “ao contrário dos outros métodos, os métodos activos têm em conta a pessoa na sua globalidade, mobilizando no acto do saber a personalidade” do aluno como um todo. Convém salientar que a iniciativa é cabalmente atribuída ao aluno. Prosseguem os mesmos autores realçando que “os métodos ativos permitem a imputação dos resultados ao aluno desde que o objecto de estudo esteja à medida dos seus meios – o fazer torna-se pouco a pouco no saber-fazer” (Pinheiro & Ramos, 2000, p. 35).

É nestes termos que este método consiste em colocar os alunos perante um problema, ou caso, que terão de resolver. Entre os méritos deste método está a sua

forma lúdica e a forma amigável e desafiante para os destinatários. Segundo Cardoso (2013, p. 165) “[o]s problemas propostos devem ser interessantes e, de preferência, ajustados ao real.” A utilização deste método tanto pode ser em grupo, como individualmente. De qualquer modo comungamos da opinião de Cardoso (2013, p. 165) quando este salienta que “em ambos os casos, o professor pode, ao longo do exercício, reorientar objectivos, dar algumas dicas se vê que há grande dificuldade em encontrarem o caminho correcto. De qualquer forma, o docente pode, propositadamente, deixar os alunos errar, para que assim aprendam.” Este método segundo o mesmo autor traduz-se numa aprendizagem significativa, permitindo aos alunos ganhar outro tipo de competências: de pesquisa, de resolução de problemas, sociais e de aprendizagem independente.

Relativamente ao método expositivo, este é baseado na exposição oral feita pelo professor. Segundo Cardoso (2013, p. 161-162) “neste caso, a participação dos alunos é feita no sentido de esclarecer alguma dúvida, ou aclarar algum conceito, que foi referido. Usa-se principalmente quando se estão a referir conceitos novos.” Este método é de transmissão oral de um determinado saber, a participação dos alunos é relativamente diminuta, estes limitam-se a receber o que lhes é transmitido de uma forma mais ou menos acabada. Na opinião dos autores, Pinheiro & Ramos (2000, p. 28) “este método não envolve qualquer mudança profunda nas atitudes dos participantes nem das suas opiniões.”

Os meios didáticos adequados serão importantes para tornar a exposição atrativa, é de extrema importância que se tente sempre aliar este método aos outros, de forma a não tornar a aula numa mera exposição dos saberes.

Centrando o enfoque no método interrogativo, este trata-se de um método em que o professor vai proferindo questões no sentido de fazer progredir a aquisição de conhecimentos. Nas palavras de Cardoso (2013, p. 163) “a ideia principal é haver interacção com a turma, fazendo com que esta se sinta mais motivada. Continua o mesmo autor expondo que um dos objetivos deste método,

é fomentar o espírito crítico. Os tipos de pergunta poderão ter objectivos diversos, assim tanto podem ser dirigidas ao raciocínio do aluno (vai analisar e desenvolver a informação que já tem), como à sua memória (vai relembrar aquilo que já foi dito).

Outra diferença é que as perguntas podem ter resposta fechada (com opções são dadas pelo professor) ou serem abertas. Se o objectivo for que os alunos expressem opiniões, sentimentos, ou mesmo valores, então as perguntas serão do tipo pessoal ou direccionadas (Cardoso, 2013, p. 164).

Segundo Pinheiro & Ramos (2000, p. 30) no método interrogativo “pretende dar-se mais importância ao processo de pensamento independente e activo de quem aprende. Assumem especial importância as aptidões e técnicas de formulação de perguntas.” Este método auxilia os alunos a interpretar questões e factos relevantes, a percorrer caminhos para aprofundar estas questões e para elaborar explicações. Este método requer que o professor seja um participante ativo, mais ao nível das questões formuladas, do que propriamente das respostas apontadas e, desta forma, os alunos devem ser auxiliados, no que concerne ao desenvolvimento de capacidades interrogativas competentes.

Em suma, o método interrogativo consiste em despertar no aluno aquilo que se pretende ensinar. O professor deve ter sempre em atenção o modo de colocação das questões, de tal modo que as respostas sejam percebidas com relativa facilidade, havendo orientações a seguir sobre a arte do questionamento, e sobre a maneira de potencializar as intervenções dos alunos. O método interrogativo pode ser utilizado num número diversificado de situações, nomeadamente quando se “pretende controlar um conhecimento adquirido, ou quando se pretende promover a descoberta de uma realidade” (Pinheiro & Ramos, 2000, p. 31) ou quando se pretende que os alunos desenvolvam atitudes mais autónomas.

Concluindo, para Pinheiro & Ramos (2000), o método interrogativo requer muito mais tempo disponível face ao método expositivo para os mesmos conteúdos. Convém ressaltar que “nenhum método em estado puro dá todas as respostas que um processo de aprendizagem requer. Todos os métodos são bons e todos os métodos são péssimos” (Pinheiro & Ramos, 2000, p. 51).

1.3.3. Estratégias

O professor deve partir dos dois princípios básicos: da experiência dos alunos, levando à construção do conhecimento com base nas experiências económicas que os alunos realizam na sua vida quotidiana e da investigação escolar, ou seja, do conhecimento da realidade através do trabalho escolar. Apresentando-lhes os vários conteúdos, procurando que construam o conhecimento económico com

maior rigor, partindo da realidade mais próxima para chegar ao mais abstrato, através da forma como o professor leva o assunto para dentro da sala de aula.

Assim, de um modo mais geral, as estratégias ou atividades de aprendizagem, dizem respeito à realização do trabalho escolar/caminhos ordenados e sequenciais que se cumprem com os alunos a fim de serem alcançados os objetivos de aprendizagem previamente definidos (González, 2001, p. 115), logo, devem explicitar: a finalidade (objetivos gerais e específicos); a forma de se levar à prática (atividades, recursos didáticos e calendarização); os conteúdos conceptuais, procedimentos e atitudes que se trabalharão; as linhas para a sua implementação (tarefas e passos a desenvolver), e a avaliação (tipos e instrumentos).

Importa ainda relevar que as estratégias de ensino têm de ser fundamentadas em termos de ciência económica e assentes nos referenciais. A escolha das estratégias é moldada à turma, aos conteúdos que se estão a lecionar e aos objetivos delimitados. Deve existir multiplicidade de estratégias, tendo sempre presente o princípio da eficiência (utilização dos recursos) e da eficácia (aquisição de bons resultados). Portanto, deve ter-se em atenção que a utilização sistemática da mesma estratégia leva ao desinteresse do aluno (González, 2001, p. 113). A existência de numerosos recursos facilita e torna a aprendizagem mais próxima dos alunos, servindo para diversificar o uso de variadas estratégias, induzindo a evolução do processo de ensino e aprendizagem.

De um modo mais particular e específico, como fora anteriormente enumerado e explanado (*vide* ponto 1.3.1 do presente relatório), aqui serão fundamentadas as escolhas das diversas estratégias utilizadas ao longo da leção das aulas.

Seguidamente serão explicitadas, com maior rigor as estratégias utilizadas ao longo de toda a prática letiva com o intuito de melhorar ou despertar o interesse e a curiosidade natural dos alunos pela economia. Utilizamos precisamente, as estratégias de trabalho individualizado, em pares, em grupo, o uso das tecnologias (vídeo, *PowerPoint* e *Prezi*), a de dramatização e por último, mas não menos importante, a visita de estudo.

No que concerne à estratégia de trabalho individualizado, segundo Pinheiro & Ramos (2000, p. 15), esta diz respeito a um “(...) trabalho que conduz à consecução dos objectivos a atingir, respeitando, deste modo, o seu ritmo individual de

aprendizagem.” Logo, é uma estratégia centrada na aprendizagem individual de cada aluno, através da qual o professor pode inferir o ritmo em que cada um dos alunos se situa em cada momento.

Abordando a estratégia dos trabalhos em pares/grupos, levados a efeito aquando na prática de ensino supervisionada. Nestes termos, a revisão da literatura sobre esta temática diz-nos que “[a]prender é uma actividade mais eficaz quando tem lugar dentro de um grupo que pretende realmente aprender” (Cardoso, 2013, p. 211). Tendo sempre em consideração que “quanto mais vezes os estudantes trabalharem em grupo, mais responsáveis se tornam pelo seu trabalho e mais aprenderão” (Cardoso, 2013, p. 211). Um grupo assume-se e define-se “como um conjunto social dinâmico, de duas ou mais pessoas que interagem entre si, para alcançar um ou mais objectivos” (Pereira, Cunha & Boaventura, 2000, p. 6). Contudo, o professor deve sempre manter presente que no seio de cada grupo existem diversas diferenças entre cada um dos elementos, uma vez que, segundo Pereira, Cunha & Boaventura (2000), cada um detém os seus próprios comportamentos, motivações, valores e um ritmo e desenvoltura cognitiva distinta dos demais. Assim, é importante que o professor tenha sempre estas ideias presentes aquando da formação de grupos de trabalho.

Com o intuito de que tudo se opere de modo harmonioso e em ambiente de plena aprendizagem, e, obviamente, para que os alunos retirem uma experiência lucrativa do trabalho em grupo, torna-se de importância vital,

[a] presença de um objectivo, percebido como comum, é a característica mor de um grupo. Não obstante, todos os elementos estarem mobilizados para uma visão partilhada e consciente, procurando alcançar os mesmos resultados, poderão estar em desacordo quanto a questões particulares como métodos, estratégias e meios de acção do Grupo.

A interdependência entre os elementos, a consciência e a aceitação de uma influência recíproca, bem como, de regras estabelecidas e papéis a desempenhar, constituem fatores determinantes para que seja possível atingir o objectivo comum (Pereira, Cunha & Boaventura, 2000, p. 8).

Um outro ponto determinante na operação do trabalho de grupo é “[o] envolvimento conjunto na definição das regras e, posteriormente, dos objectivos” (Pereira, Cunha & Boaventura, 2000, p. 11), prossegue o mesmo autor defendendo que estas medidas representam “um passo importante na medida em que todos os elementos creem ter uma participação activa na própria constituição do grupo. Fomenta-se, assim, o sentimento de pertença (...) no qual, todas as opiniões são representadas e passíveis de expressão.”

Por último e em conclusão desta estratégia, todo o trabalho de grupo, se bem operado, auxiliará a aprendizagem dos alunos, precisamente uma competência importantíssima que é a liderança, uma vez que “[o]s grupos de aprendizagem são uma situação estruturada. Existem procedimentos para aprender. Durante a atividade proposta os estudantes clarificam opiniões, comparam impressões, partilham soluções e desenvolvem capacidades de liderança” (Cardoso, 2013, p. 211).

Fazendo agora referência às novas tecnologias, utilizando-as como uma estratégia de ensino aprendizagem importa frisar que, atualmente a escola já não é observada como a única fonte privilegiada do conhecimento, nem tão pouco os professores são seres detentores de todo o saber, neste sentido, assistiu-se, na última década, a uma grande necessidade de adaptação por parte das escolas, bem como por parte dos professores, que foram confrontados com a grande transformação que operaram, tendo em vista o acompanhamento das mais vastas mudanças que vão ocorrendo a uma velocidade inimaginável. Logo, a introdução do computador e de outras novas tecnologias como factor educativo tem vindo a ser, paulatinamente, uma realidade, ainda que uns retirem maior proveito deles do que outros (Duarte, 2011). Esta nova realidade a que assistimos impõe uma alteração no papel do professor, como parte integrante do saber coletivo, assim o docente deverá orientar, fornecer os meios, criar os recursos de aprendizagem, estimular o diálogo e o espírito reflexivo, conduzindo os seus alunos a uma participação crítica.

Um outro fenómeno global foi o aparecimento da internet, que alterou radicalmente o método de pesquisa de informação: no passado havia um curto leque de informação disponível, atualmente há uma variedade e um acesso muito facilitado à mesma. No entanto, uma grande percentagem de alunos não se encontram preparados para verificarem a confiabilidade da informação obtida na internet, e este facto não se modifica nos alunos de classes de ensino superiores. Deste modo, é de total premência que se promovam competências para que os alunos tomem conhecimento do que é a internet e como devem utilizá-la de uma forma cabal, e não apenas alguns sites (Graham & Metaxas, 2003).

O recurso à utilização das tecnologias educativas, por parte do professor, inscreve-se numa pedagogia mais baseada na aprendizagem do que no ensino. “As novas tecnologias mediatizadas permitem aos jovens outros saberes. O seu conhecimento não é clássico, uniforme, género livro único ou apontamentos da aula”

(Sampaio, 1996, p. 1). Assim, optamos por utilizar vários programas informáticos para a prática letiva supervisionada, nomeadamente o *Microsoft PowerPoint* e o *Prezi*, este último detém um teor mais moderno, com outro design e ferramentas, em comparação com o *PowerPoint*. O vídeo é outra tecnologia que também foi utilizado na lecionação, pois torna-se bastante motivador e de fácil apreensão e captação dos conteúdos programáticos, por parte dos alunos, isto é, o seu contributo para o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Moran (2005), o vídeo é um recurso que impressiona todos os sentidos humanos, o que pode auxiliar o processo de ensino. Assim sendo, o vídeo é um recurso que pode ter bastante utilidade no que concerne à dinamização das aulas de Economia A. Martinez (1996), em concordância com Moran, descreve-o como não apenas ligado à imagem e ao som com fins didáticos, mas também agrupando-os de tal forma que é em torno desta associação que se assomam as atividades. Ao longo do seu estudo, Tornero (2007), perfilha que é necessário admitir a existência da nova realidade social em que nos encontramos atualmente, com um aluno distinto, que se exprime de modo diferente, o que, implica a necessidade de um novo modelo de escola, transformada e transformadora.

Terminada a análise desta estratégia, voltemo-nos para a estratégia de dramatização. Alguns autores, como por exemplo: Maley & Duff (1978), Holden (1982) e Golan (1982), debruçaram o seu estudo sobre a importância da estratégia da dramatização no ensino, como uma das melhores estratégias para corresponder à necessidade afetiva e para fomentar a comunicação na sala de aula, visto que existem vários registos que comprovam a hipótese de que a dramatização é uma estratégia extremamente valiosa para desenvolver a competência comunicativa dos alunos, bem como para estimular a sua participação nas atividades decorrentes na sala de aula.

O conceito e respetiva definição de teatro é algo muito complexo delinear, porque pode ir do simples jogo do “faz-de-conta” até aos espetáculos com atores profissionais, pois a sua história é “tão velha como a idade do Homem” (Costa, 2003, p. 21). Outro ponto que gera controvérsia diz respeito às definições de: Expressão Dramática e Teatro, que muitas vezes surgem como conceitos sinónimos, contudo é erróneo pensar desse modo, uma vez que a relação entre estes dois conceitos é, segundo Costa (2010, p. 11), “bem mais rica do que uma mera relação de aproximação semântica, visto que, por um lado, são ambas linguagens teatrais e

aspectos da mesma matéria e que, por outro, possuem «abordagens e formas de expressão diferentes»”. Alguns autores ocupam-se com a definição de um ou outro conceito, outros tentam traçar uma fronteira entre eles, como é o caso de Leenhardt (1974, p. 13) que define o teatro como: “a arte de parecer, de exprimir a realidade representando-a, de dar a conhecer dizendo-a, a arte de mostrar a vida sem a viver, tendo (...) a particularidade de serem seres humanos que, por um instante, encarnam de um modo sensível e vivo outros seres humanos cuja existência é apenas imaginária”. Outro autor distancia os dois conceitos: “O primeiro [teatro] dá ênfase ao espectáculo, como obra dramática acabada, apta a ser vista. O espectáculo será, pois, elemento capital para se poder falar de teatro. A segunda [expressão dramática], pelo contrário, dá ênfase à realização da acção propriamente dita, no processo de representação. Assim, o primeiro define-se pelo produto, enquanto a segunda se define pelo processo” (Ucar, citado por Cunha, 2008, p. 168).

Segundo o que foi anteriormente exposto, a grande diferença entre o conceito de teatro e o de expressão dramática reside na tese que o primeiro é voltado para a vertente do espetáculo, à representação para um público, enquanto o segundo diz respeito a um processo de representação.

Contudo, neste projeto, a dramatização é entendida como uma estratégia que permite aos alunos tomar contacto com as várias nações da União Europeia (UE), fazendo-se passar por elas, tendo da evolução cronológica da adesão de cada um dos países à UE como finalidade desta atividade. Foi concebida como uma estratégia capaz de permitir o envolvimento de todos os alunos no acto da aprendizagem e da própria socialização. Logo, o teatro a que nos referimos é aquele que tem como base a história das nações da UE, visando a mobilização dos alunos para a sua realização/dramatização, e para que tal ocorra, devem proceder a uma pesquisa, através do método ativo que servirá como alicerce ao guião de dramatização.

Assumindo a visita de estudo como estratégia de aprendizagem, cabe dizer que estas são desenvolvidas como atividades que propiciam a aprendizagem num contexto fora da escola e que possibilitam a valorização da experimentação pessoal, que se traduz num conhecimento mais realista do que está a ser aprendido devido ao facto de se estar inserido num ambiente onde existe o objeto de estudo, portanto, constituindo um complemento do que está a ser dado na sala de aula. De igual modo, alertamos para o facto de a visita de estudo compreender, também uma aprendizagem

formal consubstanciada pela exploração do guião da visita de estudo elaborado previamente.

De qualquer modo, comungamos da mesma opinião de Cabrito & Oliveira (1992, p. 33) ao afirmarem que,

[O] professor não pode recusar as experiências e aprendizagens de que os seus alunos já se apropriaram, não pode nem deve recusar os sistemas não formais de ensino (...) [a]o invés de recusar essas aprendizagens, o professor deverá suscitar o debate em torno de ideias, por vezes apenas intuídas e de factos que convulsionam o real e confundem o aluno, pois só do confronto de formas diversas de ler o real social o aluno poderá, em autonomia, construir o seu saber e, assim, decidir de forma crítica e consciente sobre a sua intervenção nesse real.

É nestes termos que, além da transmissão de conceitos e teorias, cabe ao professor “suscitar a curiosidade intelectual e o gosto pela pesquisa, no sentido do levantamento de problemas e da formulação de hipóteses, proporcionando o desenvolvimento de atitudes respeitadoras das diferenças decorrentes do reconhecimento da relatividade do socialmente estabelecido” (Cabrito & Oliveira, 1992, p. 34).

Centrando a nossa análise na visita de estudo, para Oliveira (2012, p. 1681) “[c]ondição fundamental para retirar o máximo proveito das visitas de estudo é a noção do seu significado e implicações”.

Segundo Monteiro (2002, p. 188), a visita de estudo,

[É] uma das estratégias que mais estimula os alunos, dado o carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar. A componente lúdica que envolve, bem como a relação professor-alunos que propicia, leva a que estes se empenhem na sua realização. Contudo, a visita de estudo é mais do que um passeio. Constitui uma situação de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos, proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho, facilita a sociabilidade.

De semelhante opinião comunga Oliveira (2012, p. 1682) ao referir que,

Do ponto de vista didático, as visitas de estudo potenciam a assimilação dos conhecimentos pois, podem ser um momento de concretização do saber teórico e abstrato da sala de aula, por via do acesso direto e planificado a conteúdos de aprendizagem, aproveitando as potencialidades pedagógicas do meio. Assumem-se, ainda, como situações educativas em que a utilidade do saber científico é demonstrada, recorrendo-se a exemplos concretos, que proporcionam uma aprendizagem significativa, através da interligação que se estabelece entre a teoria e a prática.

Segundo Monteiro (2002, p. 188) um dos objetivos da visita de estudo é “promover a interligação entre teoria e prática, a escola e a realidade”. Por outro lado, de acordo com a mesma autora (2002, p. 189) “uma mesma realidade é susceptível de ser abordada em diferentes perspectivas, tornando-se mais fácil para os alunos compreender, no concreto, que os conhecimentos não são compartimentados”, pois tal como afirma Bonito & Sousa (1997, p. 10) as visitas de estudo devem “estar enquadradas e articuladas com outras actividades (...) “comuns” que decorrem na sala de aula”.

Da análise destas abordagens, salientam-se, de imediato, dois aspetos relevantes: o carácter didático das visitas de estudo e a sua ligação permanentemente a um determinado conteúdo programático de uma ou um conjunto de disciplinas. Por outro lado, existem dois tipos de visitas: “as visitas globalizantes que resultam de um projeto multidisciplinar” e favorecem a integração dos conhecimentos de várias disciplinas apelando-se desta forma à interdisciplinaridade, e as visitas especializadas “que visam abordar um aspecto específico de um tema de uma disciplina, assumindo um carácter ‘monográfico’” (Monteiro, 2002, p. 189).

Antes de prosseguirmos importa esclarecer que, para a mesma autora (2002, p. 189),

[O] que distingue a visita de estudo de um passeio ou excursão é a sua integração no processo ensino-aprendizagem, bem como a sua planificação e preparação cuidada. (...) Para além da aquisição de conhecimentos, as visitas de estudo possibilitam o desenvolvimento de várias competências e capacidades: a aquisição e aplicação de técnicas de pesquisa, recolha e tratamento de informação; o desenvolvimento de capacidades de observação e organização do trabalho, bem como a elaboração de sínteses e relatórios. Por outro lado, propiciam condições para o desenvolvimento do trabalho em equipa e da comunicabilidade.

Para Oliveira (2012, p. 1682),

As vantagens do recurso às visitas de estudo estendem-se ao desenvolvimento das relações interpessoais, consubstanciando-se numa melhoria das relações professor/aluno e aluno/professor; ao desenvolvimento de valores e atitudes de sociabilidade, cooperação, respeito e preservação do património histórico, cultural e natural e, ao desenvolvimento da capacidade de observação, pesquisa e análise. Assim, a visita de estudo é uma estratégia que concorre para a efetivação de uma educação para a cidadania pois, através dela, os alunos desenvolvem valores e atitudes indispensáveis aos cidadãos informados, críticos, ativos, éticos e integrados na comunidade.

Segundo a opinião de Larsen & Jenssen (2004, p. 44), as principais razões que justificam as visitas de estudo são “as oportunidades dadas aos indivíduos para tomarem conhecimento da realidade que os rodeia, mas também terem consciência e contribuir para o desenvolvimento da sociedade em que se inserem”.

Existem alguns aspetos relacionados com as visitas de estudo que devem ser considerados, tais como, a faixa etária dos alunos, o local a visitar, os objetivos que se pretendem atingir, as motivações dos alunos, entre outros. As potencialidades das visitas de estudo, segundo Reis (2009, p. 2):

- a) permitem que os alunos observem e interajam com o que estão a aprender;
- b) possibilitam iniciar o estudo de determinados assuntos ou aplicar e expandir conhecimentos anteriores;
- c) permitem fugir da rotina, constituindo um poderoso elemento de motivação e envolvimento para os alunos e, conseqüentemente, de promoção de aprendizagens;
- d) proporcionam o contacto dos alunos com locais e situações aos quais poderiam não ter acesso por limitações diversas;
- e) facultam uma aprendizagem contextualizada e integradora de saberes de diversas áreas;
- f) facilitam a perceção da relevância das aprendizagens efetuadas;
- g) reforçam as relações entre os alunos e entre o professor e os alunos.

Quando nos referimos às visitas de estudo há que ter em conta que professores e alunos têm papéis diferentes quanto à perceção deste tipo de aprendizagem fora do contexto escolar.

Do ponto de vista dos professores “o principal interesse é saber se a visita de estudo está relacionada com o conteúdo programático da disciplina e se os alunos podem tirar o devido proveito da mesma” (Cooper, 1999, p. 97), sendo que ao professor responsável cabe ainda fazer um prévio reconhecimento do local a visitar, para que seja elaborado corretamente o guião de exploração e eventuais fichas de avaliação (Freitas, 2000; Allard *et al.*, 1994; Proença, 1992).

Já no que concerne ao papel dos alunos, um dos aspetos mais importante prende-se com a adesão destes no desenvolvimento de todas as fases: planificação, preparação, organização e avaliação da visita, pois a participação ativa dos alunos na discussão dos objetivos, bem como nas tarefas que envolvem a organização da visita de estudo, são condições necessárias para o sucesso pedagógico.

Assim, somos a concordar que o programa da visita de estudo deve ser discutido e elaborado entre professores e alunos e “[d]eve, por isso, ser planificada

de forma a corresponder aos objetivos definidos e aos conteúdos que se pretendem desenvolver” Oliveira (2012, p. 1682).

Prossegue aquele autor (2012, p. 1682) “[à]s visitas de estudo, no contexto do ensino básico e secundário, está associada uma função pedagógica generalista e abrangente, em termos curriculares e disciplinares”, pelo que, a mesma corresponde a uma atividade letiva mesmo que decorra fora da sala de aula e em espaços diferentes do tradicional.

Para o autor (2012, p. 1682),

Esta quebra da rotina é, à partida, um fator motivacional e estimulante para os alunos, afigurando-se como uma potencialidade desta estratégia, a tirar proveito. A componente lúdica, normalmente associada às visitas de estudo, é outro aspeto que estimula e motiva os alunos, propiciando um maior comprometimento e empenhamento por parte dos alunos.

Evidências mostram que as atividades concretizadas fora do contexto escolar, nomeadamente, as visitas de estudo, conferem aos alunos uma aprendizagem efetiva, na medida que permitem que estes desenvolvam o seu conhecimento, destrezas e atitudes, que *à posteriori* servem de complemento para as atividades feitas em contexto sala de aula (Dillon *et al.*, 2006).

Alguns estudos têm comprovado que os professores concordam com a relevância da realização de visitas de estudo, todavia, acusam algum cansaço no que se refere ao conjunto de barreiras burocráticas e falta de tempo necessário para a cabal preparação das mesmas (Anderson *et al.*, 2006; Michie, 1998).

Importa agora dar ênfase à implementação das vistas de estudo que podem ocorrer mediante diversas funções que a justifiquem, a saber: a motivação da turma para uma determinada matéria; conclusão ou síntese final de um estudo; ou ainda, o estudo de um assunto através da observação dos elementos durante a visita de estudo. Oliveira (2012, p. 1683) refere que,

Para que uma visita de estudo seja uma realidade, existe a necessidade de percorrer todo um circuito de procedimentos, que envolve o enquadramento curricular, a definição do local da visita, a definição de objetivos, a aprovação institucional e pedagógica (nos diversos órgãos da escola), a visita de reconhecimento (verificando a segurança dos locais a visitar e múltiplos outros aspetos), a logística (transporte, contactos com as instituições responsáveis pelos locais a visitar e autorização dos Encarregados de Educação), a preparação científica e pedagógica do professor, o trabalho de motivação junto dos alunos e a elaboração recursos e planos didáticos.

Para Reis (2009, p. 2) “[q]ualquer visita de estudo implica um processo faseado de planeamento, implementação e avaliação”, pois as fases/etapas anteriormente mencionadas “são fundamentais e constituem momentos metodológicos de organização e planificação duma experiência educativa desta natureza” Oliveira (2012, p. 1683).

Assim, defende-se no presente trabalho a concepção de que as visitas de estudo contribuem para a aprendizagem, “de natureza claramente educacional com um papel quer ao nível do desenvolvimento de capacidades quer ao nível da aquisição de conteúdos” (Almeida, 1998, p. 53).

Posto isto, a presente investigação pretendeu fornecer dados que ajudem a tornar mais consciente nos professores o seu papel em termos de intervenção pedagógica, contribuindo para encontrar formas de actuação mais eficazes para todos os alunos e promovendo a reflexão e o questionamento das nossas práticas enquanto docentes. É de salientar que o modelo estratégico aplicado obedeceu a critérios rígidos de planeamento/planificação, no seu desenho (preparação, planeamento), mas aberto, e adaptativo na sua execução (relação pedagógica, métodos e técnicas).

1.4. Motivação para uma aprendizagem eficaz

Voltando-nos agora para a questão da motivação, que “é normalmente definida como um conjunto de processos que estimulam o nosso comportamento ou nos fazem agir” Arends (2008, p. 138). Ela, que é um elemento essencial para o desenvolvimento do ser humano. Sem motivação, seria muito mais difícil cumprir algumas tarefas, particularmente para que a aprendizagem seja eficaz, como defende Cardoso (2013, p. 238) quando refere que “a motivação dos alunos é fundamental para o êxito da aprendizagem”.

No entanto, prossegue o mesmo autor (2013, p. 241-242), sustentando que “[as] teorias sobre a motivação são muito díspares e nem sempre consensuais em relação aos factores que estão na sua génese. Há até autores que referem que pode haver aprendizagem por parte do aluno apesar de este ter pouca motivação.” Conclui que de facto, “[o] que leva o aluno a estar motivado tanto poderá advir de querer

aprender, como de ter a percepção de que a aprendizagem é um meio para lhe resolver outras situações.”

A motivação pode acontecer através de uma força interior, isto é, cada pessoa tem a capacidade de se motivar ou desmotivar, também denominada auto motivação, ou motivação intrínseca. Esta faz com que as pessoas ajam de determinada forma, porque tal leva à satisfação de realizações pessoais. Há também a motivação extrínseca, que é caracterizada pelo trabalho individual direcionado para recompensas exteriores à atividade. É também aquela que é gerada pelo ambiente em que a pessoa vive e tudo o que sucede na vida dela influencia a sua motivação. Segundo Arends (2008, p. 138) “[t]anto a motivação intrínseca como a extrínseca são importantes na sala de aula.”

Comungo das palavras de Cardoso (2013, p. 244) quando defende que “[os] professores, se quiserem motivar os alunos para aprender, não devem esperar que eles tragam as soluções consigo, mas devem encontrar e construir actividades académicas significativas e valiosas, tornando a tarefa em si mesmo motivadora”.

Ou seja, é fundamental para o funcionamento educativo que exista motivação entre a comunidade estudantil, motivação interna, é necessário que haja motivação entre os profissionais, ou seja, entre colegas. Portanto, “[t]rata-se de ver como se pode provocar no aluno a procura do conhecimento, como se pode levá-lo a encontrar um significado nessa procura, significado esse ligado ao seu desenvolvimento pessoal” (Postic, 1995, p. 21).

Em suma, “[a] motivação no âmbito escolar é um meio que fará com que todos os envolvidos no processo educativo possam chegar ao fim último: a aprendizagem” (Cardoso, 2013, p. 244).

Como sabemos, uma aprendizagem eficaz só se alcança quando o aluno se encontra predisposto e motivado para o conhecimento. Assim, clarifiquemos melhor o conceito de aprendizagem eficaz.

Relativamente à estrutura do desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, Ausubel foi um dos teóricos mais importantes, no âmbito das teorias cognitivas da aprendizagem. Este processo de associação de informações interrelacionadas dá-se o nome de aprendizagem significativa.

A teoria da aprendizagem de Ausubel propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados. Ausubel diz-nos que “o maior fator de aprendizagem é

o que o indivíduo já sabe, determine o que ele já sabe e baseie-se nisso para ensinar”, por isso o professor é um construtor de pontes, como base de ligação. A aprendizagem será mais fácil se a nova informação se ligar ao que o aluno já sabe. Ausubel chama de "ganchos cognitivos" aos conceitos já aprendidos, onde é "pendurada" a nova informação a aprender. A aprendizagem significativa é compreendida, ou seja, está ligada ao que já é conhecido, à retenção da nova informação à estrutura cognitiva. Para isso, a nova informação deve conter elementos capazes de se relacionarem com aquilo que o aluno já sabe. Caso isto não aconteça, ocorre uma aprendizagem mecânica, nesta os conceitos não são entendidos nem existe ligação entre si, apenas são decorados. A aprendizagem significativa tem vantagens. Em primeiro, o conhecimento que é adquirido de maneira significativa não é esquecido, é retido por mais tempo. Em segundo, aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos, de uma forma mais simples e por último a aprendizagem esquecida ajuda a reaprendizagem.

Segundo Berbaum, (1992, p. 28) a “existência da aprendizagem tem causas diversas e a mesma aprendizagem tem frequentemente causas múltiplas”. Prossegue o mesmo autor argumentando, que por vezes, se obtêm “descrições da aprendizagem em que esta é apresentada como um prazer, como uma satisfação, como um fim em si mesmo.” Porque para alguns estudantes esta é interiorizada como “uma maneira de evitar o contacto com a realidade do mundo do trabalho. A própria aprendizagem é então fonte de prazer” (Berbaum, 1992, p. 28).

Mas nem sempre a aprendizagem é vista como uma fonte de prazer, Berbaum alerta-nos para um enorme problema,

[q]uando fazemos o inventário das finalidades ou, mais concretamente, dos objetivos procurados através da aprendizagem, obtemos muitas vezes enunciados do género: (...) ter competência, ter um diploma e adquirir capacidades novas, o que indica que encontramos ainda a distinção entre saber, saber-fazer, saber-ser mas aqui com finalidade da aprendizagem. Então, a aprendizagem situar-se-ia entre uma intenção de adquirir e uma aquisição efectiva dos saberes mais diversos (Berbaum, 1992, p. 30).

Segundo o mesmo autor, (1992, p. 62) existem diversos fatores que condicionam a aprendizagem, alertando-nos para que o “[t]empo intervém na aprendizagem pela sua duração, mas também pelo ritmo ou alternância das fases de actividade e de repouso, durante o dia, a semana e o ano.” Deste modo ele “[i]ntervém através do momento do dia destinado à aprendizagem, que corresponde

ou não ao momento de maior disponibilidade do aprendiz. As condições meteorológicas intervêm igualmente na aprendizagem.”

No entanto há que salientar que o que pode interessar ao professor “é a constatação de que haverá aprendizagem a partir do momento em que há intenção de adquirir algo e enquanto se espera o resultado dessa aquisição” (Berbaum, 1992, p. 30).

Em suma, a aprendizagem é “o meio de tornar possível novas maneiras de ser e de fazer. Resulta de um projecto de aprendizagem, isto é, de um objectivo e de um processo” (Berbaum, 1992, p. 35). Esta acontece dentro do aluno, através da sua acção, da sua maneira de agir e de pensar, conforme a sua disponibilidade.

1.5. Avaliação

É fulcral principiar por referir que “sem avaliação seria um ensino pouco empenhado na melhoria da qualidade da educação” (Ribeiro, 1993, p. 22). Todavia, importa centrarmo-nos na avaliação, pois esta

“[t]em abrangido os mais diversos níveis, aspetos e elementos, como por exemplo: alunos; professores; ensino, métodos e estratégias; meios e materiais; manuais escolares; suportes e documentos de ensino à distância; ciclos de ensino e estruturas educativas; equipamentos e instalações escolares e de formação; estabelecimentos e instituições de ensino; projetos, programas, planos de estudo e currículos; reformas educativas e inovações de toda a ordem; políticas de educação; sistemas educativos globais e seus subsistemas e até a própria avaliação” (Estrela & Nóvoa, 2012, p. 18)

No entanto, consta que a avaliação dos alunos terá sido a que primeiramente se desenvolveu. Por outro lado, “[a] avaliação inclui o controlo na medida em que este é tomado como verificação ou medida de distâncias, discrepâncias, desvios, conformidade ou coerência, quer seja entre planificação e realização, (...) quer como resultados e necessidades” (Estrela & Nóvoa, 2012, p. 28).

O sistema de ensino e aprendizagem é constituído por três partes basilares, que de forma sequencial, se influenciam também de modo retroativo. Podem-se representar num esquema simples e em que cada uma destas três fases corresponde um tipo de avaliação, segundo a função que têm no sistema. “[A]ssim após a

planificação (...) é necessário avaliar em que medida ela está adequada ou não para os alunos” (Lemos, 1990, p. 14).

Segundo Ribeiro (1993, p. 5) “a função de «avaliar» tem hoje um lugar preponderante em qualquer operação de planeamento sistemático e nos mais diversos domínios.” Concebe-se, indubitavelmente, porquê. Num plano modesto ou de enorme dimensão, a curto ou a longo prazo, balizam-se sempre metas ou objetivos que convém atingir. “Para toda a operação planeada ser bem conseguida importa, por um lado, avaliar se está a decorrer como previsto e, por outro, averiguar se os resultados obtidos são, de facto, os pretendidos” (Ribeiro, 1993, p. 5).

Assim, é fundamental verificar, ao longo do trajeto, se estão a ser realizados erros ou desvios que vão barrar a concretização do produto pretendido, o que, a não ser feito, pode levar a um insucesso final já sem remédio. Citando Ribeiro (1993, p. 5) “[a] avaliação ao longo do trajecto a percorrer permite, pelo contrário, introduzir correções ou estratégias alternativas, quando as circunstâncias o justifiquem, e reconduzir o projecto à rota traçada”, ou seja, permite executar correções com o objetivo de atingir determinada finalidade.

Um sistema de avaliação assenta em “determinados pressupostos que, por um lado, o justificam e, por outro, o tornam exequível” (Ribeiro, 1993, p. 21).

A natureza da avaliação tem novos olhares “provocados por Cronback e Scriven, estimulam o aparecimento (...) de vários modelos avaliativos tendo como preocupação central a sistematização da própria acção de avaliação” (Pinto & Santos, 2006, p. 27). Estes modelos desenvolvem-se em volta de duas grandes linhas. Uma “é baseada no desenvolvimento de uma tecnologia ao serviço dos objectivos e da sua medida (...) a outra, (...) associa a avaliação ao processo de tomada de decisões” (Pinto & Santos, 2006, p. 27). A natureza da avaliação torna-se complexa devido a três ordens: natureza relacional, ou seja, exista um processo de comunicação com um contexto facilitador; processo social, a avaliação é percebida como pessoal; e “como uma prática social que sustenta e é sustentada por um sistema de valores” (Pinto & Santos, 2006, p. 36).

O professor dispõe de três tipos de avaliação: a diagnóstica, formativa e a sumativa, que “não representam estratégias alternativas de avaliação mas sim formas complementares, não dispensando qualquer delas nenhuma das outras” (Ribeiro &

Ribeiro, 2003, p. 342). Efetivamente, auxiliam funções diferentes em momentos distintos, obrigando o professor a socorrer-se de todas elas.

Focalizando-nos na avaliação diagnóstica, esta tem como objetivo essencial proceder a uma “análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens” (Ribeiro & Ribeiro, 2003, p. 342). Esta análise possibilita ao professor elaborar um «diagnóstico» da situação presente, real e determinar as medidas necessárias e adequadas face aos objetivos que pretende realizar. A avaliação diagnóstica “tem lugar, geralmente, no início de uma unidade ou segmento de ensino, sendo por vezes utilizada, ainda que menos frequentemente, no decorrer do próprio processo de aprendizagem” (Ribeiro & Ribeiro, 2003, p. 342).

Outro tipo de avaliação é a formativa, esta, “consiste no acompanhamento permanente da natureza e qualidade da aprendizagem de cada aluno, orientando a intervenção do professor de modo a dar-lhe a possibilidade de tomar as decisões adequadas às capacidades e necessidades dos alunos” (Lemos, Neves, Campos, Conceição & Alaiz, 1998, p. 27). Prossegue o mesmo autor referindo que “Além disso, fornece aos alunos elementos que reforçam, corrigem e incentivam a aprendizagem, aumentando-lhe a eficácia”.

No que concerne à avaliação sumativa, esta, compõe-se num balanço do que o aluno aprendeu, num discernimento globalizante sobre o progresso dos saberes, competências, capacidades e atitudes do aluno. Quando responde a uma necessidade social, a avaliação sumativa possibilita, ainda, adotar decisões sobre a classificação final, a progressão ou a certificação do aluno.

Ao longo dos últimos anos a avaliação mudou. A compreensão dessa mudança tem de ser feita, integrando-a num contexto muito amplo. “Em Portugal com maior ou menor atraso, também estas transformações tiveram lugar, culminando na aprovação na Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 e na subsequente Reforma Educativa” (Lemos, Neves, Campos, Conceição & Alaiz, 1998, p. 12).

Para finalizar esta parte do trabalho, importa referir que a avaliação é encarada como uma componente do processo de ensino-aprendizagem, que assume um papel decisivo devido às funções que desempenha. A importância da avaliação é reforçada se a assumirmos como um instrumento ao serviço da construção do conhecimento.

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

2.1. Enquadramento: Investigação qualitativa

Tal como em qualquer ciência, a melhoria da qualidade do ensino depende, entre outros fatores, dos contributos que a investigação possa proporcionar como resposta à natural evolução do conhecimento. Assim, a investigação pode ser definida como “a tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões, sendo tais respostas abstractas e gerais ou podem ser altamente concretas e específicas” (Lopes, 2002, p. 5).

A investigação qualitativa assume premissas totalmente distintas da avaliação quantitativa. Não sendo intenção expor de forma exaustiva essas diferenças, ainda assim importa destacar aquelas mais evidentes e que parecem ser pertinentes para um posterior entendimento da investigação levada a cabo no âmbito da educação.

Como característica primordial pode-se afirmar que a pesquisa quantitativa é objetiva enquanto a qualitativa é subjetiva, pelo que, facilmente se entenderá que a investigação quantitativa busca leis explicativas, já que mede aquilo que considera ser uma realidade estática.

No que respeita à investigação qualitativa, constata-se uma exploração do que é compreendido por uma realidade dinâmica, fazendo uma descrição extensa de algo, postulado que os resultados obtidos não são necessariamente universais.

De outra forma, ainda que muito simplista, os dados de natureza qualitativa são obtidos num contexto natural, ao contrário dos dados de cariz quantitativo visto que na investigação quantitativa são utilizados dados de teor numérico que lhe permitem provar relações entre variáveis. Todavia na investigação qualitativa utiliza-se principalmente metodologias que possam criar dados descritivos, que lhe permitirá observar o modo de pensar dos participantes numa investigação.

A investigação qualitativa, para Bogdan e Biklen (1994), surgiu na transição do século XIX para o século XX, mas atingiu o seu apogeu nas décadas de 1960 e 1970. Na verdade constata-se, nos anos cinquenta, uma maior aceitação e credibilidade da investigação qualitativa na área da educação, mais precisamente para pesquisar questões relacionadas com a escola, compreendendo tanto a

observação sistemática como a informal, a entrevista, o questionário e os dados documentais.

Mas é fundamentalmente nas duas últimas décadas, que se assistiu à utilização crescente de abordagens de natureza qualitativa na investigação em Educação, ao assumir um papel cada vez mais predominante no seio dos seus métodos que surgem como resposta às limitações reveladas pela pesquisa quantitativa.

Para Bogdan e Biklen (1994), o investigador, nos métodos qualitativos, deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes.

Quanto à validade das investigações qualitativas, torna-se evidente que os resultados destas pesquisas sejam mais abertos, ou seja, existe uma maior propensão para os resultados serem discutidos e, mesmo assim, nunca dar por concluída a investigação que poderá conhecer novos interesses de pesquisa. Fernandes (1991, p. 66) partilha esta mesma ideia ao referir que,

“uma das vantagens da investigação de natureza qualitativa relaciona-se com a possibilidade que abre boas hipóteses de investigação. Isto deriva do facto de se utilizarem técnicas tais como entrevistas detalhadas e profundas com sujeitos sob investigação, observações minuciosas e prolongadas das suas actividades e/ou comportamentos e análise de produtos escritos”.

O presente estudo em educação insere-se numa investigação de cariz qualitativo uma vez que decorreu no ambiente natural da escola. Referir apenas que aquando a utilização dos métodos qualitativos devemos, enquanto investigadores, estar envolvidos em toda a ação, pois o que vamos fazer é ouvir, conversar, mas acima de tudo, não impedir a liberdade de qualquer tipo de resposta.

Esta impõe que os investigadores cultivem uma certa empatia com as pessoas que fazem parte do estudo e façam esforços concertados para perceber as variadas perspetivas. Tal facto, é dificultado por o investigador cooperar na investigação.

Bogdan e Biklen (1994) perfilham um maior rigor na observação e na recolha de informação, por um lado e, por outro, a neutralização das imagens estereotipadas. Pelo que foram delineados instrumentos para a recolha de dados, procedendo-se ao tratamento dos dados, retirando-se conclusões e reflexões.

A abordagem qualitativa fomenta a mudança, sendo a investigação pedagógica o instrumento privilegiado.

2.2. Metodologia da Investigação

Ao falar em metodologia temos de dizer que é onde são relatados os aspetos operacionais que sustentam a investigação empírica do estudo, facultando uma maior especificação da senda percorrida.

A concetualização dos modelos de análise a seguir, bem como os procedimentos metodológicos empregues na construção do instrumento de pesquisa, recolha de dados e tratamento dos mesmos, são o alvo de uma exposição mais detalhada. Dobbert (1982) identifica a sequência das etapas que devemos seguir quando falamos de uma investigação de cariz qualitativo, como é o caso. Assim temos: em primeiro lugar a formulação das questões de investigação; situações e problemas que conduzem às questões; investigação e teorias que servem de apoio ao melhoramento das questões; desenho da investigação; apresentação dos dados e as comparações; e, por último, as conclusões.

Aquando destas etapas, convém reter que o método comparativo é aquele, onde quem investiga procura conclusões chave ou acontecimentos periódicos passíveis de se traduzirem em categorias de importância.

A concetualização dos modelos de investigação a seguir, bem como os procedimentos metodológicos empregados na construção do instrumento de pesquisa, recolha de dados e tratamento dos mesmos são alvo de uma descrição mais detalhada a partir da metodologia usada.

Ao abordar a metodologia de investigação, não podemos deixar de referir as fontes de recolha de dados, que sustentam a nossa proposta de investigação. As fontes normalmente mais utilizadas, quando investigamos, são as entrevistas a vários participantes na ação ou ainda a pesquisa em documentos, tais como jornais, revistas de interesse para o tema ou, ainda, a própria observação dos fenómenos em ação. O objetivo da recolha em qualquer destes três processos é adquirir informação relacionada com as questões apresentadas.

Neste caso, como decidimos fazer investigação qualitativa, propusemos como fonte principal dos dados um questionário à turma, bem como uma entrevista à professora de economia da turma observada, aliadas ao fenómeno da observação em ação. Escolhemos esta forma devido ao facto da entrevista ser entendida como um “método de recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Além disso, o objetivo da entrevista baseia-se na recolha de dados que possibilitem não só conceber pistas para a caracterização do tema em estudo, como também obter conclusões, sob alguns aspetos, nomeadamente as estratégias por mim implementadas com os intervenientes no processo.

A estratégia a utilizar assume, assim, primordial importância. Logo, a utilização dos elementos de alicerce relatados na introdução evidenciam ser agora deveras fulcrais para se observar, analisar e registar os factos extraídos. Por isso, a entrevista foi estruturada de acordo com os conteúdos específicos. Esta é uma técnica de obtenção de informação que aproveita primordialmente a comunicação verbal.

Refletindo nas palavras de Afonso (2005, p. 98-99) a entrevista oferece variadíssimas vantagens, conseguimos uma profundidade da informação, a flexibilidade e a liberdade pelas palavras sábias da professora entrevistada.

A entrevista é também uma das técnicas mais utilizadas numa investigação do tipo qualitativo.

A segunda fonte de recolha de dados, como já referimos anteriormente, é o questionário aplicado aos alunos da turma H, do 10.º ano. Este, segundo as palavras de, p. 118-119) “é um instrumento de investigação que visa recolher informações. (...) É constituído por uma série de perguntas organizadas segundo uma determinada ordem, dirigidas a um determinado conjunto de indivíduos”, ou seja, permite aos alunos exprimirem as suas opiniões e as suas preferências, o que nos permite compreender e estudar os comportamentos fundamentais para a nossa investigação.

Continua o mesmo autor (p. 190-193) referindo que o questionário “possibilita uma sistematização dos resultados fornecidos, facilidade de análise, tempo na recolha e análise dos dados.”

A facilidade com que se aplica este instrumento de avaliação é essencial.

Assim, foi realizado um questionário de forma anónima para permitir obter informações de modo independente, sem manipulação nos resultados da investigação.

2.3. Desenvolvimento do Estudo de Caso

Procurando alguma bibliografia, rapidamente se afere que estudo do caso é algo relacionado com o trabalho de campo, estudando uma pessoa ou uma comunidade na sua realidade e onde se utilizam entrevistas, observações, questionários, entre outros. Uma vez que o estudo de caso é uma estratégia de investigação através da qual se visa elaborar uma análise exaustiva de um problema ou de um tema.

Para Ludke e André (1986, p. 17), o interesse do estudo de caso incide naquilo que ele tem de único ou particular. Por isso é que outros autores, como Vale (2000) na mesma linha de pensamento destes, consideram que se pretendermos conhecer uma dada situação, então devemos cooperar na ação e recolher os dados de forma isenta e correta. Existem ainda outros autores, como Ponte (1991) que consideram que esta metodologia de investigação é a preferível para uma investigação em educação, realçando que a técnica primordial, para a recolha de dados, consiste na observação do participante.

Neste estudo, a adesão da escola foi total, pelo que, o trabalho de campo foi facilitado sem se registarem quaisquer tipos de impedimentos que pudessem comprometer a análise.

A fim de que o estudo de caso se opere, importa frisar quem participou na investigação e quantos foram esses mesmos participantes. Além disso, convém salientar que os participantes nesta análise fizeram-no de forma voluntária após a explicação da docente, não mostrando qualquer tipo de problema em serem identificados. Porém, o questionário foi respondido de forma anónima por parte dos alunos, de modo a permitir uma maior fiabilidade. Há a ressaltar que o objetivo será arquitetar uma opinião acerca das estratégias de ensino-aprendizagem que melhor facilitam as aprendizagens. Para tal, foi alvo de análise a Escola Secundária de São João do Estoril, pertencente ao Agrupamento de Escolas de São João do Estoril.

Deste modo, o trabalho de campo desenvolvido com os alunos e a professora formanda acaba por ser a essência que dá corpo a este relatório como principais fontes de recolha de dados, nomeadamente, através dos questionários e entrevista realizadas aquando dos nossos encontros.

Assim, salientamos que o trabalho assume uma investigação qualitativa, pois decorreu em ambiente natural - a escola - abarcando um número restrito de participantes (uma professora e 31 alunos), o que foi, sem dúvida alguma, suficiente para o objetivo pretendido.

Uma vez referenciada a escola, é importante identificar os participantes considerados, não tendo sido erguidas da parte dos mesmos qualquer obstrução quanto a esse ponto.

Assim, a professora entrevistada da Escola Secundária São João do Estoril, será a professora cooperante, Maria de Lourdes Valbom, que leciona a disciplina de Economia A do ensino regular no Curso de Ciências Socioeconómicas e os alunos questionados serão os da turma H do 10.º ano.

Segundo, Bogdan e Biklen (1994, p. 152), “as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descrito, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local” e, as observações podem ser uma fonte qualitativa de dados, dependendo apenas do modo como se recolhem os mesmos. Por isso, o aspeto mais crítico da observação é “olhar” tentando agarrar tudo ao mais ínfimo pormenor, sempre tendo em conta que não nos devemos deixar influir por aquilo para o qual estamos a observar, afastando, assim, prováveis juízos de valor.

PARTE III – TRABALHO DE CAMPO: ANÁLISE DE DADOS

3.1. Introdução

Nesta parte do trabalho apresentamos os resultados dos questionários, bem como o da entrevista.

Assim, em primeiro lugar será realizada uma caracterização da escola, tendo em conta o contexto socioeconómico da região e o modo como se insere dentro desta. Seguidamente serão explanados os fundamentos das estratégias/recursos, de forma objetiva e concisa, de modo a permitir transmitir o porquê das escolhas. Assim, a segunda fase centrou-se na construção de materiais didáticos para o ensino da unidade “4- Comércio e moeda”. Esta fase envolveu três momentos: primeiramente, na conceção dos materiais didáticos, de seguida efetuou-se a implementação dos materiais desenvolvidos, em contexto de sala de aula, finalizando com a recolha de evidências sobre o impacto (dos materiais desenvolvidos) nas aprendizagens realizadas pelos alunos.

Para finalizar, serão explanados os resultados da investigação qualitativa, de forma sintética e clara, de modo a permitir transmitir as respostas face ao estudo da questão central da investigação: “Como pode uma maior diversificação de estratégias em aulas contribuir para uma aprendizagem mais eficaz”.

3.2. Caracterização Socioeconómica e da Escola

A estrutura socioeconómica da região onde está implantada a escola é um local dentro do distrito de Lisboa. São João do Estoril é uma povoação pertencente à freguesia do Estoril, com uma área de 8,79 Km², no concelho de Cascais, com uma densidade populacional de 2.702,9 hab/Km², comparativamente baixa com outras regiões de Lisboa.

Porém a realidade socioeconómica de São João do Estoril, graças às suas características naturais, levou a fortes investimentos ao nível de serviços e estabelecimentos turísticos de qualidade, daí que o Estoril detenha fama internacional

como estação de inverno, sendo particularmente procurada por ingleses e espanhóis, em função da sua proximidade da Costa.

A população do concelho apresenta níveis de instrução superior às médias nacionais. Com efeito, cerca de 22% da população de Cascais possui um curso superior, enquanto a média da região de Lisboa ascende os 17%. A grande maioria das pessoas licenciadas são mulheres (57%), no entanto, essa taxa é inferior à percentagem a nível nacional (61%). No seu todo, possui uma classe média-alta, de famílias estruturadas. O tipo de abordagem ao ensino é também diferente, com exigências distintas e expectativas díspares.

Terminada a caracterização socioeconómica da região, voltemo-nos para a caracterização da escola, esta baseia-se nos respetivos plano educativo (PEE), regulamento interno, projeto curricular e relatório de avaliação externa da Inspeção Geral da Educação (IGE). Os dados disponíveis, relativamente aos indicadores principais, nem sempre são suscetíveis de ser relacionados, dado que os mesmos se referem, por vezes, a anos diferentes.

Recuando um pouco no tempo, a Escola Secundária São João do Estoril foi o antigo Liceu Nacional de Cascais, criado por força do decreto-lei nº 45 636 de 31/03/1964 e inaugurado a 27 de Novembro de 1968, pelo chefe de Estado Almirante Américo Tomás e pelo Dr. José Hermano Saraiva, Ministro da Educação. O primeiro reitor a ser nomeado foi o Dr. José Augusto Bettencourt Coelho, que foi substituído em 1969 pelo Dr. António Ribeiro dos Santos e este, substituído em 1970 pelo Dr. José Graça e Cruz. A primeira comissão de gestão foi homologada em 29 de Julho de 1974 e tomou posse em 14 de Agosto do mesmo ano.

Neste ano, a escola deixa de ser designada por Liceu Nacional de Cascais e passa a chamar-se Liceu Nacional de S. João do Estoril. Em 1978, em virtude da unificação do ensino liceal e técnico, passa a designar-se por Escola Secundária de São João do Estoril, nome que ainda mantém, em 01 de Agosto de 2010, esta escola passa a ser a sede do agrupamento. O Agrupamento de Escolas de S. João do Estoril situa-se na zona centro sul do Concelho de Cascais e abrange parte da freguesia do Estoril, onde podem distinguir-se várias realidades socioeconómicas e urbanísticas, habitadas por populações diferenciadas.

O parque escolar da Escola Secundária São João do Estoril está inserido num terreno de 30 000m², localizada numa zona habitacional, com comércio e próxima da

estação de comboios de São João do Estoril. Está bem conservado e contempla, para além dos cinco pavilhões, campos desportivos, espaços verdes e dois parques de estacionamento no seu recinto exterior: o parque junto ao pavilhão A é reservado a veículos automóveis e o parque de estacionamento junto ao pavilhão C é reservado a velocípedes e motociclos também pertencentes a alunos.

O pavilhão A é essencialmente de serviços à comunidade educativa, onde funciona a secretaria, reprografia, papelaria, serviços de acção escolar, bar, cantina e a direção da escola.

A biblioteca está localizada no pavilhão C, o espaço está organizado por diferentes zonas: receção/atendimento; leitura informal; leitura formal; audiovisual e de consulta e produção multimédia. É constituída por quatro pavilhões que integram vinte e nove salas de aulas, cinco salas de informática, laboratório de física, química, biologia e geologia, quatro salas de artes visuais, um auditório, vários campos desportivos exteriores e um gimnodesportivo.

A escola oferece uma grande variedade de cursos no ensino geral e profissional. No que respeita ao ensino geral, os cursos científico-humanísticos são vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior, de carácter universitário ou politécnico e são constituídos pelas Ciências Socioeconómicas; Ciências Tecnologias; Línguas e Humanidades e Artes Visuais.

Quanto aos cursos profissionais, são caracterizados por uma forte ligação com o mundo profissional e uma articulação com o setor empresarial local, sendo eles os Cursos Profissional de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos; de Técnico de Gestão; de Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos; de Técnico de Comunicação - Marketing, Relações Públicas e Publicidade; e, de Técnico de Termalismo.

3.3. Caracterização da turma

O presente estudo recaiu na turma H do 10.º ano do Curso de Ciências Sócios Económicas, mais especificamente na disciplina de Economia A.

Esta turma está inserida no ensino regular e é constituída por trinta e um alunos, sendo eles dez do sexo feminino e vinte e um do sexo masculino, alertando ainda que a média de idades dos alunos é de quinze anos.

Relativamente à situação económica, a generalidade dos alunos pode considerar-se de médios recursos, tendo em conta o contexto em que se inserem. Numa amostra de trinta e um alunos, apenas dois é que usufruem de auxílios escolares, ou seja, dos Serviços de Acção Social Escolar (S.A.S.E.).

Obtendo cem por cento de respostas positivas, quando questionados, se dispõem de computador com ligação à Internet.

No que preza à nacionalidade, a esmagadora maioria é portuguesa, excetuando somente um aluno, que é angolano. No que respeita ao local de residência, mais de metade dos alunos residem a quinze minutos da escola, deslocando-se, uma grande parte, de carro.

Em relação ao comportamento, embora um pouco faladores, são educados e bem comportados. No cômputo geral, a turma patenteia empenho e interesse, sendo que o comportamento tem sido um dos problemas a trabalhar com a turma, através de várias estratégias, como por exemplo o trabalho a pares, que tem minimizado os comportamentos distrativos, bem como a utilização do método interrogativo, monopolizando assim a atenção dos alunos.

Comungo das palavras de Cardoso (2013, p. 217), quando este refere que “[s]em a percepção do tipo de aluno, dificilmente poderá perceber qual a melhor estratégia a seguir. Quando falamos em perceber, queremos significar não apenas os domínios cognitivos, mas muitos outros, nomeadamente: formas de estar, de trabalhar em grupo, ou mesmo motivação.”

Posto isto, em cada situação “o professor deverá socorrer-se de formas de aferir, (...) todos os elementos que possam caracterizar o aluno” (Cardoso, 2013,p. 217).

Atendendo à pertinência desta ideia, é de todo fundamental elaborar esta caracterização da turma para se proceder à elaboração das estratégias a implementar em sala de aula, com a finalidade de responder à questão de partida desta investigação.

3.5. Ensino da Economia

Ensinar, segundo o Dicionário Breve de Pedagogia (2001, p. 95), é o “processo pelo qual o professor transmite ao aluno o legado cultural em qualquer ramo do saber”, de referir que mencionando Pinheiro & Ramos (2000, p. 19) “ensinar consiste, efectivamente, na aplicação do conhecimento ou dos princípios da aprendizagem e da motivação num determinado contexto”, de salientar que Karling (1991), sustenta que o acto de ensinar é o de criar e até mesmo recriar condições para a aprendizagem do discente, optar por experiências enriquecedoras, apresentar atividades, expor o trilha e os meios que podem ser utilizados para alcançar os objetivos previamente estabelecidos. O que se impõe é que o docente oriente o aluno, o motive e facilite a sua aprendizagem, de forma que, ele próprio, institua relações, organize a sua estrutura mental e consiga solucionar problemas.

Citando Roldão (2009, p. 14) “para os professores, considerando o essencial do acto de ensinar:

- Ensinar é dar a “matéria”, isto é, explicar aos alunos conteúdos, factos, teorias que fazem parte da cultura que deve ser passada a outra geração;
- Ensinar é facilitar o trabalho de aprender que os alunos devem desenvolver autonomamente;
- Ensinar é organizar a apresentação dos conteúdos;
- Ensinar é colocar questões que levem os alunos a pensar.”

Prossegue a mesma autora (2009, p. 14-15) defendendo que ensinar fundamenta-se de acordo com o ponto de vista em que nos colocamos, em

desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é de acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir em absoluto, já que o sujeito aprendente terá de desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação.

Contudo, é no modo de ensinar que se hão-de encontrar as potencialidades que viabilizam, induzem e prontificam a aprendizagem do outro (Roldão, 2009, p. 15).

Em suma,

“[a] representação de ensinar como acção transmissiva de saber foi, até um tempo relativamente recente, aceite como dominante na representação social. São os efeitos da massificação escolar e da diversificação

crescente dos públicos que trazem para a agenda educativa o questionamento do próprio conceito de ensinar” (Roldão, 2009, p.20).

Para ensinar é fundamental que o docente se sirva dos melhores métodos de abordagem ao ensino, estes integram um conjunto unido de estratégias, modelos e técnicas com o objectivo de possibilitar uma aprendizagem eficaz ao seu público-alvo, os alunos.

Qual a importância do estudo da economia? Segundo Pais, Oliveira, Góis & Cabrito (2013, p. 10) através dos relatos “de comunicação social damos-nos conta da presença da Economia. Se prestarmos atenção, muitos dos conflitos um pouco espalhados por todo o mundo têm, seguramente, na sua origem, causas económicas.” Prosseguem os mesmos autores (2013, p. 10) referindo que a luta pelos recursos naturais, a migração e a “contaminação à actual globalização são situações de natureza política e social, também com causas económicas.”

Respondendo à questão “[c]oncluimos, pois, que a actividade económica se encontra presente no nosso dia a dia e em grande parte dos nossos atos, cabendo à Economia estudar os problemas que com ela se prendem para os tentar resolver” (Pais, Oliveira, Góis & Cabrito, 2013, p. 11).

Porquê ensinar economia? Porque o grande problema que se coloca ao ser humano é a escassez, bem como a satisfação das suas necessidades, é em torno destes conceitos que se desenvolve o estudo da ciência económica.

A finalidade do ensino da economia, segundo González (2001, p. 85) é a formação do aluno como pessoa, tanto na compreensão do mundo social como na dimensão ética das decisões económicas adoptadas como consumidor, produtor ou cidadão. Prossegue o mesmo autor, referindo que para se atingir esta finalidade existem múltiplos objetivos, nomeadamente o de promover: a autonomia pessoal e integração social; a compreensão da dimensão global da realidade social; a problematização dos conceitos da ciência económica; a capacidade de resolução dos problemas do quotidiano; o desenvolvimento de uma atitude crítica e racional, por último formar alunos com capacidade para promover o equilíbrio ambiental enquanto consumidores ou produtores.

Segundo o programa de Economia A, o ensino da Economia fornece instrumentos fundamentais para o entendimento da dimensão económica da realidade social, bem como a descodificação e a sistematização da terminologia económica, tão

utilizada nos meios de comunicação e ainda o desenvolvimento da capacidade de intervenção de forma construtiva num mundo em constante mudança e cada vez mais global.

Os objetivos do ensino da economia adequam-se com os objetivos do ensino secundário presentes no artigo 9.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente: “Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida ativa” (Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 9.º alínea a))

Segundo González (2001, p. 86), o conhecimento económico pode ser transmitido sob três perspetivas: o conhecimento assente em conceitos (básicos, de microeconomia, de macroeconomia e de economia internacional), o conhecimento assente no desenvolvimento de capacidades (levantamento do problema, pesquisa da informação, análise de situações económicas do quotidiano e obtenção de conclusões), e o conhecimento económico assente numa perspetiva integradora e sistémica. É na perspetiva integradora e sistémica do conhecimento económico que se baseia o programa de Economia A do Ministério da Educação.

No programa de Economia A do décimo ano, está presente o pilar da ordenação, (Rodríguez, 2007, p. 38) seguir a ordem do simples para o complexo, ou seja, uma vez que este inicia com a unidade 1- A atividade económica e a ciência económica, seguido-se os aspetos fundamentais da atividade económica com o estudo da unidade 2- Necessidades e consumo, unidade 3- A produção de bens e serviços, unidade 4- Comércio e moeda, unidade 5- Preços e mercados, unidade 6- Rendimentos e repartição dos rendimentos e termina com a unidade 7- poupança e investimento. Pelo que o programa de Economia A está dirigido para o desenvolvimento das capacidades de estrutura económica dos alunos, assim como para a aquisição de atitudes, que lhes permitam a compreensão e reflexão da realidade económica, e não apenas para o conhecimento económico de conceitos abstratos. Constatamos que na perspetiva integrada e sistémica do conhecimento económico, a relação entre conceitos, capacidades e atitudes é trabalhada no ensino da economia, levando ao desenvolvimento de competências essenciais para a “formação do aluno enquanto pessoa”.

Resumindo, “há várias formas de tornar a disciplina de Economia mais atractiva” (Cardoso, 2013, p. 247) através da realização de projetos em que se fomenta a pesquisa de “diversos materiais a utilizar de forma a tornar a aula pedagogicamente mais atractiva” (Cardoso, 2013, p. 247), para tal é fulcral planear ações de ensinar eficazes, o que “implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa (...) por um conjunto diversificado de alunos (Roldão, 2009, p. 58).

3.6. Planificação da Unidade Didática: 4 - Comércio e Moeda

“Há uma grande diferença entre o professor que atua na aula sabendo porque razão faz isto e aquilo, sabendo qual é o contributo para o desenvolvimento global do aluno face ao seu progresso no conjunto das matérias, etc. e aquele outro professor que pura e simplesmente, cumpre o seu programa.”

(Zabalza, 1992, p. 21)

Ao longo dos anos tem existido uma polémica considerável em relação à planificação. De um lado estão “aqueles que têm uma perspectiva mais «comportamentalista» sobre ensinar e aprender e que vêem a planificação linear e racional” (Arends, 2008, p. 128) e, do outro lado, a discussão daqueles “que têm uma perspectiva mais construtivista do ensino. Esta visão defende que a planificação nem sempre é linear e devia ter em conta a complexidade e o inesperado do ensino e da aprendizagem” (Arends, 2008, p. 128).

Dando enfoque à planificação, podemos afirmar que esta se tornou numa tarefa fundamental para os professores, pois estes dedicam grande parte do seu tempo a esta atividade, uma vez que é através da planificação que se condiciona a ação educativa, sendo aliás através dela que se estrutura o que será posteriormente ensinado e aprendido na escola. Dito isto, importa referir que a planificação inclui:

Determinados passos ou operações, algumas das quais se desenrolam de alguma maneira em qualquer sistema educativo e outras que divergem conforme se trata de um sistema mais centralizados, onde o planeamento do ensino se faz a nível nacional, ou de uma administração regional ou mesmo local,

onde cada região ou área definida faz as suas próprias opções. Portugal tem representado, até ao presente, um exemplo de sistema centralizado, começando agora a abrir certa margem à intervenção regional e local. Assim, enquanto nos sistemas centralizados tais operações são conduzidas a nível nacional e generalizadas a todo o País, nos sistemas descentralizados realizam-se e aplicam-se a nível regional e local, ficando assim «mais perto» de professores e alunos, de pais e da comunidade em geral (Ribeiro, 1993, p. 25).

A planificação tem sido definida de diferentes formas, contudo, planear é e será definir com nitidez o que se pretende em relação à aprendizagem do aluno, ou seja, planear é a atividade que consiste em definir e sequenciar os objetivos do ensino e aprendizagem dos alunos, por forma a estabelecer processos para avaliar se os mesmos foram alcançados, possibilitando ainda prever algumas estratégias de ensino-aprendizagem e selecionar os recursos. Dito desta forma, a planificação aplicada a qualquer tipo de atividade melhora os seus resultados, ora, atendendo à função planificadora dos professores, esta “é um processo multifacetado e contínuo que abrange quase tudo o que os professores fazem” (Arends, 2008, p. 128).

De igual modo, para Braga (2004, p. 24), citando Zabalza (2001),

[N]a perspectiva construtivista a planificação passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem actividades que não são à partida previsíveis e que, para além disso, atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos. Isso pressupõe prever actividades que apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para os alunos, que sejam desafiantes e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender.

Há ainda a destacar, no âmbito da planificação, a importância que as taxonomias pedagógicas assumem, visto que estas são planos de objetivos hierarquizados que possibilitam a análise de uma intenção geral, permitindo pormenorizar os diversos níveis de realização possíveis (Minder, 1986, p. 53). Para aquele autor (1986, p. 53) “a taxonomia é, antes de mais, um convite a precisar quais os comportamentos que serão procurados, instalados, encorajados, reforçados, de preferência a outros [(...) indo] dos objectivos mais simples aos mais complexos”. Existem diversas taxonomias, faço uma breve referência à de Bloom, “[a] pesar das imperfeições manifestas que apresenta, a taxonomia de Bloom salienta-se pela sua orientação prática e pela sua facilidade de utilização” (Minder, 1986, p. 54). Importa referir que a “taxonomia de Bloom comporta seis níveis principais: o conhecimento,

a compreensão, a aplicação, a análise, a síntese e a avaliação” (Minder, 1986, p. 54) que se encontram explanados na matriz que apresento na terceira parte do presente trabalho.

Em suma, Arends (2008, p. 92) defende que "uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo".

Concluindo, a planificação do professor é um processo complexo, pois a planificação interage com todos os outros aspectos do ensino e é influenciada por muitos fatores. Uma outra ideia a ser destacada é que uma boa planificação educacional caracteriza-se por deter objetivos de aprendizagem cuidadosamente especificados (normalmente especificados, passe a redundância, em termos comportamentais, como são o caso dos objetivos específicos), ações, estratégias de ensino concebidas para promover objetivos prescritos e avaliações cuidadosas de resultados, particularmente no que concerne ao desempenho do aluno. Portanto, um professor principiante deve compreender o processo de planificação e dominar as especificidades da planificação, pois, para quem detém pouca experiência no ramo, é decisivo que o fluir da aula seja bem planeado, com o intuito de não se incorrer em incoerências e em desvios, que destabilizem o bom funcionamento das aulas e, obviamente, com o objetivo que os alunos tenham confiança no docente, que não sintam que ele não detenha bons conhecimentos científicos.

Contudo, a ideia de que a planificação é algo rígido e inalterável tem de ser cessada, pois os professores eficientes acreditam que as suas planificações são elaboradas para que sejam alteradas, isto é, devem conter um teor flexível e adaptável face às diversas situações de sala de aula.

A unidade didática selecionada para a planificação de médio prazo (anexo A) foi a 4 – Comércio e Moeda, inserida no programa da disciplina de Economia A, no 10.º ano, do Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas. Segundo Silva (2002, p. 13) este tema incide sobre aspetos essenciais para a compreensão da atividade económica das sociedades, fornecendo um conjunto de instrumentos de análise económica fundamental para entender a realidade económica e para qualquer prosseguimento de estudos nesta área.

De facto, com o desenvolvimento desta unidade pretende-se que os alunos compreendam como é que os bens produzidos são disponibilizados aos consumidores

através da distribuição e do comércio. Contudo, esses bens e serviços acarretam um preço, implicando que os consumidores, para os comprarem, tenham de utilizar moeda. A moeda, por sua vez, desempenha outras funções e tem evoluído ao longo do tempo, refletindo a evolução tecnológica dos meios de pagamento e, simultaneamente, acentuam a sua desmaterialização. Foi também estudada a evolução da moeda portuguesa até ao euro, atual moeda em circulação, bem como o preço de um bem e ainda a inflação, quer em Portugal, quer na União Europeia.

Assim, de acordo com o programa de Economia A e com os objetivos que se procuraram atingir, é de ressaltar a importância do currículo como ponto fundamental na elaboração de uma planificação de prática letiva.

3.7. Prática Pedagógica

Comungamos da opinião de Cardoso, (2013, p. 145) quando refere que “[a] preparação das aulas é um aspecto fundamental, (...) pois ditará, de forma determinante, a apreensão da matéria pelos alunos.” Prossegue o mesmo autor (2013, p. 145) alertando que “[ao] preparar a aula o professor tem de conseguir responder a quatro questões:

1. O que quero que os alunos aprendam?
2. Qual a melhor forma de lhes transmitir estes conhecimentos?
3. Como posso avaliar se realmente aprenderam e se sabem aplicar esses conhecimentos?
4. Qual a melhor estratégia para corrigir os que não atingiram os objectivos?
(Cardoso, 2013, p. 145)

Preparar uma aula não é apenas conhecer eximamente a matéria a ensinar, (...) encontra-se sempre presente uma inquietação, a de saber, comprovadamente, que os alunos compreenderam o que foi dito, e mais do que isso, saberão aplicar os conhecimentos (Cardoso, 2013, p. 146).

Na opinião de Cardoso (2013, p. 148-149) no

plano de aula, o professor começa por definir com clareza o objectivo da aula, ou seja, aquilo que quer que os alunos aprendam.” Em seguida, ir-se-á questionar de que forma poderá ajudar os alunos a aprenderem a lição. Quais as analogias que usará, quais os meios que poderão ser

aconselháveis (vídeo, *PowerPoint*, *Prezi*, texto, imagem, sítios da Internet) para que eles melhor interiorizem o que vai ser ensinado. Podem também ser pensadas actividades, materiais e recursos a serem usados para ajudar os estudantes a atingir os resultados esperados. Este pensar de actividades não é mais do que conceber uma estratégia. Finalmente, terá de pensar na maneira de, informalmente, (...) aferir se realmente o conteúdo foi apreendido. Aqui tanto poderá recorrer a perguntas orais, como propor (...) jogos (Cardoso, 2013, p. 153).

O processo de aprendizagem selecionado pelo docente, raramente terá um teor de neutralidade, no que respeita à sua relação com os alunos. Todavia, o professor deve socorrer-se, sempre que possível, das estratégias mais adequadas para alcançar o maior número de alunos (Cardoso, 2013, p. 147).

As aulas lecionadas foram estruturadas e planificadas tendo como base o programa de economia do décimo ano, e onde se optou por partir das realidades mais conhecidas dos alunos, procurando, desta forma, que progredissem na sua maturidade intelectual.

De realçar que as aulas foram planificadas com o objetivo de diversificar estratégias de ensino-aprendizagem com vista à investigação que está plasmada neste relatório.

No início do segundo semestre, no âmbito da prática de ensino, lecionei cinco aulas: nos dias 10, 11, 13, 17 e 18 de Fevereiro, integradas, portanto, no 2.º período. Sempre com a supervisão da professora cooperante, através das várias reuniões preparatórias que sustentam o trabalho apresentado em aula pela professora formanda.

Nessas reuniões a professora cooperante sempre se mostrou disponível para auxiliar em todo o trabalho, realizando críticas construtivas, sugerindo outros métodos, bem como outros pormenores relevantes, como por exemplo um plano alternativo por eventuais falhas das tecnologias. Contudo, no final de cada aula também houve reuniões, conforme é relatado no final de cada uma das cinco aulas, seguidamente detalhadas.

Aula 1 (10 de Fevereiro- Plano de aula anexo B)

A primeira aula incidiu sobre o *comércio- noção e tipos (4.1)*, com enfoque nos subseqüentes conceitos: a distribuição, circuitos e métodos de distribuição e tipos de circuitos de distribuição.

No início da aula procedeu-se ao registo do sumário e de presenças, posteriormente apresentei e explorei um *slide* sobre a importância do setor terciário na economia portuguesa e do peso do comércio no setor terciário. Como elemento de ligação entre a unidade 3 (Produção) e a unidade 4 (Comércio) – (anexo G – *slide* 2 e 3) - e de forma a estabelecer o fio condutor entre os conceitos já transmitidos e os novos, recorri ao método interrogativo.

Nesta parte da aula, apresentei em *PowerPoint* (anexo G) os novos conteúdos a lecionar como estratégia de exploração dos novos conteúdos programáticos - (Distribuição). Através da utilização da plataforma *Prezi* (anexo H em http://prezi.com/1-8ylif_gzxv/edit/#51), foram colocadas algumas questões prévias aos discentes, em formato de *brainstorming*, nomeadamente três perguntas: “O que entendes por distribuição?; Para que serve?; Qual a importância da distribuição na Economia do país?”. O *PowerPoint* (anexo G) foi explorado no sentido do aluno identificar a interferência da distribuição no seu quotidiano, elaborando uma síntese das suas conclusões.

O momento subseqüente da aula começou com a visualização de um vídeo (*slide* 7 do anexo H) sobre a distribuição, da minha autoria, e o preenchimento do seu guião de exploração (*slide* 8, 9 e 10 do anexo H) com a finalidade de consolidar conhecimentos.

No seguimento da aula utilizei o *Prezi* (anexo H) para a realização de uma atividade (*slide* 11, 12 e 13 do anexo H), com o objetivo de investigar se esta estratégia traria bons resultados na aprendizagem da referida amostra, para tal, foi elaborado, na plataforma acima mencionada, um “jogo didático” sob o tema “distribuição”. Ao longo da aula foi possível constatar a forte importância dos jogos didáticos, devido à atenção e ao interesse que os mesmos despertaram nos alunos. É notória a verificação, que nas salas de aula atuais alguns professores começam a optar por utilizar atividades lúdicas e jogos pedagógicos como técnicas de

aprendizagem, tornando, deste modo, as aulas mais atrativas e o processo de aprendizagem muito menos pesado e mais interventivo.

Por fim, foi realizada uma outra atividade (*slide* 14 e 15 do anexo H), cujo objetivo incidia na consolidação das aprendizagens, tomando em consideração a promoção do espírito de grupo, projetei em *Prezi* (anexo H) sob o tema: “circuitos e métodos de distribuição”, para posteriormente os discentes realizarem uma atividade em pares, relativa aos tipos de circuitos de distribuição e de métodos de distribuição, com a respetiva correção da atividade, o que permitiu avaliar se os conteúdos foram apreendidos.

É de salientar que a síntese dos conteúdos explanados foi efetuada com recurso à projeção em *PowerPoint* (anexo G), precisamente no último *slide*, em formato de esquema.

A aula terminou com a apresentação de indicações para a realização dos trabalhos de casa, como atividade de consolidação dos conteúdos lecionados, concretamente o exercício n.º 6 da pág. 150 conforme manual escolar da Texto Editora (Pais, Oliveira, Góis & Cabrito, 2013).

No decurso da aula, recorri por vezes ao método expositivo, visto que é o método preferencialmente escolhido, quando o que se pretende é explanar e transmitir os conteúdos programáticos. Contudo, o método interrogativo teve uma utilização mais recorrente, com o intuito de explorar a participação dos alunos nas atividades.

A avaliação formativa desta aula teve como base uma grelha de observação (anexo T). Quanto ao plano de aula, este foi cumprido, visto que os três subtemas que estavam planificados foram lecionados. Não obstante, os objetivos da aula foram alcançados, justificando-se esta conclusão através do *feedback* oferecido pelos alunos, aquando a resolução de breves exercícios.

Após o *terminus* da aula, a professora cooperante comentou a utilização das estratégias, bem como dos recursos, salientando que estes foram adequados, motivadores e inovadores. Referiu ainda que o vídeo por mim elaborado encontrava-se coeso e bem articulado com o conteúdo a lecionar, congratulando-me pelo interesse que despertei nos alunos.

Realçou também a forma como a turma foi conduzida e ainda a utilização da estratégia, que consistia em solicitar a intervenção individual dos alunos, como forma

de controlo e atuação sob comportamentos distratores e perturbadores. Expôs ainda, como ponto a melhorar, a adoção de uma atitude mais autoritária perante a turma, pois esta caracteriza-se por encerrar problemas de comportamento e de empenho, circunscrito particularmente a dois ou três alunos.

Concluiu, reafirmando, que o balanço foi muito positivo.

Aula 2 (11 de Fevereiro- Plano de aula anexo C)

A segunda aula lecionada iniciou-se com o registo do sumário e presenças. De seguida, alertei os alunos para os comportamentos incorretos que prevaleceram na última aula, realçando que estes não poderiam voltar a existir, sob pena de se adotarem medidas menos simpáticas.

Após esta intervenção, a aula decorreu com normalidade, criando-se um ambiente harmonioso, por parte dos alunos, que sempre agiram de acordo com as atitudes mais corretas. A professora cooperante, no final, elogiou esta atitude de controlo.

Voltando-nos para o plano de aula, este incidiu sobre o comércio e os tipos de comércio. A aula prosseguiu com uma apresentação e exploração de um *slide*, precisamente o primeiro (anexo I), relativo ao peso do comércio na economia portuguesa, tendo, esta atividade, como objetivo principal traçar uma ligação entre a aula anterior e os novos conteúdos programáticos a lecionar na presente aula aqui descrita.

Um outro momento da aula que resultou com enorme entusiasmo e ao qual os alunos aderiram participando com interesse, foi o de, através das vivências dos alunos e de um *PowerPoint* (anexo I), explicar os novos conceitos sobre os referidos conteúdos programáticos.

No decorrer da aula para a realização de um jogo diferente dos demais, utilizei o *Prezi* (anexo J - http://prezi.com/hdbcmyvddgzq/edit/#122_20166879) com o objetivo proposto nesta investigação. A atividade consistiu na elaboração de um jogo, através do recurso à plataforma supracitada, cujo tema incidiu nos vários tipos de comércio.

No que diz respeito à formulação do jogo em si, este desenvolve-se em duas etapas fundamentais: (i) distribuição aos alunos de um cartão com uma imagem

(anexo Z), em seguida, os alunos deveriam (ii) identificar e classificar, a imagem, quanto à organização dos circuitos de distribuição e quanto à estratégia de comercialização, nela presentes. Note-se que esta atividade foi elaborada em grupos de quatro elementos cada, promovendo assim, o espírito de equipa, a socialização grupal e o diálogo entre saberes.

Como forma de aferir se os conteúdos estavam apreendidos, foi solicitado aos alunos, que resolvessem uma ficha de trabalho (*slide* 16 do anexo I), em pares, sobre os tipos de comércio, que fora devidamente corrigida em aula (*slide* 17 do anexo I), através da projeção de um *slide* do já referido *PowerPoint* (anexo I). Para finalizar a explanação dos conteúdos lecionados, foi projetado um *slide* em *PowerPoint* (anexo I) com um esquema síntese.

A aula terminou com as indicações para a realização do trabalho de casa, funcionando, este exercício, como uma atividade de consolidação dos conteúdos lecionados. (exercício n.º 5 da pág. 147 do manual escolar referido anteriormente)

Após o *terminus* da aula, a professora cooperante teceu algumas considerações relativamente ao decurso da aula, verbalizando que conseguiu impor o respeito necessário para um bom funcionamento da aula, frisando o comportamento adequado que os alunos manifestaram, acentuando ainda o facto de se mostrarem motivados para as atividades propostas, permitindo, desta forma, uma maior facilidade para se atingirem os objetivos previamente delineados.

Por fim aludiu à utilização das estratégias, bem como dos recursos, referindo que ambos foram adequados, motivadores e inovadores.

A professora cooperante alertou, como ponto a melhorar, que eu deveria ter sempre em mente um segundo plano, caso a internet não se encontrasse nas devidas situações, para colmatar esta situação, é crucial que se execute o *download* do *Prezi* a apresentar.

Todavia, concluiu referindo que o balanço foi bastante positivo e incentivou-me a continuar o excelente trabalho até então desenvolvido.

Aula 3 (13 de Fevereiro- Plano de aula anexo D)

A terceira aula lecionada iniciou-se com o registo do sumário e presenças. De seguida, recorrendo ao método interrogativo e tendo por base o *PowerPoint* (anexo I)

síntese apresentado no *terminus* da aula anterior, elaborei uma síntese dos conteúdos, focando principalmente os conceitos-chave apreendidos na aula anterior.

Posteriormente, apresentei em *Prezi* (anexo L - <http://prezi.com/guxzznixysxm/edit/>) os novos conteúdos a lecionar, como estratégia de exploração do novo tema: (4.2. - *A Evolução da Moeda – Formas e Funções*).

O momento subsequente da aula teve início com a visualização de um vídeo (anexo M - <http://prezi.com/jbdvf--n6oxg/edit/>) com o título “Como surgiu o dinheiro”, seguindo-se o respetivo preenchimento do guião de exploração (anexo Q), com a finalidade de consolidar conhecimentos.

No seguimento da aula utilizei o *Prezi* (anexo L) para a realização de uma atividade, com o intuito de investigar se esta estratégia traria bons resultados na aprendizagem para a referida amostra, usei a plataforma acima indicada para elaborar um “jogo didático”, subordinado ao tema da evolução da moeda.

Posteriormente, forneci as indicações necessárias para a realização dos trabalhos de casa, exercícios 7 e 9 das páginas 152 e 154 respetivamente, do manual atrás referenciado, também como atividade de consolidação dos conteúdos lecionados. Como não poderia ser relegado para segundo plano, a síntese dos conteúdos explanados foi efetuada com o recurso à projeção de um *PowerPoint* (anexo N).

Quase a terminar, foram reservados especificamente cinco minutos no plano de aula para lhes apresentar indicações para a realização de uma pesquisa – tarefa para trabalho de casa - como exploração da subunidade (4.3. - *A nova moeda europeia - o euro*). Recorrendo ao método ativo, o aluno iria desenvolver trabalho autónomo e é na quinta aula que será elaborado um relato mais pormenorizado desta estratégia de aprendizagem, de salientar que sempre me apresentei disponível para ajudar na prossecução do mesmo, dissipando dúvidas e sugerindo alternativas.

A aula termina com o plano de aula igualmente cumprido e os objetivos atingidos. No que concerne à avaliação formativa desta aula, aquela fora realizada utilizando uma grelha de observação (anexo T).

Como é hábito, depois da aula dialogámos um pouco, a professora cooperante teceu alguns comentários sobre os aspetos a melhorar, reforçando a ideia de uma atitude mais autoritária, assim como o que de mais positivo existiu. Foi foco de análise, ainda, a melhoria do empenho dos alunos nas atividades.

Aula 4 (17 de Fevereiro- Plano de aula anexo E)

Esta aula foi assistida pela orientadora deste relatório de prática de ensino supervisionada, que tomou como base as sub-unidades didáticas: 4.2.3 - *Funções da moeda* e 4.2.4 - *A desmaterialização da moeda*.

Após o registo do sumário e presenças, seguiu-se, através do método interrogativo e tendo por base o *PowerPoint* a realização de uma síntese dos conteúdos em *PowerPoint* (anexo O), apreendidos na aula anterior, alusivas às formas e à evolução da moeda.

Em seguida expliquei quais as funções da moeda, recorrendo ao mundo real, ou seja, às vivências dos alunos, e como suporte projetei um *PowerPoint* (anexo N): estratégia de ensino-aprendizagem para exploração do tema, no sentido do aluno identificar as funções que utiliza no seu quotidiano.

Posteriormente, apresentei, também em *PowerPoint* (anexo N), os conceitos sobre a desmaterialização da moeda, todo o seu processo, para que os alunos compreendessem a forma como esta foi perdendo o seu conteúdo material.

A segunda parte da aula foi reservada para a resolução de uma ficha de trabalho (anexo P), em pares, sobre toda a subunidade - 4.2- *A evolução da moeda-formas e funções*, cuja respetiva correção (anexo Q) foi projetada no quadro e realizada através de questionamento individual, cujo objetivo era sintetizar toda esta subunidade e avaliar o nível de aprendizagem dos alunos.

A aula terminou comigo a questionar a turma acerca da existência de dúvidas e quanto à apresentação dos trabalhos (teatro), que foram solicitados para a próxima aula. Porém, o ensaio não se realizou, uma vez que os alunos se encontravam preocupados com a prova de avaliação que iriam ter no dia seguinte, inviabilizando deste modo o ensaio. Contudo, estive sempre disponível para os auxiliar em qualquer tipo de dúvida que lhes surgisse durante o estudo, respondendo a várias questões, pelos alunos levantadas, ao longo da tarde por via *online*, chegando a enviar-lhe, em *PowerPoint*, um exemplo do que pretendia que elaborassem (anexo S).

Voltando ao plano de aula, após o seu final, a professora cooperante e a professora orientadora teceram vários comentários acerca dos aspetos a melhorar e o que de mais positivo sucedeu na lecionação da aula supervisionada. A professora

orientadora referiu que, ao efetuar a síntese da aula anterior sobre a evolução da moeda, eu deveria ter dado maior relevo à parte histórica, que esteve na sua origem, no entanto entendeu que se tratava de uma síntese e, deste modo, no *PowerPoint* não deveria conter toda a explicação.

Posteriormente entendeu que como não se encontrara presente na aula anterior, não realizou a melhor análise a este recurso. Continuou, afirmando que os recursos que eu utilizei se encontravam bem elaborados, mas que ao efetuar a correção, deveria ter, prontamente, reforçado a ideia de qual era a resposta, repetindo novamente a solução. Finalizou a sua intervenção, mencionando que, apesar de a turma ter um elevado número de alunos e deter problemas de comportamento, que eu soube ter esse ponto em consideração e coloca-los a participar ativamente na aula.

Quanto à análise da professora cooperante, como pontos positivos realçou a elaboração dos recursos e tendo em conta a dimensão da turma e os seus problemas comportamentais, a forma como tomei o controlo da turma, reafirmando, ainda, que foi bastante positivo o facto de conhecer o nome dos alunos, permitindo, deste modo, um tratamento mais afetivo e próximo. Como pontos a melhorar, foi ao encontro das palavras proferidas pela supervisora, relativamente ao reforço na correção da ficha formativa.

Aula 5 (18 de Fevereiro- Plano de aula anexo F)

Esta foi a segunda aula assistida pela orientadora deste relatório de prática de ensino supervisionada, subordinada ao tema da sub-unidade didática: *4.3-A Nova Moeda Europeia- o Euro*.

Iniciou-se com o registo do sumário e presenças. De seguida, de modo a possibilitar uma melhor compreensão à professora orientadora, descrevi de forma explícita o enquadramento do trabalho que ia ser apresentado à turma, baseado no método ativo como estratégia de ensino/aprendizagem, realizado pelos alunos, promovendo assim a aprendizagem autónoma e a criação do próprio conhecimento.

Posto isto, cada aluno teria de escolher um país da União Europeia (posteriormente referida como UE) e pesquisar sobre o respetivo ano de adesão à UE, a sua Capital, a superfície total, a população, a sua moeda, se faz parte da zona euro e/ou do espaço Schengen, uma curiosidade sobre o país preferencialmente

económica e por último elaborar a bandeira do país que selecionou. Porém, levantou-se um problema, uma vez que a turma auferia de 31 alunos e os países da UE são 28, um aluno seria o Banco Central Europeu (BCE), que teria de pesquisar sobre as vantagens para o consumidor e empresas da moeda única; outro aluno seria o professor, que teria de pesquisar sobre os critérios de convergência e falar sobre os países em situação de resgate; o último seria o narrador, que lhe competia efetuar a descrição da criação da UE, bem como os países fundadores, a sua evolução histórica e quais os países que aderiram à moeda única. Esta atividade permitiu que os alunos desenvolvessem um trabalho autónomo, levando-os a refletir sobre a importância do euro na economia, quer na portuguesa, como na mundial. Note-se que, ao longo do decorrer da dramatização, fui realizando um resumo, com recurso ao *PowerPoint* (anexo R), relativo ao conteúdo abordado na aula.

A atividade foi efetuada recorrendo à estratégia da dramatização, deste modo foi apresentado o trabalho realizado pelos alunos à turma, de forma diferente, apelando à sua criatividade, assim esta estratégia de ensino/aprendizagem foi o ponto alto da aula, em que todos os alunos participaram, funcionando como uma equipa. É de ressaltar que objetivo desta atividade incidiu no trabalho de pesquisa, tendo em vista a consolidação das aprendizagens, não obstante, promoveu ainda o espírito de grupo e a construção do seu próprio conhecimento, levando-os a participar, de modo ativo, na aula. Logo, é possível afirmar que esta estratégia pode ser vista como uma mais-valia para a aprendizagem grupal, pois promove a (auto)construção do saber.

Contudo, não é possível considerar que, no que respeita à comunicação oral, os alunos apresentassem um discurso muito fluído, algo que até se compreende, visto que mantêm uma parca familiarização com este tipo de atividade, no entanto, o que importa avaliar, neste contexto educativo, é precisamente o conteúdo explorado, e o trabalho de pesquisa efetuado, afirmando assertivamente que o seu resultado culminou com a elaboração de um trabalho bastante aceitável por parte de todos os alunos.

No final da dramatização foi gratificante verificar a alegria plasmada nos rostos de cada um dos discentes, um sinónimo de que tinham aprovado e beneficiado deste tipo de atividade.

Após o encerramento da aula, a professora orientadora teceu alguns comentários: referiu que a estratégia era boa mas que gostaria de ter visto uma maior

expressão dramática por parte dos alunos, isto é, de apelar mais à importância do papel dramático, uma vez que sempre esteve patente, nas apresentações dos alunos, a timidez, onde aqueles que detinham este traço psicológico tiveram maior dificuldade em expressar o seu papel de “país”; sugeriu ainda que deveria ter existido um mapa onde cada aluno pudesse colocar a bandeira do país que representava, esta ideia estava contemplada no plano de aula inicial, porém decidi retirá-lo com receio da confusão que se poderia instalar em sala de aula.

Como aspetos menos positivos afirmou que eu me encontrava bastante “agarrada ao texto do *PowerPoint*”, devendo ainda ter realizado uma maior incursão no panorama histórico.

Seguiu-se o parecer da professora cooperante, dizendo que, na sua opinião, os alunos tinham apreciado a aula, corroborando que era uma atividade diferente das demais, muito criativa e que no futuro ponderaria utilizá-la nas suas aulas. Continuou, referindo o que se poderia melhorar, indo ao encontro dos pontos e das palavras proferidas pela supervisora.

Elogiou ainda o modo como eu controlei a turma e pelo esforço que impregnei na memorização dos nomes dos alunos, bem como por todo o trabalho que realizei. Terminou fortalecendo a ideia que o balanço foi muito positivo e que ao longo das cinco aulas apresentadas, os recursos foram verdadeiramente diversificados, bem como as estratégias, o que fomentou uma aprendizagem eficaz, permitindo, deste modo, que se operacionalizasse a respetiva questão de investigação, que dá corpo a este relatório.

Refletindo agora sobre a prática de ensino supervisionada, importa referir que a avaliação, é encarada como uma componente do processo de ensino-aprendizagem, assumindo um papel decisivo devido às funções que desempenha. A importância da avaliação é reforçada se a assumirmos como um instrumento ao serviço da construção do conhecimento. No decorrer das aulas lecionadas, a avaliação foi efetuada de modo constante no decorrer das cinco aulas, originando uma contínua interação entre mim e os alunos, augurando promover nestes uma aprendizagem eficaz. Deste modo, a avaliação formativa instituiu para mim um pilar de reflexão permanente na minha prática pedagógica e permitiu analisar se a turma estava com bom nível de maturação no seu processo de ensino-aprendizagem.

Dando enfoque à planificação, podemos afirmar que esta tornou-se numa tarefa fundamental para os professores, pois estes dedicam grande parte do seu tempo a esta atividade visto que é através da planificação que se condiciona a ação educativa, sendo aliás através dela que se estrutura o que será posteriormente ensinado e aprendido na escola. Logo, através de uma boa planificação, atendendo às diversas estratégias utilizadas, promoveu-se uma aprendizagem assente nos objetivos previamente estabelecidos.

Em suma, optei por utilizar um conjunto de técnicas e estratégias que permitiram tornar as intervenções eficazes, assim como, de acordo com Almeida (1998, p. 215), a captação da atenção dos alunos, que frequentemente se encontravam concentrados e visivelmente satisfeitos e motivados para aprenderem os novos conteúdos programáticos.

Logo, através da prática letiva, pretendi um ensino que promovesse a curiosidade, o interesse, o espírito crítico e as experiências pessoais dos alunos, fomentando nos alunos, uma maior aprendizagem. Indo ao encontro das palavras de Sanches (2001, p. 55), para que as aprendizagens ocorram devem acontecer em situações o mais próximo possível do quotidiano dos alunos, para que possam aplicar o que estão a aprender na vida de todos os dias e para que possam ver a utilidade daquilo que aprendem, deste modo recorri sempre a casos concretos reais, bem como às vivências dos alunos.

Comungo das palavras de Boavida (1998, p.14), uma vez que detenho como pilar basilar a concretização da aprendizagem da turma, bem como as capacidades que se consideram importantes adquirir, tendo para isso utilizado as metodologias de acordo com os conteúdos programáticos.

3.8. Conclusões sobre o trabalho de campo

Tendo em vista a reflexão da prática letiva desenvolvida durante o trabalho de campo produzido pela professora formanda, foi aplicado um questionário aos alunos que se apresenta em anexo (anexo X).

Este questionário visou aferir a opinião dos alunos quanto à metodologia de ensino, às estratégias/atividades de ensino e aprendizagem utilizadas em contexto de sala de aula, e por último, quanto à perceção dos alunos sobre o grau de sucesso educacional atingido.

Esta informação torna-se pertinente, tendo em conta a intenção de confrontar aquelas respostas com a opinião tecida pela Professora Cooperante, Maria de Lourdes Valbom, que foi recolhida através de uma entrevista que se assoma como outra técnica de recolha de informação de dados, neste caso com quatro questões abertas que incidiram sobre a questão de investigação do presente relatório. Daquele confronto pretende-se retirar ideias fundamentais para sustentar a reflexão final que será elaborada em parte própria.

Assim, neste momento importa apresentar e interpretar os resultados obtidos relativos à aplicação do questionário mencionado anteriormente, todavia, convém salientar que este questionário é de resposta fechada, constituído por três grupos de questões que foram acima identificados, encerrava seis questões quanto à metodologia de ensino, sete referentes às estratégias/atividades de ensino e aprendizagem e quatro relativas ao grau de sucesso educacional.

3.8.1. Síntese e análise do questionário efetuado aos alunos

Atendendo aos grupos de questões em análise, principiaremos pela apresentação e interpretação das respostas obtidas quanto às metodologias de ensino usadas em contexto de sala de aula. Para tal, apresenta-se de seguida um gráfico que procura evidenciar o total de respostas em torno das metodologias utilizadas, a saber: método expositivo, método interrogativo e método ativo, que estão patentes nas questões 3, 4 e 5, respetivamente.

Salientam-se ainda as questões 1, 2 e 6, que serviram para clarificar a postura da professora formanda em relação à intervenção direta com os alunos, nomeadamente, quanto à utilização de uma linguagem apropriada ao nível de ensino e conhecimentos dos alunos que, conforme ficou registado anteriormente, são alunos do 10.º ano de escolaridade, bem como a atuação da professora formanda na promoção de ações individualizadas de ensino-aprendizagem.

Daquelas questões foi elaborado o Gráfico 1 que se apresenta de seguida, contudo, de referir que as questões fechadas apenas contemplavam três hipóteses de resposta: sim; não; e, não aplicável.

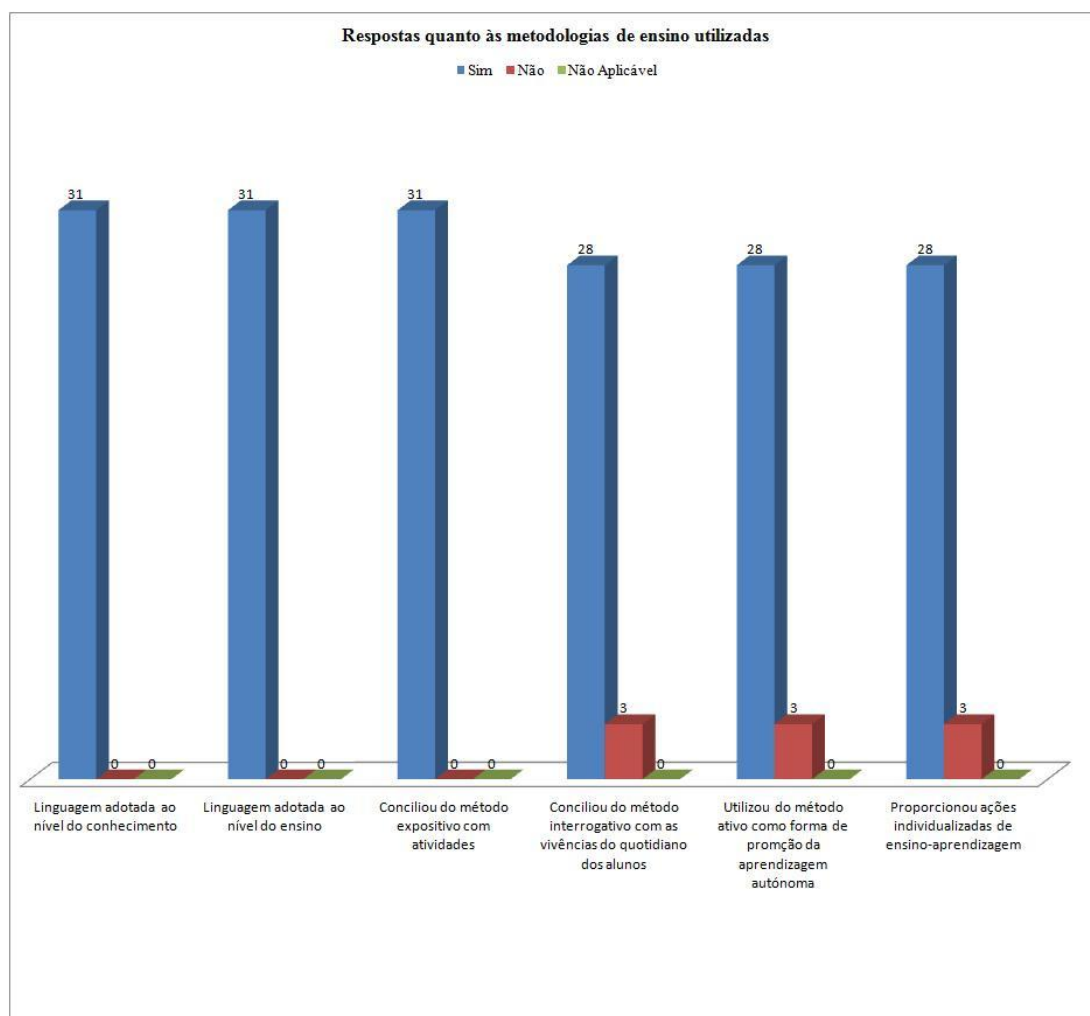


Gráfico 1 – *Resultados face às metodologias de ensino utilizadas*
(dados recolhidos através de questionário: elaboração própria)

Agora, importa interpretar aqueles resultados/respostas. Quanto às questões 1 e 2, que abordavam a linguagem adotada ao nível dos conhecimentos e ao nível de ensino, respetivamente, os alunos foram unânimes na resposta ao reconhecerem que a professora formanda adaptou a sua linguagem ao público-alvo.

A questão 3, que auscultava os alunos sobre a conciliação do método expositivo com a intercalação de atividades, obteve resultados a 100%, visto que os alunos afirmaram que existiu aquela preocupação por parte da professora formanda.

Os métodos interrogativo e ativo não reconheceram o consenso da turma, pese o facto de 28 alunos responderem afirmativamente quanto à utilização daqueles

métodos de ensino, tendo em conta as vivências e experiências do quotidiano dos alunos e a promoção de uma aprendizagem autónoma com vista à criação do próprio conhecimento. De mencionar que 3 alunos não reviram a atuação da professora formanda tendo em conta aqueles pressupostos referidos anteriormente.

A última questão deste grupo questionou os alunos quanto à promoção de ações individualizadas de ensino-aprendizagem desenvolvidas em contexto de sala de aula.

Do total de alunos da turma, 3 deles não entenderam que a professora formanda tenha tido aquele comportamento. De ressaltar que, o apoio individualizado foi prestado no decurso da execução das atividades, em que a professora formanda se deslocou sistematicamente aos lugares dos alunos para auxiliar na interpretação e realização dos trabalhos propostos. Nem sempre aquele apoio individualizado foi solicitado por todos os alunos, mesmo assim, houve a preocupação, por parte da professora formanda, em constatar o andamento dos trabalhos solicitados e nesses momentos, os alunos solicitavam alguma ajuda, sendo que esse apoio foi mais intenso e direcionado para alunos sinalizados pela professora cooperante como tendo maiores dificuldades.

Em seguida serão apresentadas as respostas dos alunos quanto à sua opinião referente às estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas em contexto de sala de aula.

Refletindo agora sobre o terceiro grupo do questionário, que é direcionado para as estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas em contexto de sala de aula, importa agora proceder à sua análise de cada questão.

No que concerne à questão 1 que interrogava os alunos se a professora formanda tinha procedido à síntese da aula anterior para posteriormente dar seguimento a novas aprendizagens, dos 31 alunos, apenas 1 respondeu de forma negativa.

A segunda questão deste grupo prendeu-se com a estratégia adotada pela professora formanda na escolha aleatória dos alunos para a concretização das tarefas propostas. Convém salientar que, sempre que o aluno escolhido não conseguia autonomamente realizar a tarefa proposta após uma primeira tentativa de resolução, esta era assegurada pela participação dos restantes elementos da turma. Nesta

questão, do total de alunos da turma, igualmente 1 deles não entendeu que a professora formanda tenha tido aquele comportamento.

A última questão deste grupo pretendia aferir a perceção dos alunos quanto à realização de várias estratégias de ensino/aprendizagem assentes na diversificação de atividades letivas no decurso das aulas. Também nesta resposta, 1 alunos respondeu negativamente. De ressaltar que a professora formanda realizou as várias atividades letivas em contexto de sala de aula que lhe permitisse dar resposta à sua questão de investigação.

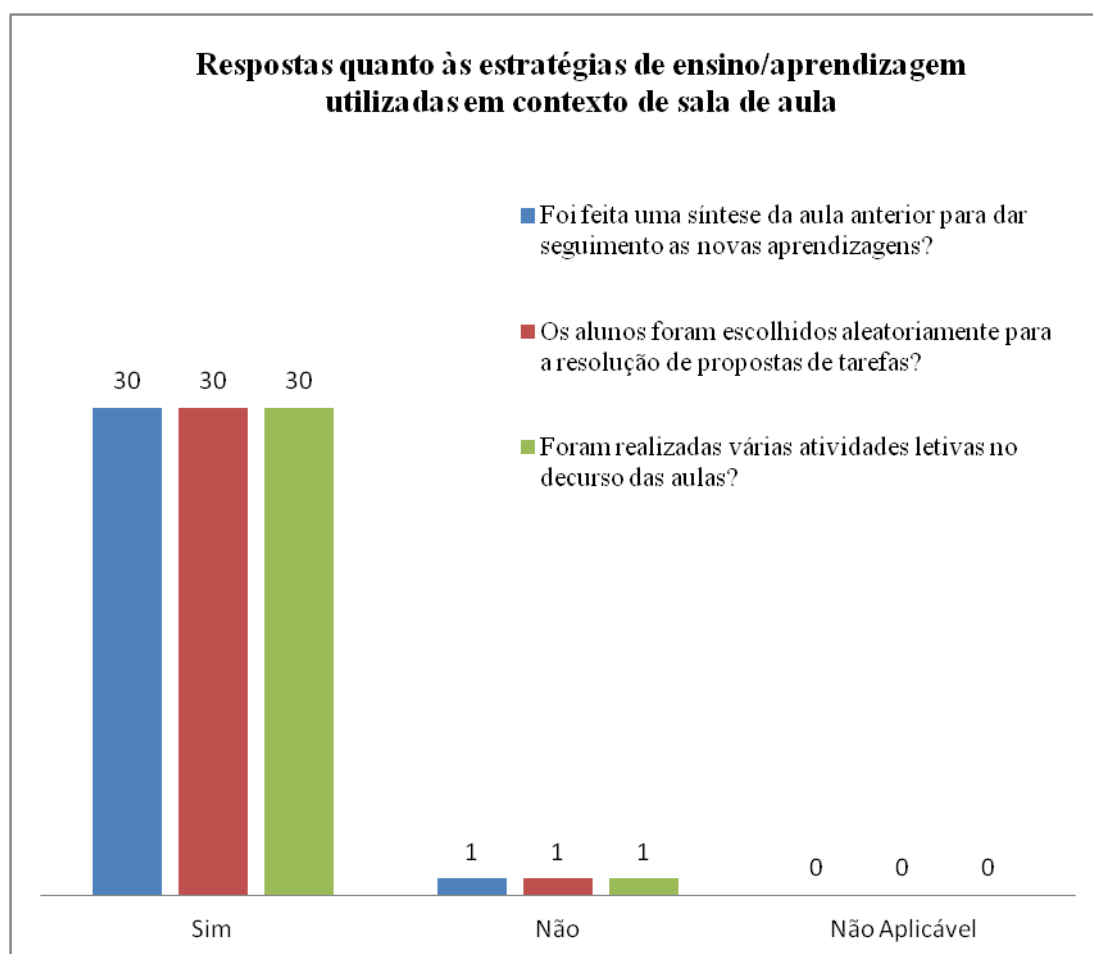


Gráfico 2 – Resultados face às estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas em contexto de sala de aula (dados recolhidos através de questionário: elaboração própria)

A salientar que os questionários são preenchidos de forma anónima, pelo que a resposta negativa às 3 questões colocadas por um único aluno não permite concluir se estamos perante um aluno com registos de atraso, em virtude de a maior parte das aulas serem ao primeiro tempo letivo da manhã, e/ou o aluno em causa não conseguir

ter a perceção desta prática comportamental levado a cabo no início de cada aula, nem se pode afirmar que estejamos perante o mesmo aluno que tenha, eventualmente, respondido negativamente àquelas questões.

O questionário também procurou averiguar as preferências dos alunos em relação às estratégias de ensino/aprendizagem desenvolvidas em contexto de sala de aula. Para tal, foi elaborada uma questão constante do questionário que solicitava aos alunos a ordenação por ordem crescente das estratégias utilizadas, tendo em conta o seu grau de satisfação que está refletido numa escala 1 a 7, sendo que o nível 1 representa as estratégias que os alunos menos apreciaram e o nível 7 corresponde àquelas que mais gostaram de realizar.

Para melhor entendimento e interpretação, foi elaborada a Tabela 1 que apresenta o número de alunos e o nível de satisfação em relação às estratégias utilizadas.

Estratégias de ensino/aprendizagem								
Nível de satisfação	Trabalho individualizad	Trabalho em pares	Trabalho em grupo	PPT	Prezi	Vídeo	Teatro	Total de alunos
↑ 1	4	4	5	3	6	4	5	31
2	3	4	8	5	4	2	5	31
3	6	3	5	4	6	4	3	31
4	4	4	4	5	5	8	1	31
5	4	5	2	5	8	4	3	31
6	3	8	3	7	2	6	2	31
↓ 7	7	3	4	2	0	3	12	31
Total de alunos	31	31	31	31	31	31	31	

Tabela 1 – Nível de satisfação face às estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas (dados recolhidos através de questionário: elaboração própria)

De realçar que o mesmo aluno não poderia dar um mesmo nível de satisfação para estratégias diferentes, o que condicionou a distribuição daquele nível de satisfação pelas diversas estratégias. Como mero exemplo, o aluno A só poderia atribuir o nível 7 a uma estratégia mesmo que a intenção de atribuir esse nível fosse a mais de que uma estratégia.

Face ao que ficou acima descrito, importa analisar a Tabela 1 de modo a interpretar as preferências dos alunos quanto às estratégias mais apreciadas atendendo à seguinte questão: Das seguintes estratégias de ensino/aprendizagem ordena por ordem crescente quais as que mais gostaste de realizar.

Da Tabela 1 é possível perceber que 7 alunos destacam o nível de satisfação máximo para o desempenho do trabalho individualizado prestado pela professora formanda, sendo que os outros níveis de satisfação registam um número inferior de respostas. Quanto ao trabalho em pares, 8 dos alunos atribuem um nível de satisfação 6, o que denota desde logo o gosto dos alunos pela realização deste tipo de estratégia de ensino-aprendizagem. A seguinte estratégia diz respeito ao trabalho em grupo, e como é possível constatar, 8 alunos apontam negativamente para um grau de satisfação. O *PowerPoint* regista 7 alunos com um nível de satisfação próximo do máximo possível. Já a utilização do *Prezi* regista 8 alunos que apreciaram a utilização deste recurso didático como estratégia motivadora para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. A projeção de vídeo regista 8 alunos que consideram aquela estratégia relevante. Por último, não restam dúvidas que o teatro foi a estratégia que colheu um maior número de alunos satisfeitos, neste caso 12 alunos.

Atendendo à síntese feita em torno da Tabela 1, de notar que apenas o trabalho em grupo foi o que registou um maior número de alunos com um nível de satisfação mais baixo, por outro lado, as estratégias com maiores níveis de satisfação foram todas as outras, pois registam respostas com um nível de satisfação superior a 3,5 que corresponde à média entre as possíveis opções, ou seja, de acordo com os dados recolhidos os alunos atribuíram maior nível de satisfação às estratégias de ensino-aprendizagem na sala de aula assinaladas a cor verde, a saber: teatro, trabalho em pares e à utilização das novas tecnologias nomeadamente à utilização do *Prezi* (jogos didáticos).

Outra informação importante a ter em conta na explanação dos resultados obtidos diz respeito ao sombreado em cor laranja e verde que identificam as estratégias com maior número de respostas, sendo que a cor laranja evidencia as estratégias em que os alunos atribuíram um nível de satisfação menor que a média entre as possíveis opções, ou seja, menor o nível 3,5.

Outra questão colocada aos alunos diz respeito à sua perceção quanto às atividades/tarefas realizadas no decurso das aulas de prática supervisionada, que contribuíram de forma eficaz para as suas aprendizagens na Unidade 4: “Comércio e moeda”. Assim, os alunos teriam de ordenar de forma crescente, de 1 a 7, as atividades que mais contribuíram para a sua aprendizagem (sendo 1 a que menos contribuiu e 7 a que mais contribuiu).

Mantendo a mesma linha de raciocínio exposto anteriormente, a Tabela 2 apresenta a transcrição das respostas dos alunos quanto à questão: Das seguintes atividades, ordena de forma crescente as que mais contribuíram de forma eficaz para a tua aprendizagem.

Nível de satisfação	Atividades/Tarefas										Total de alunos
	← 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 →	
Atividade 1	5	5	5	5	5	2	3	1	0	0	31
Atividade 2	2	3	2	4	3	4	3	5	5	0	31
Atividade 3	5	5	5	2	5	3	3	1	2	0	31
Atividade 4	3	1	2	2	2	3	2	5	2	9	31
Atividade 5	1	2	2	2	1	3	4	5	5	6	31
Atividade 6	2	2	2	3	2	3	4	3	3	7	31
Atividade 7	3	2	3	2	3	4	5	2	5	2	31
Atividade 8	4	3	4	5	3	4	3	4	1	0	31
Atividade 9	4	5	4	4	4	3	3	2	2	0	31
Atividade 10	2	3	2	2	3	2	1	3	6	7	31
Total de alunos	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	

Tabela 2 - Nível de satisfação face ao contributo das atividades/tarefas desenvolvidas nas aulas de prática de ensino supervisionada para uma aprendizagem eficaz, segundo autoavaliação dos alunos (dados recolhidos através de questionário: elaboração própria)

Legenda:

Atividade 1: Resolução de exercícios do manual adotado

Atividade 2: Resolução da ficha de trabalho - trabalho em pares sobre os tipos de comércio

Atividade 3: Prezi- atividade em cartolina sobre os tipos de comércio- trabalho em grupo

Atividade 4: Vídeo- com guião de exploração sobre os circuitos de distribuição

Atividade 5: Prezi- jogo de distribuição

Atividade 6: Trabalho em pares sobre os tipos de circuito

Atividade 7: Vídeo com guião de exploração sobre a moeda

Atividade 8: Resolução da ficha formativa: Evolução, formas e funções da moeda. A desmaterialização da moeda

Atividade 9: Trabalho de casa

Atividade 10: Dramatização/Teatro

Do mesmo modo do quadro anterior, os resultados explanados derivam do cruzamento da frequência das respostas das atividades didáticas selecionadas pelos alunos, com o grau de relevância crescente que os mesmos atribuem a essas diferentes atividades para a contribuição das suas aprendizagens de forma eficaz. Atendendo aos resultados apresentados e apurados no quadro acima, é possível verificar o grau de satisfação face ao contributo das atividades/tarefas desenvolvidas nas aulas de prática de ensino supervisionada para uma aprendizagem eficaz.

Conforme é possível averiguar, a atividade 1 (resolução de exercícios do manual adotado) não contribuiu de forma eficaz para a sua aprendizagem, ou seja, 25 alunos dão nível de satisfação inferior a 5, que nesta tabela corresponde à média.

A atividade 2 (resolução da ficha de trabalho sobre os tipos de comércio – trabalho em pares) registou um nível de satisfação superior àquela média, ou seja, mais de metade dos alunos atribuíram um nível de satisfação a 5, verificando-se inclusive que 10 alunos avaliaram esta atividade com os níveis 8 e 9, que se encontra muito próximo do nível máximo.

Já a atividade 3 (*Prezi* - atividade em cartolina sobre os tipos de comércio - trabalho em grupo) também registou um nível de satisfação negativo com 22 alunos a atribuírem nota abaixo da média, em que os níveis 1, 2, 3 e 5 registaram um total de 5 alunos cada.

Analisando agora a atividade 4 (Vídeo - com guião de exploração sobre os circuitos de distribuição) é possível constatar que um número considerável de alunos manifestou elevado grau de satisfação por aquela atividade (9 alunos) ao atribuírem o nível máximo, além daquele número de alunos mais 12 alunos atribuem um nível de satisfação superior 5, o que desde já se pode depreender que esta atividade foi considerada pelos alunos como sendo muito eficaz para as suas aprendizagens.

A atividade 5 (*Prezi* - jogo de distribuição) registou um nível de satisfação positivo com 23 alunos a atribuírem um nível superior à média, sendo que os três últimos níveis máximos de satisfação registaram mesmo um total de 16 alunos satisfeitos com esta atividade, podendo-se concluir que mais de metade da turma percecionou esta atividade com grande relevância e eficácia para as suas aprendizagens.

Quanto à atividade 6 (Trabalho em pares sobre os tipos de circuitos) de notar que 20 alunos reconhecem-lhe um nível satisfatório superior à média, sendo que 7

alunos chegam mesmo a atribuir o nível máximo de satisfação, ou seja, este número de alunos interiorizou esta atividade como sendo positiva e que contribuiu de forma eficaz para a sua aprendizagem.

Refletindo agora sobre a atividade 7 (Vídeo com guião de exploração sobre a moeda), constata-se que 18 alunos sentem-se satisfeitos com a realização daquela atividade e entende que a mesma contribuiu para a sua aprendizagem, de qualquer modo aquela satisfação não atinge o nível máximo.

No que concerne à atividade 8 (Resolução da ficha formativa sobre a evolução, formas e funções da moeda. A desmaterialização da moeda) como é exequível apurar, os alunos perceberam esta atividade de forma negativa, ou seja, não contribuiu de forma eficaz para a sua aprendizagem, uma vez que 19 alunos lhe atribuíram um nível de satisfação negativo.

Igualmente a atividade 9 (Trabalhos de casa) é percebida com um nível de satisfação negativo por 21 alunos que atribuíram nível de satisfação inferior à média, o que permite concluir que, através destes resultados, os alunos não percebem os trabalhos de casa como uma atividade importante e eficaz para a sua aprendizagem.

Eis que chegamos à última atividade (Dramatização/teatro) que, conforme os resultados obtidos através do questionário aplicado aos alunos, reúne o consenso de 19 alunos que lhe atribuíram um nível de satisfação positivo, no entanto, é importante realçar que existiu um total de 13 respostas classificadas nos dois últimos níveis de satisfação, com 6 e 7 alunos, respetivamente, o que permite concluir que esta atividade foi entendida como eficaz para a aprendizagem dos alunos.

O questionário incluía um último grupo, de questão única, que interrogava os alunos quanto ao grau de sucesso educacional atribuído à professora formanda, atendendo às estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas em contexto de sala de aula e identificadas na Tabela 1, com o contributo destas para a sua aprendizagem eficaz, ou seja, os alunos teriam de atribuir uma nota, numa escala de 1 a 20, de modo a evidenciar a sua perceção quanto ao grau de sucesso educacional na combinação destes dois fatores.

As respostas a esta questão são apresentadas no seguinte gráfico. Do Gráfico 3 apresentado abaixo é possível observar que 3 alunos atribuíram a nota de 15 valores ao grau de sucesso educacional na combinação dos dois fatores anteriormente identificados, 6 alunos atribuíram a nota de 16 valores, 9 alunos avaliaram com nota

de 17 valores, 10 alunos com a nota de 18 valores e que corresponde a uma avaliação qualitativa de muito bom e, de modo a perfazer o total de 31 alunos, 3 deles avaliaram com a nota de 19 valores.

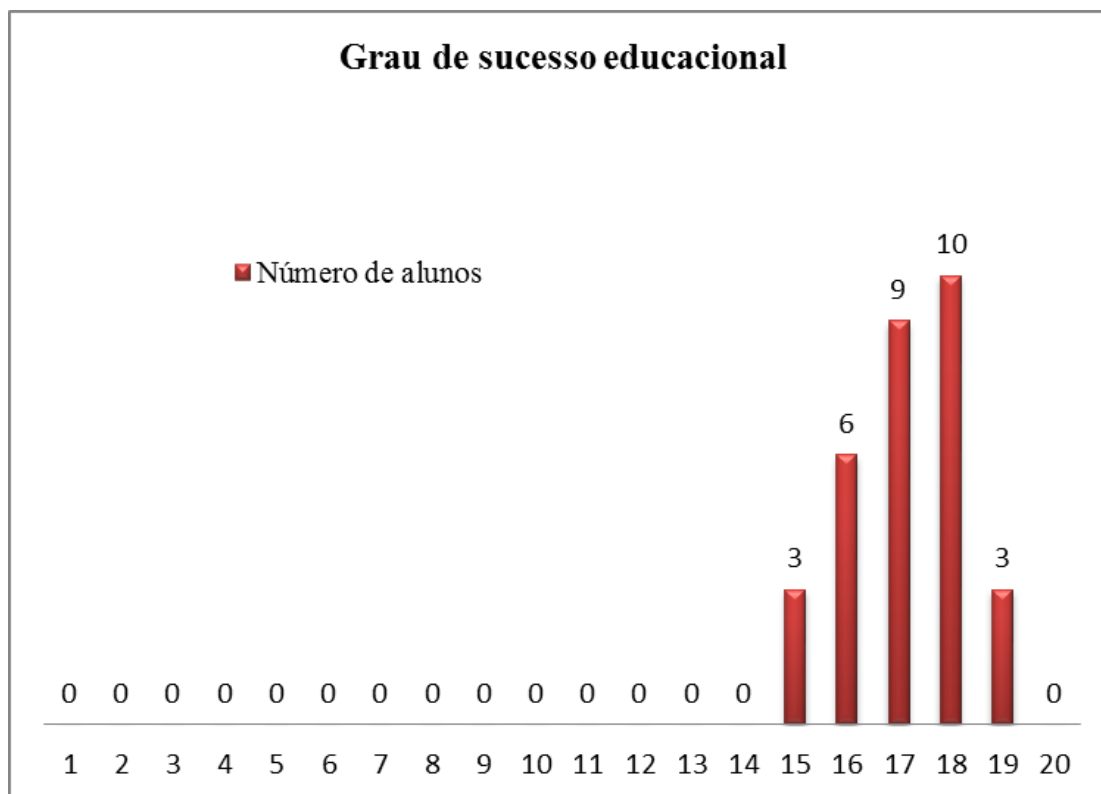


Gráfico 3 – Resultados face ao grau de sucesso educacional, relacionando as estratégias de ensino-aprendizagem e o contributo destas para a aprendizagem eficaz (dados recolhidos através de questionário: elaboração própria)

Ao efetuar a média dos dados obtidos, constata-se que aquela média é de 17,129 valores, o que corresponde a uma avaliação qualitativa de muito bom, o que entendemos ser uma avaliação muito positiva.

3.8.2. Síntese e análise da entrevista à professora cooperante

No âmbito do nosso estudo, pareceu-nos fundamental entrevistar a professora cooperante, Maria de Lourdes Valbom. A entrevista era composta por quatro questões abertas assentes na pergunta de investigação que dá corpo ao presente

trabalho, por forma a averiguar se a diversificação de estratégias contribuiu para uma aprendizagem eficaz na disciplina de Economia A.

No que concerne à primeira questão da entrevista, que passamos a reproduzir: “Entre os vários recursos pedagógicos utilizados pela professora formanda, quais contribuíram para a compreensão dos conteúdos programáticos lecionados?”.

Das palavras da professora cooperante podemos retirar que o trabalho desenvolvido foi assente na diversificação de metodologias e estratégias, tal como se passa a citar: “A Sílvia não se limitou a utilizar apenas uma metodologia”, “As estratégias foram adaptadas à realidade da turma e aos conteúdos e objetivos programáticos”. Por outro lado, a professora cooperante destacou ainda que “Não é uma estratégia ou uma metodologia que vale *per si*, é a conjugação e diversificação das várias estratégias, das várias metodologias que nós adaptamos à realidade da turma e que adaptamos à realidade programática”, o que permite uma positiva construção do processo de ensino-aprendizagem, acrescentado que essa diversificação “é uma mais-valia e não a utilização de uma só estratégia por muito boa que ela seja.”

Refletindo agora sobre a segunda questão: “Que apreciação faz das atividades desenvolvidas em função dos objetivos que foram traçados?”

A professora cooperante avaliou como bastante adequadas, rasgando grandes elogios ao teatro, tecendo o seguinte comentário: “Apreciei fundamentalmente, uma metodologia utilizada que foi o teatro, gostei muito, particularmente porque não costuma ser uma metodologia muito utilizada pelos professores”. Arrisca afirmar que “Apercebi-me que os alunos também gostaram muito. Essa foi a mais marcante”.

Quanto à terceira questão: “Na sua opinião, as estratégias/metodologias utilizadas promoveram a aprendizagem global da turma?”.

A professora cooperante afirma prontamente que “Claro que sim, que promoveram, nenhuma delas esteve fora do contexto, foram pertinentes, diversificadas, estavam ajustadas à realidade turma e conteúdos programáticos e por isso, levaram à aprendizagem sem dúvida nenhuma, realizaram o processo de ensino aprendizagem”.

Para terminar a entrevista, a quarta questão: “De forma geral, como avalia o grau de sucesso (ou não) dos objetivos previamente definidos?”

A professora entrevistada respondeu do seguinte modo: “Foi muito bom, eles aprenderam, sem dúvida. A Sílvia foi muito naquela linha de orientação que eu dei e que sempre defendi, eu aposto muito, na diversificação de metodologias.”

Prossegue a professora cooperante ao dizer: “Não posso ter um formando que venha para todas as aulas utilizar o método expositivo, do mesmo modo que não pode vir para todas as aulas passar filmes ou fazer teatro ou utilizar *PowerPoint* (não é uma estratégia é um recurso).”

Na opinião da professora cooperante, os tempos letivos de 90 minutos são extremamente cansativos para os alunos, o que se torna bastante desmotivador se um professor não diversificar as suas estratégias de ensino-aprendizagem. Alega por isso que a adoção de uma única metodologia não é positivo para os alunos, não promove a aprendizagem. “Não creio que promova qualquer aprendizagem, portanto sou a favor dos métodos ativos e da diversificação das metodologias para realmente não cansar, para os alunos aprenderem, até porque há alunos que aprendem melhor de uma maneira e outros de outra”, daí a sua defesa em torno das metodologias que devem ser adaptadas ao contexto da turma.

A nossa entrevistada alega que “Uma coisa são as metodologias, outra coisa é toda a estratégia «montada». A estratégia que se «monta» na sala de aula tem que ver com esta diversificação de metodologias” pois esta diversificação, aliada aos recursos utilizados na sala de aula, bem como o clima de aula que é criado aos alunos, favorecem uma aprendizagem eficaz.

Concluindo, da entrevista efetuada à professora cooperante, podemos reter que esta aprovou a diversificação de metodologias e estratégias utilizadas pela professora formanda, bem como as atividades desenvolvidas em função dos objetivos que foram inicialmente traçados aquando das reuniões preparatórias da prática de ensino supervisionada. A entrevistada defende que não é uma estratégia ou uma metodologia que vale *per si*, sendo o seu conjunto que, através da diversificação de metodologias e estratégias adaptadas à realidade da turma e aos conteúdos e objetivos, contribuem para uma aprendizagem significativa, pois esta diversificação apresenta-se como uma mais-valia educativa.

Por outro lado, mesmo aqueles professores que adotam uma metodologia exclusivamente assente na explanação dos conteúdos programáticos, sentem a necessidade de recorrer a métodos distintos por muito boa que seja aquela estratégia.

Em suma, a professora cooperante refere que a diversificação de estratégias e metodologias utilizadas pela professora formanda foram do agrado geral, ou seja, dela e dos alunos intervenientes neste estudo. A prática letiva levada a efeito destaca-se pela inovação e pela forma ativa de mobilizar a turma em torno dos conteúdos programáticos lecionados na Unidade letiva 4 – “Comércio e moeda” tendo proporcionado a motivação e o empenho dos alunos na construção do seu próprio saber, promovendo ainda uma aprendizagem ativa assente num elevado grau de aprendizagem.

SÍNTESE REFLEXIVA

Cabe à Educação um papel fulcral e indispensável para possibilitar uma contínua aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências a todos os alunos, fomentando, em simultâneo, a sua inclusão na sociedade. A tarefa de educar está hoje excessivamente espartilhada por um grande número de objetivos minudentes e, quantas vezes, conflituais.

A evolução económica, social e cultural coloca desafios que a escola não tem acompanhado. A estrutura organizativa e curricular da escola tem-se mantido bastante estável face à mudança constante da realidade social. Comungo da opinião de Pacheco (2001) quando defende que o currículo deve ser adequado às características do aluno, da escola ou da região. É fundamental que o professor apreenda todas as modificações que estão a suceder no mundo. Assim, torna-se indispensável que a escola acompanhe todo este processo. Uma escola, que seja de todos e para todos, tem de repensar o currículo que oferece. É essencial uma educação de qualidade com um ensino diferenciado e com reconhecido valor para os alunos. Para isso é necessário que a planificação seja um meio, para refletir sobre as melhores formas de trabalhar com os alunos, pois o que resulta com uma turma pode não resultar com outra, o que implica que a planificação tenha de ser flexível.

A educação do séc. XXI exigirá uma aprendizagem autónoma assente na construção permanente do saber e do aprender ao longo da vida. Nesta perspetiva, a implementação de diversas estratégias que permitam um maior incremento no desenvolvimento das competências dos alunos, torna-se vital, daí que o presente relatório se encontre intimamente ligado a este tema, compreendendo de que modo uma maior diversificação de estratégias didáticas pode contribuir para uma aprendizagem eficaz.

Um dos grandes desafios atuais dos pais é, atualmente, o desempenho escolar dos seus descendentes, pois por vezes apresentam lacunas específicas de aprendizagem, que nem sempre têm a sua origem em défices cognitivos, mas resultantes da ausência de motivação para a aprendizagem, levando a um desinvestimento em torno do trabalho escolar.

Trabalhando sob as estratégias de aprendizagem, parece-nos bastante óbvio supor que a escola se deve empenhar na realização de todo um trabalho que almeje facultar aos alunos o conhecimento e o controlo da sua própria aprendizagem, isto é,

que sejam capazes de aferir as decisões que tomam com o intuito de otimizar os resultados e se transformem em aprendentes autónomos. Assim, enquanto futuros professores devemos considerar que se deve ensinar recorrendo a diferentes estratégias, a fim de que os alunos possam selecionar quais as que lhes foram mais úteis em função do objetivo de aprendizagem.

No âmbito do trabalho de campo, a referir que a investigação em educação baseia-se numa pesquisa de cariz qualitativo ao fazer uma descrição pormenorizada da realidade observada e, assim, procurar dar respostas às inquietações que fundamentam a investigação em apreço, pelo que, este trabalho não é exceção ao proceder à recolha de dados através de um questionário e uma entrevista, como técnica/instrumento de recolha de informação.

A ressaltar apenas que aquando a utilização dos métodos qualitativos devemos, enquanto investigadores, estar envolvidos em toda a ação, pois o que vamos fazer é ouvir, dialogar, mas acima de tudo, não impedir a liberdade de qualquer tipo de resposta.

A motivação está muito ligada com a aprendizagem, pois a sua, leia-se da aprendizagem, principal finalidade é a de promover a compreensão dos factos de natureza económica, integrando-os no seu contexto social, promovendo o rigor científico e o desenvolvimento do raciocínio, bem como o espírito crítico e a capacidade de intervenção, nomeadamente na resolução de problemas.

As diversas estratégias que utilizámos para efetuar a pesquisa, funcionaram, ou tiveram como objetivo, facilitar a aprendizagem. Pretendendo estimular nos alunos a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e atitudes, que lhes permitam a aquisição de competências. Portanto, com a diversificação de estratégias auguramos um ensino onde se promova a curiosidade, o interesse, o espírito crítico e as experiências pessoais dos alunos, visando uma aprendizagem eficaz.

À luz da revisão da literatura efetuada anteriormente, importa neste momento, fazer-se uma análise avaliativa dos resultados obtidos através das técnicas/instrumentos de recolha de dados. De acordo com os dados acima apresentados, os alunos perceberam a estratégia da dramatização/teatro como sendo a que mais promoveu a sua aprendizagem, seguindo-se, respetivamente, o *Prezi*, o vídeo e a atividade em pares. Optei por selecionar e utilizar as tecnologias

supra citadas, visto que perfilho das palavras dos autores Pinheiro & Ramos (2000, p. 49) quando estes afirmam que estas melhoram a rendibilidade do sistema educativo, transformando-se num instrumento de motivação, de descoberta e de aprendizagem. A relação escola-sociedade só se modifica se alterarmos também o paradigma pedagógico.

Todavia, foi interessante constatar que a turma em estudo demonstrou um maior apreço por trabalho/atividade em pares, face a trabalhos/atividades em grupo. O que nos leva a concluir que provavelmente o trabalho não flui do mesmo modo em grupos do que em pares, muito provavelmente devido ao maior número de alunos envolvidos na tarefa, o que pode provocar distrações e conflitos de ideias.

Na intenção da estratégia de dramatização/teatro, subjacente à temática da adoção da moeda única: Euro, evidencia-se o empenho de todos os alunos. De ressaltar que segundo a avaliação dos alunos, o contributo desta atividade para uma aprendizagem eficaz obteve o consenso da maioria, o que implica que atingiu o grau de relevância mais significativo para o estudo em causa. Esta tarefa, assente no método ativo, permitiu fornecer estruturas sólidas no que concerne às aprendizagens. Esta atividade culminou com a dramatização/criação, por parte dos alunos, de uma bandeira de um dos países da União Europeia à sua escolha e respetiva reconstituição da cronologia sobre a história da União Europeia, desde a sua criação até à atualidade. Indo ao encontro das palavras de Cardoso (2013, p. 88), mais do que ensinar, deve dar-se ao aluno a possibilidade de o fazer, num futuro próximo, de forma autónoma e ativa, de modo a obter uma aprendizagem sustentada.

Apesar de a visita de estudo não ter sido realizada, devido a problemas que se prendem com critérios de autorização, ou seja, não obtivemos o parecer positivo do coordenador de projetos, uma vez que é política da escola no terceiro período letivo não se autorizarem visitas de estudo. Porém, todo o trabalho que a antecede foi elaborado (anexo X). Esta é igualmente uma estratégia que foi contemplada no enquadramento teórico porque tencionávamos que esta atividade fosse colocada em prática. Na nossa ótica é uma técnica pedagógica que permite uma aprendizagem eficaz, consegue reunir a satisfação dos alunos, pois consideramos as visitas de estudo uma atividade bastante motivadora para os alunos, permitindo-lhes fortalecer conhecimentos sobre os conteúdos programáticos lecionados e contextualizar com realidade.

De ressaltar, que as atividades desenvolvidas têm uma correspondência com os métodos e estratégias utilizadas e apresentadas no primeiro quadro, sendo de diferenciar que embora a maioria tenham gostado de atividades com recurso às tecnologias, outros parecem preferir as estratégias tradicionais, e que não será indiferente o facto de só agora, paulatinamente, começarem a surgir, em algumas salas de aula, novas estratégias mais centradas nos alunos ao invés de se encontrarem centradas no professor. Deste modo, considero que as novas ferramentas tecnológicas podem ser um auxílio fulcral e um fator de motivação, para os alunos no processo de ensino-aprendizagem, bem como na realização de trabalhos recorrendo à utilização de pedagogias ativas.

Outro aspeto fundamental, do processo de ensino-aprendizagem é a avaliação. Importa centrarmo-nos nas palavras de Ribeiro (1993, p. 22) quando nos assegura que sem avaliação o ensino seria parco no que concerne ao empenho, bem como no progresso da qualidade da educação. Todavia, importa referir que a avaliação sugerida para esta estratégia de ensino-aprendizagem, introduzida no processo de ensino-aprendizagem, assumiu sobretudo uma dimensão formativa, salientando que a avaliação sumativa é da total responsabilidade da professora cooperante, bem como a diagnóstica, que fora previamente realizada no início do ano letivo.

Em síntese, como é de consenso geral, nenhum método ou estratégia pode ser dado como intemporal e universalmente eficaz. A fim de se augurar uma aprendizagem eficaz, entendemos que o melhor caminho, um caminho mais equilibrado, deverá ter como base a diversificação de estratégias e de metodologias.

Além da diversificação de estratégias, a qualidade dos materiais nelas utilizados também poderão influenciar o envolvimento e o grau de comprometimento do aluno na sua aprendizagem.

Concluindo, sendo o aluno o protagonista do processo educativo, torna-se dever do professor proporcionar-lhe experiências que contribuam para um alargamento de horizontes e um questionamento das soluções encontradas, de forma que saiba movimentar-se no espaço ocupado pela instituição escolar e no contexto da comunidade que o rodeia. Devem-lhe ser proporcionadas variadas experiências e potencialmente ricas, de acordo com as palavras de Roldão (2009, p. 25), estas devem ser orientadas tendo em consideração os objetivos de aprendizagem perfilhados, operacionalizando-as através do desenvolvimento de estratégias de

ensino, frequentemente denominadas como atividades, tarefas, experiências de aprendizagem, dependendo da aprendizagem que se pretenda obter do aluno, uma organização estratégica onde se tenha como meta principal fazer o aluno aprender (Roldão, 2009, p. 28).

Concluindo, o aperfeiçoamento deste trabalho, permitiu a demonstração de que é exequível progredir, para uma aprendizagem mais autónoma com vista à criação do próprio saber, e em simultâneo, que a diversificação de estratégias contribuiu para uma aprendizagem eficaz. Em suma, para a aprendizagem ter sucesso, isto é, ser eficaz, existe um “ingrediente” fulcral: a diversificação como a estratégia de sucesso.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação, Um guia prático e crítico*; Porto: Edições Asa.
- Allard, M. *et al.* (1994). The Museum and the School. *McGill Journal of Education*. Vol.29 (2), p. 1-17.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo, Concepção e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Altet, M. (2001). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Anderson, D. *et al.* (2006). Understanding Teacher's Perspectives on Field Trips: Discovering Common Ground in Three Countries. *Curator*. Vol. 49 (3), pp. 365-386.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. (7.^a Ed.). Espanha: McGraw-Hill.
- Azevedo, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: Asa.
- Berbaum, J. (1992). *Desenvolver a Capacidade de Aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Boavida, J. (1998). *Educação: Objectivo e subjectivo*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bonito, J. & Sousa, M. (1997). Actividades práticas de campo em geociências: uma proposta alternativa. In L. Leite, M. C. Duarte, R. V. Castro, J. Silva, A. P. Mourão, e J. Precioso(Orgs.). *Didácticas/Metodologias da Educação*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Braga, F. *et al.* (2004). *Planificação: novos papéis, novos modelos – Dos projectos de planificação à planificação em projecto*. Porto: Edições Asa.
- Cabrito, B. & Oliveira, M. (1992). *Didáctica das Ciências Económico-Sociais*. Apontamentos – Universidade Aberta.
- Cardoso, A. (1999). Os enunciados dos testes como meios de informação sobre o currículo. In Estrela, A. & Nóvoa, A. (Eds). *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A., Clube do livro.
- Carrilho, A. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Cooper, C. (1999). The European school travel market. *Travel & Tourism Analyst*. Vol. 5, p. 89-105.
- Costa, I. (2003). *O Desejo de Teatro - O instinto do jogo teatral como dado antropológico*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, V. (2010). *A importância do jogo dramático nas aulas de língua*. Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Cunha, M. (2008). *A Animação Educativa no Desenvolvimento Pessoal e Social de Futuros Formadores: uma abordagem centrada na prática teatral*, in *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (2).
- Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 Março. *Diário da República*. Lisboa.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/>.
- Dillon, J. et al. (2006). *The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere*. *School Science Review*. Vol. 87 (320), p. 170-111.
- Dobbert, M. (1982). *Ethnographic research: Theory and application for modern schools and societies*. New York: Praeger.
- Duarte, J. (2011). *O computador Magalhães na sala de aula: novas práticas e processos de aprendizagem*. Tese de Doutoramento. Vila Real: UTAD.
- Estrela, A.; Nóvoa, A. (2012). *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (1991) Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Revista Noesis*. Vol.18, p. 64-66.
- Freitas, M. (2000). In Sequeira, M. et al. (Orgs). *O Trabalho Prático e Experimental na Educação em Ciências*. Braga: Universidade do Minho.
- Galbraith, J. (1996). *Moeda das suas origens à economia contemporânea*. Lisboa: Editorial Presença.

- Ghiglione, R. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. (2ª Ed.). Oeiras: Celta
- Golan, P. (1982). *Using drama to teach English: English through drama in Israeli classroom*. English Teachers Journal, n. 27.
- Gonzalez, T. (2001). *Didáctica de la economía em el bachillerato, Sintesis Education*.
- Graham, L. & Metaxas, P. (2003). "Of course it's true; I saw it on the internet!" - *Critical Thinking in the Internet Era*. In Communications of The ACM, n.º 5 (vol. 46), May 2003, [online] disponível em <http://www.wellesley.edu/CS/pmetaxas/CriticalThinking.pdf>.
- Hodson, D. (1992). *Redefining and Reorienting Practical Work in School Science*. School Science Review, 73 (264), pp. 65-78.
- Holden, S. (1982). *Drama in Language Teaching*. London.
- Karling, A. (1991). *A didáctica necessária*. São Paulo: Ibrasa.
- Larsen, S. & Jenssen, D. (2004). The school trip: travelling with, not to or from. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*. Vol. 4 (1), p. 43-57.
- Leenhardt, P. (1974). *A Criança e a Expressão Dramática*. Trad. Maria Flor Marques Simões. 2.ª Edição, Lisboa: Editorial Estampa.
- Lei n.º 49/2005, de 31 de Agosto.
- Lemos, V. (1990). *O Critério do Sucesso – Técnicas de Avaliação da Aprendizagem*. (4ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Lengran, P. (1981). *Introdução à educação permanente*. (2.ª Ed.). Lisboa: Horizonte.
- Lopes, J. (2002). *Problemas de Comportamento, Problema de aprendizagem e Problemas de "Ensinagem"*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Machado, F. & Gonçalves, M. (1991). *Currículo e desenvolvimento curricular: Problemas e perspectivas*. Porto: Edições Asa.
- Maley & Duff (1978). *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge.
- Martinez, P. (1996). *Didactique des langues étrangères*. Paris : Que sais-je? PUF.

- Michie, M. (1998). Factors influencing secondary science teachers to organise and conduct fieldtrips. *Australian Science Teachers Journal*. Vol. 44 (3), pp. 43-51.
- Minder, M. (1986). *Didáctica Funcional*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Monteiro, M. (2002). *O ensino numa escola plural* in Actas do IV Curso de Verão da Ericeira. Ericeira: Mar de Letras
- Moraes, C. & Pacheco, J.; Evagelista, M. (org.) (2003). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Moran, J. (2005). *Integração das Tecnologias na Educação. Desafios da televisão e do vídeo à escola*. Secretaria de Educação a Distância, SEED.
- Moreira, M. & Buchweitz, B. (1993). *Novas estratégias de ensino e aprendizagem*. (1.^a Ed.) Lisboa: Plátano.
- Novak, J. & Gowin, D. (1999). *Aprender a Aprender*. (2.^a Ed.) Lisboa: Plátano Edições Técnicas, Coleção Plátano Universitária.
- Oliveira, H. (2012). *As potencialidades didáticas das visitas de estudo: a perceção dos alunos sobre a aprendizagem desenvolvida*. In D. Royé; J. Vázquez; M. Otón; M. Mantiñán & M. Díaz (Orgs.), XIII Coloquio Ibérico de Geografía - Respuestas de la Geografía Ibérica a lacrisis actual. Santiago de Compostela.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. (2.^a Ed.) Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2003). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. In Moraes, C.; Pacheco, J. & Evagelista, M. (org.). Porto: Porto Editora.
- Pais, M.; Oliveira M.; Góis, M.; & Cabrito, B. (2013). *Economia A 10.º Ano*. Lisboa: Texto Editora.
- Patrício, M. (1983). *Teoria da Educação*. Universidade de Évora.
- Pereira, M.; Cunha, E.; & Boaventura, L. (2000). *O grupo: noções básicas e actividades*. Universidade do Minho.
- Pinheiro J.& Ramos L. (2000). *Métodos pedagógicos*. (4.^a Ed.). Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.

- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. (1991). *O computador: um instrumento da educação*. (5ª Ed.). Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Proença, M. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ramiro, M. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Reis, P. (2009). *Kit Pedagógico – Estudo do Meio*. Lisboa: Texto Editores.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (2003). *Planificação e Avaliação do Ensino – Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. (1993). *Avaliação da Aprendizagem*. (4ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Rodriguez, C.E., Didáctica de Las Ciências Económicas. Edición electrónica gratuita, 2007.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino – o saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Sampaio, D. (1996). *Indisciplina: Um Signo Geracional?* Ministério da Educação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Site da Escola Secundária de São João do Estoril (ESSJS). Regulamento interno. Acedido em 05 de Janeiro de 2014 através de: [http://aesje.pt/ESSJE/Documentos/Regulamento Interno/Regul Interno.pdf](http://aesje.pt/ESSJE/Documentos/Regulamento%20Interno/Regul%20Interno.pdf)
- Site da Junta de Freguesia de São João do Estoril. Acedido em 05 de Janeiro de 2014 através de: <http://www.jf-estoril.pt/1516/junta-de-freguesia-do-estoril.html>

Tornero, J. (2007). *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação: Novas linguagens e consciência crítica*. Porto: Porto Editora.

Vale, I. (2000). *Didáctica da matemática e formação inicial de professores num contexto de resolução de problemas e de materiais manipuláveis*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/ Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Horizontes Pedagógicos.

Zabalza, A. (1992). *Do Currículo ao Projecto de Escola. Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

Zabalza, A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (6ª Ed.). Porto: Edições ASA.

ANEXOS

Segue a listagem dos anexos que se encontram disponíveis em CD.

- A- Planificação de Médio Prazo da Unidade 4-Comércio e moeda
- B- Plano Aula 1
- C- Plano Aula 2
- D- Plano Aula 3
- E- Plano Aula 4
- F- Plano Aula 5
- G- PowerPoint sobre a distribuição
- H- Prezi sobre a distribuição
- I- *PowerPoint* sobre os tipos de consumo
- J- Prezi sobre os tipos de consumo
- L- Prezi sobre a moeda
- M- Vídeo /Prezi sobre a moeda
- N- *PowerPoint* sobre a moeda
- O- *PowerPoint* síntese da moeda
- P- Ficha formativa
- Q- Correção da ficha formativa
- R- *PowerPoint* sobre a nova moeda europeia
- S- PowerPoint sobre o euro
- T- Grelha de avaliação
- U- Questionário aos alunos
- V- Guião da entrevista à professora cooperante
- X- Projeto da visita de estudo
- Y- Diário de Campo
- Z- Trabalho individual/grupo realizados