

Universidade de Lisboa

Instituto de Geografia e Ordenamento do
Território



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

O Estudo de Caso em Geografia e o Desenvolvimento de Competências gerais e específicas

Inês Patrícia Fernandes Pereira de Sousa

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
orientado pelo Prof. Doutor Herculano Cachinho

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

(2017)

Universidade de Lisboa

Instituto de Geografia e Ordenamento do
Território



O Estudo de Caso em Geografia e o Desenvolvimento de Competências gerais e específicas

Inês Patrícia Fernandes Pereira de Sousa

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada orientado
pelo Prof. Doutor Herculano Cachinho

Júri:

Presidente: Professora Doutora Maria Helena Mariano de Brito Fidalgo
Esteves do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da
Universidade de Lisboa;

Vogais:

- Professora Doutora Maria João de Oliveira Antunes Barroso Hortas, Professora Adjunta da Escola Superior de Educação de Lisboa;
- Professor Doutor Herculano Alberto Pinto Cachinho, Professor Associado do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território

(2017)

Agradecimentos

Agradeço a todos os que me ajudaram, com diferentes contributos, na concretização da prática profissional, bem como na elaboração deste relatório.

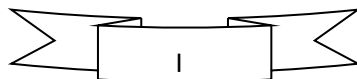
Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus avós por me proporcionarem a vinda para a Universidade e ainda por toda a paciência e força.

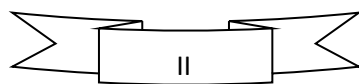
Em segundo lugar, quero agradecer ao Professor Herculano Cachinho por ter aceite orientar este trabalho, pela disponibilidade e conselhos.

Em terceiro lugar, quero agradecer aos professores do Mestrado em Ensino de Geografia pelos seus ensinamentos ao longo dos dois anos.

Em quarto lugar, quero também agradecer à Professora Cooperante da Escola Maria Amália Vaz de Carvalho, Maria João Vieira, por me receber, aconselhar, partilhar comigo os seus conhecimentos e ainda por me mostrar todo o trabalho e papéis que um professor desempenha na escola.

Por último, quero agradecer a todos os meus amigos, em especial, às minhas amigas Ana Rita Santos e Catarina Mendes por toda a paciência, todas as conversas e apoio e, ao meu colega e amigo Ricardo Coscurão, por ter ouvido todos os desabafos e queixas e ainda pelos seus conselhos.





Siglas

APA – American Psychological Association

CD – ROM – Compact Disc – Read – Only Memory

CEE – Comunidade Económica Europeia

EUA – Estados Unidos da América

ESMAVC – Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho

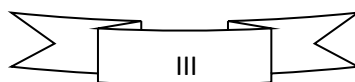
IGOT – Instituto de Geografia e Ordenamento do Território

ME – Ministério da Educação

RGP – Reunião Geral de Professores

PDF – Portable Document Format

UE – União Europeia



Conformidade

Este relatório da prática de ensino supervisionada está redigido de acordo com o documento aprovado pela Comissão Científica dos Mestrados de Ensino, a 5 de dezembro de 2012, intitulado “Orientações para o desenvolvimento e elaboração do relatório da prática de ensino supervisionada”, aprovado pelo Presidente da Comissão Científica dos Mestrados de Ensino, Prof. Doutor João Pedro da Ponte.

Norma e Grafia utilizadas

Para a redação deste relatório foi utilizado o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor desde 2009. As referências bibliográficas e citações foram elaboradas tendo em conta a Norma APA.

Anexos

Por uma questão de facilidade no acesso aos mesmos, os anexos encontram-se simultaneamente, na parte final do relatório – para os leitores da versão impressa – e também em CD-ROM, para os que desejem fazer a sua leitura eletrónica, através do suporte PDF.

Resumo

O presente relatório incide sobre uma experiência letiva junto de uma turma do 11º ano de escolaridade, na disciplina de Geografia A.

No programa de Geografia A, nomeadamente no 11º ano, consta, como tarefa a realizar, o Estudo de Caso. Tratando-se de uma unidade didática obrigatória, mas totalmente livre do ponto de vista dos conteúdos substantivos, levou-me a questionar o seu interesse do ponto de vista da aquisição de competências gerais e específicas, associadas à investigação, ao trabalho em equipa, à recolha de informação, tratamento estatístico, gráfico e cartográfico, ou ainda associadas à comunicação e argumentação.

Tendo em vista a avaliação do interesse do Estudo de Caso para a aprendizagem dos alunos do ensino secundário, e atendendo ao contexto geográfico em que se insere a escola, decidi ancorar a lecionação do Estudo de Caso na temática dos problemas urbanos, algo, à partida, mais próximo da realidade dos alunos, favorecendo o desenvolvimento de experiências de aprendizagem significativas e o desenvolvimento de competências geográficas e transversais, na formação dos jovens.

Ao longo de catorze aulas, foi acompanhado o desenvolvimento dos projetos e a apresentação dos resultados pelos alunos, para além de uma breve abordagem dos problemas urbanos. Foi ainda efetuada, de forma sistemática, a observação dos alunos, e recolhidas as opiniões que os mesmos tinham do projeto, mediante o preenchimento de um inquérito elaborado para o efeito. A partir deste, concluiu-se que os alunos consideram que Estudo de Caso contribui para as suas aprendizagens, para a compreensão e aquisição de competências como técnicas geográficas e tratamento de dados, para a sensibilização aos problemas urbanos e destacam a importância de aprender fazendo.

Palavras-chave: Alunos; Competências; Estudo de Caso; Ensino da Geografia; Prática Supervisionada.

Abstract

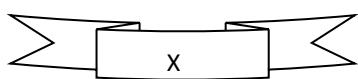
The present report gives an account of the teaching experiment/ teaching-learning experiment carried out with a 11th grade Geography (Geografia A) class.

The Geography curriculum in secondary education, namely for 11th grade students, comprises a case study research. Although the teaching unit is compulsory, it is elective as far as the substantive contents are concerned. My main concern in defining these contents was their importance considering the general and specific competencies and skills that students are supposed to acquire and develop regarding investigation, team work, collecting information, statistics, graphical and cartographic data analysis, as well as communication and argument techniques.

Having in mind the role and the importance of the case study research in the secondary students' learning, as well as the geographical context of the school, I decided to have the case study research focused on the subject area *Urban Issues*, once this is a subject area more in touch with their very own reality, which is likely to promote the development of significant learning experiences and also of geographic and transversal skills.

Through each of the fourteen lessons taught the students' projects development and results were monitored, and a brief overview of urban problems was also given. The students' work was systematically monitored and assessed and the students gave their opinion on the project by answering a survey drawn up for this specific purpose. The results of this survey lead us to conclude that the students regard the case study research as an important method in their learning process, by enhancing and improving their knowledge and skills, namely those related to geographic techniques and data handling and processing, and also by raising their awareness of urban problems. The students also emphasise the importance of learning by doing and of collaborative working.

Keywords: Students; Skills; Case study; Geography teaching; Monitored practice



Índice

Agradecimentos	I
Siglas	III
Conformidade; Norma e Grafia utilizadas; Anexos	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Índice de Gráficos	XIII
Índice de Imagens	XV
Índice de Anexos	XVII
Índice de Apêndices	XIX
Introdução	1
Parte I - Enquadramento científico, curricular e didático	7
1. Identidade profissional	9
2. A importância do ensino da Geografia e suas competências	13
2.1 Estudo de caso em Geografia	16
2.2 Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica	22
3 - Enquadramento da temática lecionada no Estudo de Caso, no âmbito do Projeto Nós Propomos!	24
Parte II - A escola cooperante - Caracterização	31
1. História, Localização e Enquadramento social	33
2. Caracterização da turma	40
Parte III - A prática de ensino supervisionada	51
1. Planificações	53
2. Intervenção letiva	55
3. Questionário Nós Propomos	71
Parte IV - Reflexão sobre a experiência letiva	81
Considerações finais	87
Referências bibliográficas	93
Anexos	101
Apêndices	137

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Género dos alunos do 11º SE2	41
Gráfico 2 – Local de residência dos alunos do 11º SE2	41
Gráfico 3 – Habilitações académicas da Mãe	42
Gráfico 4 – Habilitações académicas do Pai	42
Gráfico 5 – Encarregado de Educação	43
Gráfico 6 – Estabelecimento de ensino, dos alunos, no 3º ciclo	43
Gráfico 7 – Modo de deslocação dos alunos do 11º SE2 para a escola	44
Gráfico 8 – Ocupação dos tempos livres	44
Gráfico 9 – Horas de estudo	45
Gráfico 10 – Disciplina que os alunos mais gostam	45
Gráfico 11 – Disciplina que os alunos menos gostam	46
Gráfico 12 – Prosseguimento de estudos	46
Gráfico 13 - Atividades que mais gosta	47
Gráfico 14 – Percentagem de positivas, da turma SE2, nos 1º e 2º períodos	50
Gráfico 15- Cronograma de atividades realizadas	63
Gráfico 16- Interesse dos alunos	64
Gráfico 17 – Gosto dos alunos sobre o estudo de caso	64
Gráfico 18 - Aquisição de aprendizagens	65
Gráfico 19 – Opinião dos alunos sobre o que de mais importante aprenderam	66
Gráfico 20 – Mais-valia do estudo de caso	67
Gráfico 21 – Estudo de caso como contributo para a aprendizagem	67
Gráfico 22 – Estudo de caso como contributo para a aprendizagem, porquê?	68
Gráfico 23 - Atenção aos problemas urbanos	69
Gráfico 24 – Contributo do estudo de caso para a atenção aos problemas urbanos	70
Gráfico 25 - Inovação do Projeto Nós Propomos	71
Gráfico 26 – Contribuição do projeto para a motivação	72
Gráfico 27 - Condições de trabalho no estabelecimento de ensino	72
Gráfico 28-- Trabalho em grupo	73
Gráfico 29 - Conhecimento da cidade	73
Gráfico 30 - Reflexão sobre os problemas locais	74
Gráfico 31 - Acompanhamento, do trabalho, por parte do professor	74

Gráfico 32 - Coordenação e organização do projeto	75
Gráfico 33- O mais relevante da experiência	76
Gráfico 34 - O que mais gostou no projeto	77
Gráfico 35- O que menos gostou no projeto	78
Gráfico 36 - Sugestões de alteração	78
Gráfico 37 - Sugestões	79

Índice de Imagens

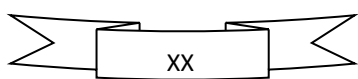
Imagem 1 – Fachada da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho	33
Imagem 2 – Entrada da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho	33
Imagem 3 - Mapa de localização da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho	34
Imagem 4 – Planta do 1º andar da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho	36
Imagem 5 - Planta do 2º andar da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho	37
Imagem 6 - Planta do 3º andar da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho	37
Imagem 7 – Sala de Geografia – B11	38
Imagem 8 – Diretora da ESMAVC na Reunião Geral de Professores (RGA)	39
Imagem 9 – Secretário de Estado para a educação, na RGA da ESMAVC	39
Imagem 10 - Planta da turma na sala B11	40
Imagem 11 – Notas dos alunos nos três períodos de aula, ano 2016/2017	60
Imagem 12 – Nuvem de palavras	70

Índice de Anexos

Anexo 1 - Mapa de Enquadramento Geográfico da ESMAVC	105
Anexo 2 - Questionário sobre o estudo de caso	109
Anexo 3 – Avaliação do Estudo de Caso	113
Anexo 4 – Planificação da aula lecionada sobre Problemas Urbanos	117
Anexo 5 - <i>Prezi</i> da aula de problemas urbanos	121
Anexo 6 – Documento analisado na aula	131
Anexo 7 – Sugestões de pesquisa	137

Índice de Apêndices

Apêndice 1- Questionário de caracterização da turma	141
Apêndice 2 - Ficha de auto e hétero- avaliação	145
Apêndice 3 – Teste de estilo de aprendizagem de David Kolb	149
Apêndice 4 – Cartaz das escolas participantes no Projeto Nós – Propomos!	153
Apêndice5- Cartaz das Universidades participantes no Projeto Nós-Propomos!	157
Apêndice 6 – Questionário do Projeto Nós Propomos!	161



Introdução

Do programa de Geografia A do 11º ano, consta uma unidade didática intitulada de Estudo de Caso. Embora seja a última unidade do programa, esta pode ser lecionada em qualquer altura do ano letivo, dependendo unicamente da decisão do professor ou do grupo de professores, e da forma como estes preconizam a gestão do Programa. De forma a tornar o Estudo de Caso uma atividade apelativa para os alunos e, em simultâneo, promover a cidadania territorial, a leção desta unidade didática foi realizada no quadro do projeto “Nós Propomos!”. Este projeto, coordenado pelo Prof. Sérgio Claudino no IGOT, tem precisamente com o objetivo ligar a leção do Estudo de Caso à realidade próxima dos alunos, mediante a identificação de problemas no meio local e a apresentação de propostas para a sua resolução por parte dos alunos.

Tendo em consideração que o Estudo e Caso é uma unidade didática obrigatória do programa, que preconiza a adoção de uma metodologia investigativa, e o projeto “Nós Propomos!” procurar por em prática os seus princípios, acrescentando-lhe a dimensão da participação ativa e a cidadania territorial, decidimos escolher esta unidade didática como objeto de estudo para o desenvolvimento da prática profissional supervisionada. Os objetivos principais consistiam em: 1- Analisar as mais-valias do Estudo de Caso na aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências geográficas relacionadas com a observação, a análise, a interpretação e a intervenção, por parte dos alunos; 2 - Compreender como o Estudo de Caso previsto no Programa de Geografia do 11º pode contribuir para a aquisição de competências geográficas, relevantes para a formação dos jovens; 3- Interpretar o que pensam/disseram os alunos sobre o Estudo de Caso; 4 - Avaliar se os alunos conseguiram realizar uma articulação com os conteúdos lecionados, e ainda, 5- Analisar o desempenho dos alunos, no trabalho de Estudo de Caso, independentemente do seu estilo de aprendizagem.

Enquanto investigação em educação, a temática que selecionámos para a elaboração do relatório da prática supervisionada insere-se, em primeiro lugar, nas Ciências Sociais e Humanas, nomeadamente no ensino da Geografia. Este será abordado de acordo com os princípios do paradigma interpretativo. A opção por este paradigma resulta, por um lado, do facto de se tratar de uma investigação em pequena escala (o universo de análise consiste apenas na turma onde desenvolvemos a prática supervisionada), e por outro lado, pelo relatório da prática supervisionada consistir numa reflexão sobre a prática. Refletir sobre a prática é uma atividade importante para os professores, pois permite-lhes compreender a

própria prática. Segundo João Pedro da Ponte (2002, p, 12), reflexão é uma “expressão muito próxima da noção de investigação sobre a prática”. Sobre esta questão este autor vai mais longe ao afirmar que “a investigação sobre a prática é um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor profissional dos professores” (Ponte, 2002, pp. 6-7).

A investigação, a abordagem (ou método), é do tipo qualitativo, dado que existiu uma colaboração com os participantes, contacto nas aulas, durante a realização do estudo de caso. Esta atividade teve uma abordagem qualitativa uma vez que apresenta uma lógica de descoberta, de interpretação. Uma vez que parte da observação do trabalho dos estudantes e a sua opinião sobre a tarefa. Como modalidade de investigação recorri à investigação sobre a prática. Esta que é uma atividade importante para os professores, compreender a própria prática, segundo Ponte (2002) “a investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor profissional dos professores” (pp. 6-7)A reflexão sobre a prática foi para nós um recurso, ao longo de toda a prática de ensino supervisionada , desde a análise da reação dos alunos (o meu foco principal) e da forma como estes trabalharam no projeto, até à forma com preparámos e lecionámos as aulas, trabalhámos com os alunos, buscámos o melhor método para conduzir os discentes aos resultados esperados e avaliámos as aulas e os trabalhos, procurando compreender os problemas que podem existir na elaboração destas atividades. Com o objetivo de investigação tentámos ainda fazer uma reflexão sobre uma proposta apresentada no programa da disciplina de Geografia A, reflexão sobre “os problemas da construção e gestão do currículo” (Ponte, 2002, p.7).

A investigação desenvolvida de suporte à elaboração do Relatório das Prática de Ensino Supervisionada teve um carácter essencialmente qualitativo e apoiou-se na observação dos alunos durante a realização do trabalho de estudo de caso. Esta observação incidiu sobre os alunos de uma turma do 11º ano de escolaridade. Os participantes foram, então, os discentes da turma que integro no âmbito da prática de ensino supervisionada proposto pelo mestrado em ensino. Turma, esta, de Geografia A, do 11º ano, que pertence ao curso de ciências socioeconómicas, da escola secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, constituída por 25 alunos. A abordagem na seleção da amostra é qualitativa, trata-se de um pequeno grupo, que analisei no seu todo. Sendo, também, uma abordagem qualitativa, a

representatividade da amostra não foi uma preocupação principal. A relação com os participantes foi de contato intenso, uma vez que a minha presença foi constante ao longo de todo o desenvolver do processo, observação, questionários.

A turma incorporou a realização de três tipos de instrumentos de recolha de dados: o questionário, através do qual se recolheram as opiniões dos alunos, a observação direta em sala de aula, “é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem nos dirigirmos aos sujeitos interessados.” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.164), e análise documental. O primeiro instrumento recolhido foi o teste de David Kolb, este teste foi sobre o estilo de aprendizagem dos alunos. Este instrumento foi realizado com o intuito compreender se os resultados dos trabalhos e os questionários estão de acordo com o estilo de aprendizagem que os alunos têm, considerando o resultado do teste, para que no final do projeto nos fosse possível estabelecer duas comparações.

Após a análise documental sobre o que deve ser realizado no Estudo de Caso e ainda compreender as competências a serem trabalhadas, como a observação, foram realizadas anotações sobre o comportamento e trabalhos dos alunos durante todas as aulas reservadas para a elaboração do projeto. Após a conclusão do trabalho foram aplicados, aos alunos, questionários sobre a opinião destes sobre o Estudo de Caso. Questionário este de perguntas abertas e fechadas.

A observação direta dos comportamentos e das reações dos alunos na realização das tarefas foi também um instrumento obtido. Uma vez que fui observando como os alunos realizaram os seus trabalhos, para o projeto, tentei, em simultâneo, compreender se adquiriram competências geográficas como a observação, interpretação e análise de problemas e fenómenos. Fez ainda parte dos meus objetivos, tentar compreender se os estudantes conseguiram realizar uma articulação com os conteúdos lecionados. Durante esta observação realizei anotações sobre o comportamento, interação entre os alunos e trabalho dos mesmos, facilidade com que atingem objetivos.

O terceiro instrumento, a análise documental, consistiu na leitura ativa do Programa de Geografia A, bem como de outros documentos necessários à preparação das experiências de aprendizagem, incluindo manuais escolares, e textos científicos diretamente ligados às temáticas dos problemas urbanos, sobre as quais incidiram os projetos selecionados pelos alunos.

Após a recolha de informação obtida pelo questionário aos alunos e da descrição do trabalho destes, através da minha observação realizei uma comparação.

O presente relatório está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo consiste no enquadramento científico, curricular e didático, estando este subdividido em três temáticas:

- a identidade profissional, a sua construção ao longo da realização da prática de ensino supervisionada, onde se discorre, ainda, sobre a relação professor aluno.
- a importância do ensino da Geografia, as competências a serem adquiridas com a disciplina, e a temática trabalhada, o estudo de caso e o *Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*.
- a contextualização sobre a temática lecionada, *As áreas urbanas: organização e dinâmicas internas*, com maior incidência nos problemas urbanos, tema escolhido para a realização do estudo de caso.

O segundo capítulo é inteiramente consagrado à descrição e caracterização da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, escola cooperante, onde efetuámos a prática de ensino supervisionada. Neste iremos falar sobre a história, localização geográfica, o edifício (espaço físico), os alunos, os encarregados de educação e os recursos humanos e físicos. É ainda parte integrante deste capítulo a caracterização da turma do 11º ano, turma do curso de ciências socioeconómicas, com quem foi desenvolvido o trabalho ao longo do ano letivo.

No terceiro capítulo será abordada a Prática de Ensino Supervisionada, as planificações realizadas e a execução do estudo de caso, onde também aparecerá a opinião dos discentes sobre esta proposta metodológica.

Por último, no quarto capítulo, será realizada uma reflexão sobre a prática de ensino supervisionada, com maior incidência na sequência didática do estudo de caso em Geografia e na participação no seminário nacional do projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica.

Parte I - Enquadramento
científico, curricular e
didático

1. Identidade profissional

1.1 Aprendizagem e motivação - Relação professor aluno

“O professor é um ser de relação numa profissão de relação”.

(Teixeira, 1993, p. 443)

Professor é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar (Roldão, 2008, p. 182). Roldão (2008) afirma que o que distingue um docente de outro qualquer profissional é a ação de ensinar. Ensinar, que pode ser definido como “fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2008, p.172), (...) “especialidade de fazer aprender alguma coisa” (Roldão,2008, p.173). Professor é sinónimo de dedicação ao ensino, às aprendizagens e fundamentalmente aos alunos. Não há professores sem alunos e para haver aprendizagens é necessário existir uma relação entre estes dois agentes.

Ser professor, é ser um agente socializador, é saber inculcar regras, é saber moldar comportamentos, é ter a função de alcançar aprendizagens e ordem, é criar uma relação de respeito. Esta noção/ideia de ser professor vai sofrendo alterações e adaptações, à medida que se obtém experiência, esta que se adquire com a ajuda de todos os agentes da escola.

Para se compreender como criar a relação professor- alunos, e a importância da mesma, é necessário estar na escola, perceber as suas dinâmicas e entender os papéis dos professores no espaço escolar, é imprescindível realizar uma prática de ensino supervisionada. Faz por isso todo o sentido a Prática de Ensino Supervisionada, que se assume como componente importante para conhecer a instituição escolar e ainda para aplicar os ensinamentos e conhecimentos adquiridos durante o percurso académico. É também fundamental para os futuros professores, pois prepara-os para atividade profissional. A prática de ensino supervisionada, ensina a ser professor e para tal é necessário conter três componentes, a científica, a pedagógica e a interpessoal.

É, então, fundamental a formação docente e a criação de identidade profissional.

Identidade profissional, é “um espaço de construção de momentos de ser e de estar na profissão” (Flores, 2015, p.139) e “desenvolve-se na interação entre o indivíduo e o ambiente ou contexto”, (Korthagen., Beijaard., Meijer., Verloop,

2004, citados por Flores, 2015, p. 139). Para a construção da identidade, é necessário, que o aluno em formação tenha ajuda para se tornar bom professor, ideia dada por Schepens, Aeltermen e Vlerick (2009). É necessário que exista uma boa orientação por parte do professor cooperante. E é ainda importante ter em conta fatores que influenciam o processo de formação da identidade, que segundo Flores (2015), são a biografia pessoal, trajetórias de formação e a identidade pré-ensino relacionada com as imagens e as teorias implícitas sobre ser professor, assim como também o contexto de ensino.

Ainda, segundo Flores (2015), a prática de ensino supervisionada é um momento/atividade muito importante. É uma “componente-chave do processo de aprender a ensinar”, é “uma oportunidade decisiva de aprendizagem” (Flores, 2015, p.142). Além de ser um momento importante, como já referido, é também chave no processo de formação, pelo que faz parte do currículo do programa de estudos, juntamente com outras disciplinas.

Durante a prática de ensino supervisionada é importante o apoio, a ajuda e orientação por parte dos professores cooperantes nas escolas e os professores responsáveis pela Introdução à Prática Profissional na Faculdade. Flores (2015) afirma que os conteúdos apreendidos durante o curso de formação devem estar relacionados com a prática de ensino supervisionada (este momento, que é de identificação profissional) e ainda, que o trabalho deve ser contínuo, com uma constante orientação e compreensão. “A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (Nóvoa,1992, p.12). “A identidade do professor vai-se construindo progressivamente ao longo da carreira, desde as fases iniciais [prática de ensino supervisionada] em que o indivíduo começa a atuar e a encarar-se como profissional, em espaços de interação diversificados perante conflitos mais ou menos intensos (...), O indivíduo nunca constrói sozinho a identidade profissional: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições.” (Dubar (1997) citado por Anjos, 2007, p. 51).

Por vezes, o professor cooperante não contribui para o processo de identificação profissional e, conseqüentemente, para o momento da prática de ensino supervisionada e, uma vez que faz com que o estagiário não se sinta como professor, mas sim um simples aluno. É, assim, importante o modo como os outros nos veem. É ainda essencial que o professor cooperante se coloque no lugar do professor estagiário, ou seja, que tenha em

mente e reflita também sobre as aulas que leciona, para que as informações, correções e indicações dadas não sejam o contrário do realizado nas suas aulas. Tem também uma elevada importância o saber estar nas aulas, nas quais o seu papel é meramente de observador, evitando assim interrupções em momentos desapropriados e desnecessários.

Como referido anteriormente, um professor cooperante é fundamental e considero essenciais todas as sugestões e observações dadas pela minha professora na escola. Assim como o seu interesse em que esteja presente nas diversas reuniões realizadas durante o ano, reuniões de grupo disciplinar, de encarregados de educação, de conselho de turma e de avaliações.

As competências científicas e pedagógicas são importantes, mas saber criar/estabelecer relações é fundamental nesta profissão. É fundamental pois é necessário conhecer e compreender os alunos, saber quais os seus pontos fortes e menos fortes (que diferem de aluno para aluno e turma para turma), para que seja possível adequar as metodologias/ experiências de aprendizagem. Para Souto González (1998) uma das formas que o professor pode utilizar para melhorar a aprendizagem é conhecer os seus alunos, perceber o que eles pensam, as ideias que têm das coisas.

Porque “ensinar é desvelar, é acolher os posicionamentos que se articulam em sala de aula, é preservar a capacidade de criar e de encorajar os estudantes a falarem para que emergam sentimentos e novas aprendizagens.” (Ramos e Faria, 2011, p.48).

Um professor tem de se dedicar aos seus alunos, pois muitas vezes ele é visto como exemplo, e por consequência é importante para a vida futura dos discentes. Ao motivá-los este pode mesmo levá-los a prosseguir os estudos. Mas ser bom profissional não é deixar de ser o que se é, não se pode perder a identidade pessoal. É a identidade pessoal ou própria identidade que nos difere de outros professores.

Em suma, a profissão de professor é uma profissão de relações. Segundo Sachs (2001), citada por Flores (2015, p.139), a identidade docente constitui um processo negociado, aberto e em mutação que “é mediado pela sua experiência nas escolas e fora delas e pelas suas próprias crenças e valores sobre o que significa ser professor e o tipo de professor que aspiram vir a ser”. Não é uma entidade estável ou fixa ou ainda um produto, é “um lugar de lutas e de conflitos” e “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1992, citado por Flores 2015, p.139). Um docente tem de ter

uma relação com os alunos que lhe permita conhecer as suas fragilidades e pontos fortes, para que seja possível adequar as suas metodologias, estratégias, instrumentos. Esta relação pode contribuir para a motivação dos alunos pela escola, e pela progressão dos estudos.

2. A importância do ensino da Geografia e suas competências

Comenius, na sua obra *Didática Magna*, diz-nos que educar é uma forma de salvar as almas, sendo a escola um local de promoção do desenvolvimento do corpo e do espírito. O autor acredita num método universal de ensinar tudo a todos.

Para ensinar tudo a todos, os professores precisam de estar preparados (cientificamente), motivados e predispostos para tal. É necessário diversificar as metodologias e adequar a didática de ensino para, também, os alunos se sentirem motivados.

A disciplina de Geografia sofreu bastantes alterações ao longo da história, tendo tido períodos de maior e menor valorização, que coincidiam com as políticas escolhidas, como na revolução liberal e ainda durante o período do pós II Grande Guerra. Em Portugal, depois de alguns anos a ser menos amada e posta à margem, a Geografia, regressa “em grande” em 1947 (Salazarismo). No pós II Guerra Mundial, foi necessário, em Portugal, erguer o nacionalismo e patriotismo, pois a ideia da independência das colónias começava a ganhar força. Nesta fase, surge então, a disciplina de História e Geografia de Portugal.¹

Os altos e baixos da Geografia não ficaram por aqui, já que após o 25 de Abril, a disciplina fortemente aproveitada pela propaganda política do “império português” volta a cair, sendo mesmo vítima de boatos, nos anos oitenta, que poderia vir a abandonar a escola. A entrada de Portugal na CEE (1986) volta a dar mais uma hipótese à disciplina (mais completa), onde era necessário criar o sentimento de pertença ao continente europeu. Neste período, os manuais deixaram as capas com meninas negras e abraçaram os contornos do continente europeu, dando-se a reforma de 1989. Esta reforma, teve o

¹ Sessão de Metodologias do Ensino em Geografia, março de 2017

seu fim em 2001, aquando da chegada da “nova” reorganização curricular, e se mantém até hoje em vigor.

Segundo a Carta Internacional da Educação Geográfica, a Geografia contribui para a educação dos indivíduos, através da promoção e desenvolvimento de competências, como a expressão verbal, numérica, icónica e estatística. Esta ciência tem ainda uma grande riqueza de conteúdos, uma vez que contém conhecimentos interligados com outras disciplinas/áreas do saber. Tem, também, um carácter transversal, pois “contribui para Educação Internacional, Educação Ambiental e para a Educação para o Desenvolvimento” (Souto e Claudino, 2004, p.7). A Geografia tem como conceitos-chave o espaço, a distribuição de pessoas, fenómenos relativos à superfície terrestre. A Geografia e a educação geográfica, tem o objetivo de levar os alunos a questionar-se, a refletir sobre as suas ações e investigar sobre problemas com que o mundo se depara.

Para a rede temática da Geografia - Herodot (2013), citado por Cachinho (2005, p. 18), a Geografia tem doze competências específicas como: “compreender as relações de interdependência entre os ambientes físico e humano; compreender o significado das relações espaciais a várias escalas; compreender e explicar a diversidade e interdependência de regiões, lugares e localizações; mobilizar o saber e o saber-fazer de outras disciplinas e aplicá-los em contextos geográficos; aplicar conceitos geográficos; interpretar paisagens; recolher, comparar, analisar e apresentar informação geográfica; usar a terminologia geográfica de forma adequada; comunicar ideias, princípios e teorias de forma eficaz e fluente, através da escrita, da oralidade e da imagem; usar técnicas especializadas e abordagens diversificadas; compreender a natureza da mudança e avaliar diferentes representações do espaço geográfico”.

Em Portugal, a Geografia surge no ensino básico e secundário como disciplina obrigatória e autónoma, somente, no 3º ciclo (7º, 8º, 9º anos). Contudo, os alunos têm contato com os conteúdos, desta ciência, desde o 1º ciclo, onde marca presença na disciplina de Estudo do Meio. No 2º ciclo, a Geografia aparece no currículo ligada à História, tendo a disciplina, como nome História e Geografia de Portugal. No ensino secundário, a Geografia, é uma disciplina opcional (específica) em dois cursos da área científico-humanísticos, nomeadamente, nas línguas e humanidades e nas ciências socioeconómicas, onde surge como disciplina bienal e com uma carga horária de três blocos de noventa minutos. É, ainda, objeto de avaliação em exame nacional no segundo ano do curso (11º ano de escolaridade). Com um carácter opcional, tanto a nível da escola,

como da escolha do aluno para a frequentar, a disciplina e Geografia volta a surgir no 12º ano de escolaridade, sendo neste ano de escolaridade denominada de Geografia C.

A Geografia é a ciência que estuda a dimensão espacial dos fenómenos e por isso como futuros professores temos a ambição de que os alunos tenham conhecimento do mundo a várias escalas e ainda as relações Homem-Natureza. Para que estes objetivos sejam alcançados, cabe-nos, transmitir o conhecimento de forma adequada, ensinar certos mecanismos e dar-lhes algumas ferramentas de cariz espacial. A didática da Geografia é muito completa, pois vai além dos conceitos desta ciência. Estuda e ajuda a compreender, também, conteúdos da história, das ciências naturais, da sociologia... “Esta ciência baseia os seus conhecimentos em outras ciências. Ciências Humanas, como a História, a Economia, entre outras, e nas Ciências Exatas, como a Biologia, a Matemática” (Soares, 2008, p.10). Nas escolas, a disciplina de Geografia deve permitir aos alunos, jovens, cidadãos, terem atitudes críticas e reflexivas sobre o espaço que os rodeia, o que torna necessário que esta ciência seja pensada como “uma prática operativa” (Cachinho, 2000, p. 87).

A disciplina tem como objetivo contribuir para que os alunos aprendam a moverse e intervir no espaço onde habitam. A importância de educação geográfica é tão importante que Merenne-Schoumaker (1985), diz-nos que todos devem ter formação geográfica e ainda que todo o conhecimento deve ser aplicado.

O ensino, em geral, não deve estar dissociado de competências, do saber-fazer e a Geografia não é exceção. Competências são “um saber em ação, que mobilizam recursos das mais variadas ordens para equacionar e resolver diversos tipos de situações” (Silva e Ferreira, 2000, p.92), e devem ser pensadas como uma forma de promoção das aprendizagens por parte dos discentes (Silva e Ferreira, 2000, p.101). Em Geografia, a formulação de competências surge em 1999, contudo a sua primeira versão, somente, surge em 2001, aquando da reforma curricular. Mas a noção de competência inicialmente apareceu ligada ao mundo do trabalho, das organizações e das interações sociais (Silva e Ferreira, 2000, p.92).

A Geografia cada vez mais aparece ligada à formação de jovens “cidadãos conscientes dos problemas do território, jovens cidadãos responsáveis e geograficamente competentes” (Cachinho, 2000, p.73). Esta junção da Geografia e cidadania leva-nos à procura de soluções para os problemas que encontramos na rua, no nosso dia- a- dia e por

consequência ao estudo de caso. Este aparece, na contribuição da disciplina de Geografia para o Currículo Nacional, com a “aplicação do método científico na resolução de problemas sociais e ambientais, como estratégia adequada à resolução de problemas” (Cachinho,2000, p.85).

2.1 Estudo de caso em Geografia

Na década de noventa, os Estados Unidos da América atravessam um período de grande crescimento económico, o Japão atravessa um período de estagnação e a União Europeia sentia que tinha de mudar para conseguir acompanhar o crescimento dos EUA. A explicação para o crescimento dos EUA, ao contrário do que acontecia na Europa, era a forma de ensino e formação, já que nos Estados Unidos da América o ensino é mais prático, “o sistema educativo começou a ser encarado como um instrumento decisivo para contrariar os diferentes ritmos de crescimento dos dois lados do Atlântico” (Souto & Claudino, 2004). Para tentar contrariar a diferença de ritmos, a UE, proclama, em 1996, o ano europeu da aprendizagem ao longo da vida (educação saber fazer/aprender a fazer). “Além da aprendizagem de uma profissão, há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações” (Relatório Delors, 1996, p.18²) e no fim da década de noventa, mais propriamente em 1999, conclui um programa de ação denominada Agenda 2000. Nesta se declara a importância de uma Europa do conhecimento e, por isso, é necessário um ensino mais prático, um ensino por competências.

Um ano após a definição de estratégias da Agenda 2000, em Portugal, é elaborada a reorganização curricular de 6 de janeiro de 2001 (DL n° 6/2001), que tem como objetivo fazer a passagem do ensino ancorado na transmissão do conhecimento e nos conteúdos substantivos para o ensino centrado no aluno e no desenvolvimento de competências. Em 2009/2010, devido à manifesta incapacidade dos professores efetuarem tal mudança de paradigma, elaboram-se as metas de aprendizagem, por ano e ciclo de escolaridade, nas quais se definem as aprendizagens essenciais a realizar. Estas metas são acompanhadas no 1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade de exemplos de experiências de ensino-aprendizagem,

² Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – Educação um tesouro a descobrir.

que serviam de referenciais para os professores. No entanto, com a mudança de governo, e a aversão ao ensino por competências do Ministro da Educação Nuno Crato, estas metas serão revogadas, bem como o Currículo Nacional. Em seu lugar serão implementadas as metas curriculares, que marcam um regresso ao ensino centrado nos conteúdos e na pedagogia por objetivos mais uma vez com o intuito de implementar o ensino por competências, tendo por base o ensino profissional. Após quatro anos, de metas curriculares, onde a base eram os conteúdos e não as competências, em 2015 (atual governo), surgem as aprendizagens essenciais, com um discurso, mais uma vez, virado para o ensino por competências.

A ideia de tornar o ensino mais prático e de valorizar a formação por competências leva à valorização de metodologias de trabalho projeto e, conseqüentemente, à importância de análise de situações concretas, da qual o estudo de caso constitui um exemplo.

A proposta metodológica, estudo de caso não é consensual na sua definição. Ela é vista/explicada das seguintes formas:

Estudo de caso é “um termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum concentrarem-se deliberadamente no estudo de um determinado caso” (Adelman et al., 1977, citado por Bell, 1997, p. 23). Este “passa pela definição de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais e não pelo método de pesquisa utilizado. Visa assim explorar um caso singular situado no mundo real, bem delimitado e contextualizado no tempo e no espaço, recolhendo informação circunstanciada” (Chizzotti, 2006, citado por Esteves, 2010, p.100).

“A ideia de base, do estudo de caso, é a de proporcionar aos alunos situações em que pudessem por em prática alguns conhecimentos adquiridos ao longo de um ano e meio de aprendizagens. Esses conhecimentos são geralmente aprendidos de forma separada não havendo nem motivo nem oportunidade para os integrar. Para além de conhecimentos há métodos e técnicas, desde a recolha de dados até ao seu tratamento e representação, que geralmente aparecem como dados adquiridos, como produtos de que se ignora o processo” (Ferreira e Naves, 2013, p. 3)

O estudo de caso, não tem uma definição consensual, é visto como, “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspectiva dos participantes neles envolvidos”, (Gail et al., citados por Amado,

2013, p. 124). Neste caso, os participantes são os alunos, com as suas ideias de problemas. Destaca-se como uma modalidade dentro da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), uma metodologia na qual a solução de problemas é o cerne de sua prática” (Figueiredo et al., 2008, p. 4). “Visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social. O seu objetivo é compreender em profundidade o “como” e os “porquês” dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspetos que interessam ao pesquisador” (Ponte, 2006, p.106).

O estudo de caso é ainda visto como uma estratégia de pesquisa, usada em variadíssimas situações, como nas ciências políticas e nas pesquisas da administração pública; na psicologia e sociologia; nos estudos de gestão e no planeamento regional de uma cidade, região ou bairro (Sousa e Baptista, 2011).

Em Geografia, o estudo de caso leva os alunos a pensar nas ações que devem tomar em relação ao espaço que ocupam e com isso também influenciar positivamente a sociedade em que se inserem. “Consiste na aplicação dos conhecimentos adquiridos e das competências desenvolvidas ao longo dos dois anos de aprendizagem a situações concretas”. (Alves, Brazão, Martins, 2001, p. 57).

No 11º ano de escolaridade, o estudo de caso, surge no programa da disciplina de Geografia A. Esta metodologia pretende que os alunos se foquem/identifiquem um problema e tentem arranjar soluções para ele. E pode ser efetuado em qualquer tema, do programa, deste ano escolar.

Segundo o programa de Geografia A, o estudo de caso, consiste, num “trabalho de projeto, envolvendo ou não trabalho de campo, pesquisa bibliográfica, recolha e tratamento de informação recolhida em fontes diversificadas”. (Alves, Brazão, Martins, 2001, p.57). Ainda segundo o programa de Geografia A, esta proposta metodológica tem como objetivo desenvolver competências como,

- Interpretar, analisar e problematizar casos concretos que evidenciem as inter-relações entre fenómenos naturais e humanos;
- Analisar casos concretos de gestão do território que mostrem a importância da preservação e conservação do património natural e cultural;

- Analisar criticamente problemas que afetam a região onde vive, refletindo sobre soluções possíveis para os problemas detetados;
- Utilizar técnicas e instrumentos adequados de pesquisa em trabalho de campo;
- Selecionar, sistematizar e interpretar dados estatísticos, rentabilizando o uso de técnicas de expressão gráfica e cartográfica.

O Estudo de Caso é, então, uma proposta metodológica/estratégia de ensino, que possibilita o desenvolvimento de competências instrumentais, interpessoais e sistêmicas. No caso da Geografia, com este pretende-se que os alunos observem o espaço/ área onde residem, que selecionem possíveis problemas, que os analisem de forma crítica, reflitam sobre eles e tentem encontrar soluções. É um trabalho prático, que todos os alunos devem desenvolver durante o ensino secundário, e se possível promover a cidadania. No entanto, não sendo objeto de avaliação no exame nacional, este acaba por ter uma importância relativa nas aprendizagens da disciplina, quando não é mesmo ignorado ou remetido para um lugar subalterno; isto é, a desenvolver se houver tempo.

Esta estratégia de aprendizagem proporciona aos alunos uma oportunidade de estudar, de forma mais ou menos aprofundada, determinado aspeto de um problema em pouco tempo” (Bell, 1997, p. 23). Permite, então, aos discentes aplicar os conhecimentos adquiridos nas aulas mais teóricas e ainda trabalhar os conhecimentos de uma forma prática. Tem também como objetivo permitir, aos alunos, o aprofundamento dos conhecimentos, dos conteúdos e ainda proporcionar-lhes envolvimento direto no trabalho prático (Galdeano et. al., 2003). “Permite que os alunos perante problemas concretos sejam capazes de idealizar soluções mobilizando os conhecimentos, os conceitos e as técnicas geográficas” (Cachinho, 2000, p. 74).

Para Edward W (2001), o Estudo de Caso, contrário dos exemplos de livros didáticos que ilustram a resolução de um problema usando uma técnica pré-especificada, pode envolver várias técnicas às vezes concorrentes que fornecem informações sobre a resolução de um problema. Para este autor o Estudo de Caso atende seguintes objetivos educacionais:

- Eles fornecem uma experiência de aprendizagem que é mais próximo do trabalho do mundo real do que pode ser fornecido pelo estudo tradicional ou palestra.

- Os alunos podem aprender que não há só uma resposta correta. Especificamente, os alunos podem aprender que a resposta não está na parte de trás do livro, não é única, pode depender da audiência, do tempo e dos recursos disponíveis.

- Os alunos podem aprender o valor (e os inconvenientes) de trabalhar em grupos e ter a oportunidade de melhorar as habilidades de comunicação.

Para resumir, o objetivo do Estudo de Caso é trazer métodos científicos para prática.

Outro autor a abordar o tema do Estudo de Caso é Richard Grant (1997), e para ele o Estudo de Caso oferece aos geógrafos uma abordagem pedagógica inovadora. O método do Estudo de Caso é uma abordagem de aprendizagem interativa que promove a discussão dos alunos e muda de um ensino centrado no professor para um ensino centrado no aluno.

Para Grant, o Estudo de Caso tem **vantagens** como,

- Os alunos aprenderem uma variedade de habilidades, incluindo como construir a partir das contribuições de cada um e como usar informações para aprimorar as suas análises.

- O Estudo de Caso pode ser adaptado a qualquer classe/ ano escolar.

- O Estudo de Caso pode ser usados para estabelecer conexões entre a pesquisa e o ensino. Em segundo lugar, o método do caso envolve altos níveis de colaboração entre professores/educadores e aqueles alunos.

- Os alunos são convidados a situar-se em um mundo além da sala de aula, um mundo raramente visitado em palestras, pois o Estudo de Caso convida os estudantes a lidar com o mundo real, problemas e as restrições da sociedade. O Estudo de Caso ajuda a reduzir a lacuna entre o conhecimento geográfico acadêmico e a vida quotidiana (Pickles, 1986).

- O Estudo de Caso também ajuda os alunos a desenvolverem competências geográficas. "A geografia tem muito mais a ver com o fazer perguntas e resolver problemas do que com a memorização de dados isolados.

- Esta abordagem pode ser usada para extrair os objetivos mais importantes da pesquisa geográfica: a compreensão do eu, do lugar, do espaço, ambiente, sociedade, contexto e representação.

Contudo, o Estudo de Caso tem algumas **limitações**,

- É mais apropriado para pequenas aulas (menos de 40 alunos). é necessário muito tempo de preparação antes da aula (para selecionar casos, prepare-se para discussão e planeamento de discussão).

- É mais difícil de avaliar todos os alunos ao mesmo tempo, durante a aula.

- Determinados tipos de alunos, especialmente estudantes mais silenciosos, que podem ter maiores dificuldades e demorarem a adaptar-se a esta abordagem.

Obviamente, alguns alunos serão mais sucesso na adaptação a um método de ensino alternativo do que outros, contudo, com algum esforço a maioria dos alunos pode aprender com este método, independentemente da sua cultura ou personalidade.

Na taxonomia de Bloom, uma estrutura hierarquizada de classificação das aprendizagens e seus objetivos educacionais, em domínios e níveis de dificuldade, com “a finalidade de classificar objetivos do sistema educacional” (Bloom,1956, p. 1), o estudo de caso, aparece dentro do domínio cognitivo. Este domínio é um dos três existentes na taxonomia de Bloom e consiste no “desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais” (Bloom,1956, p. 6) e contém seis níveis: o conhecimento (aquisição), a compreensão (interpretar), a aplicação (capacidade de utilizar conhecimentos prévios), a análise (identificar), a síntese (reunir as partes para um todo) e a avaliação (argumentar). Como já referido anteriormente o estudo de caso insere-se no domínio cognitivo, mais propriamente no nível síntese, pois este é,

“a união de elementos e partes, de modo a formar um todo. É um processo de trabalhar com elementos, partes, etc. e combiná-los para que constituam uma configuração ou estrutura não claramente percebida antes. Em geral, implica numa recombinação de partes examinadas em

experiências anterior com materiais novos, os quais são reorganizados num todo novo e bem integrado (...) o aluno deve reunir elementos de diversas fontes” (Bloom,1956, p. 137).

Mas nem só Bloom concebeu uma teoria sobre o processo de aprendizagem, Fink também desenvolveu a sua taxonomia. Ao contrário de Bloom, Fink não vê a aprendizagem como uma estrutura hierarquizada, fazendo uma divisão em seis categorias e não em níveis. Nesta taxonomia podemos enquadrar o estudo de caso na categoria aplicação do conhecimento. Esta categoria inclui pensamentos como o crítico (capacidade de analisar e criticar problemas) e o prático (desenvolver capacidades relacionadas com a resolução de problemas e as tomadas de decisão), a criatividade (criar novas ideias, produtos e perspetivas) e ainda a gestão de projetos complexos (coordenar diferentes tarefas num projeto) (Cachinho, 2011).

2.2 Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica

O projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica surge associado ao estudo de caso, pois tenta ser um incentivo e estímulo à realização desta proposta metodológica pelos professores e alunos. Como tivemos oportunidade de dizer anteriormente, apesar do estudo de caso constituir uma unidade didática do Programa de Geografia no 11º ano, de natureza obrigatória, muitos professores optam por não o realizar, devido a ser um ano de exame nacional e o estudo não ser contemplado, e consequentemente avaliado, na prova.

Como tentativa de tornar o estudo de caso um ponto importante a ter em conta nas planificações das escolas, surge no ano letivo 2011/2012, o Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica, no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território. Apesar do seu objetivo principal consistir em “fazer” com que mais escolas realizem o estudo de caso, o projeto tem ainda como finalidade “contribuir para a inovação na educação geográfica” (Claudino, 2014, p. 5).

O projeto conta com apoios do Ministério da Educação, da Esri Portugal, de autarquias, da Universidade de Lisboa e do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território.

No quadro deste projeto, o Estudo de Caso é realizado nas escolas durante o ano. Os alunos identificam problemas nas suas áreas de residência ou escola, refletem sobre os mesmos e apresentam soluções. No mês de maio, os vários grupos de alunos e escolas deslocam-se ao Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT), para participarem no seminário nacional, no qual fazem a apresentação das suas propostas, com a ajuda de um suporte digital, e têm a oportunidade de contactar com alunos de todo o país e com o ambiente universitário. No mesmo dia, os alunos recebem prémios, no âmbito do Projeto Nós Propomos!, pelos seus trabalhos/ propostas, que são enviados e avaliados previamente por um júri nacional constituído por um grupo de docentes de diferentes universidades, afetos à Associação de Professores de Geografia e à Associação Portuguesa de Geógrafos e a representantes do Ministério da Educação.

O projeto, à semelhança do Estudo de Caso, decorre durante todo o ano letivo. As escolas vão recebendo notícias, *feedback* e informações relativas ao projeto Nós Propomos! No início do ano é realizada uma sensibilização das escolas e professores para elaborarem as propostas e entrarem no concurso do projeto, e há, ainda, uma visita do grupo coordenador do projeto, às escolas. Nessas sessões são apresentadas diferentes metodologias, os objetivos do projeto e presta-se apoio ao nível das tecnologias de informação geográfica, sempre que estas se justificarem nos projetos desenvolvidos pelos alunos.

O projeto Nós Propomos! começou, no primeiro ano letivo, com nove escolas de todo o país, no presente ano letivo, 2016/2017, já conta com mais de cinquenta escolas participantes, de todo o país. O projeto tem tido um balanço muito positivo, chegando a Espanha e viajando para o outro lado do Atlântico, para o Brasil. Tanto em Espanha como no Brasil o projeto foi bem acolhido, existindo, neste momento, em dezoito universidades, duas espanholas e dezasseis brasileiras.

Em suma, o projeto Nós Propomos! consiste na apresentação, por parte dos alunos, de soluções ou propostas de soluções para problemas encontrados nas suas áreas de residência ou escola. Têm o grande objetivo de promover a realização do Estudo de Caso nas Escolas e mobilizar o mesmo na promoção da cidadania. Pretende ainda sensibilizar os jovens para os problemas que existem na região próxima dos alunos e participarem de

forma ativa na elaboração de propostas, tornando-os “cidadãos geograficamente competentes”.

No seminário nacional do Projeto Nós Propomos! do ano letivo 2016/2017, participaram cerca de trinta escolas, de todo o país, à exceção das localizadas nos arquipélagos dos Açores e da Madeira, mobilizando aproximadamente 1200 alunos.

3 - Enquadramento da temática lecionada no Estudo de Caso, na Escola Maria Amália Vaz de Carvalho (ESMAVC), no âmbito do Projeto Nós Propomos!

3.1. Os espaços organizados pela população - As áreas urbanas: organização e dinâmica internas

O Estudo de Caso pode ser enquadrado numa das três unidades didáticas em que se estrutura o Programa de Geografia do 11º Ano de escolaridade, a saber: a Unidade 3 - Os espaços organizados pela população; a Unidade 4 - A população: como se movimenta e comunica; ou a Unidade 5 - A integração de Portugal na União Europeia: novos desafios, novas oportunidades; ou versar outros conteúdos que sejam considerados relevantes nas áreas geográficas onde se inserem as escolas.

A ESMAVC é uma escola do concelho de Lisboa e os alunos residem maioritariamente na cidade de Lisboa, pelo que se optou por desenvolver o Estudo de Caso no âmbito da Unidade 3 do Programa de Geografia A, ou seja, a primeira unidade didática do 11º ano de escolaridade, *Os espaços organizados pela população*, mais propriamente na sub – unidade, *As áreas urbanas: organização e dinâmica internas*. Esta aborda os seguintes conteúdos: As áreas rurais em mudança; As áreas urbanas: dinâmicas internas; A rede urbana e as novas relações cidade- campo. Nesta subunidade seleccionámos os *Problemas Urbanos*.

No programa da disciplina de Geografia A, os problemas urbanos aparecem subdivididos em dois temas, as questões urbanísticas e ambientais e as condições de vida urbana. Este tema tem como objetivos, “equacionar os principais problemas urbanos e ainda discutir medidas de recuperação da qualidade de vida urbana propostas e/ou adotadas pelos órgãos de decisão” (ME,2001, p.45). Ainda segundo o programa de Geografia A, pretende-se com a abordagem dos problemas urbanos que se evidencie a

importância do planeamento na prevenção e resolução dos problemas urbanísticos e ambientais resultantes da concentração da população em grandes aglomerações urbanas.

Antes de abordarmos os problemas afetam as áreas urbanas em Portugal, considerámos necessário que os alunos tenham uma ideia clara sobre o que são as cidades e como definir as mesmas do ponto de vista geográfico. Como é do conhecimento de todos, não há unanimidade na academia sobre a definição de cidade, coabitando na academia uma grande diversidade de definições.

Para Hebert & Thomas (1990), “cidade é uma concentração física de pessoas e de edifícios que apresenta características económicas, sociais, políticas, específicas do contexto cultural em que emerge” (p.10). Para estes autores, cidade é uma comunidade e um conjunto de edifícios (habitações) concentrados num determinado espaço, que contem propriedades específicas.

Barata Salgueiro (1992), diz-nos que cidade é um “aglomerado populacional que, por razões variadas, a dada altura foi elevado a esta categoria por uma entidade político-administrativa (Rei ou Parlamento)”. (...), que “é uma forma de povoamento, uma entidade individualizada com certa dimensão e densidade onde se desenrola um conjunto expressivo e diversificado de atividades”. Neste contexto, esta pode definir-se como, “uma aglomeração de gente, de capitais e de outras forças de produção num espaço limitado, mas é também uma forma de povoamento, um lugar na paisagem dotado de características peculiares em termos de imagem” (Barata Salgueiro, 2005, p.176).

Em Portugal, de acordo com a lei 11/82 de 2 de junho, artigo 13º e 14º, uma vila só pode ser elevada à categoria de cidade quando conte mais de 8000 eleitores em aglomerado populacional contínuo e possua, pelo menos, metade dos seguintes equipamentos coletivos, instalações hospitalares, farmácias, corporação de bombeiros, museus e biblioteca, casas de espetáculos, centro cultural, estabelecimentos de ensino pré-primário, preparatório e secundário, transportes públicos urbanos e suburbanos e parques ou jardins públicos. Podem, ainda, ser elevadas a cidades, por razões históricas, culturais e arquitetónicas. Além destas premissas, existiram outrora critérios como presença de fidalgos, gente de merecimento e grandes riquezas e ainda função religiosa.

Tendo em conta os pontos comuns das várias definições, pode dizer-se que em comum estão a dimensão populacional e as suas características económicas, funcionais e sociais.

A evolução das cidades está relacionada com a sedentarização do homem, o aparecimento da agricultura e pecuária, e por consequência a existência dos aglomerados populacionais. Solos férteis, a existência de água e o comércio eram fundamentais para estas práticas e por isso as regiões perto de rios tinham tendência a crescer, caso dos rios Tigre, Eufrates, Nilo, Indo, Amarelo, ou de outros fatores importantes como os recursos naturais. Exemplo deste último caso é a cidade turca de Çatalhöyük (segundo a UNESCO, terá aparecido por volta do ano 7400 a.C.) que terá prosperado devido às suas salinas, o sal que era um bem precioso e que era utilizado como o dinheiro.

Tendo por base a abordagem que os manuais escolares fazem do tema dos problemas urbanos, e em particular o manual da Santillana - Projeto Desafios, adotado pela ESMAVC, este surge da seguinte forma. O grande e acelerado crescimento das áreas urbanas leva ao surgimento de problemas. Esses problemas podem ser divididos em “três grupos”, cada um deles subdividido. Primeiro, a degradação da qualidade de vida nas cidades, segundo, aumento da pobreza e exclusão social e o terceiro, a degradação da habitação e da paisagem urbana.

O intenso crescimento das aglomerações urbanas não permitiu ajustar as infraestruturas urbanas às necessidades da população. Desde o final do século XX que o mundo assiste ao grande crescimento do número da população a residir em áreas urbanas (World Cities Report 2016 – UH-HABITAT, p.6), “nunca os níveis de urbanização foram tão elevados como os que se verificam atualmente” (Pereira, 2007, p. 7). “Desde 1990, o mundo viu um grande crescimento e concentração da sua população em áreas urbanas. Esta tendência não é nova, mas tem sido marcada por um aumento notável no número absoluto de moradores urbanos, existindo um crescimento de 57 milhões entre 1990-2000 e 77 milhões entre 2010-2015, contudo esse crescimento não foi uniforme, existindo áreas com um crescimento rápido e outras com um crescimento menos acelerado.” (UNHABITAT, 2016, p.5).

Esta expansão levou a população dessas áreas a debaterem-se com problemas económicos e sociais. Problemas ligados à habitação e ao desemprego que conduzem à

exclusão social, à degradação ambiental, ao trânsito e à produção e armazenamento do lixo. Estes problemas tiveram como consequência o progressivo afastamento da população e envelhecimento do centro das cidades.

Entre os problemas que afetam as áreas urbanas, sobretudo das que cresceram de forma acelerada, sem tempo para ajustar as infraestruturas às necessidades da população que nelas residem, conta-se o saneamento básico, a carência de equipamentos de distribuição de luz, gás e água potável e diferentes problemas sociais e ambientais. O desenvolvimento destas infraestruturas não acompanhou o aumento populacional entrando em rutura. Com o crescimento da população, os consumos cresceram de tal modo que as redes de distribuição se tornaram manifestamente insuficientes. Entre os equipamentos sociais contam-se os ligados à educação e à saúde, como escolas, hospitais, centros de saúde. Quanto aos problemas ambientais destacam-se para o efeito os associados à elevada produção de lixo doméstico, a deficiente limpeza das ruas e a emissão de efluentes domésticos ou gerados pelas atividades económicas, que levam à contaminação de aquíferos e cursos de água.

A redução da mobilidade e acessibilidade são, também, problemas causados pela saturação dos centros das cidades. As pessoas afastam-se do centro, movimentam-se com mais frequência e para lugares mais distantes, conduzindo a uma maior procura de transportes, que por sua vez não têm capacidade de responder de forma eficiente às necessidades. Esta deficiência nas redes de transportes provoca uma maior afluência de tráfego, o estacionamento caótico e uma maior poluição atmosférica e sonora. Ainda ligados a estes problemas surgem outros associados à saúde, como a fadiga e o *stress*.

A cidade vai crescendo e atraindo novas pessoas que procuram melhores condições de vida. Contudo nem todas se conseguem adaptar e acabam por viver à margem, em verdadeira situação exclusão social. Outros fatores que levam à exclusão social são as crises económicas, pois podem levar a grandes mudanças na vida das pessoas, o que, também, as leva a viver à margem da sociedade e, as transformações nos setores de atividades, que podem levar ao desemprego. O setor secundário foi perdendo espaço em oposição ao setor terciário, conduzindo à perda imediata do emprego, para uns, e à sua desqualificação para outros, seja pelos baixos níveis de escolarização, seja pela inadequação das suas qualificações ao mercado de trabalho. Estes acontecimentos

refletem-se diretamente no desemprego, na redução das remunerações auferidas pelos trabalhadores, na precariedade do emprego e no aumento de situações de pobreza.

A pobreza conduz frequentemente à criação de bairros de lata e à formação de áreas urbanas de génese ilegal, que “são construções clandestinas, sem a licença camarária exigida pelo R.G.E.U (Regulamento Geral das Edificações Urbanas) (...) particularmente numerosas nos meios rurais, mas também no seio de malhas urbanas” (Barata Salgueiro, 1977, p.28), que se difundiram em grande escala na Área Metropolitana de Lisboa, nos anos 60 e 70 do século passado. A expansão urbana, as mudanças funcionais, o aumento de população na periferia e a falta de planeamento levam à criação de novas dinâmicas económicas. Estas que juntamente com os desafios constantes para que exista um acompanhamento, também acelerado, das infraestruturas acabam por conduzir a uma estratificação e segregação social. Passando a existir um aumento de população a residir em bairros clandestinos ou de lata. “O alojamento constitui um dos principais problemas urbanos, uma vez que a carência habitacional contribui para a segregação socio espacial de determinados grupos sociais que habitam os espaços urbanos” (Pereira, 2017). Associada à pobreza surgem, ainda, os sem-abrigo, pessoas que não têm posses, bens, emprego e casa.

Paralelamente aos problemas acima enumerados, surgem outros problemas, como o envelhecimento da população, que afeta principalmente as áreas centrais das cidades.

“Globalmente, a população com 60 anos ou mais anos tem aumentado rapidamente. Esta faixa etária aumentou de 8% em 1950, para 10% em 2000. Até 2015 existiam 901 milhões de pessoas com 60 anos ou mais, o que correspondia a 12% da população mundial. Atualmente, a Europa tem a maior percentagem de sua população, 24% com 60 anos ou mais anos.” (UN-HABITAT, 2016, p.9)

A população idosa, com dificuldades de locomoção, quando associada a segmentos economicamente desfavorecidos, debate-se também com o problema de acesso aos serviços básicos, caindo em situações de isolamento e solidão, que se agrava fortemente quando não se tem na retaguarda o apoio da família. Quando se abordam os problemas da e com a população idosa é necessário refletir sobre a diminuição de mão-de-obra e os cuidados de saúde e apoios, criação de instalações que esta faixa etária

necessita (World Cities Report 2016 – UH-HABITAT). Esta população acarreta por isso desafios sociais e económicos, que é o exemplo do regime de pensões. (Pereira, 2017).

Outro problema frequente das áreas urbanas prende-se com a degradação da habitação e da qualidade do espaço público. Com o processo de urbanização, o centro das cidades passou a ser disputado pelas atividades do setor terciário, aumentando assim o preço do solo e levando, como consequência, ao abandono do centro das cidades e à degradação dos edifícios e do espaço público. Para esta degradação concorre o abandono das áreas centrais das cidades pelas classes mais abastadas, ficando apenas a residir nestas a população mais idosa, com fracos recursos económicos, bem como o desinteresse dos proprietários pela conservação dos edifícios, devido à falta de recursos para a reabilitação e ao congelamento das rendas após abril de 1974.

Os edifícios abandonados são ocupados por população com fracas capacidades económicas, o que acaba por levar à segregação social. Os poucos recursos conduzem ao aparecimento dos bairros clandestinos, no centro ou na periferia das cidades. Estes bairros são áreas densas com fraca qualidade arquitetónica e sem manutenção levando por isso à degradação estética da paisagem, à segregação étnica e ao crescimento de áreas marginalizadas, “ocupadas por grupos marginais, constituindo *ghettos* onde a degradação física se conjuga com a desinserção social” (Barata Salgueiro, 1992, p.387). Esta marginalização, isolamento ou segregação social são ainda mais evidentes quando comparados e isolados dos condomínios fechados, áreas privadas, com acessos restritos e controlados, com uma variada oferta de equipamentos e serviços, edificado com materiais mais nobres.

“Os condomínios fechados correspondem a uma forma sócio espacial residencial que contempla um conjunto diverso de soluções de habitação (edifícios isolados e conjuntos de edifícios de apartamentos; conjuntos de moradias; conjuntos mistos que incluem os dois tipos anteriores) e que detém, simultaneamente, as três características seguintes: (1) equipamentos privados ou privatizados de utilização coletiva em número e tipo variável (e. g., ruas, piscinas, campos de ténis, jardins); (2) impermeabilidade do perímetro e controlo do acesso de tipo e grau variável; (3) propriedade privada coletiva (ou acesso a e usufruto coletivo privatizado) de espaços exteriores associados à função residencial que coincidem com ou constituem o suporte físico dos equipamentos acima referidos” (Raposo 2002, p.112).

O nível de urbanização levou também a que as cidades tenham de lidar com problemas como as mudanças climáticas, pois “o nível de urbanização aumentou de 29% para 49 por cento, enquanto as emissões globais de carbono provenientes da queima de combustíveis fósseis aumentaram quase 500%.” (UN-HABITAT, 2016, p.15).

Este tema dos problemas urbanos foi abordado e trabalhado numa aula, para que fosse possível, a partir dela, os alunos explorarem a temática nos trabalhos do Estudo de Caso.

Parte II - A escola
cooperante - Caracterização

1.História, Localização e Enquadramento social

A Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho (ESMAVC) nasceu em 1885, no Largo do Contador-Mor em Alfama, com o nome Escola Maria Pia, e tinha como objetivo “a emancipação da mulher pela instrução”. Em 1906, é decretado pelo Rei D. Carlos I, o primeiro liceu feminino em Portugal. Cinco anos mais tarde, em 1911, devido ao aumento de alunas a frequentar o liceu, este é transferido para o Largo do Carmo, mais concretamente para o palácio Valadares, altura em que lhe é atribuído outro nome, passando a chamar-se Liceu Maria Pia. Em 1917, o liceu é novamente renomeado e passa a denominar-se Liceu Central de Almeida Garrett, por decreto do Presidente Sidónio Pais.

Em 1933-1934, a ESMAVC, na altura denominada Liceu Feminino Maria Amália Vaz de Carvalho, é transferida para as atuais instalações na Rua Rodrigo da Fonseca. O nome da escola é uma homenagem a uma escritora/poetiza.



Imagem 1 – Fachada da ESMAVC
(fonte: google imagens)



Imagem 2 – Entrada da ESMAVC
(fonte: google imagens)

No ano letivo, imediatamente, seguinte ao 25 de abril, 1975/76 abre pela primeira vez turmas mistas. No final da década de noventa, 1997/98, passa a ser uma escola exclusivamente secundária no período diurno, administrando o ensino básico e secundário no período da noite.

Atualmente, a escola tem oferta formativa, unidades de formação para adultos em regime noturno.

A ESMAVC encontra-se inserida na freguesia das Avenidas Novas, concelho de Lisboa e ocupa todo um quarteirão, cerca de 1,05 km², delimitado pelas ruas:

Norte - Sampaio e Pina;

Sul - Marquês de Suberra;

Este - Rodrigo da Fonseca;

Oeste - Artilharia Um;

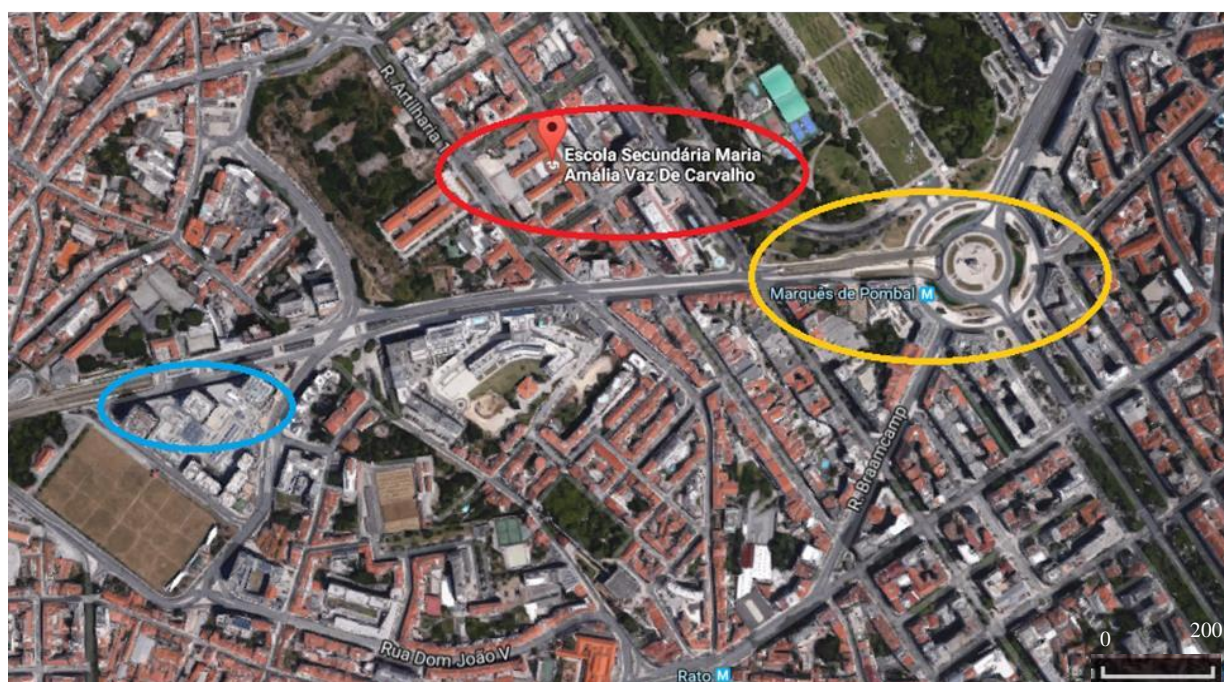


Imagem 3 – Área envolvente da ESMAVC

(fonte: google maps)

Legenda:

ESMAVC



Marques de Pombal



Centro Comercial Amoreiras



Quanto ao espaço, a escola insere-se numa área residencial de classe média/ média alta, com uma população envelhecida. Nas imediações pode encontrar-se um vasto conjunto de equipamentos e infraestruturas socioeconómicas, como o centro comercial

amoreiras, hotel Ritz. É ainda um espaço com excelente acessibilidade devido aos transportes existentes, metro e vários autocarros.

Como dito anteriormente a população é envelhecida, e os prédios são em grande número ocupados com serviços fazendo com que a área de influência da ESMAVC ultrapassa os limites do concelho de Lisboa. Recebendo alunos de concelhos como Almada, Amadora, Sintra, Oeiras.

A escola tem ainda como curiosidade o facto de não pertencer a um agrupamento, algo que é um motivo de orgulho para a ESMAVC, que tenta ser ativa na sua área de influência, arranjando protocolos e cerimónias (dia da escola/patrona da escola) com parceiros, como, universidades e centros de formação, e elementos do governo. Entra e participa, ainda, em vários projetos, tanto internacionais, como *Comunius* tanto nacionais, como Educação para a saúde e inúmeras olimpíadas.

A população estudantil da escola, é segundo o seu Projeto Educativo de 2013, um universo de 895 alunos e 87 formandos, distribuídos por trinta e três turmas de curso científico-humanísticos (ensino regular) e três turmas de ensino profissional, respetivamente. 91% dos alunos têm nacionalidade portuguesa e apenas 9% têm nacionalidade estrangeira, sendo provenientes dos PALOP, Brasil e Europa. Existem ainda 14,6% de alunos abrangidos pelo programa de ação social, sendo que 62,8% pertence ao escalão A e 37,2 % ao escalão B.

Segundo o projeto educativo da escola, as habilitações dos pais/encarregados de educação, estas encontram-se distribuídas quase equitativamente. 32,1% dos pais/encarregados de educação têm concluído o ensino superior, 28,2 % têm o ensino secundário e 26,2 % têm com habilitações, o ensino básico.

A escola conta ainda com quatro associações, a associação de estudantes, a de antigos alunos, a associação de pais e ainda a de promoção da Filosofia (Prosofos). Demonstra por isso um esforço de dinamismos por parte da escola. Um observatório de Qualidade da Escola (OQE) “é formado por 4 docentes designados pela Direção da ESMAVC e cujo programa de trabalho consiste na recolha, tratamento e divulgação de informação relativa aos resultados escolares” (Relatório do 1º Período OQE,2016, p.3) ou seja estuda a taxas de sucesso da escola e procura perceber quais as faculdades em que os

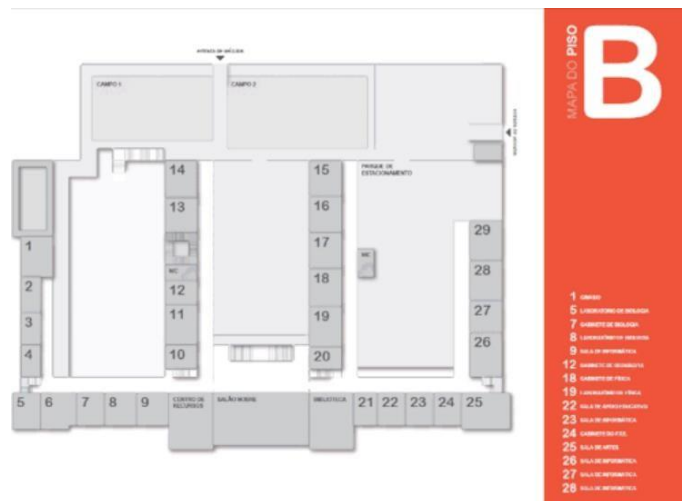


Imagem 5 – Planta da ESMAVC piso 2

(Fonte: google imagens)

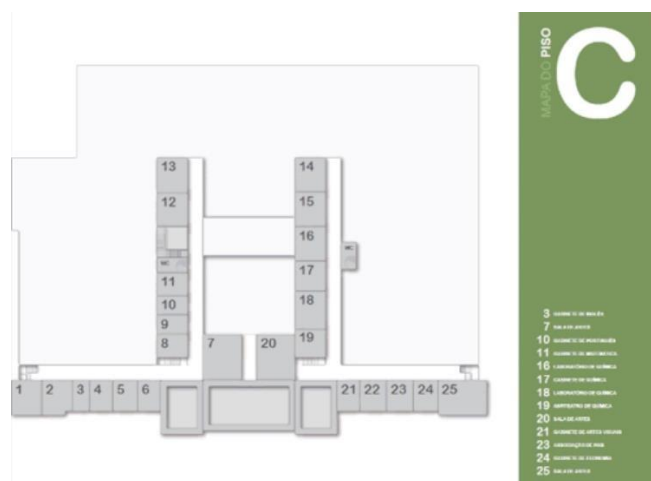


Imagem 6 – Planta da ESMAVC piso 3

(Fonte: google imagem)

É ainda de referir que cada grupo disciplinar tem uma sala fixa em que as turmas têm lá aula pelo menos uma vez por semana, no caso da Geografia, a sala é a B11 (imagem7).., estando por isso no piso 2 Existem ainda um gabinete de saúde, um espaço de ensino especial, gabinete do serviço de psicologia e orientação, um espaço para atendimento de encarregados de educação.



Imagem 7 – Sala de Geografia- B11

(Fonte: *esmavc wixsite*)

No espaço exterior, existem dois campos de jogos, um pátio e um parque de estacionamento.

A ESMAVC oferece quatro cursos de nível secundário, os cursos científicohumanísticos, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais, e ainda dois cursos profissionais, Curso Profissional de Técnico de Marketing, Curso Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva. Oferece ainda dois cursos no ensino para adultos, Curso de Português para estrangeiros e Cursos de formação modelares, na área das línguas (Alemão e Inglês) e Informática.

A ESMAVC, assim como a maioria das escolas, tem como missão ajudar os alunos a crescer como cidadãos conscientes e ativos, a aceitarem-se, a integrarem-se, a aprenderem a estar e ajudar o outro, a ser cooperante. A escola apresenta ainda, no seu projeto educativo, como princípios, a promoção de estratégias de sucesso educativo dos alunos, a oferta de condições de aprendizagem, de hábitos de estudo e condições para o desenvolvimento de autonomia. Tem ainda como objetivos a melhoria dos resultados escolares, a inclusão de todos, a excelência.

Concluindo, quanto às particularidades da escola, esta não se localiza na Rua Rodrigo da Fonseca desde a sua criação e também não teve sempre o nome Maria Amália Vaz de Carvalho. A escola não pertence a um agrupamento, o que é um orgulho, para a direção. Orgulho demonstrado na reunião geral de professores, RGP, (imagem 8 e imagem 9), em que esteve presente o secretário de estado, representantes de faculdades e universidades, com quem têm protocolos e ainda parceiros. Há por isso um esforço para

dinamizar a escola para a manter fora de um agrupamento. A escola tem uma área de influência que ultrapassa o limite do concelho de Lisboa, devido não só ao prestígio que tem como também por se localizar numa área com população envelhecida.



Imagem 8 - Diretora da ESMAVC na RGP

(Fonte: Professor Sérgio Claudino)



Imagem 9 – Secretário de Estado para a educação, na RGP da ESMAVC

(Fonte: Fotografia própria)

2. Caracterização da turma

Durante o período de prática de ensino supervisionada não só se esteve permanentemente na escola como também se trabalhou e acompanhou uma turma. A turma acompanhada e com quem se trabalhou, durante a prática de ensino supervisionada, na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, foi a turma 11ºSE2 do curso de ciências socioeconómicas.

A escolha da turma para a realização da prática profissional supervisionada foi feita ainda no primeiro ano do mestrado. No segundo semestre do curso de Mestrado em Ensino da Geografia, na unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional I (IPPI), houve a oportunidade de contactar com três turmas, uma do 8º ano e duas do 10º ano de escolaridade, cada ciclo em escolas diferentes. Estes contactos surgiram pelo facto de ser obrigatório que o IPPI se desenvolva em duas escolas e ciclos diferentes. O trabalho no 3º ciclo foi realizado na Escola Secundária Rainha Dona Leonor, enquanto o do secundário foi na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho (ESMAVC). Na segunda escola foi sugerido pela professora cooperante assistir às aulas das duas turmas do curso de ciências socioeconómicas. Após ter assistido e ter tido contacto com as duas turmas, optou-se pela turma F, atual SE2 pelo facto de considerar ser uma turma mais recetiva, colaborante e participativa, contudo com alunos com notas mais baixas. No segundo ano do mestrado, no âmbito de IPP2, optou-se por escolher a turma do ensino secundário em detrimento da do ensino básico. A preferência deveu-se ao facto de serem alunos com mais idade e por ser um desafio realizar o estudo de caso e lecionar num ano de exame nacional.

A turma do 11ºSE2 é constituída por 24 alunos e desde o início do ano já sofreu alterações, saiu da turma uma aluna, sendo esta a que possuía melhor desempenho, e entrou outra, e uma aluna que já reprovou por faltas. Desses 24 alunos, 13 são raparigas e 11 são rapazes (gráfico 1), e têm uma média de idades de 17 anos (oito alunos com dezasseis anos, oito com dezoito anos e seis alunos com dezassete anos). Dos 24 discentes que começaram o 11º ano, 19 já pertenciam ao SE2, no 10º ano. Não existindo por isso grandes diferenças, mas sim uma maior coesão e espírito de grupo.

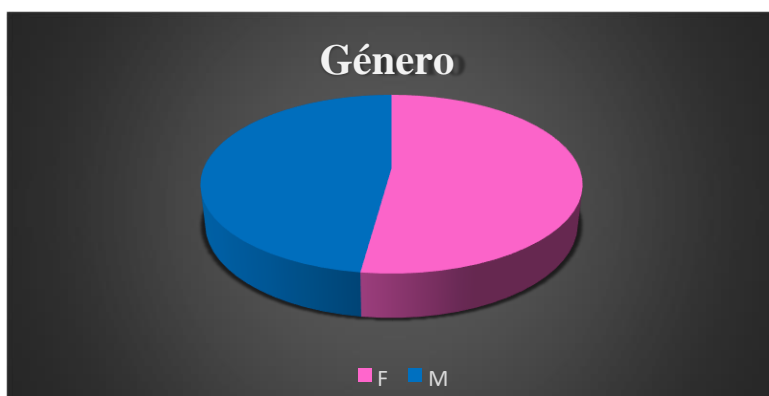


Gráfico 1 -Género dos alunos do 11º SE2

Dos 24 alunos da turma, 17 vivem no concelho de Lisboa, 2 no concelho de Almada, 2 em Palmela, 1 em Loures, 1 em Odivelas e 1 em Sintra (gráfico 2). O facto de sete alunos habitarem fora de Lisboa mostra que a área de influência da ESMAVC se espraia para além dos limites do concelho. Importa não esquecer que a escola está num espaço com uma população envelhecida e não pertence a um agrupamento. 18 dos 23 alunos moram com os pais, 3 alunos moram só com a mãe e 2 alunos têm os pais divorciados, mas com guarda partilhada, vivendo uma semana com cada progenitor.

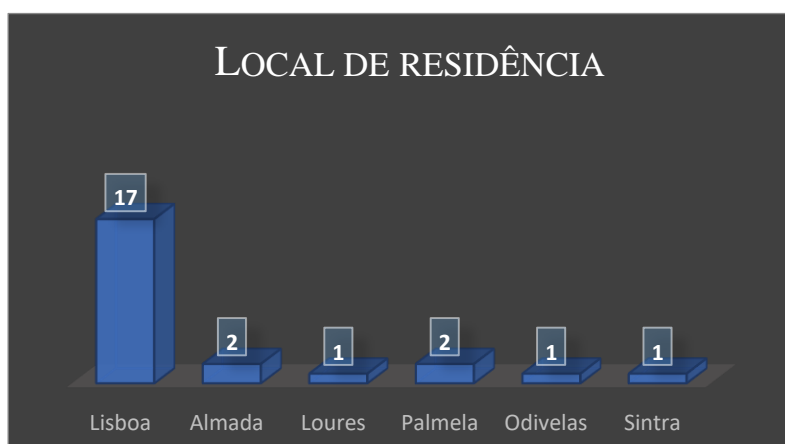


Gráfico 2 – Local de residência dos alunos do 11º SE2

Quanto ao contexto familiar pode concluir-se que as habilitações académicas das mães (gráfico 3) são em maior número o ensino secundário, com nove, seguido do ensino superior, mais propriamente da licenciatura. Existem ainda três mães com o terceiro ciclo, e uma mãe com o primeiro ciclo, outra com o segundo ciclo e ainda uma com o doutoramento. Quanto às habilitações do pai (gráfico 4), sete possuem o ensino

secundário, três têm uma formação de nível superior (um licenciado, dois mestres), dois têm o terceiro ciclo e ainda um pai tem o 1ºCiclo. É ainda de salientar que, quanto ao encarregado de educação (gráfico 5), dezasseis alunos têm a mãe com essa função, cinco o pai, um o padrasto e ainda há um aluno que desempenha esse papel.

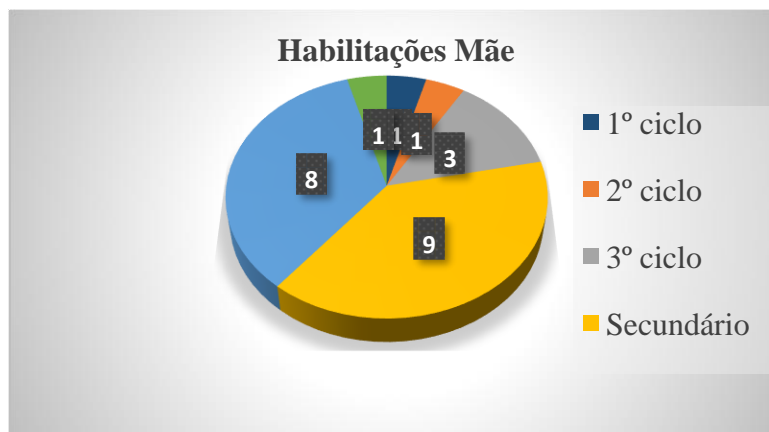


Gráfico 3 – Habilitações académicas da Mãe



Gráfico 4 – Habilitações académicas do Pai

Estabelecendo uma relação das notas dos alunos na disciplina de Geografia com as habilitações académicas dos pais, não é possível, nesta turma, identificar um padrão. Há alunos com boas notas, com pais com o ensino superior, ou com só um dos progenitores com o ensino superior; alunos medianos com pais com o ensino superior, com o secundário e até mesmo com o primeiro ciclo. E ainda alunos com notas baixas, com pais com estudos ao nível do ensino superior.

No que diz respeito à situação profissional dos pais, somente um aluno referiu ter ambos os progenitores desempregados, um aluno não respondeu à questão da situação profissional da mãe e outro aluno à situação profissional do pai.

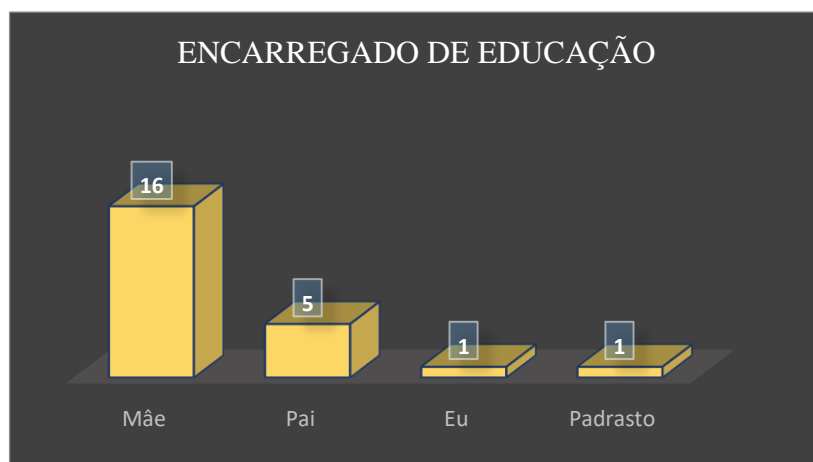


Gráfico 5 – Encarregado de Educação

Quanto ao percurso académico dos alunos (gráfico 6), 18 dos 23, frequentaram uma escola pública no ciclo anterior e cinco vieram do ensino privado. Informação que vai ao encontro das ideias de muitos pais, que no ensino secundário transferem os filhos do ensino privado para o público porque consideram já terem maturidade para não terem um acompanhamento/vigilância tão grande.



Gráfico 6 – Estabelecimento de ensino, dos alunos, no 3º ciclo

À pergunta como se desloca para a escola (gráfico 7), sete alunos responderam que se deslocam exclusivamente de autocarro, quatro alunos deslocam-se de carro, outros quatro utilizam o metro e autocarro, três fazem a deslocação para a escola, a pé, dois de carro ou transportes públicos, dependendo do progenitor com que estão, dois deslocam-se

de comboio e metro e um discente desloca-se exclusivamente de metro. O transporte público, é por isso, o mais utilizado no modo de deslocação, dos alunos, para a escola.



Gráfico 7 – Modo de deslocação dos alunos do 11º SE2 para a escola

Quanto à ocupação dos tempos livres (gráfico 8), os alunos têm várias atividades, sendo o desporto a que tem mais “adeptos” na turma do 11ºSE2, seguido do visionamento de televisão, estar com os amigos e ouvir música. Estas são as atividades mais citadas, mas os discentes ocupam o seu tempo livre de outras formas, como ir ao cinema, passear, ler, estar no computador, dormir, com o(a) namorado(a), estudar, realizar pesquisas, jogar, desenhar e estar com a família.



Gráfico 8 – Ocupação dos tempos livres

Não existem tempos livres, sem antes haver espaço para o trabalho. Quanto às horas de estudos (gráfico 9), as respostas foram de depende do calendário dos testes, a 12

horas por semana. Seis alunos estudam entre zero a duas horas, cinco alunos, estudam de quatro a seis horas, quatro de seis a oito, outros quatro de oito a dez, três de dois a quatro e um aluno estuda de dez a doze.



Gráfico 9 – Horas de estudo



Gráfico 10 – Disciplina que os alunos mais gostam

À pergunta que disciplina mais gosta (gráfico 10) e menos gosta (gráfico 11), pode concluir-se que os alunos preferem a disciplina de Português, seguido da disciplina de Educação Física, com onze e dez respostas respetivamente. Quanto às disciplinas que menos gostam, os alunos, responderam que é a disciplina de Filosofia, seguindo da Matemática a Economia, com dez, sete e seis, respetivamente. Estas respostas causam estranheza, pois trata-se de uma turma de ciências socioeconómicas. Quanto à disciplina

de Geografia, é de salientar que foi das mais citadas na primeira pergunta, com oito votos, e foi das menos votadas na segunda pergunta, tendo sido citada somente por duas vezes.

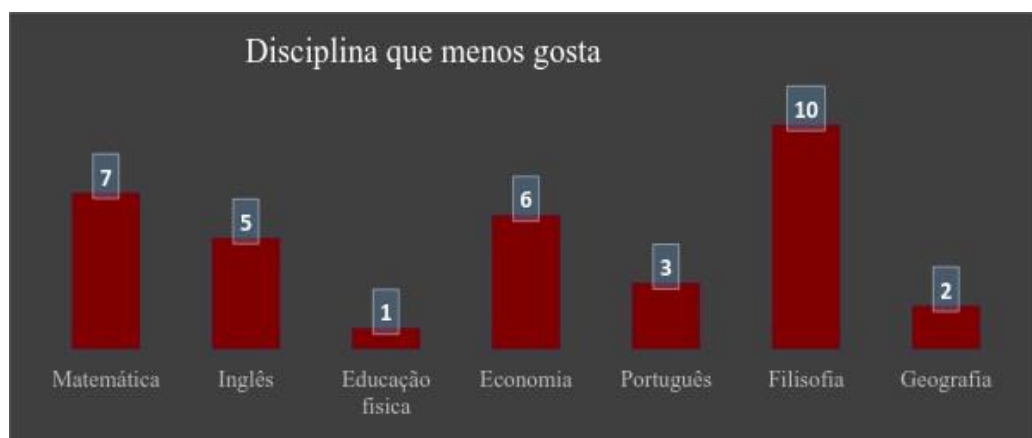


Gráfico 11 – Disciplina que os alunos menos gostam

Foi ainda perguntado aos alunos, se pretendem prosseguir estudos (gráfico 12), vinte responderam que querem fazê-lo, um respondeu que não e dois responderam que ainda não sabem. Dos vinte alunos que responderam afirmativamente a esta pergunta, dez não sabem que curso querem frequentar. Das dez respostas obtidas, na pergunta sobre a área que pretendem seguir, os cursos mais citados foram Gestão, Engenharia Informática e Economia, com dois alunos respetivamente. Outros cursos citados foram Psicologia, Publicidade, Ciências Forenses e ainda Ciência Política e Relações Internacionais.

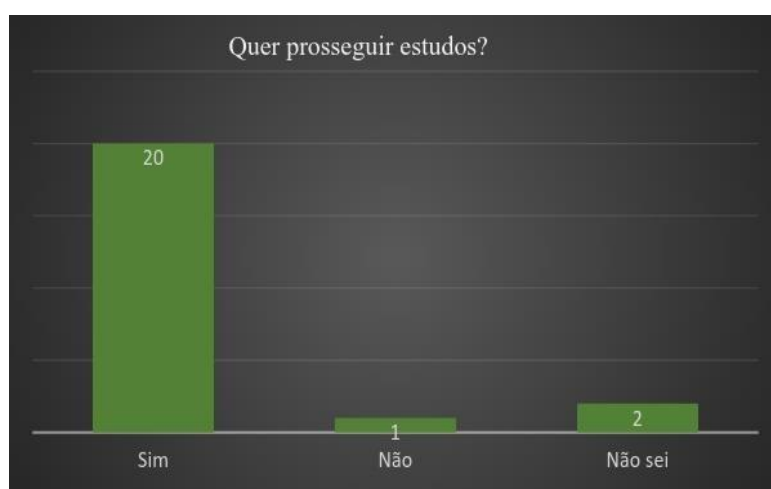


Gráfico - 12 – Prosseguimento dos estudos

A última questão colocada aos alunos foi sobre as atividades que mais gosta de realizar em Geografia (gráfico 13). Os alunos responderam, em grande número, visitas de estudo (20), debates (11) e trabalhos de grupo (10). As fichas de trabalho, apresentações orais, trabalhos de casa, testes e estudar pelo manual, foram também citadas.



Gráfico 13 – Atividades que mais gosta

A caracterização da turma foi elaborada com recurso à informação retirada dos questionários realizados aos alunos. (apêndice 2)

Ainda, durante o mestrado e conseqüentemente na prática de ensino supervisionada, é fundamental compreender como gerir a sala de aula, para tal é necessário ter em conta certos aspetos. Para além de saber e compreender a importância dos diversos momentos de aula, de conhecermos os conteúdos programáticos, de planificarmos corretamente as aulas, é também fundamental conhecermos os alunos e não esquecer a relação ensinar-aprender, da relação de dependência professor- aluno e aluno-professor. O docente deve motivar o aluno para que este queira aprender, para que este aprenda e não torne frustrante a tarefa de ensinar. Paraphrasing Maria Cruz (2011), não é fácil ensinar a quem não quer aprender, como também, não é igualmente fácil aprender com quem não é motivado para ensinar. Esta relação deve estar sempre presente no dia-a-dia de um professor.

Para compreender o estilo de aprendizagem dos alunos, e para uma melhor caracterização da turma, foi aplicado o teste de estilo de aprendizagem de David Kolb, com o objetivo de compreender o estilo, geral, de aprendizagem da turma. Realizei este teste com o propósito de conhecer o estilo de aprendizagem geral dos alunos da turma do 11

SE2, para que em posse da informação pudesse compreender se os métodos utilizados nas aulas que lecionei foram os mais adequados.

David Kolb divide os estilos de aprendizagem em quatro modelos, experiência concreta (EC), observação reflexiva (OR), conceituação abstrata (CA) e experiência ativa (EA). A Experiência concreta (EC) refere-se a vivenciar uma experiência ou resolver problemas. A observação reflexiva (OR) refere-se à reflexão sobre a experiência. “Caracteriza-se por atitudes, sobretudo, de pesquisa sobre a realidade, como: identificação de elementos” (Pimentel,2007, p.163). Conceituação abstrata (CA) consiste em concluir e aprender com a experiência, “formação de conceitos abstratos e generalizáveis sobre elementos e características da experiência” (Pimentel,2007, p.163). A experiência ativa (EA) consiste na aplicação prática da aprendizagem.

Entre cada modelo existem estilos (apêndice 3). O estilo divergente (sentir e observar) situa-se entre a experiência concreta e a observação reflexiva; o estilo assimilador (observar e refletir), encontra-se entre a observação reflexiva e a conceituação abstrata; o estilo convergente (pensar e atuar) posiciona-se entre a conceituação abstrata e a experiência ativa; o estilo acomodador (sentir e atuar) situa-se entre a experiência ativa e a experiência concreta. Cada um dos estilos de aprendizagem tem uma pergunta predileta. No tipo um, divergente, a questão é “Porquê?”; no segundo tipo, assimilador, a pergunta favorita é “O quê?”; no terceiro tipo, convergente, a questão é “Como?”; e no quarto e último tipo, acomodador, a pergunta é “E se?”.

Realizaram o teste 21 alunos. Os resultados obtidos foram os seguintes: sete alunos demonstraram ter um estilo de aprendizagem divergente, seis um estilo assimilador, um o estilo convergente e sete com estilo acomodador. Perante estes resultados a turma demonstra ser heterogénea em relação aos estilos de aprendizagem. Demonstrou ser mais propensa à observação e à reflexão, do que ativa, o fazer.

Estes resultados foram, para mim, surpreendentes devido ao tipo de aulas que leciono, e considero (também por comentários dos alunos) serem bem aceites e positivas para os mesmos, aulas divididas em momentos, primeiramente centradas em mim, com a apresentação dos conteúdos, depois de aplicação dos conhecimentos por parte dos alunos, uma parte por isso mais prática e, por fim, com momentos de correção das tarefas, realizada em conjunto.

A turma do 11º SE2 tem três blocos semanais de noventa minutos de Geografia e, dois desses blocos são lecionados na sala de Geografia (sala B11). Recordar que a escola tem salas específicas para cada disciplina, onde os alunos têm aula, pelo menos uma vez por semana. A sala B11, contém computadores à volta da sala, mapas de diferentes indicadores, globos, alguns trabalhos expostos, um quadro a giz e um quadro interativo.

Na sala de Geografia os alunos distribuem-se pela sala da seguinte forma:

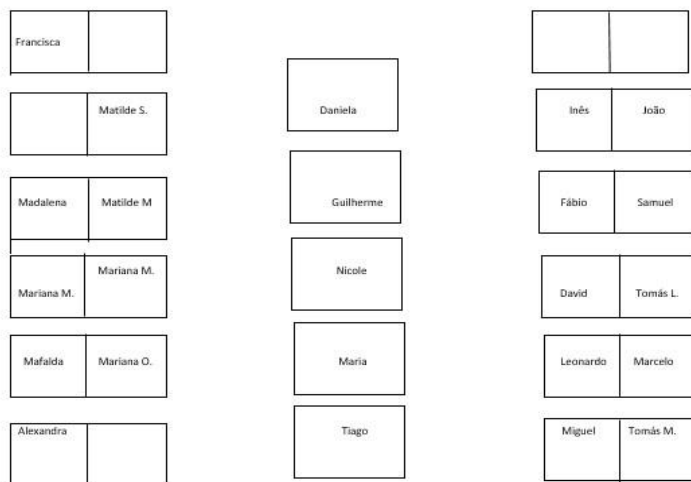


Imagem 10 – Planta da turma, sala B11

(Fonte: elaboração própria)

Em termos de desempenho, a turma do 11º SE2, na disciplina de Geografia, é formada por um conjunto de alunos com um nível de aproveitamento relativamente baixo, sendo a média da turma de dez/onze valores. Contudo, é uma turma participativa, o que ajuda na dinâmica da aula. Os alunos são de um modo geral cooperantes, tem um bom comportamento e participam ativamente na aula.

Segundo o Observatório de Qualidade da Escola (OQE), nos dois primeiros períodos letivos, 2016/2017, a turma melhorou a percentagem de positivas em todas as disciplinas, à exceção da disciplina de Educação Física (gráfico 14), que passou de 100% para 95,83 %, existindo por isso um decréscimo das notas positivas e da disciplina de Português que manteve a percentagem de positivas, 95,83%.

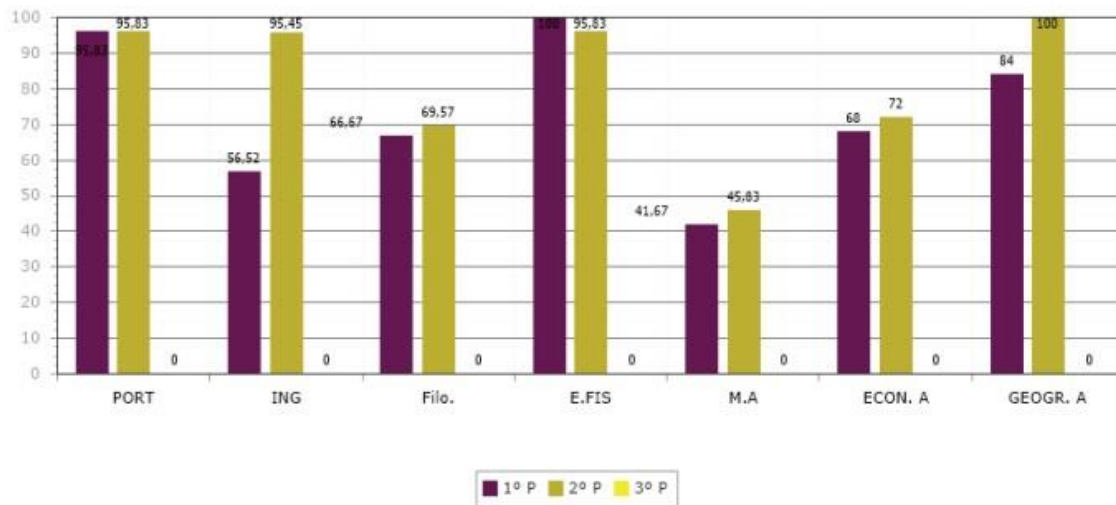


Gráfico 14 – Percentagem de positivas, da turma SE2, nos 1º e 2º períodos (fonte: moodle.esmavc)

A subida de percentagem de positivas na disciplina de Geografia, de 84% para 100%, deve-se às notas do estudo de caso, que teve, na avaliação, um peso igual ao de um teste de avaliação sumativa. Com a realização do estudo de caso a turma, não só alcançou 100% de positivas, como também, elevou a sua média em dois valores, no segundo período.

Parte III -
A prática de ensino supervisionada

1. Planificações

Planificar é importante e fundamental para um professor e, principalmente para um professor estagiário, que necessita de planificações mais detalhadas.

Por planificação entende-se o processo de escolha/tomada de decisão sobre os conteúdos a abordar, que incorpora várias etapas ou momentos da aula. A planificação ajuda o professor a guiar a aula, a gerir os tempos e a conseguir que os resultados alcançados vão ao encontro dos objetivos definidos para a mesma, ou pelo menos andem próximos. No caso das aulas referidas neste relatório, foi mais importante realizar uma planificação a médio prazo e só depois de curto prazo, uma vez que o projeto se realizou- em três meses e em cada aula eram propostas diferentes tarefas.

A sequência de sessões dedicada ao estudo de caso foi composta por uma aula teórica (concebida com o objetivo de realizar um breve enquadramento dos temas que os alunos poderiam abordar, tendo por base os problemas “tipo” apresentados no programa de Geografia A), por aulas práticas, inteiramente consagradas à seleção dos problemas pelos grupos de trabalho, à recolha de informação e posterior tratamento estatístico, gráfico e cartográfico, bem como à elaboração do ensaio, e por aulas centradas na avaliação.

1.1. Projeto estudo de caso

Como referido anteriormente a metodologia de estudo de caso aparece no programa de Geografia A, mais propriamente no 11º ano, como sendo obrigatória. No 11º Ano de Escolaridade os professores têm de lecionar quatro unidades temáticas. Estas são:

- Os espaços organizados pela população;
- A população: como se movimenta e comunica;
- A integração de Portugal na União Europeia: novos desafios, novas oportunidades;
- O estudo de caso.

O Estudo de Caso deve ser realizado, de preferência sobre as duas primeiras temáticas.

Podendo ser eleita uma temática das já referenciadas e, tendo em consideração

que a escola cooperante se localiza numa cidade, a unidade temática escolhida foi “Os espaços organizados pela população”, e dentro desta a subunidade “Áreas urbanas: dinâmicas internas”.

O projeto teve uma duração de três meses, com aulas só de trabalho prático uma vez por semana, com exceção das duas últimas semanas dedicadas, na planificação, para o término da Unidade Didática, onde se realizaram três sessões na mesma semana.

Após a escolha dos temas, por parte dos grupos, realizou-se uma aula teórica para que fosse possível enquadrar os temas dos alunos, na temática dos problemas urbanos. Na aula foram abordados, somente, os problemas urbanos, não tendo sido lançadas propostas de soluções, para que os grupos de trabalho pudessem dar asas à sua imaginação e concebessem as suas propostas sem balizas fornecidas pelo professor, que sempre cortam a iniciativa e a criatividade dos alunos.

A aula teórica realizou-se no dia 7 de fevereiro e, teve como sumário “Problemas urbanos: Questões ambientais e urbanísticas” (anexos 4 e 5).

Nesta aula, a planificação não foi cumprida na íntegra, não foi realizado o visionamento e debate sobre *street art*, devido ao tempo da discussão sobre os problemas que os alunos identificaram na rua em comparação com os abordados no manual, com particular destaque para os problemas relacionados com os idosos.

É de salientar que esta aula não decorreu da forma esperada, pois a orientadora esteve constantemente a intervir, para organizar a participação dos alunos, da forma que considerou mais correta.

Os alunos demonstraram interesse, participaram bastante e conseguiram ligar as “categorias” dos problemas urbanos, abordados no manual, com os problemas que encontraram na rua. Problemas como dejetos dos animais, antenas não utilizadas, calçada, muros e ruas degradadas. Os alunos assumiram que os seus problemas se encontravam na degradação da paisagem e do espaço público, na redução de acessibilidade e na habitação degradada.

Apesar de alguns contratemplos, conseguiu-se o pretendido, que era enquadrar os temas dos trabalhos dos alunos, nos conteúdos dos problemas urbanos.

Nesta aula optei por realizar uma apresentação em *prezi*, pois considero que dá uma maior sensação de movimento, quebrando um pouco a monotonia das aulas mais teóricas, centradas na transmissão do conhecimento pelo professor sem qualquer apoio nas TIC ou mesmo no *powerpoint*. Para uma maior compreensão do tema, realizou-se a leitura e análise de um documento sobre o problema da habitação abandonada em Lisboa (anexo 6) e um debate sobre problemas urbanos, onde foi pedido aos alunos que falassem sobre o seu tema e o tentassem enquadrar nos problemas apresentados na aula. É de referir que o debate correu bem, foi possível ir para além dos conteúdos apresentados no programa e não existiram problemas com as críticas realizadas aos comentários dos colegas. Foi ainda pensado visualizar um documentário sobre *street art* para que a aula fosse mais dinâmica.

2. Intervenção letiva

2.1. Observação do trabalho dos alunos

O trabalho de estudo de caso iniciou-se em dezembro, com a organização dos grupos e terminou, na escola, no dia 16 de março, com a apresentação dos resultados. Os 24 alunos dividiram-se em cinco grupos e os temas foram: “Olá Dono!”, problemas de dejetos dos cães; “Antenas ou não eis a questão!” antenas não utilizadas; “Quedas à portuguesa”, problemas com a calçada, na freguesia da Estrela; “Reabilitação de Cordoeiros a Pedrouços”, reabilitar o pavimento da rua; “Sete Rios mais bonito”, requalificar um muro em sete rios e criação de um parque infantil. Para além das apresentações, na aula, os alunos deram, ainda, a conhecer os seus projetos no dia 2 de maio, no seminário nacional do projeto Nós Propomos! e no dia 16 de maio na Geografia ConVida, iniciativa promovida pelo grupo de Geografia da escola, com o objetivo de mostrar à comunidade escolar o que é que os alunos da disciplina realizaram durante o ano.

Os alunos tiveram doze aulas para realizar o projeto e mais duas aulas para apresentar. Sendo que em cada aula os alunos tiveram sempre tarefas para cumprir.

No dia 12 de janeiro, iniciou-se o trabalho do Estudo de Caso, tendo o sumário sido: Estudo de caso, enquadramento e caracterização da freguesia em estudo;

Levantamento funcional. A aula teve dois momentos distintos, no primeiro deram-se informações sobre a estrutura do trabalho, enquadramento geográfico que teria de ser realizado. No segundo momento os alunos reuniram-se em grupo para realizarem as tarefas. Nesta aula a minha intervenção centrou-se no segundo momento de aula, onde circulem pelos grupos, ajudando na realização da tarefa, respondendo a questões e dúvidas dos estudantes.

No dia 19 de janeiro, estive presente na segunda aula dedicada ao Estudo de Caso. Nesta aula o sumário foi: Estudo de caso, planta funcional. A aula foi em grande parte prática, com os alunos a trabalhar em grupo. Os momentos iniciais foram dedicados à verificação dos trabalhos de casa, ou seja, as tarefas a serem terminadas em casa e à informação dos alunos sobre o que deveriam realizar durante o resto da aula.

A terceira aula do estudo de caso realizou-se no dia 26 de janeiro. Esta teve, como habitual, dois momentos. Na parte inicial deram-se informações sobre as tarefas a realizar no tempo restante da aula, onde os alunos trabalharam em grupo, em que cada elemento tinha uma tarefa estipulada. Nesta aula o sumário foi: Estudo de caso, metodologia e tratamento gráfico da informação recolhida através dos inquéritos realizados. Nesta aula prática como nas restantes da mesma natureza circulei pela sala tentando ajudar os alunos, sempre que solicitada pelos mesmos, desempenhando o papel de tutora. O tempo livre foi passado a observar os alunos.

Na aula de dia 2 de fevereiro, os alunos tiveram de terminar todas as tarefas iniciadas nas aulas anteriores. Nesta aula fiz o ponto de situação com cada grupo, assentei os temas, problemas e propostas de solução. Durante a aula estive junto a um grupo, durante mais tempo, pois o grupo decidiu alterar o tema de trabalho e estavam por isso naturalmente atrasados. Com base nas propostas de soluções que ouvi dos grupos tentei direcioná-los, pois, alterar tudo não seria concretizável nem exequível. É de realçar que quatro dos cinco grupos tinham as tarefas em dia ou concluíram-nas nessa aula.

A aula de dia 9 de fevereiro começou com a apresentação do plano de trabalho para que os alunos comesçassem a organizar e a classificar a informação já recolhida até à data. Nesta aula a professora cooperante apresentou à turma o plano de apresentação do trabalho de estudo de caso, plano este seguido por todas as turmas de Geografia do 11^a

ano. Os alunos tiveram como primeira tarefa escrever no caderno o plano da apresentação, e este era:

1. Introdução
2. Objetivos
3. Metodologia 4. Desenvolvimento
 - i. Enquadramento
 - ii. Caraterização da Freguesia
 - iii. Caraterização da área de estudo
 - iv. Caraterização morfológica
 - v. Caraterização funcional
5. Tratamento gráfico da informação
6. Identificação do problema
7. Proposta de intervenção
8. Conclusão
9. Bibliografia
10. Avaliação

Estando o plano em todos os cadernos era essencial perceber se todos os alunos compreenderam o que estava a ser pedido, e foi essa a minha primeira tarefa da aula. Estive com os grupos para me certificar se todos tinham o plano e se este tinha sido compreendido na integra. Após os alunos compreenderem o plano a tarefa foi construir o *power point*, colocando a informação pela ordem indicada na primeira tarefa.

No dia 14 de fevereiro a aula teve como sumário: “Estudo de caso: aula prática”. Nesta aula, estive com os grupos, a auxilia-los na operacionalização das questões que foram levantadas. Além do apoio a todos os grupos de trabalho, assessorei com maior profundidade um grupo devido estar relativamente atrasado em relação aos restantes no desenvolvimento das atividades devido terem mudado de tema do trabalho.

A aula, de dia 21 de fevereiro, começa com um ponto de situação dos trabalhos e datas de entrega e apresentação dos mesmos. Nesta aula, tal como nas anteriores, estive com os grupos a ajudá-los na elaboração dos vários elementos da apresentação, dei ainda aos alunos sugestões de pesquisa para os orientar na procura de informação, e avaliei os grupos de trabalho e os alunos individualmente, a partir de uma grelha com os níveis de

desempenho reduzido, médio e elevado. Em relação às sugestões de pesquisa (anexo 7), focaram-se em notícias, informação sobre o meio local em sítios na web de junta e câmara municipal de Lisboa, incluindo planos, projetos, dados de caracterização social das freguesias de Lisboa, e ainda uma dissertação de mestrado sobre *street art*.

Quanto à avaliação, após ter realizado três passagens por cada grupo, durante a aula, considero que os alunos, nesta aula, ao contrário de outras, tiveram, na sua maneira, um desempenho elevado, registando, somente, um reduzido. Avaliação é realizada com base em três passagens, nos três momentos de aula, em que são verificadas se as tarefas estão a ser realizadas, quem está a trabalhar, se o grupo está a cumprir as tarefas nos tempos indicados.

A aula do dia 23 de fevereiro foi também dedicada ao desenvolvimento dos projetos. Nesta aula a minha ação centrou-se sobretudo no apoio a um grupo de trabalho, nomeadamente, na redação de um e-mail a ser remetido ao presidente da junta de freguesia de Belém. No e-mail, os alunos identificam-se, explicam em que consiste o trabalho, os objetivos, o tema, e pedem a ajuda da junta para obter mais informações sobre o local em estudo e ainda se estão dispostos a colaborar na resolução do problema identificado., Apesar do tempo despendido com este grupo, a minha intervenção na aula repartiu-se também pelo apoio aos restantes grupos, nomeadamente no tratamento estatístico e gráfico da informação, e na observação das dinâmicas dos grupos de trabalho e na avaliação do desempenho dos alunos.

No dia 24 de fevereiro, estive presente em duas aulas da turma 11SE1. A minha intervenção pedagógica nestas duas aulas focou-se exclusivamente na observação ativa dos grupos de trabalho. Esta ação tinha como objetivo comparar o trabalho realizado pelos grupos da turma 11SE1 com os da turma 11SE2, na qual desenvolvo a minha prática supervisionada. A observação foi canalizada, seja em termos das dinâmicas dos grupos no desenvolvimento das atividades, seja na captação dos ritmos imprimidos pelos mesmos.

Da observação pode concluir-se que a turma do 11SE1 trabalha num ritmo mais elevado, aproveitando melhor o tempo, estando também por isso numa fase mais avançada do desenvolvimento dos projetos. Na aula do 11SE2 efetuei o trabalho de rotina que normalmente pauta a minha intervenção em sala de aula; isto é, circular pelos grupos,

ajudá-los no esclarecimento das dúvidas que têm, dar a minha opinião sobre o trabalho e ainda avaliar as suas prestações durante a aula.

A semana de 7 a 10 de março foi a última semana dedicada aos projetos do Estudo de Caso. Neste sentido, nos dias 7 e 9, os alunos tinham de concluir os trabalhos. No fim da aula do dia 9 os alunos tinham de entregar a apresentação em *PowerPoint* e a memória descritiva dos projetos, para que o professor pudesse fornecer um feedback aos grupos sobre estas duas peças do projeto e, na aula do dia 10, fossem feitas as alterações consideradas necessárias, com base na correção e nas sugestões fornecidas, seja por mim, seja pela professora cooperante. No dia 13 os alunos tinham de enviar as versões finais destes elementos do projeto para avaliação.

Durante esta semana os alunos foram fazendo comentários sobre o trabalho que lhes foi proposto, uns mais positivos e outros mais negativos. Alguns alunos demonstraram que não tinham gostado de realizar o trabalho, que estavam cansados devido à carga de trabalho exigida, outros, porém, demonstraram a sua satisfação com o trabalho e o resultado final.

Importa referir que as primeiras aulas decorreram numa sala de computadores e só perto do término do trabalho passaram a realizar-se na sala habitual da disciplina de Geografia. No entanto, do ponto de vista dos recursos e ao acesso à informação provenientes de fontes documentais ambas as salas se encontravam bem equipadas para elaborar os projetos.

Durante a execução do projeto tive um papel de observação ativa de todos os grupos de trabalho, apesar de ter estado mais próxima de um grupo, pois considerei ser o que tinha mais dificuldades, um papel de mediadora e ainda de avaliadora dos seus níveis de desempenho e capacidade de resolver e realizar tarefas.

Primeira aula dedicada às apresentações orais dos projetos decorreu no dia 14 de março. Após a elaboração da grelha de avaliação e da escolha da ordem das apresentações, escalonadas de acordo com a ordem de entrega dos trabalhos, começaram as apresentações. As apresentações foram avaliadas segundo a clareza do discurso, se o plano e os objetivos do trabalho foram cumpridos na íntegra, a linguagem (geográfica), a originalidade na apresentação, o cumprimento do tempo estipulado (15 minutos).

O primeiro grupo, que desenvolveu o seu projeto sobre a calçada portuguesa. O tema deste grupo era, como o nome indica, a calçada portuguesa na Estrela. Para estes alunos, a calçada portuguesa representa problemas para a população principalmente para os idosos, que são mais propensos a quedas. Como solução, os alunos, propuseram a troca do pavimento. O grupo apresentou bem o problema, mostrando a sua proposta de soluções, contudo, revelou alguns problemas de linguagem com a repetição da palavra zona, durante a apresentação. Existiram ainda juízos de valor durante a mesma e a análise de gráficos elaborados a partir dos 31 inquéritos realizados.

Segundo grupo – Sete Rios mais bonito. Este grupo tinha como objetivo pintar um muro em Sete Rios, e a construção de um parque infantil no local de um estacionamento ilegal. Os alunos, para além da apresentação em *PowerPoint* elaboraram uma maquete, o grupo cumpriu os objetivos, abordou todos os pontos do plano de trabalho. A apresentação dos slides foi alternada, os elementos do grupo apresentaram um pouco cada ponto. O grupo não conseguiu apresentar no tempo devido, ultrapassando assim os 15 minutos. O grupo concluiu, para além do trabalho, que o estudo de caso, já tinha sido benéfico para as suas aprendizagens. É de salientar que este grupo teve a melhor nota na apresentação.

Dia 16 de março foi a segunda aula dedicada às apresentações do estudo de caso.

O terceiro grupo a apresentar tinha como título do trabalho “Olá – Dono”. Este trabalho tinha como problema os dejetos dos animais na rua da escola (Rua Rodrigo da Fonseca). Este grupo sugeriu como solução, dispensadores de sacos acompanhado de três cartazes para sensibilizar os moradores e donos dos animais, sem esquecer os caixotes do lixo para depositar os sacos. O grupo conseguiu abordar todos os pontos previsto no plano de apresentação do trabalho.

O quarto grupo que apresentou, tinha como tema a reabilitação da rua Dos Cordoeiros a Pedrouços, em Belém e teve como maior problema o trabalho em grupo, pois um elemento faltou regularmente as aulas e aos momentos de trabalho de campo. O problema encontrado foi o mau estado do pavimento, na rua acima citada, e tinham como proposta de solução a reabilitação do pavimento da estrada e ainda dos passeios, principalmente para esta rua ser frequentada por idosos. Este grupo não explorou a proposta de solução.

O quinto grupo tinha como tema as antenas, sem utilidade, localizadas nos telhados dos prédios. Para estes alunos as antenas nos telhados dos prédios são poluição visual, por esta razão apresentaram como proposta a remoção das mesmas reutilizando o material das antenas, como por exemplo a fundição do metal e cobre. Este grupo apresentou bem o seu tema, o problema que propuseram solucionar e defenderam bem o facto de verem as antenas como problemas apesar de nos questionários à população, este não ter sido muito referido.

É de salientar que a turma respeitou sempre as apresentações dos colegas. Durante as mesmas mostraram interesse nas apresentações e no trabalho realizado pelos colegas, colocando questões no final dos trabalhos. De um modo geral, os alunos gostaram de realizar o estudo de caso, mostraram-se satisfeitos com o resultado final e consideraram que aprenderam bastante e de uma forma diferente das aulas habituais, contudo, existiram aulas onde os alunos se mostraram cansados e desmotivados, dizendo até “estou farto deste trabalho”.

O trabalho de Estudo de Caso teve um peso grande na avaliação do segundo período, valendo tanto como um teste (imagem 11). Sendo os critérios de avaliação da disciplina, 75% para elementos como testes, fichas, trabalhos e mais 25% para atitudes e valores. Os 75% dividiram-se, neste segundo período, por um teste e o trabalho de estudo de caso, ambos com 50%. Analisando as notas dos alunos ao longo do ano, pode concluir-se que 15 alunos tiveram como melhor nota a do segundo período (Estudo de Caso), que 4 alunos tiveram no primeiro e segundo períodos a mesma nota, baixando a mesma no terceiro, 3 alunos mantiveram a nota do segundo período no terceiro período e, 2 alunos subiram a nota no terceiro período. É de salientar que foi no segundo período que os alunos registaram na avaliação melhores desempenhos e, ainda, que a avaliação do terceiro período é pensada com os elementos de avaliação somente do terceiro período, não sendo por isso a nota que aparecerá na pauta final, uma vez que esta resulta da média ponderada de todos os elementos realizados durante o ano. Pode concluir-se, a partir da imagem 13, que todos os alunos, dos com maiores aos com menores dificuldades, dos mais práticos aos mais teóricos, conseguem realizar este género de trabalhos, pois conseguiram todos obter bons resultados.

Para os alunos o Estudo de Caso contribuiu para a sua aprendizagem, para compreender melhor os conteúdos, para conhecer melhor o local onde residem, para passarem a dar maior importância aos problemas urbanos com que se deparam no dia-à-dia e principalmente para pensarem em soluções. Os alunos consideraram ainda como positivo a aprendizagem na utilização de técnicas e instrumentos, na interpretação de dados estatísticos e na análise crítica de problemas que afetam a região onde vivem.

	1º P	2º P	3º P
1	15	16	13
2	10	10	7
3	8	12	10
4	10	10	9
5	10	12	9
6	10	14	11
7	12	13	13
8	9	13	10
9	11	14	13
10	14	15	15
11	13	13	14
12	13	15	13
13	8	12	7
14	10	12	11
15	13	15	11
16	10	13	11
17	12	14	11
18	15	15	14
19	10	12	11
20	13	14	12
21	12	10	10
22	8	10	8
23	15	15	14
24	9	11	13
MEDIA	11,25	12,92	11,25

Imagem 11 – notas dos alunos nos três períodos de aula, ano 2016/2017

Fazendo uma avaliação do Estudo de Caso, considero, que não foi fácil ajudar os alunos na seleção dos problemas, teve de existir alguma orientação para a escolha do tema e problema, assim como foi difícil avaliar e observar os alunos em vários momentos das aulas práticas, manter os alunos focados e motivados e gerir o tempo. Contudo, foi muito gratificante ter podido ajudar os mesmos na elaboração dos trabalhos, ter participado no projeto Nós Propomos!, ouvir os elogios feitos aos trabalhos e a reação do Presidente da Junta de Freguesia de Campolide, em querer falar com os alunos sobre os problemas e soluções encontradas pelos mesmos, bem como saber que o projeto ligado ao Estudo de

Caso contribuiu de forma significativa para as aprendizagens dos alunos (de acordo com a autoavaliação dos alunos).

Os alunos consideram que a participação no projeto Nós Propomos! foi positiva, avaliação comprovada pelo empenho demonstrado. Gostaram da experiência, contudo, ficaram desagrados com a atribuição dos prémios. O Estudo de Caso foi avaliado em várias fases (apêndice 18). Existiu uma avaliação de todas as aulas, avaliação essa em três níveis: R - reduzido; M - mediano; E - elevado. No final foi dada uma nota quantitativa ao desempenho nas aulas (avaliação global). A juntar a essa nota, aparece a nota associada aos questionários de auto e heteroavaliação (apêndice 2), que ia de 1 a 6. A Classificação Final do trabalho relativa ao Estudo de Caso em sala de aula saiu da junção das classificações das aulas mais as notas dos questionários.

Quando questionados sobre o que aprenderam e retiveram de mais útil com a realização do estudo de caso, os alunos referem as técnicas geográficas, seguidas do tratamento de dados, a relação desenvolvida com os colegas, um maior conhecimento da cidade, uma melhor compreensão dos conteúdos e ainda a utilização de ferramentas informáticas. Estes pontos que acabámos de enumerar foram os que registaram mais respostas, mas outros como interação com outras pessoas, identificação de problemas, trabalho de campo e a resolução de problemas, foram também frisados.

Para compreender melhor a distribuição espacial das atividades realizadas ao longo do semestre, no que toca ao estudo de caso, elaborou-se o cronograma presente no gráfico 15.

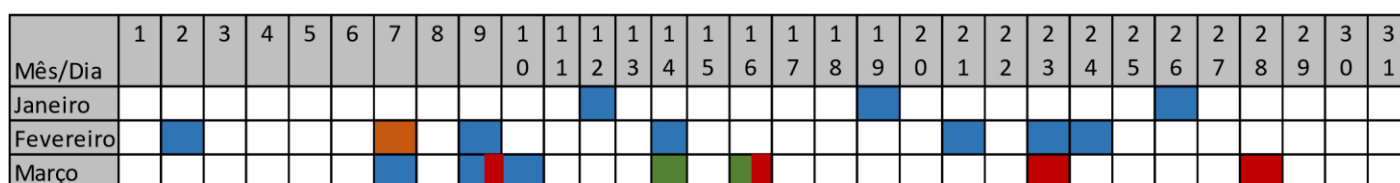






Gráfico 15- Cronograma de atividades realizadas

(Fonte: Elaboração própria)

Legenda	
Aulas páticas do estudo de caso	
Aula teórica lecionada	
Apresentação dos projetos	
Correção dos trabalhos	

2.2. Questionários aos alunos

Sendo o tema deste relatório o Estudo de Caso do 11º ano de Geografia e o Desenvolvimento de Competências e os objetivos, compreender como o estudo de caso previsto no Programa de Geografia do 11º pode contribuir para a aquisição de competências geográficas relevantes para a formação dos jovens e compreender o que pensam os alunos sobre o estudo de caso, foi fundamental realizar um questionário dirigido aos que tiveram a oportunidade de viver a experiência (ver Anexo 2).

Este questionário começou com uma tabela, onde os alunos tiveram de classificar o seu interesse sobre a disciplina de Geografia, as aulas teóricas e o trabalho prático, usando para o efeito uma escala de 1 a 6, onde 1 significa que detesta e 6 significa que adora). A escala era a seguinte: 1 – detesto, 2- não gosto, 3 – gosto pouco, 4 – gosto, 5 – gosto muito e 6 – adoro.

	Detesto				Adoro	
	1	2	3	4	5	6
Disciplina de Geografia			5	7	10	1
Aulas teóricas		4	7	5	9	
Trabalho prático		1	3	3	11	6

Gráfico 16 - Interesse dos alunos

Na segunda questão, os alunos tiveram de responder se tinham ou não gostado de realizar o trabalho de estudo de caso.



Gráfico 17 - Gosto dos alunos sobre o estudo de caso

Quando solicitados a classificar o gosto pela disciplina de Geografia, pelas aulas teóricas e pelo trabalho prático, os alunos (gráfico 16), responderam com cotação mais elevada ao terceiro item, trabalho prático. Dos 24 alunos que responderam ao questionário, onze disseram que gostam muito de aulas/trabalho prático, por oposição, o gosto por aulas de natureza teórica foi o que teve um maior número de alunos a manifestarem o seu desagrado. Esta primeira questão e suas respostas vão ao encontro da segunda questão colocada (gráfico 17), onde, 22 dos 24 alunos, responderam que gostaram de realizar o trabalho de estudo de caso. As respostas têm uma correspondência, pois, na tabela, um aluno responde que não gosta de realizar trabalho prático e três afirmam gostar pouco, fazendo por isso uma ligação com a segunda pergunta, onde apenas dois alunos responderam que não gostaram de realizar o trabalho.

Para aprofundar o conhecimento da opinião e ideias dos discentes sobre o projeto de estudo e caso, foi-lhes perguntado se consideravam o estudo de caso uma experiência de aprendizagem que contribui de forma significativa para a compreensão ou mesmo a aquisição de conteúdos programáticos.

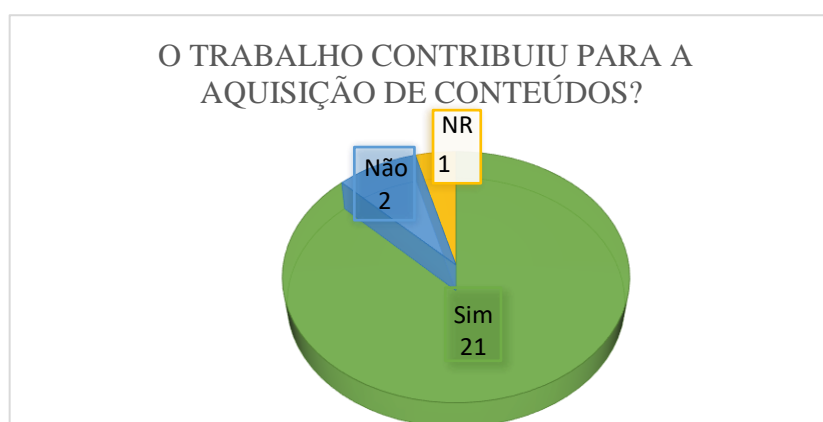


Gráfico 18 - Opinião dos alunos sobre aquisição de aprendizagens

No que toca ao contributo do Estudo de Caso para a aquisição de conteúdos (gráfico 18), os alunos consideraram de forma esmagadora que sim. Com efeito, apenas um aluno não respondeu e dois não sentem ter havido esse contributo. Para uma maior compreensão destas respostas, foi perguntado aos alunos o porquê de considerarem o Estudo de Caso significativo na aquisição de conteúdos. Sendo a pergunta, se considera

que o trabalho contribuiu para a compreensão dos conteúdos programáticos o que é que de mais importante aprendeu?

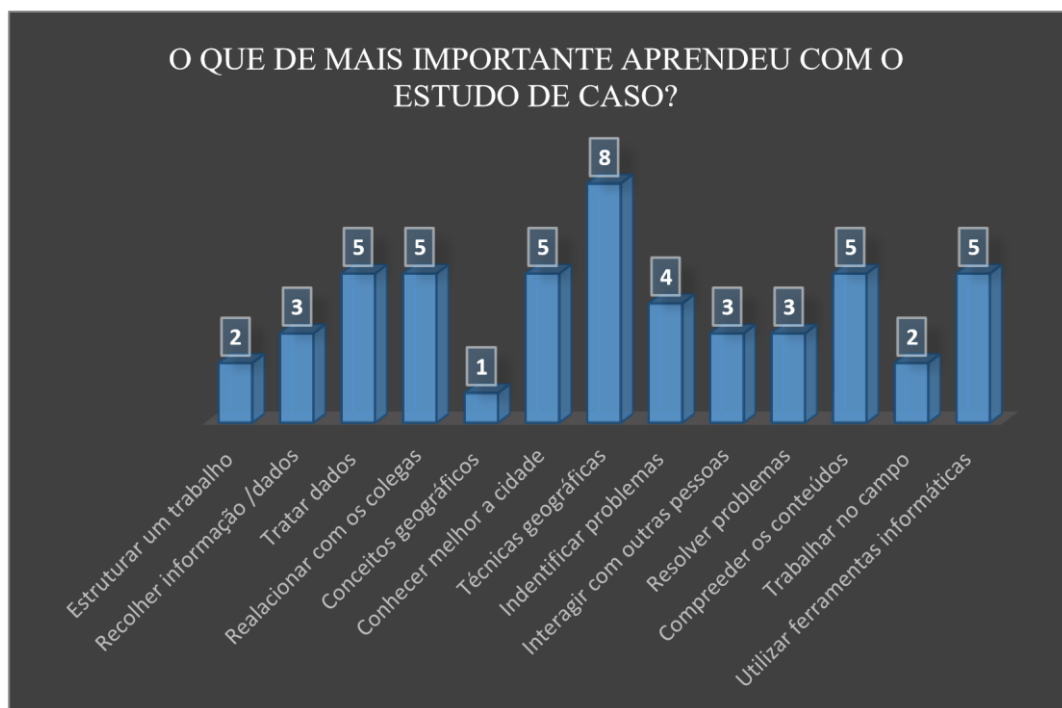


Gráfico 19 - Opinião os alunos sobre o que de mais importante aprenderam

Como se pode observar através do gráfico 19, a resposta mais frequente dada pelos alunos foi os contributos para a aprendizagem das técnicas geográficas, seguida do tratamento de dados, a relação desenvolvida com os colegas, um maior conhecimento da cidade, uma melhor compreensão dos conteúdos e ainda a utilização de ferramentas informáticas. Estes pontos enumerados anteriormente foram os que verificaram maior incidência de respostas, mas outros como interação com outras pessoas, identificação de problemas, trabalho de campo e a resolução de problemas foram também referidos.

Para os alunos a aquisição de conteúdos foi um dos pontos positivos da realização do estudo de caso e, por isso, foi questionado, o que pensam sobre a aquisição de competências, através das seguintes questões:

Considera o estudo de caso uma mais-valia para a aquisição de competências geográficas como a observação, recolha de informação, análise de dados, construção de gráficos, identificação de problemas geográficos...?

Se considera o estudo de caso uma mais-valia, diga porquê.

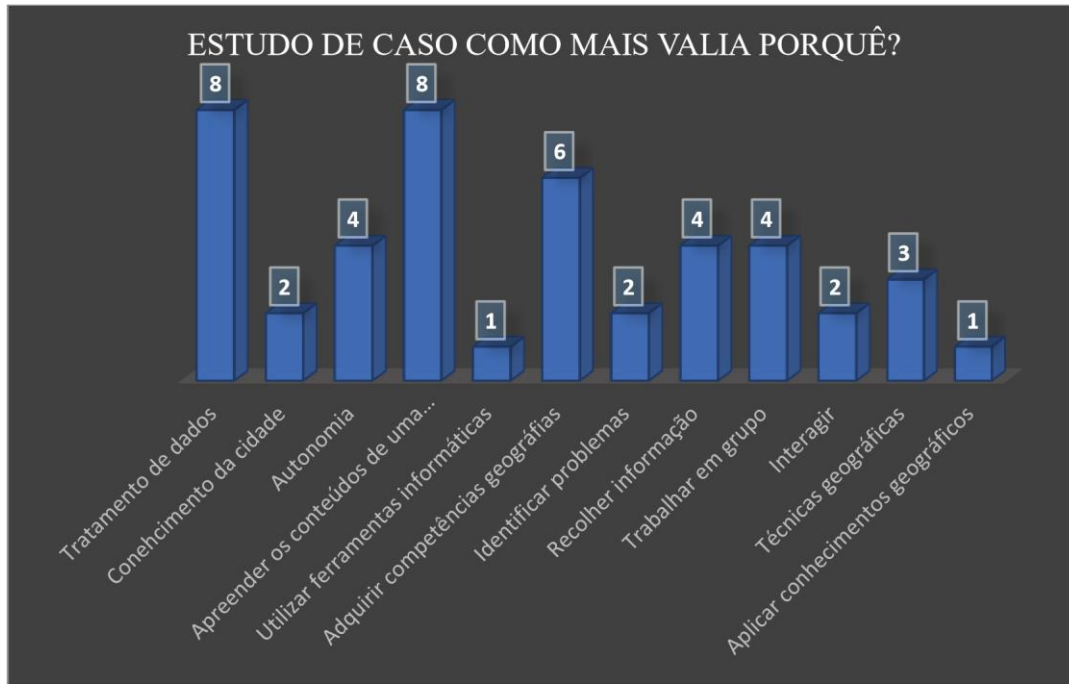


Gráfico 20 – Mais valias do estudo de caso, porquê

Quando questionados sobre se consideram o Estudo de Caso uma mais-valia, todos os alunos responderam afirmativamente, sendo que as respostas na sua maioria recaíram sobre um contributo para uma aprendizagem de conteúdos de outra forma e do tratamento de dados, seguidos de uma melhor aquisição de competências geográficas (gráfico 20).

Foi ainda questionado se consideram o Estudo de Caso uma experiência relevante para a aprendizagem e, sim, porquê?

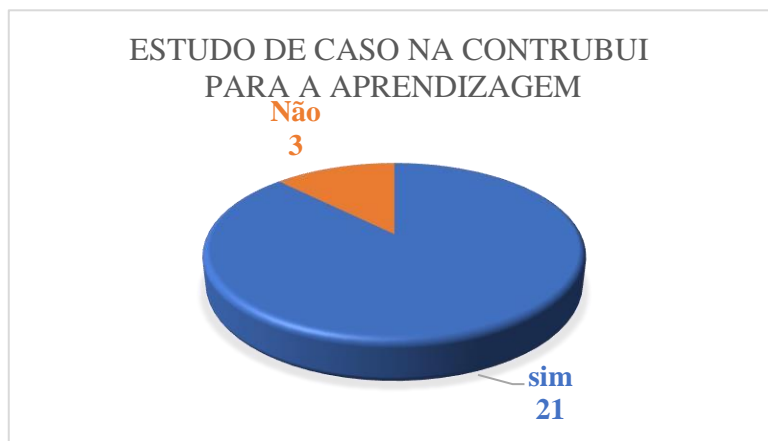


Gráfico 21 – Estudo de caso como contributo para a aprendizagem



Gráfico 22 – Estudo de Caso contribuiu para as aprendizagens? Se sim, porque?

Os contributos do Estudo de Caso para a aprendizagem (gráfico 21), não foram sentidos por três alunos, os restantes 21 alegam como contributos a metodologia adotada na realização do mesmo, devido à necessidade de aplicação de conteúdos de uma forma “fora do normal”. A aquisição de competências geográficas e a compreensão de conteúdos programáticos estão também entre os motivos mais referidos (gráfico 22).

Outra questão colocada aos alunos diz respeito à influência que a realização do

Estudo de Caso pode ter no interesse pelos problemas urbanos, incluindo os problemas com que se depara na rua.

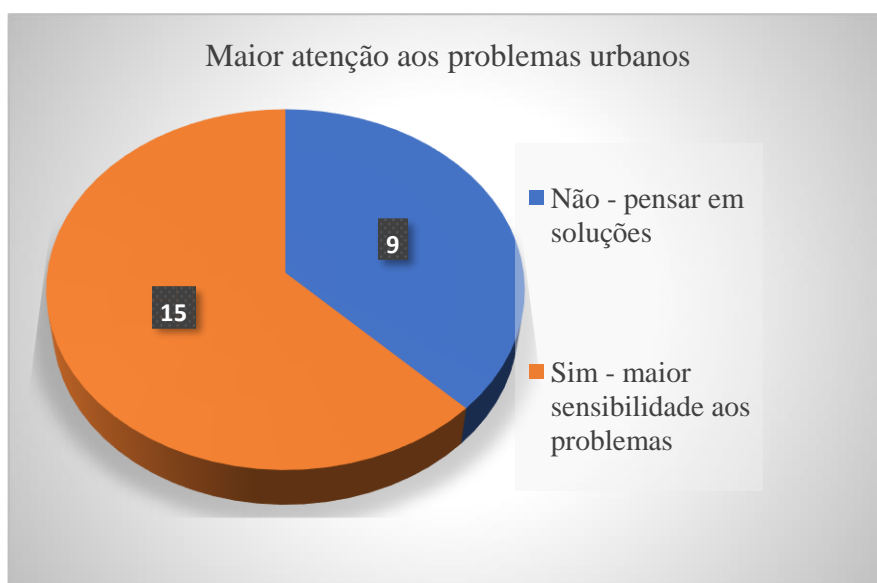


Gráfico 23 _Atenção aos problemas urbanos

Os resultados mostram que cerca de 63% dos alunos ficaram mais sensibilizados para os problemas urbanos (gráfico 23). É de salientar que 37% dos alunos não se sentem mais despertados para os problemas, mas sim para as possíveis soluções e para o problema com que se deparam. No caso dos problemas da rua (gráfico 24), a esmagadora maioria considera que agora lhes confere uma maior importância, mesmo se apenas 12% ao se depararem com os mesmos pensam numa proposta de solução.



Gráfico 24 - Contributo do estudo de caso para a atenção aos problemas nas ruas

Em síntese, para avaliar o potencial do Estudo de Caso, foi elaborada uma nuvem de palavras tendo por base as respostas fornecidas pelos alunos no inquérito (imagem 12). Através da leitura da nuvem de palavras pode dizer-se que os alunos consideram que o trabalho de Estudo de Caso foi uma mais-valia para a aquisição de competências como a utilização de técnicas de expressão gráfica, o relacionamento com os outros colegas e inquiridos, o conhecimento adquirido sobre o local onde residem e a análise dos problemas detetados na região onde residem. Os alunos consideram ainda como fatores positivos, a aquisição de conteúdos, a utilização das ferramentas informáticas e ambientes digitais, e ainda a resolução de problemas (grande objetivo do trabalho e do projeto).



Imagem 12 – Nuvem de palavras

3.Questionário Nós Propomos

Para além do balanço realizado sobre o Estudo de Caso os alunos realizaram um balanço da participação no projeto Nós Propomos! através de um questionário realizado pela organização do projeto. Este inquérito vem complementar o já executado sobre o estudo de caso.

Este questionário (apêndice 6), respondido *online*, por vinte e dois alunos da turma do 11SE2 continha nove perguntas em que os alunos fizeram uma avaliação em cinco níveis, muito bom, bom, médio, fraco e nulo, quatro perguntas de seleção de alíneas e ainda um espaço para sugestões.

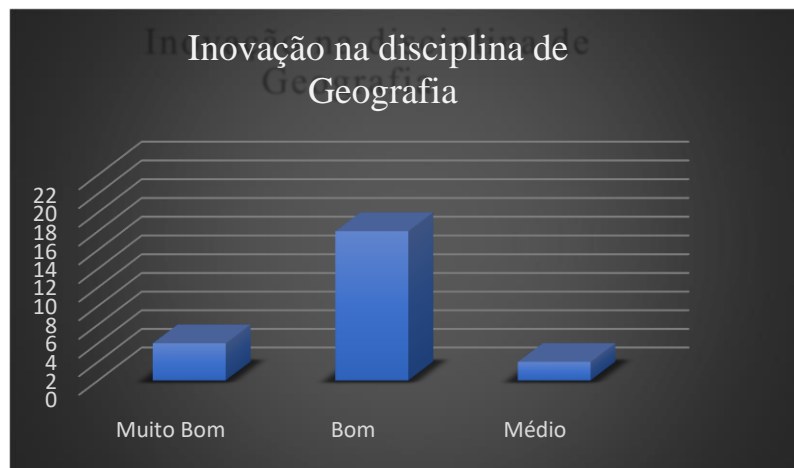


Gráfico 25 - Inovação do Projeto Nós Propomos

A primeira pergunta, do questionário do projeto, após a as de caracterização dos inquiridos foi sobre a inovação do Nós Propomos! na disciplina de Geografia. (gráfico 25). Dos vinte e dois alunos que responderam, dezasseis avaliam com bom, o projeto quanto à inovação na disciplina, quatro com muito bom e dois com o nível médio.

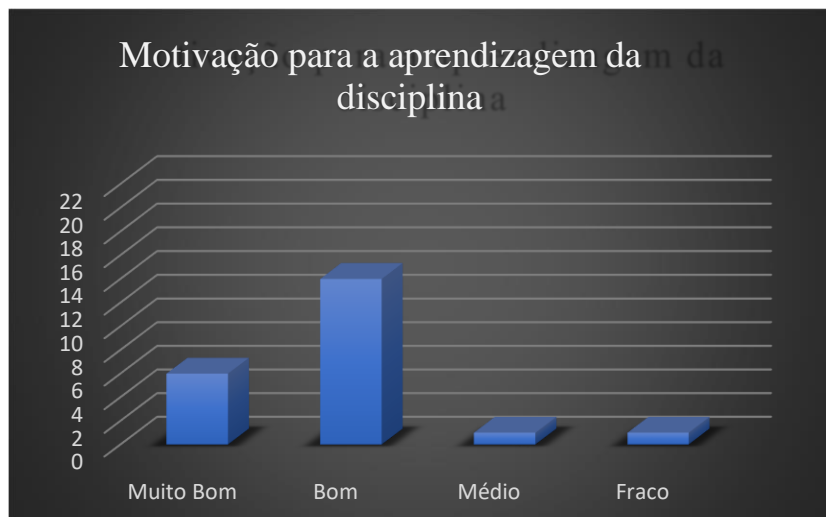


Gráfico 26 – Contribuição do projeto para a motivação

A segunda questão (gráfico 26) tinha como objetivo compreender se o projeto Nós Propomos contribuiu, a que nível, para a motivação para a aprendizagem. Tal como na questão anterior, os alunos, atribuíram o nível bom, que obteve quatorze respostas. Os restantes níveis, muito bom, médio e fraco obtiveram seis e uma resposta respetivamente.

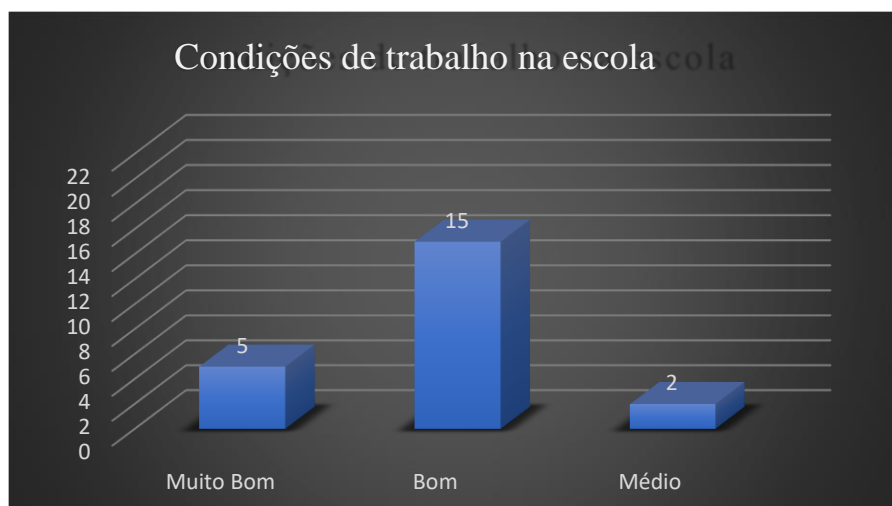


Gráfico 27 - Condições de trabalho no estabelecimento de ensino

Quanto à avaliação das condições de trabalho na escola (gráfico 27), os alunos, mais uma vez, atribuíram o nível bom, com quinze respostas, já os níveis muito bom e médio obtiveram cinco e dois respetivamente.

Uma das características do projeto Nós Propomos é a realização de trabalho de grupo e quando questionados sobre a cooperação que existiu entre colegas (gráfico 28) ao longo desta metodologia, os estudantes responderam e avaliaram-na com o nível médio, nove alunos, oito responderam que foi bom e cinco responderam ter sido muito boa.

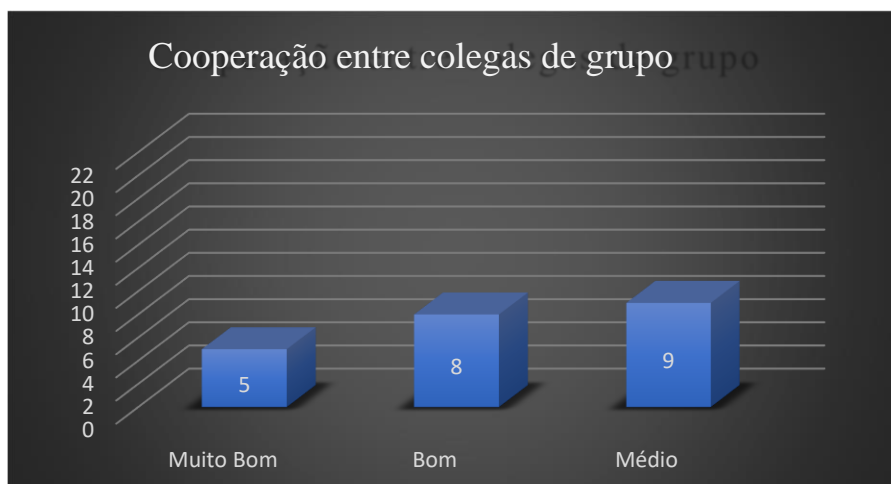


Gráfico 28-- Trabalho em grupo

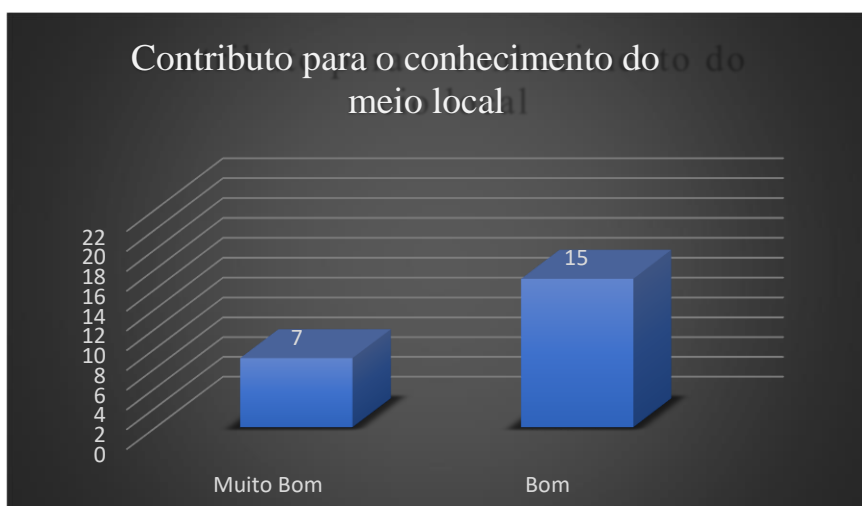


Gráfico 29 - Conhecimento da cidade

O estudo de caso requer a realização de trabalho de campo e conhecimento do meio local. Os alunos tiveram de observar e realizar inquéritos nos seus locais de estudo

e por isso consideram que o projeto tenha tido um bom contributo, na opinião de quinze alunos, e muito bom, com a resposta de sete discentes (gráfico 29).

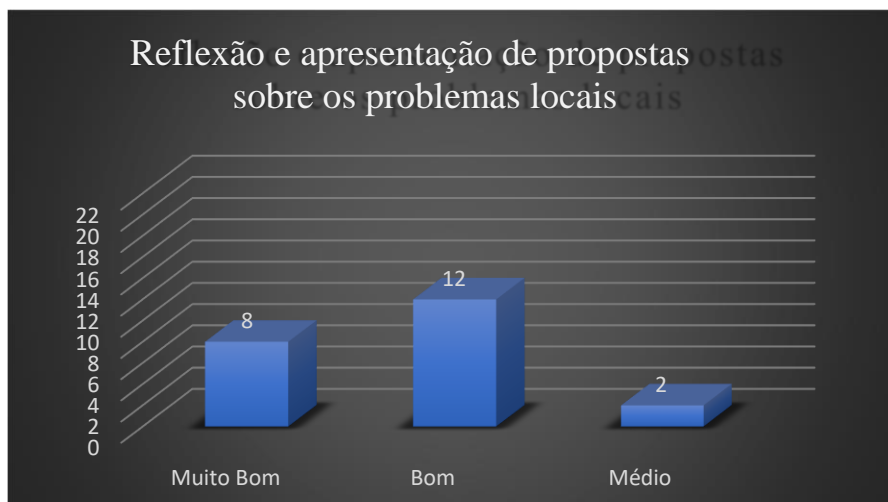


Gráfico 30 - Reflexão sobre os problemas locais

Como referido anteriormente, os alunos realizaram trabalho de campo, o objetivo era encontrar problemas locais para que em aula refletissem sobre eles e tentassem arranjar soluções e posteriormente apresenta-las. Foi pedido mais uma vez, aos discentes, que avaliassem esse processo de reflexão e apresentação de propostas sobre os problemas que identificaram no local de estudo (gráfico 30). Para onze alunos este processo e contributo para a disciplina foi bom, para oito alunos foi muito bom e para dois alunos foi médio.

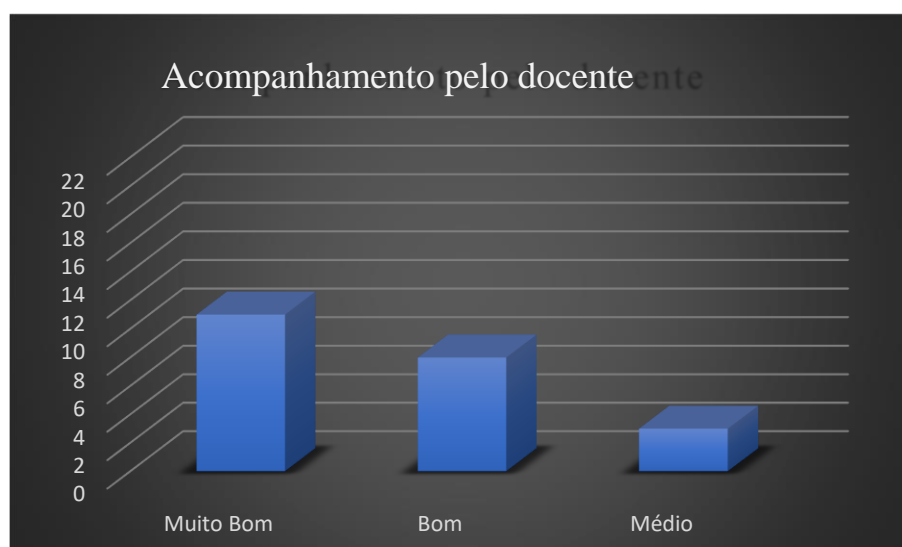


Gráfico 31 - Acompanhamento, do trabalho, por parte do professor

O estudo de caso e conseqüentemente o projeto Nós Propomos! foi realizado durante as aulas de Geografia, o que leva há pertinência da questão do gráfico 31 sobre o acompanhamento que o docente deu, durante o tempo de aula, aos discentes. Dos cinco níveis possíveis para avaliar esta assistência por parte do professor, os alunos distribuíram a avaliação por três. Para onze alunos o acompanhamento dado pelo professor foi muito bom, oito consideram ter sido bom e três avaliam esse acompanhamento com o nível médio.

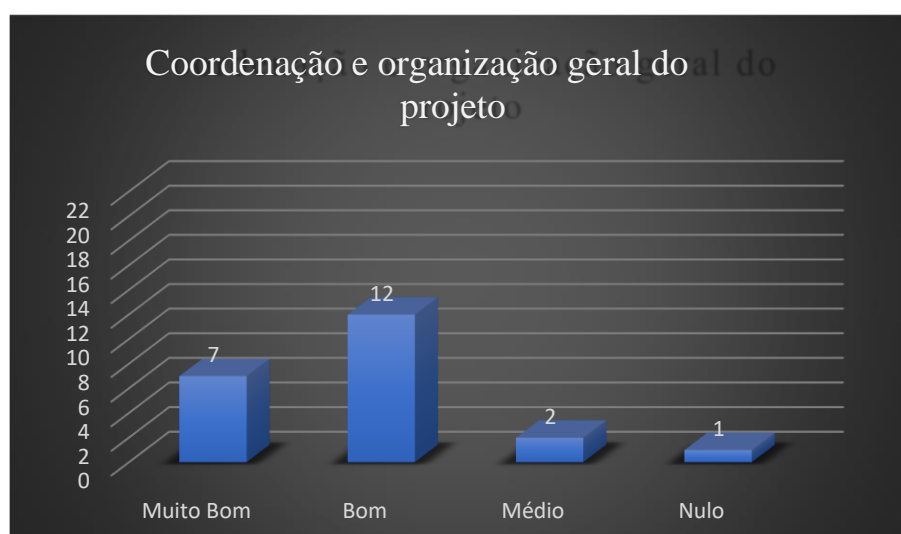


Gráfico 32 - Coordenação e organização do projeto

Para a realização do estudo de caso os discentes tiveram de trabalharam em computadores, contudo, como o projeto foi elaborado em grupo as tarefas foram distribuídas pelos vários elementos e por essa razão sete dos vinte e dois alunos responderam que não utilizaram as tecnologias de informação, tendo por isso quinze alunos respondido que utilizaram (gráfico 32). Aos quinze alunos que responderam afirmativamente a esta questão, foi questionado qual o balanço que faziam dessa utilização. À questão do balanço, responderam onze dos quinze alunos e para oito destes o balanço foi positivo, pois contribuiu e facilitou a realização do projeto e três discentes responderam que foi muito positivo.

Após ter sido pedido aos alunos para avaliar em cinco níveis diversos parâmetros, é agora solicitado que identifiquem os aspetos mais relevantes, o que mais gostaram, o que menos gostaram e o que alteraria.



Gráfico 33 – O mais relevante da experiencia

Na questão sobre os aspetos mais relevantes da realização do projeto (gráfico 33), os discentes tiveram de escolher uma ou mais alíneas, estas que iam de a) a m). Para os discentes a promoção da cidadania, a associação da Geografia aos processos de planeamento e ordenamento do território a ida e apresentação no IGOT, a realização de trabalho de campo, trabalhar em grupo e a divulgação das propostas à comunidade são os aspetos mais relevantes. Apesar de menos citadas, o conhecimento melhor do local, o aumento da competência pessoal na intervenção nos processos de planeamento territorial, o aumento do gosto pela Geografia e o contacto com a autarquia local foram também relevantes. Os alunos, através da escolha destas alíneas, demonstram que o apoio das autarquias não foi relevante ou significativo. Ideia esta também passada oralmente durante

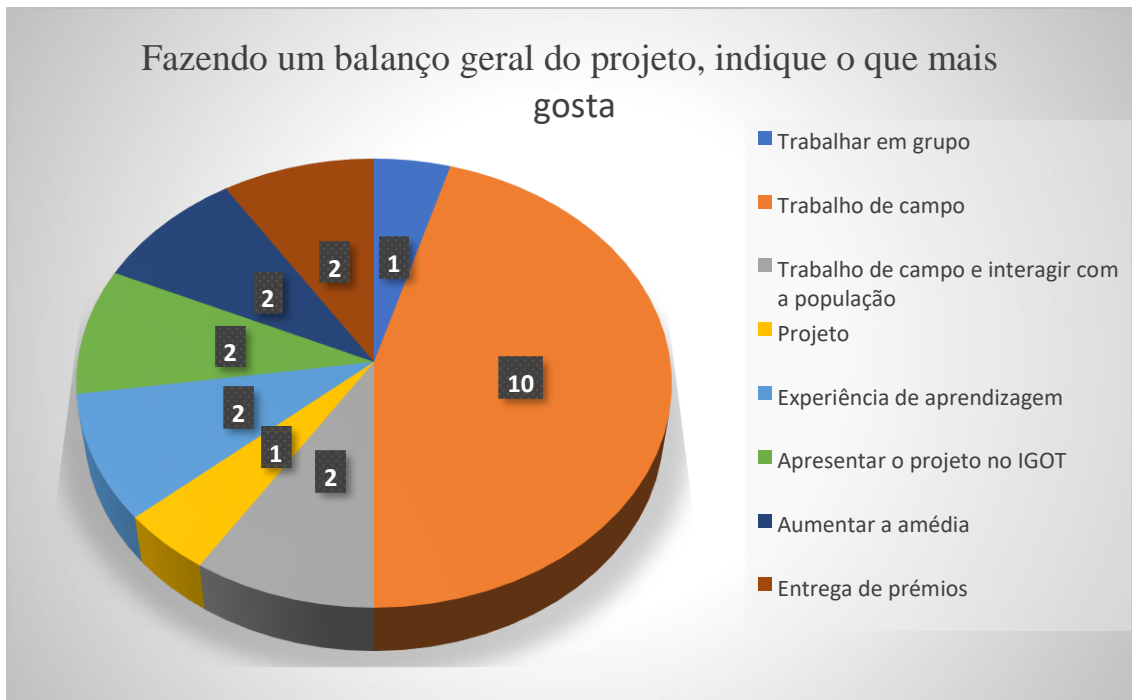


Gráfico 34 - O que mais gostou no projeto

Os alunos fizeram ainda o balanço do projeto e o que mais gostaram (gráfico 34) foi de realizar trabalho de campo. Dos vinte e dois alunos que responderam a esta questão, dez disseram que o que mais gostaram foi de realizar trabalho de campo.

Já à questão do que menos gostaram (gráfico 35), os alunos referiram a organização do *power point*, instrumento utilizado para a apresentação, de apresentar o trabalho e de realizar trabalho de campo.

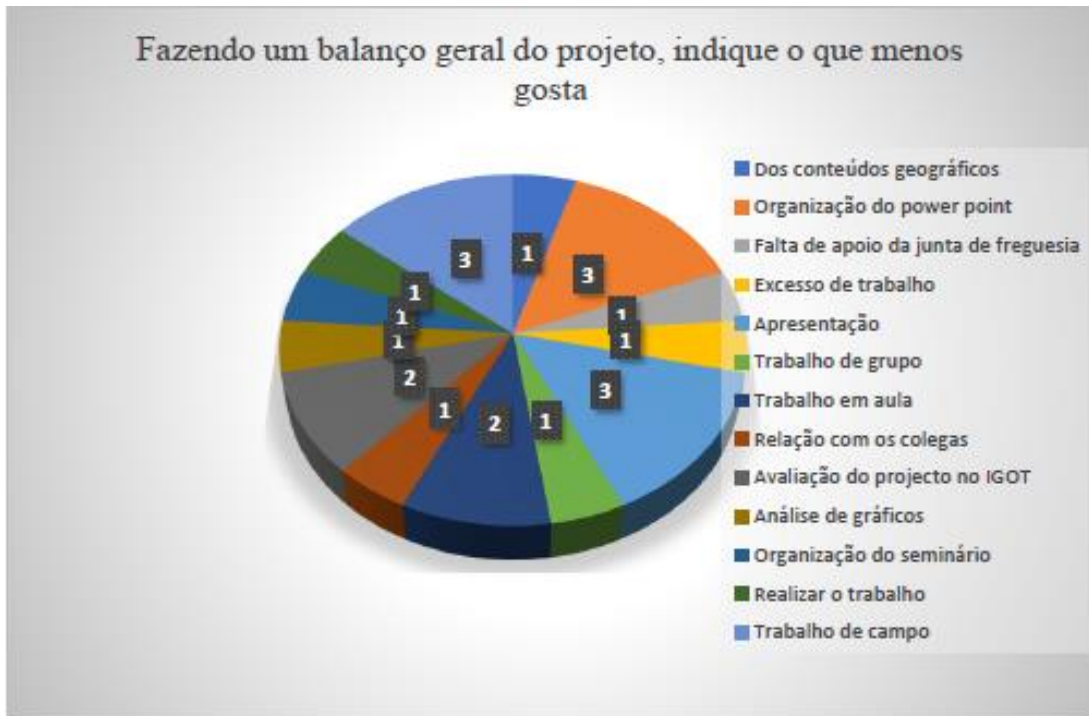


Gráfico 35- O que menos gostou no projeto

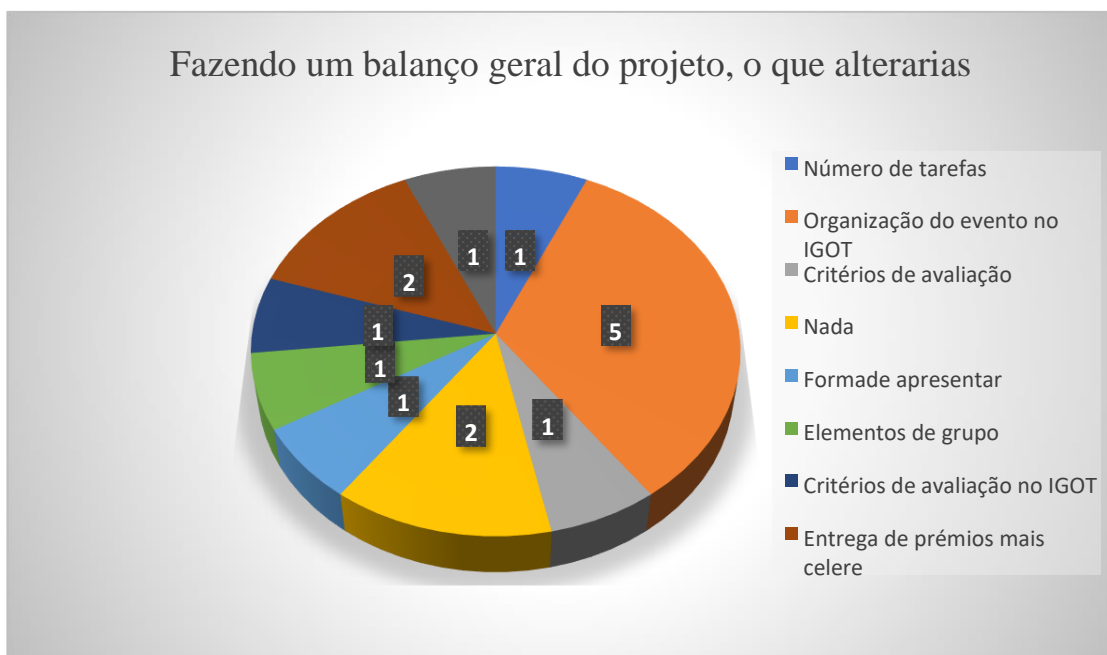


Gráfico 36 - Sugestões de alteração



Gráfico 37 - Sugestões

Depois de serem questionados sobre o que mais e o que menos gostaram na realização do projeto Nós Propomos! os alunos foram desafiados a dizer o que alterariam (gráfico 36) e que sugestões (gráfico 37) dariam para melhorar o projeto. Para os alunos do 11º SE2 o que deveria ser alterado ou melhorado seria a organização do seminário nacional e ainda uma entrega mais “justa” de prémios ou menções honrosas. Para estes alunos os trabalhos/projetos vencedores não tinham tanta qualidade como o deles e sentiram ainda que a exigência da professora na avaliação do estudo de caso era superior à dos professores do júri do concurso.

Fazendo uma leitura dos dois questionários, o do Estudo de Caso e o do Projeto Nós Propomos!, pode concluir-se que os alunos gostaram das experiências de realizar o trabalho e participado no projeto. Foi para eles gratificante e avaliaram-na como boa. Consideraram que foi uma inovação na disciplina, pois as aulas práticas e de trabalho não são uma constante ao longo da escolaridade. Foi positivo pois contribuiu para a aquisição de competências e para a compreensão e aquisição de conteúdos, foi boa pois

proporcionou uma maior reflexão sobre os problemas locais e conseqüentemente para conhecer melhor a cidade. Para os alunos a experiência foi, então, positiva e enriquecedora.

Estes questionários ajudaram a compreender que a unidade didática do Estudo de Caso é vista, também, pelos alunos como uma boa opção metodológica, pois permite aprender e compreender os conteúdos, de uma forma prática e “longe” do que habitual na escola e permite adquirir competências e trabalhá-las.

Parte IV - Reflexão sobre a
experiência letiva

Neste capítulo realiza-se uma reflexão sobre a experiência letiva vivida ao longo deste último semestre enquanto professora-estagiária na ESMAVC.

Ao longo do semestre foram vários os desafios que enfrentados. Contudo o trabalho sobre o Estudo de Caso foi o mais enriquecedor.

Como referido anteriormente neste relatório, trabalhei em conjunto com a turma 11ºSE2 na realização de um projeto de Estudo de Caso e tive a possibilidade de conduzir a prática supervisionada no quadro do projeto Nós Propomos! Este projeto contou com 15 sessões: uma aula teórica sobre os problemas urbanos, 12 aulas de trabalho de cariz prático e duas aulas de apresentações orais dos projetos pelos alunos, e prolongou-se por dois meses e meio. As aulas foram coadjuvadas pela professora cooperante.

Fazendo uma avaliação do trabalho desenvolvido ao longo do semestre, é possível afirmar que o mesmo foi povoado de vários momentos dominados por uma mescla de sentimentos contraditórios, onde a frustração e a desmotivação andaram por vezes de mãos dadas com a alegria e a concretização pessoal.

Nem sempre os momentos experienciados foram os mais positivos, existindo por isso, momentos de desmotivação e frustração, pois é um trabalho de grande dimensão que se prolonga durante um alargado período de tempo. Ouvi alguns alunos dizer que o mesmo não tinha fim. Por outro lado, as entidades contactadas durante a realização do projeto nem sempre responderam e colaboram com os alunos, crescendo um sentimento de frustração. Considerei ainda como aspeto menos positivo a tarefa de avaliar todos os trabalhos sendo totalmente justa com todos os alunos. Outro ponto negativo, foi as dificuldades dos alunos se focarem, organizarem e realizarem algumas tarefas de seleção e tratamento de informação requeridas pelo trabalho.

Contudo, também, existiram momentos positivos no decorrer desta experiência letiva. O que considerei ser mais gratificante foi a interação professor-aluno, que se reforça muito com aulas práticas. Positivo e diria mesmo uma mais valia para mim, foi a possibilidade de trabalhar com uma experiência de ensino-aprendizagem de cariz prático, ao invés do que mais me caracteriza. O Estudo de Caso possibilitou-me trabalhar de outra forma, pois através do seu desenvolvimento procura-se “promover uma pedagogia ativa centrada na interação professor – aluno, em que o primeiro deve funcionar como um

organizador de aprendizagens adaptadas aos interesses e capacidades dos segundos. Esta pedagogia ativa permite aos alunos o desenvolvimento das competências geográficas e também o desenvolvimento das competências essenciais definidas pelo Currículo Nacional” (Esteves, 2010. p.128). O desenvolvimento de competências geográficas, que é outro dos pontos positivos, não só considerado por mim, como também por parte dos alunos.

Desenvolver a prática de ensino supervisionada na unidade didática “Estudo de Caso”, ajudou-me a compreender o trabalho que um professor tem nas aulas práticas, desde o plano que tem de traçar até ao exercício de mediação. Foi uma experiência diferente. Há um trabalho muito grande de observação, acompanhamento e ainda de pesquisa para ajudar os alunos a complementar o trabalho, com informação. Já tinha participado no projeto Nós Propomos! como voluntária na “organização” do Seminário Nacional e foi agora muito interessante participar no mesmo em todas as fases que o envolvem, desde a apresentação da ideia aos alunos até à monitorização de todo o processo. Os alunos, tal como eu, consideraram a experiência positiva e ambos aprendemos bastante com ela.

Os alunos tiveram a oportunidade de participar no projeto e Seminário Nacional Nós Propomos! e apresentar por isso o seu trabalho do Estudo de Caso. Os alunos gostaram da experiência de estar num ambiente universitário, de contactar com outros colegas e de conhecer a cidade universitária. Os alunos conseguiram assistir a várias apresentações, na parte da manhã, a elas dedicadas. Durante a tarde os alunos estiveram na sessão de entrega de prémios na Aula Magna e foi este o momento que mais desagradou os alunos, pois para eles as entregas dos prémios foram injustas. Pode então concluir-se que os alunos gostaram tanto da realização do Estudo de Caso como também da participação no projeto Nós Propomos! gostaram da experiência de estar presentes no Seminário Nacional, contudo a entrega de prémios ou menções honrosas.

As doze aulas tiveram a particularidade de trabalhar em conjunto com a professora cooperante, tanto nas aulas como na avaliação dos discentes na realização do trabalho e projeto final. Mas o trabalho com a professora cooperante começou em setembro. Durante esse período trabalhei semanalmente com a professora cooperante, que me ajudou a conhecer o ambiente escolar, a turma, o papel de um professor e de um diretor

de turma. O contato com a professora foi constante, existiu sempre uma conversa no fim de cada aula, tanto lecionada por mim como das assistidas. Momentos esses onde debatíamos como tinham decorrido a aula, o que correu bem e o que foi menos bom.

O período de prática de ensino supervisionada foi, ainda, gratificante aprender a organizar um projeto desta natureza e observar a evolução dos alunos ao nível da execução das tarefas de recolha, tratamento e análise da informação, e do pensamento crítico sobre os problemas urbanos.

Concluindo, o percurso realizado neste semestre, com a participação neste projeto foi positivo para a minha aprendizagem e crescimento. Aprender a ensinar foi sempre o grande objetivo desta prática de ensino supervisionada, e deste trabalho. O grande salto do lado do aluno para o lado do professor trava-se na capacidade de apresentar e explorar conteúdos conduzindo à aquisição de conhecimentos e motivação dos alunos. Apesar de não terem sido descritas ao longo deste relatório todas as aulas lecionadas, uma preocupação constante é a planificação das aulas, que tem de se ajustar a todos os tipos de alunos que se encontram na sala de aula, com todas as suas capacidades e limitações. Um dos grandes desafios foi encontrar metodologias que “agradassem” a toda a turma, conseguir ter a atenção de todos os alunos em todos os momentos das aulas., contudo penso ter conseguido ultrapassar o primeiro desafio com as atividades interativas que realizei, como os exercícios da livromédia e o jogo Kahoot. Estas metodologias foram utilizadas para não só compreender que dúvidas poderiam existir sobre os conteúdos lecionados na aula como também para substituir, por vezes, as fichas e mesmos as atividades do manual, com também para criar maior interação e dinâmica.

Considerações finais

“O professor tem à sua disposição uma grande variedade de modos e instrumentos de avaliação, relativamente aos quais terá que fazer as suas opções de acordo com a orientação que dá ao processo de ensino-aprendizagem e com as prioridades que vai estabelecendo quanto ao tipo de informação que

pretende obter” (Valadares & Graça, 1998:68).

Neste capítulo final importa realizar algumas considerações acerca deste relatório.

Este relatório teve como objetivo compreender se o Estudo de Caso contribui, efetivamente, para a aquisição de competências por parte dos alunos, bem como a opinião dos mesmos sobre o interesse do projeto ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento da cidadania territorial. Para tal a preocupação inicial prendeu-se com uma contextualização das competências geográficas, o que é o Estudo de Caso e os seus objetivos. Sendo este um relatório de prática de ensino supervisionada no âmbito do ensino da Geografia, não poderia deixar de existir uma contextualização sobre a profissão do professor.

A identidade profissional, no caso de professor, consiste para os autores construtivistas ser “orientador das aprendizagens” (Esteves, 2010. p. 131). A construção desta teve o seu início na prática de ensino supervisionada e, por consequência, na formação de professores, que a meu ver tem um papel fundamental, pois é o primeiro contacto com o trabalho na escola, os alunos e outros professores.

A Geografia escolar tem como principal papel “dotar os alunos de conhecimentos e destrezas espaciais próprias do raciocínio geográfico, privilegiando a reflexão, o questionamento, e o desenvolvimento de valores relevantes da vida em sociedade” (Cachinho, 2017)³.

A Geografia pretende centrar a aprendizagem na “procura de informação, na observação, na elaboração de hipóteses, na tomada de decisão, no desenvolvimento de atitudes críticas, no trabalho individual e de grupo e na realização de projetos.” (Esteves, 2010). Para tal, o Estudo de Caso tem um grande contributo. Este, sendo uma unidade didática obrigatória do programa de Geografia A, 11º ano, foi realizada durante o período

³ | Jornadas do mestrado em ensino da Geografia

da prática de ensino supervisionada e consistiu na procura, por parte dos alunos, de problemas e possíveis soluções para os mesmos.

Os alunos que realizaram o Estudo de Caso no quadro da nossa prática de ensino supervisionada pertencem a uma turma de ciências socioeconómicas, da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho. São alunos de ambos os géneros, têm uma média de idades de 17 anos e residem, na sua maioria, em Lisboa. Estes apresentam ao nível do desempenho escolar um nível que se pode considerar satisfatório. Apesar disso, é uma turma colaborativa, participativa e empenhada na realização das atividades propostas

Estando a escola onde desenvolvemos a prática de ensino supervisionada localizada do centro de Lisboa, a unidade temática escolhida foi, Os espaços organizados pela População, e a subunidade, “As áreas urbanas: Dinâmicas internas”. Este tema foi trabalhado em grupos que por sua vez escolheram problemas de ruas do concelho e se propuseram apresentar propostas para a sua resolução. Este projeto teve uma duração de dois meses e meio e ainda a participação no Seminário Nacional do projeto Nós Propomos!, a 2 de maio.

Este projeto foi muito gratificante no que toca à sua elaboração, pois contou com um feedback bastante positivo, por parte de vários agentes. Contribuiu não só a nível da aquisição e compreensão de conhecimentos, como também para o desenvolvimento de competências genéricas e específicas por parte dos alunos, como o desenvolvimento do espírito crítico a capacidade de análise de problemas, a utilização de técnicas de expressão gráfica e cartográfica e o trabalho colaborativo. Neste sentido, estamos em condições de responder à questão de investigação, *Podem o estudo de caso contribuir para a aquisição de competências geográficas relevantes para a formação dos jovens?* Podemos responder à questão de forma afirmativa, não só pelas respostas obtidas através dos questionários realizados aos alunos sobre esta experiência, como também da observação e reflexão que se faz da experiência. Foi possível, então, compreender que todos os tipos de alunos, dos mais teóricos aos mais práticos, dos alunos com notas mais altas aos com mais dificuldades, conseguiram realizar e ter “sucesso” no trabalho. Os alunos consideraram ter aprendido com este trabalho, que adquiriram competências como o levantamento e tratamento de dados, que todos os alunos conseguiram realizar o trabalho, mesmo os

alunos com notas menos elevadas, que demonstram ter dificuldades nos testes, conseguiram ter um bom desempenho. Os alunos gostaram de realizar o estudo de Caso e de participar no projeto Nós Propomos!, gostaram de ter novas experiências de aprendizagem, de aprender fazendo e ainda de perceber que também é possível aprender e adquirir conhecimentos “longe” dos manuais e das aulas mais teóricas. É de salientar que com as experiências vivenciadas pode dizer-se que o Estudo de caso pode ser realizado, com bons resultados, por todos os alunos, dos mais observadores e refletivos aos mais práticos. O Estudo de Caso permitiu, ainda, formar cidadãos conscientes dos problemas do território, pois um dos pontos em destaque no questionário respondido pelos alunos é a consciência e maior atenção dada por eles aos problemas com que se deparam. A sensibilidade aos problemas do território foi notória aquando da seleção dos problemas e propostas de solução. Os alunos selecionaram problemas como os dejetos dos animais, um pavimento bastante degradado uma rua, um parque de estacionamento ilegal, um muro danificado, uma calçada onde ocorrem muitas quedas e ainda antenas sem utilidade. Como soluções os alunos propuseram, um maior numero de caixotes do lixo, dispensadores de sacos e construção de cartazes com frases a sensibilizar os donos dos cães para a limpeza da rua, a construção de um parque para crianças no lugar de um parque de estacionamento ilegal/clandestino e a pintura de um muro, a mudança de pavimento numa calçada onde existem muitas quedas por parte dos idosos e ainda a retirada de antenas dos telhados dos prédios e venda destas a estabelecimentos próprios.

Apesar de considerar esta experiência educativa bastante positiva, não só pela relação criada com os alunos, como também com a professora-cooperante com quem houve um constante diálogo no final de todas as aulas e, ainda, pelo empenho demonstrado pelos alunos ao longo do projeto, incluindo na vontade de propor soluções para os problemas com que se deparavam. Existiram algumas limitações, como a planificação “rígida” elaborada pela professora cooperante, como também a fraca colaboração por parte de agentes como entidades públicas e privadas contactadas pelos alunos ao longo das aulas práticas. Como limitação minha aponto a avaliação e observação realizada em todas as aulas práticas.

A prática de ensino supervisionada e as experiências educativas adquiridas ao longo deste ano letivo criaram em mim uma ânsia de aprender e conhecer mais e melhor o meio escolar que me acompanharão no futuro enquanto professora. Tal como a vontade

de querer desenvolver, com maior regularidade, experiências de aprendizagem centradas no trabalho projeto, que envolvam a identificação de problemas, uma metodologia de recolha, tratamento e análise de informação e a apresentação de propostas para a sua resolução, atributos presentes na unidade didática do Estudo de Caso, se for desenvolvida numa perspetiva construtivista da aprendizagem.

Importa dizer que a prática de ensino supervisionada desenvolvida em torno da unidade didática do Estudo de Caso colocou-me alguns desafios entre os quais merecem destaque os seguintes. A ajuda dada aos alunos no processo de seleção dos problemas, pois os estudantes queriam resolver todos os problemas que encontravam na sua área de estudo, não sendo exequível. A observação dos alunos e a avaliação dos mesmos, em três níveis e em três momentos de aula, e em todas as aulas. Manter os alunos focados, devido à duração prolongada do Estudo de Caso e motivados, devido à falta de respostas obtidas por parte das juntas de freguesias e possíveis entidades parceiras na resolução dos problemas selecionados. Foram ainda desafios, para mim, a adaptação a aulas com metodologias diferentes do que estou habituada, aulas mais práticas, e a avaliação do trabalho final. Avaliação essa baseada num guião com vários parâmetros.

Com base na avaliação e desafios enfrentados, concluo que a unidade de Estudo de Caso deve ser realizada. Pois, para esta turma, e acredito que para outras também, é foi uma outra forma de trabalhar e aprender. Foi motivadora para os alunos e contribuiu para não só aquisição de conhecimentos como também de competências geográficas.

Referências bibliográficas

- Além, M., Gomes, P. (2014) Projeto Desafios. Santillana. Carnaxide
- Alves, M., Brazão, M., Martins, O. (2001). Programa de Geografia A – Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário.
- [disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Linguas_e_Humanidades/geografia_a_10_11.pdf] acedido em 31 de março de 2017
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Universidade de Coimbra. Coimbra
- Anjos, M., “Identidade Profissional dos Professores do 1ºCEB: Uma Identidade em Crise”. Porto, 2007.
- Bell, J. (1997). Como realizar um projeto de investigação. Lisboa: Gradiva
- Barata- Salgueiro, T. (1977). *Bairros Clandestinos na Periferia de Lisboa*. Centro de Estudos Geográficos de Lisboa. Finisterra 12 (23), pp.28-55
- Barata- Salgueiro, T. (1992). *A cidade em Portugal. Uma Geografia Urbana*. Porto, Edições Afrontamento
- Barata- Salgueiro, T. (2005). *Problemas em torno de um conceito complexo*. Geografia de Portugal, vol. 2, C.A. Medeiros (coord.), Lisboa. Circulo de Leitores. Pp. 176-189
- Bloom, B. S. et al. (1956). Taxonomy of educational objectives. New York: David Mckay, 1956. 262 p. (v. 1) (F. Sant’anna, Trad.)
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cachinho, H. (2000). Geografia Escolar: orientação teórica e praxis didática, *Inforgeo*, n.º 15, pp. 69-90. Associação Portuguesa de Geógrafos
- Cachinho, H. (2005). “Formação e inovação na educação geográfica: os desafios da pós-modernidade”, Actas do II Congresso Ibérico de Didáctica da Geografia – Ensinar Geografia na Sociedade do Conhecimento, APG/AGE, Lisboa, pp. 21

Cachinho, H. (2011) Inovações didáticas e ensino da Geografia: do potencial da Aprendizagem Baseada em Problemas. Congresso Ibérico de Didática de Geografia: Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida, At Málaga, Espanha

Claudino, S. (2014). Escola, Educação Geográfica e Cidadania Territorial. *Scripta Nova*. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales, nº 494(09)

Delors, J., et al. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Unesco/Edições ASA. Tradução de José Carlos Eufrázio.

Emerson, Thomas. (2015). From Prehistoric Villages to Cities: Settlement Aggregation and Community Transformation. *American Journal of Archaeology* Vol. 119, No. 1

Edward W. (Jed) Frees Editor & Stuart Klugman Case Study Editor (2001) Case Studies Add Unique Perspective, North American Actuarial Journal, 5:4, iii-iv, DOI:10.1080/10920277.2001.10596025

[disponível em

<http://dx.doi.org/10.1080/10920277.2001.10596025>

Esteves, H. (2010). *Os percursos da cidadania na Geografia escolar portuguesa*. (Dissertação de doutoramento) Universidade de Lisboa. Lisboa

Ferreira, F., Naves, C. (2013) Estudo de caso: uma oportunidade de fazer Geografia e esquecer os exames. VIº Colóquio Ibérico de Didáctica da Geografia. Porto. 2013

Ferreira, F., Reis, J., Santos, J., Estorninho, L. (2016) Relatório do 1º Período. Observatório de Qualidade da Escola. Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho

[disponível em

http://moodle.esmavc.org/pluginfile.php/48900/mod_label/intro/OQE%20Relat%C3%B3rio%20P%202016-17.pdf]

Figueiredo, D., Damascena, L., Oliveira, J., Batista, P. (2008). O estudo de caso como estratégia de ensino e a aprendizagem na disciplina enfermagem clínica. X encontro de iniciação à docência. Universidade Federal de Paraíba. Paraíba

Flores, M. (2015) *Formação docente e identidade profissional: tensões (des)continuidades*. Porto Alegre: Educação

Grant, R. (1997) A claim for the case method in the teaching of geography, *Journal of Geography in Higher Education*, 21:2, 171-185, DOI: 10.1080/03098269708725423

[disponível em

<http://dx.doi.org/10.1080/03098269708725423>

Herbert, D. & Thomas, C. (1990). *Cities in space: city as place*. London: Fulton David Publishers.

Kolb, D. (2000) *Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education*.

Merenne - Schoumaker, B. (1985). “*Savoir penser l'espace. Pour un renouveau conceptuel et méthodologique de l'enseignement de la géographie dans le secondaire*, *L'Information Géographique*, 49, 151-160

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Secundário. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação

Ministério da Educação. (2001) *Currículo Nacional do Ensino Secundário. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação

[disponível em

http://www.cfaematosinhos.eu/NPPEB_01_CN.pdf] acedido em 17 de abril de 2017

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Universidade de Lisboa. Lisboa

Pimentel, A. (2007) *A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de*

estudo sobre desenvolvimento profissional. *Estudos de Psicologia* 2007, 12(2), 159-168. Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.

Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. *Bolema*, 25, 105-132

Projeto Educativo da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho

[disponível em <http://moodle.esmavc.org>] acessido em 31 de março de 2017

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, M. & Faria, E. (2011) *Aprender e Ensinar – Diferentes Olhares e Práticas*. Porto Alegre: ediPUCRS

Raposo, R. (2008) *Condomínios fechados em Lisboa: paradigma e paisagem. Análise*. Social n. 186 Lisboa. ISSN 0003-2573

Roldão, M. (2008) “Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional” in *Revista Saber e Educar/janeiro*, n.º 13 pp. 171-184.

Schmuck, R.A & Schmuck. P.A. (1988) *Ambiente de Aprendizagem e Motivação*. Wm. Brown.

Silva, L. & Ferreira, C. (2000). O cidadão geograficamente competente: competências da Geografia no ensino básico. In *Educação Geográfica*. InforGeo, n.º 15, pp. 91 – 102. Associação Portuguesa de Geógrafos.

Soares, T. (2008). O currículo de geografia no terceiro ciclo e suas implicações no desenvolvimento de competências de cidadania pelos alunos. (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa. Lisboa

Sousa, M. & Baptista, C. (2011) *Como Fazer Investigação, dissertações, teses e relatórios*, segundo Bolonha. Pactor. Lisboa

- Souto, X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales e conocimiento del medio*, Ediciones del Serbal, Barcelona.
- Souto, X.M. & Claudino, S. (2004) Educação geográfica e cidadania no século XXI. V Congresso da Geografia Portuguesa Portugal: Território e Protagonistas, Associação Portuguesa de Geógrafos e pelo Departamento de Geografia da Universidade do Minho.
- Teixeira, M., (1993). *O professor e a escola, Abordagens Organizacionais*. (Dissertação de Doutoramento) Universidade do Minho. Minho
- UN-Habitat. (2016) United Nations Human Settlements Programme. World Cities Report. ISBN Number(Series): 978-92-1-133395-4 ISBN Number:(Volume): 978-92-1-132708-3
- Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Editora.
- Wirth, L. (2001) O urbanismo como modo de vida. In Fortuna, C. (Eds.) Cidade, Cultura e Globalização. Lisboa: Celta Editora.

Anexos

Anexo 1 – Mapa da localização da ESMAVC



Fonte: Lisboa Interativa

Anexo 2 – Questionário de opinião dos alunos sobre o estudo de caso



Classifique o seu interesse sobre a disciplina de Geografia, as aulas teóricas e o trabalho prático, usando para o efeito uma

escala de 1 a 6, onde 1 significa que detesta e 6 significa que adora)

	Detesto			Adoro		
	1	2	3	4	5	6
Disciplina de Geografia						
Aulas teóricas						
Trabalho prático						

Gostou de realizar o trabalho de estudo de caso?

Sim Não

Considera que este trabalho contribuiu para a compreensão e/ou aquisição dos conteúdos programáticos?

Sim Não

Se considera que o trabalho contribuiu para a compreensão dos conteúdos programáticos o que é que de mais importante aprendeu?

Considera o estudo de caso uma mais valia para a aquisição de competências geográficas como a observação, recolha de informação, análise de dados, construção de gráficos, identificação de problemas geográficos...?

Sim Não

Se considera o estudo de caso uma mais valia, diga porquê.

Considera o estudo de caso uma das metodologias de trabalho que mais contribui para a aprendizagem?

Sim Não

Se a sua resposta foi positiva na pergunta anterior, diga porquê.

Considera que com a realização do trabalho sobre o estudo de caso começou a dar mais atenção aos problemas urbanos?

Considera que com a realização do trabalho sobre o estudo de caso passou a dar maior importância aos problemas com que se depara na rua?

Obrigada 😊

Anexo 3 - Grelha de avaliação

11 SE2	Aulas de Estudo de Caso												Av. Global	Questionário	Aula + questionário
Alunos	12 .01	19 .01	26 .01	1 .02	9 .02	16 .02	21 .02	23 .02	24 .02	7 .03	9 .03	10 .03	14,5	6	15
Matilde M	M	E	E	E	M+	E	E	E	E	E	E	E	14	6	15,5
Mariana Mart.	M	E	falta	E	M	falta	E	falta	falta	E	E	E	14,4	6	16
Madalena	M	E	E	E	M+	E	E	M+	E	E	E	E	12,9	6	15,5
João	M-	E	E	E	M+	E	E	M	E	M+	M+	E			
Tiago	M	E	M	M	M	M	M+	E	E	R	M	M	11,8	5	11,5
Marcelo	M	E	E	M	M	M	E	E	E	M	M	M	13,5	7	14
Leonardo	M	E	E	M	M	M	E	E	E	M	M	M	13,5	7	14
David	M	E	E	M	M	M	E	E	E	M	M	M	12,5	4	12
Beatriz	M	E	R	M	falta	M	falta	falta	falta	M	falta	falta			
Maria da Paz	M	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	17,7	6,3	18
Francisca	M	E	M	E	M	E	E	E	falta	M	E	R	12,9	6,1	15
Matilde S.	M	E	M	E	E	E	M	E	E	M	E	E	14	6,2	15,5
Tomás Lapa	M-	falta	falta	falta	M	E	M	M	M+	M-	M-	R	10	5	10
Guilherme	M-	E	M	M	M	E	M	M	M+	M	M-	R	11,6	5	10,5
Daniela	M	M	M	M	M	M	M	falta	M	M	M	R	11,6	5	11
Fabio	M-	E	E	E	E	E	M	E	E	E	E	M	14	5,3	16

Mariana M.	M-	E	falta	E	falta	E	E	E	E	E	E	E	14,3	5,7	16
Alexandra	M-	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	15	6,2	17
Samuel	falta	E	m+	E	M+	E	E	E	E	E	E	M	14	6,1	16
Tomás Marques	M-	E	R	E	E	E	E	E	E	E	E	M	13,8	6,3	16
Mafalda	M+	E	E	E	E	E	E	E	E	E	M+		15	5,4	16
Mariana O.	M+	E	E	E	E	E	E	E	E	E	M	M-	14,2	5,9	15,5
Inês	M+	E	E	E	E	E	M	M-	M	M-	M	M-	13	5,7	12
Nicole	M+	falta	M	E	E	E	M	M+	falta	M+	M+	M	14	6,1	15,5
Miguel	M+	E	E	E	E	E	M	M	M	M	E	M	13,5	5,6	15

Anexo 4 – Planificação da aula lecionada sobre Problemas Urbanos

recuperação da qualidade de vida urbana propostas e/ou adotadas pelos órgãos de decisão.	Exercícios sobre conteúdos lecionados na aula.	da ficha 8 do caderno de atividades. Realização de duas atividades da livromédia sobre degradação das habitações nas cidades e saturação de infraestruturas nas cidades	-	8 min
	Debate <i>street-art</i>	Visionamento de um vídeo sobre <i>street-art</i> “Portugal; Street-Art” https://www.youtube.com/watch?v=6i9xQNiI6sc . Esta atividade tem como propósito a realização de um debate Estética e embelezamento vs Degradação e vandalismo sobre o tema “ <i>street-art</i> ”.	Computador Computador youtube	10 min

Avaliação: realização de tarefas da livromédia e debate sobre street-art

Anexo 5 - *Prezi* da aula de problemas urbanos

Problemas urbanos



1

Saturação de infraestruturas



Consequências

- Saturação das infraestruturas de saneamento básico; luz, gás e água.

2

Consequências

- Saturação das infraestruturas de saneamento básico;
 - luz, gás e água
- Carências nos equipamentos sociais de educação e saúde;
 - escolas, hospitais, centros de saúde
- Problemas ambientais;
 - elevada produção de lixo;
 - deficiente limpeza das ruas;
 - emissão de efluentes domésticos

3

Redução da mobilidade e acessibilidade

- redes de transportes insuficiente
- intenso tráfego automóvel
- estacionamento caótico
- poluição atmosférica e sonora
- problemas de saúde
 - fadiga
 - stress



4

Aumento da pobreza e exclusão social



Consequências



5

Consequências



6

Pobreza



Pessoas sem abrigo



7

População idosa

- Exclusão social
- Abandono dos idosos



8

Degradação da habitação e paisagem urbana



Despovoamento e envelhecimento do centro

9

Despovoamento e envelhecimento do centro

- Abandono do centro das cidades;
- Envelhecimento populacional;
- Degradação dos edifícios e espaço público



10

Habitação clandestina e bairros de lata

- Segregação espacial e étnica;
- Degradação estética da paisagem urbana;
- Crescimento de áreas marginalizadas.



11

- Segregação espacial e étnica;
- Degradação estética da paisagem urbana;
- Crescimento de áreas marginalizadas.



Doc. 1 – A qualidade do ambiente urbano

Em termos urbanos, falar de ambiente ultrapassa claramente a questão dos espaços verdes e dos níveis de poluição, para incluir aspetos do edificado, de segurança, de conforto e de qualidade de vida nas cidades. Assim, muitas vezes, confunde-se qualidade do ambiente urbano com qualidade de vida.

Fizeram-se enormes progressos no saneamento básico e na produção de energia (com a redução substancial do uso do carvão para aquecimento industrial e doméstico) no século xx, os quais, em paralelo com os progressos da Medicina e com a evolução da legislação laboral e urbanística, contribuíram para a redução drástica verificada nas taxas de mortalidade e para o aumento da esperança média de vida. No entanto, nos últimos anos aumentaram os riscos ou a sensação de insegurança urbana, ao mesmo tempo que cresceu a exigência quanto à qualidade de vida. As pessoas querem ter melhor ar para respirar, águas mais limpas, um sistema de recolha de resíduos eficaz, segurança nas ruas e bons transportes. E tudo isto são questões ambientais, uma vez que assistimos ao alargamento do conceito de ambiente e à aproximação entre a qualidade do ambiente e a qualidade de vida, sendo a segurança uma das suas dimensões.

As pessoas preocupam-se com a ideia de serem vítimas de um qualquer facinora, de estar no caminho de um engenho mortífero ou de uma calamidade natural, mas principalmente temem pela sua saúde, angustiam-se com a possibilidade de perderem o emprego e de não receberem a pensão de reforma.

A tendência para o aumento das alergias e de doenças do foro respiratório, o crescimento de situações psíquicas, do stress associado ao ruído e à pressão da vida atual são uma fonte de preocupação.

Teresa Barata Salgueiro, Geografia de Portugal, vol. II, 2005 (adaptado)

12



13

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=6i9xQNiI6sc>.

Anexo 6 – Documento analisado na aula

Doc. 20 — Lisboa abandonada: quase 5 mil edifícios devolutos

Lisboa tem 2812 prédios na categoria de «parcialmente devoluto» (degradado e com frações desabitadas) e 1877 na de «totalmente devoluto» (abandonado e sem licença de recuperação), segundo um levantamento da Câmara Municipal datado de 2009. Estes 4689 edifícios decadentes equivalem a 8 % do total de 60 mil prédios existentes na capital.

O mais surpreendente, no entanto, é a naturalidade com que os lisboetas encaram o problema. Como se fosse normal uma das mais históricas e visitadas cidades do Mundo estar pejada de edifícios arruinados, que podem cair a qualquer momento.

AS CAUSAS

- Êxodo da cidade para os subúrbios, principalmente nas décadas de 80 e 90 do século xx.
- Problemas de partilhas, em que os herdeiros não se entendem quanto ao destino do imóvel.
- Exigências complexas e burocracias no que diz respeito aos projetos de construção ou reconstrução.
- Rendas controladas, o que não incentivava os senhorios a fazerem obras (a Lei das Rendas atenua este problema).
- Especulação imobiliária.
- Preferência pela construção nova, mais rendível, em vez de reabilitar o património existente (esperando-se pela derrocada do prédio).

A ESPECULAÇÃO

Esperar que os edifícios fiquem demasiado arruinados e deixem de ter recuperação possível é uma estratégia habitual. Há duas boas razões para essa inatividade: restaurar fica caro e o retorno financeiro é mais baixo do que o de um imóvel novo — sobretudo porque os proprietários têm a expectativa de aumentar a construção em altura (mais pisos, mais fogos, maior rendimento). Os prédios de finais do século xix e princípios do século xx revelam-se particularmente interessantes, «porque são baixos, suscetíveis de ampliação para cima e para os lados, e com logradouros, que dão para esventrar para estacionamento».

A CRISE

Durante muitos anos, o mercado imobiliário não parou de crescer. Tornou-se comum comprar imóveis devolutos como investimento com retorno garantido, para os vender um, dois ou três anos mais tarde, com lucros apreciáveis e sem que se tivesse de investir um cêntimo durante esse período, nem sequer em obras de conservação, obrigatórias de oito em oito anos, por força de uma lei que quase ninguém cumpre.

Se, pelo meio, fosse possível aprovar um novo projeto com maior volumetria, os ganhos disparavam. «A melhor aplicação de dinheiro era deixar como estava: um prédio podia valorizar dois milhões em dois meses.»

Por causa dessa «ilusão especulativa», o metro quadrado de solo em Lisboa custa, em média, o dobro do metro quadrado de construção, quando a proporção devia ser ao contrário e «andar pelos 15 % ou 20 % desse valor». Hoje, com o mercado a hibernar, os proprietários limitam-se a esperar e os edifícios abandonados multiplicam-se.

Visão, 04/04/2013 (adaptado)

Doc. 20 – Lisboa abandonada

Fonte: manual Projeto Desafios - Santillana

Anexo 7 – Sugestões de pesquisa

Quedas à Portuguesa

<http://www.dn.pt/sociedade/interior/cimento-em-vez-de-calcada-em-lisboa-esta-muitomelhor-5050446.html>

<http://www.cm-lisboa.pt/pavimentar-lisboa>

http://www.jornaldenegocios.pt/economia/autarquias/detalhe/a_calcada_mudou_em_alcantara_e_quem_la_passa_diz_que_passa_melhor_ou_e_quem_la_passa_diz_que_esta_melhor_assim http://www.cm-lisboa.pt/fileadmin/MUNICIPIO/Reforma_Administrativa/Juntas_de_Freguesia/JF_Estrala.pdf

Sete Rios mais bonito

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/24558/1/ulfl216725_tm.pdf

<http://cargocollective.com/Crono/Manifesto>

<http://p3.publico.pt/cultura/exposicoes/15732/galeria-de-arte-urbana-leva-quotstreetartquot-bairros-municipais> Reabilitar Cordoeiros a Pedrouços

<http://www.cm-lisboa.pt/viver/urbanismo/reabilitacao-urbana>

<http://www.cm-lisboa.pt/equipamentos/equipamento/info/sru-sociedade-de-reabilitacaourbana>

http://jf-belem.pt/images/stories/Downloads/20170206_BI_20_suplemento.pdf

file:///C:/Users/Asus%20S200%20250H/Downloads/Plano_de_Actividades_2015.pdf Olá

Dono

<http://www.cm-lisboa.pt/perguntas-frequentes/higiene-urbana>

<http://www.cm-lisboa.pt/viver/higiene-urbana> Todos os

grupos

<http://www.cmlisboa.pt/fileadmin/VIVER/Urbanismo/urbanismo/Reabilitacao/estrat.pdf>

Apêndices

Apêndice 1 - Questionário de caracterização da turma



1 – Identificação

Nº aluno: _____ Idade: _____ Género: F ____ M ____

Local de residência: _____

Com quem mora? _____

Habilitações da Mãe: 1º ciclo _____ 2º ciclo _____ 3º ciclo _____ Secundário _____

Licenciatura _____ Mestrado _____ Doutoramento _____

Habilitações do Pai: 1º ciclo _____ 2º ciclo _____ 3º ciclo _____ Secundário _____

Licenciatura _____ Mestrado _____ Doutoramento _____

Profissão da Mãe: _____

Profissão do Pai: _____

Quem é o encarregado de educação? Mãe ____ Pai ____ Avós ____

Outro: _____

Que escola frequentou no 3º ciclo?

Como se desloca para a escola?

2 - Atividades

Como ocupa os tempos livres?

Quantas horas estuda por semana?

Disciplinas que mais e menos gosta?

Costuma realizar pesquisas de forma autónoma? Onde?

Quer prosseguir estudos? Sim _____ Não _____ se sim o quê? _____

Quais as atividades que mais gosta de realizar em Geografia?

Visitas de estudo ____

Trabalhos de grupo ____

Debates ____

Testes ____

Fichas de trabalho ____

Apresentações orais ____

Trabalhos de casa ____

Estudo pelo manual ____

Observações / Comentários

Apêndice 2 – Ficha de auto e heteroavaliação

1- Nunca 2- raramente 3- Algumas vezes

Auto e heteroavaliação

Este membro da equipa:	Membro do grupo	Membro do grupo	Membro do grupo	Membro do grupo	Membro do grupo
	Nome	Nome	Nome	Nome	Nome
1. Foi sempre claro e disciplinado					
2. Respeitou sempre os compromissos acordados					
3. Cumpriu sempre as tarefas no tempo fixado					
4. Estabeleceu uma excelente interação com o grupo favorável ao desenvolvimento do trabalho					
5. Foi sempre cordial comigo ao longo do trabalho					
6. Teve sempre uma atitude positiva perante o trabalho					
7. Informou sempre a equipa quando não podia realizar as tarefas no tempo fixado					
8. Criou em mim a vontade de querer voltar a trabalhar com ele(s)					
9. Era um líder, não um mero seguidor dos restantes membros da equipa					
10. Teve um desempenho que excedeu as minhas expectativas					
Média dos parâmetros					
Nota do trabalho (ponderada pela auto/heteroavaliação)					
CLASSIFICAÇÃO FINAL					

Ficha de auto e heteroavaliação
 Fonte: Professor Herculano Cachinho

Apêndice 3 – Teste de estilo de aprendizagem de David Kolb

TESTE SEU ESTILO INDIVIDUAL DE APRENDIZAGEM*

Este teste visa a identificação do seu estilo de aprendizagem a partir dos aspectos que **mais valorize no seu processo de aprendizagem**. Assim, seguem-se 9 conjuntos de 4 frases. Ordene as frases de cada conjunto, de 4 a 1, assinalando com um 4 a expressão que melhor julga caracterizar a sua maneira de aprender e com um 1, aquela que pior caracterizá-la. Dê uma pontuação diferente a cada uma das quatro frases de cada conjunto. Ao final, calcule as somas referentes às dimensões da aprendizagem.

1	Escolho	Experimento	Envolve-me	Sou Prático
2	Sou Receptivo	Esforço-me por ser Coerente	Analiso	Sou Imparcial
3	Sinto	Observo	Penso	Ajo
4	Aceito a Situação	Corro Riscos	Avalio a situação	Presto atenção
5	Utilizo a minha Intuição	Obtenho Resultados	Utilizo a Lógica	Questiono
6	Prefiro a Abstração	Prefiro a Observação	Prefiro as Coisas Concretas	Prefiro a Ação
7	Vivo o Presente	Reflecto	Projeto-me no Futuro	Sou Pragmático
8	Apoio-me na minha Experiência	Observo	Conceitualizo	Experimento
9	Concentro-me	Sou Reservado	Racionalizo	Responsabilizo-me
	EC 2,3,4,5,7,8	OR 1,3,6,7,8,9	CA 2,3,4,5,8,9	EA 1,3,6,7,8,9

EC = Experiência Concreta / OR = Observação Reflexiva / CA = Conceitualização Abstrata / EA = Experimentação Abstrata

Transfira para o gráfico- alvo os totais obtidos no inventário, marcando com um X a cotação de cada parâmetro, no lugar que no gráfico lhe corresponde. Ligue os quatro X, com linhas direitas, de forma a obter um quadrilátero, resumindo este, graficamente, o seu estilo pessoal de aprendizagem.



* Traduzido e adaptado por Lais Aguiar do teste de David Kolb com o mesmo nome.

Apêndice 4 - Cartaz das escolas participantes no Projeto Nós – Propomos! –
Cidadania E inovação na educação geográfica no ano letivo 2016/2017



ESCOLAS PARTICIPANTES

Agrupamento de Escolas de Carvalhos
 Agrupamento de Escolas Anália
 Agrupamento de Escolas Augusta Cabrera
 Agrupamento de Escolas de Viana do Alentejo
 Agrupamento de Escolas Dr. Francisco de Freitas Branco
 Agrupamento de Escolas de Carvalhos
 Agrupamento de Escolas de Macedo de Cavaleiros
 Agrupamento de Escolas de Mangualde
 Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº 3
 Agrupamento de Escolas de Seix
 Agrupamento de Escolas de Serôá
 Agrupamento de Escolas João de Deus - Faro
 Agrupamento de Escolas nº 4 de Évora
 Escola Secundária André de Gouveia
 Agrupamento de Escolas Sá de Miranda
 Agrupamento de Escolas Severim de Faria, Évora
 Agrupamento de Escolas Soares Basto
 Agrupamento Escolas Vilela
 Escola Secundária de Alcochete
 ASA Academia Sénior da Junta de Freguesia de Azois
 Colégio de Nossa Senhora da Bonança
 Colégio de Santa Doroteia
 Colégio do Amor de Deus
 Colégio Guadalupe
 Colégio Integrado Monte Maior
 Colégio Rainha D.ª Leonor
 Escola Secundária Cidades das Taipas
 Escola Básica 2,3/5 de Cunha Rivar
 Escola Básica 2,3/5 Michel Giacometti
 Escola Básica e Secundária de Freixo de Ourém
 Escola Básica e Secundária Dr. Luís Maurício da Silva Santos-CAIMO

Escola Básica e Secundária Passos Manuel
 Escola Beira Aguiar
 Escola do Comércio de Lisboa
 Escola EB 2,3 Sophia de Melo Bryner
 Escola Profissional Agrícola Conde de S. Bento
 Escola Secundária Alves Martins
 Escola Secundária de Alcochete
 Escola Secundária de Alcochete
 Escola Secundária de Loulé
 Escola Secundária do Cortiço - Agrupamento de Escolas
 Marcelino Mesquita do Cortiço
 Escola Secundária Dom Manuel Martins
 Escola Secundária Emília Navarro
 Escola Secundária Jorge Peixinho
 Escola Secundária Jorge Peixinho
 Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho
 ETAP - Escola Tecnológica Artística e Profissional de Pombal
 Externato Cooperativo do Benedito
 Externato Dom Filipe Raupinho
 Externato Marista de Lisboa
 Externato S. Vicente de Paulo
 Ferrel do Pó - Bombarda
 INETSE - Instituto para o Ensino e Formação
 Instituto Educativo da Junca
 João de Barros
 Liou François
 Nobel International School Algarve
 Secundária do Ramadiz
 Severim de Faria
 St. Peter's International School
 USIAMS - Universidade Sénior Intergeneracional de Agualva Mira-Serra
 UTI ACTIS Serra



Apêndice 5 – Cartaz – Cartaz das Universidades participantes no Projeto Nós
– Propomos! No ano letivo 2016/2017

UNIVERSIDADES PARTICIPANTES

PORTUGAL | ESPANHA | BRASIL

Universidade de Lisboa/IGOT

Universidade de Castilla-La Mancha
Universidade de Valência

Universidade Federal do Tocantins
Universidade Federal de Santa Catarina
Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Universidade do Paraná

Universidade Estadual de Goiás
Universidade Federal do Piauí
Universidade Federal de Brasília
Universidade Federal de Goiás
Universidade Federal de Ouro Preto

Universidade Estadual da Paraíba
Universidade Estadual de S. Paulo

Colégio Universitário Pedro II
Universidade de Passo Fundo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Escolas de Ensino Médio - Fortaleza/Brasil



Apêndice 6 – Questionário Projeto Nós Propomos!

Nós propomos! Avaliação

Avaliação do Projeto 2016/17 /// Alunos

*Obrigatório

1. Idade *

A sua resposta

Género *

- Feminino
 Masculino

2. Escola / Instituição de Ensino *

A sua resposta

3. Avalia o projeto quanto a:

a) Inovação na disciplina de Geografia *

- Muito bom
 Bom
 Médio
 Fraco
 Nulo

b) Motivação para a aprendizagem da disciplina *

- Muito bom
 Bom
 Médio
 Fraco
 Nulo

c) Condições de trabalho na Escola *

- Muito bom
 Bom
 Médio
 Fraco
 Nulo

d) Cooperação entre colegas de grupo *

- Muito bom
 Bom
 Médio
 Fraco
 Nulo

e) Contributo para o conhecimento do meio local *

- Muito bom
- Bom
- Médio
- Fraco
- Nulo

f) Reflexão e apresentação de propostas sobre os problemas locais *

- Muito bom
- Bom
- Médio
- Fraco
- Nulo

g) Acompanhamento pelo docente *

- Muito bom
- Bom
- Médio
- Fraco
- Nulo

h) Coordenação e organização geral do Projeto *

- Muito bom
- Bom
- Médio
- Fraco
- Nulo

j) Utilizaste as tecnologias de informação no projecto *

- Sim
- Não

Se respondeste "Sim", qual o balanço?

A sua resposta

4. Da experiência que tiveste com o Projeto, destaca os aspetos mais relevantes (pode assinalar mais do que um) *

- a) Contactar com a autarquia local
- b) Trabalhar em grupo
- c) Promover a cidadania participativa
- d) Apresentar o Projeto no IGOT
- e) Realizar trabalho de campo
- f) Conhecer melhor o local onde vivo
- g) Aumentar o gosto pela Geografia
- h) Associar a Geografia aos processos de planeamento e ordenamento do território

- i) Apoio da autarquia
- j) Acolhimento pela autarquia das propostas
- l) Aumento da competência pessoal na intervenção nos processos de planeamento territorial
- m) Divulgação das propostas na comunidade

5. Fazendo um balanço do geral do Projeto, indica:

a) O que gostaste mais. *

A sua resposta

b) O que gostaste menos. *

A sua resposta

c) o que alterarias. *

A sua resposta

6. Outras sugestões/comentários *

A sua resposta

Obrigado pela sua colaboração! As suas sugestões são uma mais valia para o projeto.
A Coordenação do Nós Propomos!

Mais informações

nospropomos@campus.ul.pt

<http://nospropomos.weebly.com/>