

“Se a professora vai perguntar, é melhor eu estudar!” - A importância do diálogo vertical como forma de aquisição dos conteúdos de Geografia

Ana Carina Ferreira Monteiro

M

2022



Ana Carina Ferreira Monteiro

“Se a professora vai perguntar, é melhor eu estudar!” - A importância do diálogo vertical como forma de aquisição dos conteúdos de Geografia

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Orientado pelo Professor Doutor José Augusto Alves Teixeira

Orientadora Cooperante: Professora Helena Cristina Calheiros Cruz

Supervisor de Estágio: Professor Doutor António Alberto Teixeira Gomes

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2022

Ana Carina Ferreira Monteiro

“Se a professora vai perguntar, é melhor eu estudar!” - A importância do diálogo vertical como forma de aquisição dos conteúdos de Geografia

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Orientado pelo Professor Doutor José Augusto Alves Teixeira

Orientadora Cooperante: Professora Helena Cristina Calheiros Cruz

Supervisor de Estágio: Professor Doutor António Alberto Teixeira Gomes

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Sumário

Declaração de honra.....	3
Agradecimentos.....	4
Resumo.....	6
Abstract	7
Índice de Figuras.....	8
Lista de abreviaturas e siglas	10
Introdução	11
1.Enquadramento teórico	13
1.1. Metodologias Ativas de aprendizagem.....	13
1.2. O Diálogo	18
1.3. O Questionamento em sala de aula.....	20
1.4. Avaliação.....	23
2.Procedimento Metodológico.....	27
2.1. Questionamento aos alunos e preenchimento da grelha de observação e de registo da participação.....	28
2.2. Verificação de conhecimentos com recurso aos testes de avaliação	29
2.3. Inquérito aos alunos e professores.....	30
2.4. A escola e a iniciação à prática profissional.....	30
2.5. Amostra e métodos	33
2.6. O diálogo vertical com recurso ao questionamento	34
2.6.1. Uma metodologia que dá que falar.....	34
2.6.2. Uma metodologia que requer saber perguntar	38
2.6.3. Uma metodologia que dá frutos	42
3.Resultados e discussão	45
3.1. Inquérito aos alunos.....	45
3.2. Inquérito aos professores.....	52
4.Considerações Finais	57
5.Referências Bibliográficas.....	60
6.Anexos	64
Anexo 1 – Grelha de observação e registo da participação dos alunos	65

Anexo 2 – Inquérito aplicado aos alunos.....	66
Anexo 3 – Inquérito aplicado aos professores	69

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, setembro de 2022

Ana Carina Ferreira Monteiro

Agradecimentos

Chegado o fim do Mestrado, expresso os meus agradecimentos aqueles que me acompanharam durante este percurso, por vezes sinuoso, mas muito gratificante.

Ao professor Doutor José Augusto Alves Teixeira, como orientador, pela sua disponibilidade e acompanhamento prestado durante a execução do relatório. A sua postura tranquila ajudou a acalmar-me nos momentos mais aflitivos.

À Professora Cristina Calheiros Cruz, orientadora cooperante, por tudo o que me ensinou e por ser a pessoa fantástica que é. Juntas rimos, choramos e discutimos diferentes pontos de vista. Ficou uma amizade para a vida.

À Rosário, minha querida colega de estágio, por nos mantermos sempre unidas. Peço desculpa pelos momentos de aflição por que te fiz passar mas, tal como dizias, “o que importa é o que interessa.”

Aos alunos da Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, a minha grande fonte de inspiração, pela vossa compreensão, tolerância e carinho demonstrados. Aprendi muito convosco!

Ao meu marido, filho, irmã e amigos por todo o apoio, afeto e compreensão. As suas palavras de incentivo, nos momentos em que me faltaram as forças, foram fundamentais para que nunca desistisse. Sem eles certamente que não teria conseguido.

A todos dedico este relatório.

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”

Rubem Alves

Resumo

A interação entre o professor e o aluno é fundamental para a partilha de conhecimentos, como também para estabelecer afinidades, enriquecendo desta forma o processo de ensino e aprendizagem. Como tal interrogamo-nos sobre qual seria o contributo do diálogo vertical na participação dos alunos em sala de aula na disciplina de Geografia?

Mediante esta indagação, o presente estudo teve como objetivo principal saber se os alunos que participavam nas aulas de uma forma espontânea seriam necessariamente aqueles que obtinham os melhores resultados. Para dar cumprimento ao exposto pretendemos promover a igualdade em termos de participação, analisar o efeito que o reforço positivo provocava nos alunos mais introvertidos ou com mais dificuldades e avaliar o contributo do diálogo vertical no aproveitamento da disciplina.

Ao elegermos o questionamento como estratégia de promoção do diálogo, a metodologia utilizada teve em consideração o preenchimento de grelhas de observação e o registo da participação dos elementos da turma, onde foi assinalado o número de respostas espontâneas e de respostas direcionadas, bem como se tinham respondido acertadamente às questões. Na segunda fase compararam-se os resultados obtidos com o aproveitamento nos testes de avaliação. Já no final do ano letivo foi aplicado um inquérito por questionário a todos os alunos envolvidos no estudo bem como aos professores da escola, de forma a aferir a sua opinião sobre a metodologia adotada e até que ponto, a mesma, é manifestamente importante, quer na aquisição dos conteúdos da disciplina, quer na relação entre professora/aluno(a). Face ao exposto, concluímos que o questionamento por si só não é responsável pela melhoria do aproveitamento dos alunos. O mesmo necessita ser conciliado com um diálogo vertical que tenha como pressupostos o respeito pela individualidade e a capacidade para gerar motivação. Pretendemos assim evidenciar a importância da adoção desta estratégia como forma de enriquecimento pedagógico e geográfico de alunos e professores.

Palavras-chave: diálogo vertical; questionamento; estratégia educacional; participação.

Abstract

The interaction between teacher and student is essential when it comes to knowledge sharing, developing sympathy for each other and helping improve the process of teaching and learning in general. With this in mind, we wonder how vertical communication can help students' participation in a Geography class. Following this idea, this research aims to understand if the students who participate in class spontaneously are most likely to achieve higher grades than the others. In this sense, we aim to promote equality in terms of participation, analyse how positive reinforcement can help more introverted students or those with special needs, and evaluate how vertical communication can contribute to their general progress in class. By opting to question students as a classroom strategy to promote communication actively, we filled in observation grids, and we kept a record of participation for each student, where we included how many times students participated spontaneously, how many times students answered when solicited, as well as if the questions were answered correctly. Later in our research, we compared our records with the student's test results. At the end of the school year, all the teachers and students involved in the study were asked to fill in a questionnaire regarding their opinion about this methodology and to what extent they believed that it contributed significantly to content acquisition and the teacher/student relationship. As a result, we can conclude that active questioning is not responsible for increasing students' grades. It must be implemented alongside vertical communication in the classroom, ensuring respect for students' individualism and ability to motivate themselves. We aim to show the importance of adopting this strategy as a way of pedagogical and geographical development of both students and teachers.

Keywords: vertical communication; active questioning; teaching strategy; participation.

Índice de Figuras

FIGURA 1 - (A) FREQUÊNCIA CARDÍACA DOS ALUNOS EM AULAS EXPOSITIVAS; (B) FREQUÊNCIA CARDÍACA DOS ALUNOS EM SALA DE AULA.	15
FIGURA 2 - PIRÂMIDE DA APRENDIZAGEM BASEADA EM DALE (1969).	16
FIGURA 3 - BÚSSOLA DE APRENDIZAGEM DA OCDE 2030.....	17
FIGURA 4 - ESQUEMA CONCEPTUAL DO PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA (PASEO).	20
FIGURA 5 - O PODER DAS PERGUNTAS ESSENCIAIS.....	21
FIGURA 6 - ESTRATÉGIAS GERAIS PARA O QUESTIONAMENTO.	23
FIGURA 7 - TÉCNICAS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO.	25
FIGURA 8 - ESQUEMA METODOLÓGICO.	27
FIGURA 9 – ENQUADRAMENTO GEOGRÁFICO DA ESDJGFA.	31
FIGURA 10 - INSTALAÇÕES DA ESDJGFA.	32
FIGURA 11 - (A) DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR IDADES; (B) DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR GÊNERO.	34
FIGURA 12 - POSTURA DOS ALUNOS EM SALA DE AULA NO INÍCIO DO ANO LETIVO.	35
FIGURA 13 - (A) TIPOS DE QUESTÃO OBTIDAS PELOS ALUNOS NO FINAL DO 1º PERÍODO; (B) TIPOS DE RESPOSTAS OBTIDAS PELOS ALUNOS NO FINAL DO 1.º PERÍODO.	36
FIGURA 14 - (A) TIPOS DE QUESTÃO OBTIDAS PELOS ALUNOS NO FINAL DO 2.º PERÍODO; (B) TIPOS DE RESPOSTAS OBTIDAS PELOS ALUNOS NO FINAL DO 2.º PERÍODO.	37
FIGURA 15 - QUE ALUNOS QUEREMOS?.....	39
FIGURA 16 - COMO QUESTIONAR?.....	40
FIGURA 17 - A ESCADA DO QUESTIONAMENTO.....	42
FIGURA 18 - CLASSIFICAÇÃO MÉDIA DOS TESTES POR PERÍODO (0-20 VALORES).....	43
FIGURA 19 - (A) DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR IDADES; (B) DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR GÊNERO.	45
FIGURA 20 - A IMPORTÂNCIA DAS CHAMADAS ORAIS PARA VERIFICAÇÃO DE CONHECIMENTOS.	46
FIGURA 21 - IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA ÀS CHAMADAS ORAIS QUE A PROFESSORA REALIZOU.	47
FIGURA 22 - (A) INFLUÊNCIA QUE AS GRELHAS DE REGISTO EXERCEM NA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DE FORMA ESPONTÂNEA; (B) INFLUÊNCIA DO REGISTO DE (+) E (-) NA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS.....	48
FIGURA 23 - (A) A INFLUÊNCIA DO DIÁLOGO ENTRE A PROFESSORA E ALUNO NA COMPREENSÃO DOS CONTEÚDOS; (B) PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADE DE PARTICIPAÇÃO.....	49
FIGURA 24 - (A) CONTRIBUIÇÃO DA METODOLOGIA NA MELHORIA DO APROVEITAMENTO DOS ALUNOS; (B) ALTERAÇÃO DA MANEIRA COMO A PROFESSORA FEZ AS CHAMADAS.	49

FIGURA 25 - A IMPORTÂNCIA DA PROFESSORA NA APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA.....	51
FIGURA 26 - (A) DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR IDADE; (B) DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR GÊNERO.	53
FIGURA 27 - (A) NÍVEIS DE ENSINO LECIONADOS; (B) IMPORTÂNCIA DAS CHAMADAS ORAIS FREQUENTES PARA VERIFICAÇÃO DE CONHECIMENTOS.	53
FIGURA 28 - (A) FREQUÊNCIA DA APLICAÇÃO DA METODOLOGIA; (B) IGUALDADE EM TERMOS DE OPORTUNIDADE DE PARTICIPAÇÃO.	54
FIGURA 29 - (A) OPINIÃO SOBRE O CONTRIBUTO DA METODOLOGIA NO APROVEITAMENTO DOS ALUNOS; (B) OPINIÃO SOBRE SE OS ALUNOS ESTUDAM MAIS POR SABEREM QUE LHES SÃO FEITAS CHAMADAS ORAIS. .	54
FIGURA 30 - (A) RELAÇÃO ENTRE A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS E OS RESULTADOS OBTIDOS; (B) UTILIDADE DAS CHAMADAS ORAIS.	55
FIGURA 31 - IMPORTÂNCIA QUE OS PROFESSORES ATRIBUEM ÀS CHAMADAS ORAIS.	56

Lista de abreviaturas e siglas

OCDE ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO

PASEO PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE
OBRIGATÓRIA

IPP INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL

ESDJGFA ESCOLA SECUNDÁRIA DOUTOR JOAQUIM GOMES
FERREIRA ALVES

DGE DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO

Introdução

Vivemos numa sociedade em que o diálogo entre os diferentes pares é, frequentemente, substituído pelo uso das novas tecnologias. É comum assistirmos a grupos de jovens reunidos em que não se ouve uma única palavra. O “diálogo mudo”, entre o jovem e o seu telemóvel, absorve-o de tal forma que torna cada vez mais difícil a sua interação com a sociedade.

De facto, a atualidade trouxe aos indivíduos várias realizações devido ao seu maior conhecimento e à facilidade de comunicar garantidas pela internet, SMS, redes sociais. Estranhamente, a tecnologia que nos aproxima tem vindo a alargar o fosso entre os indivíduos, pondo em evidência que a humanidade, na sua génese, é dominada por um sentimento egoísta (Manso, 2017, p.85).

Tal situação é transposta para a sala de aula, onde o professor tem de competir com um forte adversário, o telemóvel, para captar a atenção dos seus alunos e motivá-los à participação. A luta que o professor trava entre o monólogo e o diálogo carece da aplicação de estratégias que visam o sucesso escolar do aluno. É aqui que entra o questionamento, como uma ferramenta poderosa em que “a pergunta passa a ter um lugar privilegiado como técnica de ensino, fazendo parte dos meios educacionais que permitirão ao professor incrementar a participação do aluno na aula, contribuir para desenvolver capacidades e processos de pensamento ou, simplesmente, atitudes consideradas adequadas” (Pereira, 1991, citado por Menezes, 1996, p.9).

Ao elegermos o questionamento como estratégia de promoção do diálogo vertical, estabelecido entre o professor e o aluno, a Geografia, tal como outras áreas disciplinares, presta-se a este tipo de ensaio.

Neste sentido, a presente investigação pretende dar resposta à seguinte questão de partida: qual o contributo do diálogo vertical na participação dos alunos em sala de aula na disciplina de Geografia?

Como tal, e visando atingir o objetivo principal que pretende perceber se os alunos que participam nas aulas de uma forma espontânea são necessariamente aqueles que obtêm os melhores resultados, pretende-se: promover a igualdade em termos de oportunidade de participação; analisar os efeitos que o reforço positivo provoca nos

alunos mais introvertidos ou com mais dificuldades; avaliar o contributo do diálogo vertical no aproveitamento da disciplina de Geografia.

Para concretizar os objetivos expostos anteriormente, pretende-se adotar a seguinte metodologia: preenchimento de grelhas de observação e de registo da participação dos alunos, assinalando as respostas corretas e incorretas face à questão colocada; verificação de conhecimentos com recurso à aplicação de provas de avaliação; aplicação de um inquérito por questionário, a todos os alunos envolvidos no estudo, e aos professores da escola, de forma a aferir a importância do diálogo vertical com recurso ao questionamento. Face ao exposto, o presente relatório está organizado em quatro partes, sendo que, na primeira, é feita uma síntese teórica sobre as metodologias ativas, com incidência para o diálogo, com recurso ao questionamento e a sua contribuição para o processo de ensino/aprendizagem.

A descrição das metodologias adotadas será considerada no capítulo seguinte. Posteriormente, procedeu-se tanto à caracterização do estabelecimento de ensino, onde foi realizada a Iniciação à Prática Profissional (IPP), bem como da amostra que serviu de base ao levantamento empírico. Os últimos dois capítulos serão dedicados à análise e discussão dos resultados obtidos e às considerações finais.

Decorrente do apresentado até aqui, a que se junta a experiência letiva em contexto de sala de aula proporcionada pelo estágio, esta temática suscitou um interesse e um conjunto de indagações que constituem, deste modo, a justificação para o tema do presente relatório. No decorrer das aulas, com o traçar do perfil das turmas, tornou-se evidente que o questionamento constitui uma ferramenta de ensino de grande potencial, não só como metodologia ativa, mas sobretudo pela capacidade de motivar a participação dos alunos, criar diálogo, dinamizando assim a aula, além de potenciar a aprendizagem dos conteúdos. Além disso, o questionamento revelou-se como uma estratégia muito eficaz para incentivar a participação de alunos mais tímidos, desmotivados ou com mais dificuldades, ao promover a interação social entre professor e aluno, o que se traduz num melhor aproveitamento. Ora, é nesta reciprocidade entre professor e aluno que está mais uma razão de ser deste trabalho, expectando que possa trazer um contributo a esta área de estudo e a futuras investigações.

1. Enquadramento teórico

Tendo em consideração a presente investigação, torna-se impreterível desenvolver alguns aspetos que, no nosso entender, são indissociáveis ao estudo em causa. Assim, neste primeiro capítulo, serão expostos os tópicos que dizem respeito às metodologias ativas de aprendizagem, ao diálogo, ao questionamento em sala de aula e à avaliação, por considerarmos que a sua abordagem se coaduna e enriquece a nossa componente empírica.

1.1. Metodologias Ativas de aprendizagem

A crença de que os alunos só conseguem aprender os diversos conteúdos temáticos se for o professor a expô-los não é compatível com o perfil atual dos nossos jovens. Estes necessitam, cada vez mais, de assumir um papel ativo em sala de aula ao invés de apenas lhes ser exigida a sua presença física. Ainda é possível encontrar professores que acham que pelo facto de os alunos assistirem a uma aula expositiva estão ativamente envolvidos.

As estratégias de ensino que valorizam a contribuição do aluno na construção do conhecimento, impõem ao professor abdicar do seu protagonismo em prol dos seus alunos, para que os mesmos consigam fazer as suas próprias descobertas e se sintam valorizados pelo seu feito (Savater, 1997). Ao contrário da metodologia tradicional, em que o professor transmite conhecimento de forma acabada, as metodologias ativas pressupõem uma comunicação em que se privilegia a partilha de experiências e saberes, anulando a unilateralidade do discurso em que o professor assume todo o protagonismo (Carvalho, 2007).

Através da adaptação do provérbio de Confúcius “O que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo”, Silberman, por considerar que estas três afirmações dizem muito acerca da necessidade da adoção de metodologias ativas de aprendizagem, preconizou o seguinte: “O que eu ouço, eu esqueço; o que eu ouço e

vejo, eu lembro-me um pouco; o que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto com alguém, eu começo a compreender; o que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu adquiro conhecimento e habilidade; o que eu ensino a alguém, eu domino” (Silberman, 1996, p.1).

Esta adaptação teve em consideração o facto do autor considerar que a maioria dos alunos tende a esquecer o que ouve, em certa parte, devido ao ritmo com que os professores falam e à duração do seu discurso, tendo em conta que em longos períodos os alunos não conseguem reter a informação e as suas mentes entram em divagação (Silberman, 1996).

São vários os estudos efetuados no sentido de demonstrar as vantagens em promovermos metodologias que estimulem a participação ativa do aluno em sala de aula. O estudo realizado por Blight (2000) é um exemplo do que foi exposto anteriormente. O mesmo demonstrou, através da análise da frequência cardíaca dos alunos, que quando um professor recorre a métodos tradicionais, os batimentos cardíacos dos alunos tendem a diminuir significativamente, conforme demonstra a figura 1-A. O autor considera que esta diminuição provoca situações de distração, desmotivação e sonolência, tendo em conta que o que lhes é exigido é que se mantenham em silêncio e que ouçam o professor. Carmargo & Daros (2018, p.41) referem que os métodos de ensino tradicionais, que privilegiam a exposição dos conteúdos, acabam por rotular a sala de aula como um “local onde todos dormem e uma pessoa fala.”

Ao analisarmos o gráfico A verificamos que os primeiros seis pontos registados conferem valores mais elevados ao nível dos batimentos cardíacos do que os restantes que, apesar de sofrerem ligeiras oscilações durante o período em que decorre a aula, nunca atingem os valores iniciais (Blight, 2000). Esta situação revela que, durante uma aula expositiva com a duração de 80 minutos, o nível de atenção dos alunos não é o mesmo.

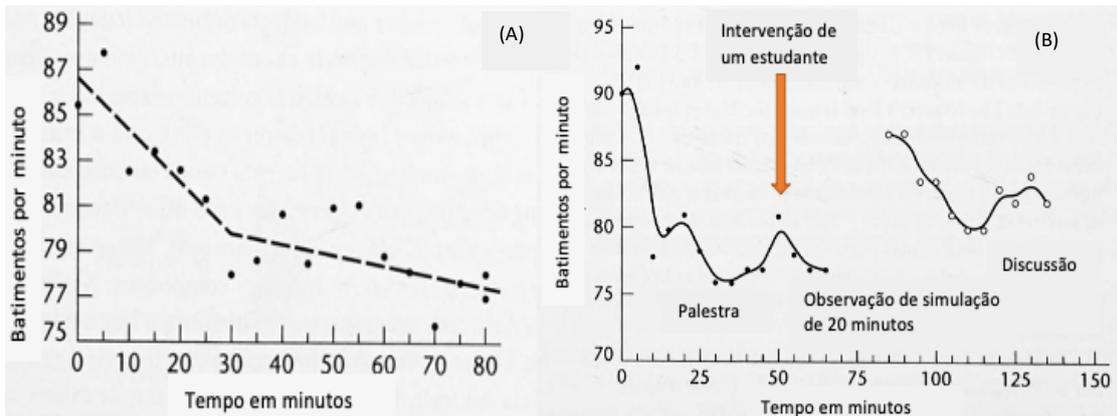


Figura 1 - (A) Frequência cardíaca dos alunos em aulas expositivas; (B) Frequência cardíaca dos alunos em sala de aula.

Adaptado de Blight (2000).

Pollio (1984, citado por Silberman, 1996) acrescenta que em aulas deste género os alunos não estão atentos cerca de 40 por cento do tempo e McKeachie (1986, citado por Silberman, 1996) refere que enquanto os alunos retêm 70 por cento nos primeiros dez minutos, nos últimos dez estes retêm somente 20 por cento da informação que lhes foi transmitida.

No entanto, ao analisarmos a figura 1-B, verificamos que, quando os alunos são convidados a intervir ou até mesmo a discutir um determinado assunto, a sua frequência cardíaca aumenta, o que para o autor é sinónimo de acréscimo de motivação e, por conseguinte, o seu défice de atenção diminui. O facto destes serem instigados a participarem e a assumirem uma postura ativa contribui, na sua perspetiva, para motivar os alunos e por conseguinte para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem (Blight, 2000).

Também a pirâmide da aprendizagem, apresentada por Edgar Dale, em 1969, destaca sete formas diferentes de aprendizagem, com recurso a metodologias passivas e ativas e que revelam diferentes níveis no que diz respeito à retenção do conhecimento (figura 2). As quatro primeiras, que consistem em assistir a uma palestra ou aula expositiva, fazer leitura, utilizar recursos audiovisuais ou demonstrar algo, remetem-nos para aulas tradicionais, enquanto que na base da pirâmide estão elencados três métodos que incluem o argumentar, o praticar o conhecimento e ensinar os outros, e que se

enquadram nas metodologias ativas de ensino. Ao analisarmos a percentagem de retenção do conhecimento, em cada uma das estratégias, verificamos que as que se encontram na base da pirâmide, e que pressupõem a interação do aluno, são aquelas em que se verifica uma maior retenção do conhecimento, que por sua vez contribuem para o desenvolvimento de outras competências e habilidades (Camargo & Daros, 2018).

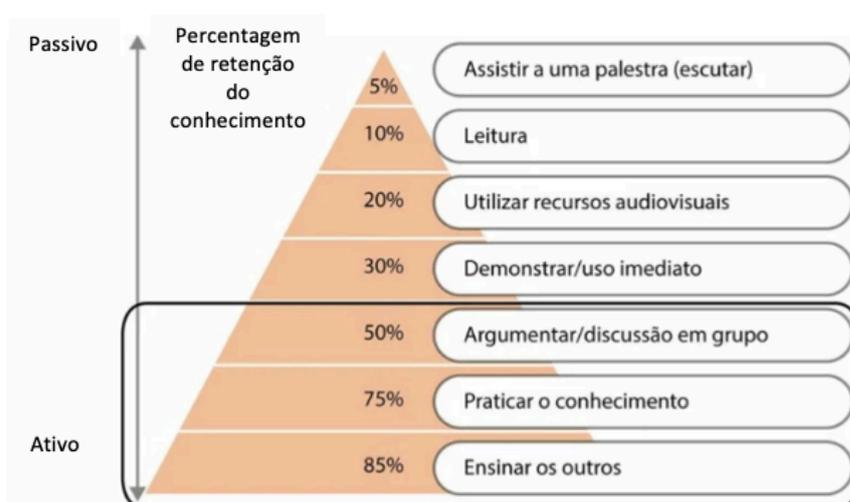


Figura 2 - Pirâmide da aprendizagem baseada em Dale (1969).

Retirado de Camargo & Daros (2018)

Desta forma, torna-se imprescindível a adoção de metodologias ativas de aprendizagem que, independentemente do método ou das estratégias adotadas, tenham como princípio a utilização das funções intelectuais do aluno, como raciocinar, refletir ou até mesmo discutir um determinado assunto.

Glasser (1999) partilha da opinião que um bom professor, por norma, é aquele que é considerado o mais exigente, por obrigar os seus alunos a pensar. Este não se limita a transmitir conhecimento ao invés, ele ensina os seus alunos a usá-lo e a melhorá-lo. O ato de pensar ainda é encarado como algo difícil no meio escolar, no entanto quando os alunos descobrem a sua utilidade assumem uma atitude de respeito para com o professor e predispõem-se a fazer o seu trabalho. A menos que tenhamos a pretensão de utilizá-lo, não há nada de bom em saber algo ou de mau em não saber algo.

Acreditamos que estamos a caminhar neste sentido, senão vejamos o “*Learning Compass 2030*”, um referencial do projeto “*Future of Education and Skills 2030*” da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), que estabelece uma visão do que é preconizado para o futuro da educação. A metáfora de uma bússola de aprendizagem pretende enfatizar a necessidade dos alunos aprenderem a navegar e a fazerem as suas próprias descobertas, ao invés de ser o professor a fornecer-lhes as coordenadas exatas para que estes encontrem o caminho. Ao analisarmos a figura 3 percebemos que o aluno está no centro da bússola, diante de três ações: criar novos valores, assumir responsabilidades e reconciliar tensões e dilemas, que, no seu conjunto, respondem à necessidade dos jovens em serem inovadores, responsáveis e conscientes. Por sua vez, estas ações estão contidas em três capacidades elementares: antecipação, reflexão e atuação.

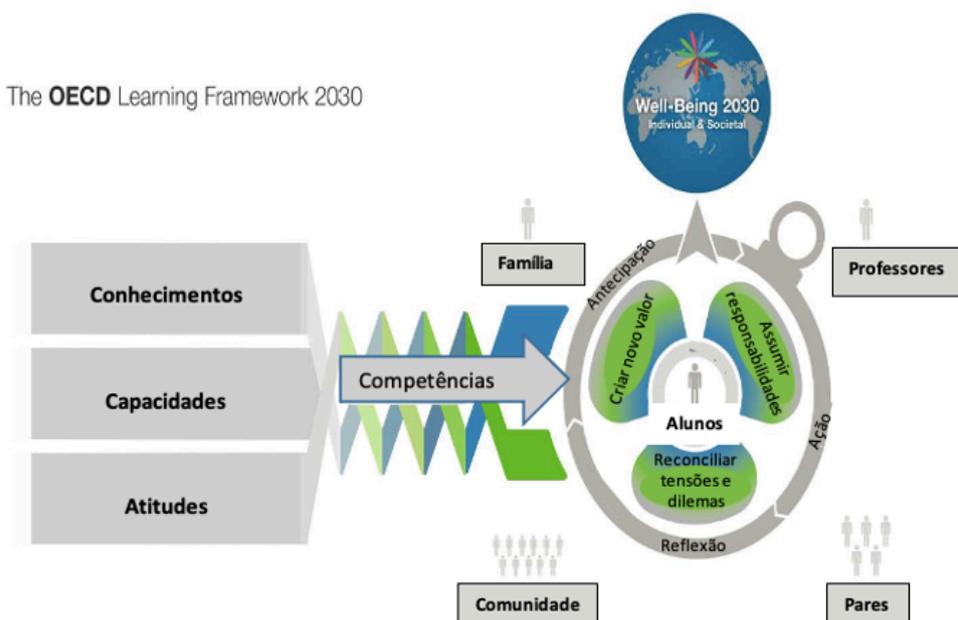


Figura 3 - Bússola de aprendizagem da OCDE 2030.

adaptado de

[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

Alimentando a bússola, estão dispostas as competências relacionadas com o conhecimento, as habilidades, as atitudes e os valores, considerados fulcrais para o bem-estar individual e coletivo. Um conceito subjacente a este quadro de aprendizagem é o de “co-agency”, encarado como o conjunto de relações que os alunos têm para com os professores, pares, comunidades e família e que, numa relação de interatividade, influenciam a sua aprendizagem (OCDE, 2018).

1.2. O Diálogo

O diálogo pressupõe não só falar, mas também ouvir, numa reciprocidade marcada pelo equilíbrio entre as partes intervenientes, pois só assim é que lhe podemos atribuir a sua verdadeira autenticidade. Certamente que muitos de nós já se deparou com situações em que, numa conversa que deveria ser marcada pela partilha de experiências e saberes, imperou o monólogo em que apenas um dos interlocutores chama até si todo o protagonismo, abafando qualquer intervenção por parte de terceiros. Freire questionava-se de “como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?” (Freire, 1987, p.52).

Em certos casos, quando o diálogo professor-aluno ocorre, é constituído por pequenos enigmas, cabendo ao aluno adivinhar qual a palavra ou expressão em especial que o professor está a pensar (Stubbs, 1987).

Tal situação não se coaduna com as pesquisas da ciência cognitiva, que defendem que uma aprendizagem ativa pressupõe outro tipo de atitudes (Meyers & Jones, 1993, citado por Lovato et al., 2018). Também para Freire (1987), a educação autêntica não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, marcada pela partilha de conhecimento entre o educador e o educando.

Assim, o professor tem de assumir uma postura marcadamente comunicativa, recorrendo a técnicas diversas, como elucidar ou questionar, com o intuito de encorajar o aluno a falar (Stubbs, 1987).

No entanto, e para Freire (1987), esta não pode ser encarada como uma estratégia vocacionada somente para a obtenção de resultados, nem tão pouco para criar amizades, pois tal situação desvirtuaria por completo a sua verdadeira essência, tornando-se numa técnica de manipulação. Ao invés, o diálogo deve ser encarado como intrínseco ao ser humano para que este construa a sua identidade de uma forma criticamente comunicativa.

O professor “... deve ser capaz de seduzir sem hipnotizar. Quantas vezes a vocação do aluno desperta mais por adesão a um professor preferido do que à própria matéria que este leciona!” (Savater, 1997, p.81). Na perspectiva de Gadotti, (1996), fundamentado em Freire, o diálogo é dotado de uma relação horizontal, marcada pelo amor, humildade, esperança, fé e confiança, ao invés de uma relação vertical, que castra qualquer intervenção por parte do aluno e que apenas lhe permite ouvir e obedecer. O autor refere ainda que o diálogo tem como premissas, o respeito pelos educandos enquanto indivíduos, mas também como seres pensantes, cabendo ao professor orientar sem, no entanto, renegar a sua autoridade; o saber escutar as urgências dos educandos; a tolerância para com as diferentes opiniões. Este três espetos configuram um processo marcado pelo humanismo, sendo este um dos princípios que consta no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Figura 4), considerado um “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular”(DGE, 2017, p.8).

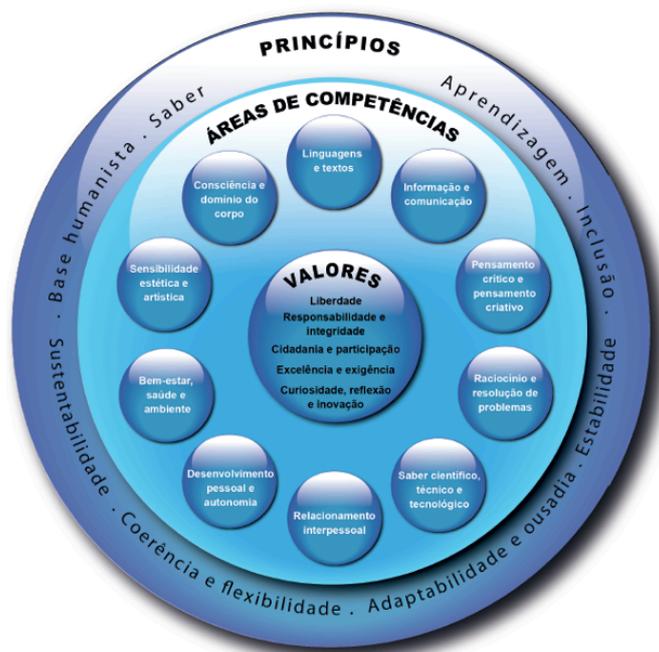


Figura 4 - Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Retirado de DGE, 2017, p.11.

O documento preconiza, para este princípio, *uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável* (DGE, 2017, p.10).

1.3. O Questionamento em sala de aula

O questionamento é uma estratégia poderosa a que o professor pode recorrer e que vai mais além do que aferir os conhecimentos dos alunos. As perguntas permitem obter diversos pontos de vista, relacionar diferentes conteúdos e refletir sobre o assunto em causa (Hayashi, 2012). É um facto que o acto de perguntar tem o potencial de facilitar o processo de aprendizagem e fazer boas perguntas promove a compreensão do aluno. No entanto, se as mesmas não forem bem elaboradas ou desadequadas podem conduzir ao desinteresse da turma (Brualdi, 1998).

Também o questionamento socrático, muito utilizado em diversos estudos relacionados com esta temática, apresenta-se como uma ferramenta “de ensino indiscutivelmente poderosa para desafiar os pressupostos dos aluno, e para expô-los a contradições que finalmente levam a novo conhecimento e sabedoria”(Lopes et al., 2019, p.198). Para quem pretende adotar este tipo de questionamento, Paul & Elder (2006, citado por Lopes et al., 2019), referem que, para se averiguar o pensamento a um nível profundo as questões devem ter como objetivos explorar um aspecto geral de uma determinada temática, incentivar a criatividade e o debate de ideias e direcionar a atenção num determinado problema.

Para ser um bom pensador tem que ser, necessariamente, um bom questionador. São as perguntas que impulsionam e fazem o pensamento fluir, definem tarefas e colocam em evidência os problemas. Por sua vez, as respostas devem ser propulsoras de novas perguntas para que o pensamento esteja em contínua indagação. Também são elas que vão dando sinais de alerta para eventuais falhas que possam surgir (Figura 5). Uma mente isenta de perguntas é, intelectualmente, uma mente que não está viva (Elder & Paul, 2005).

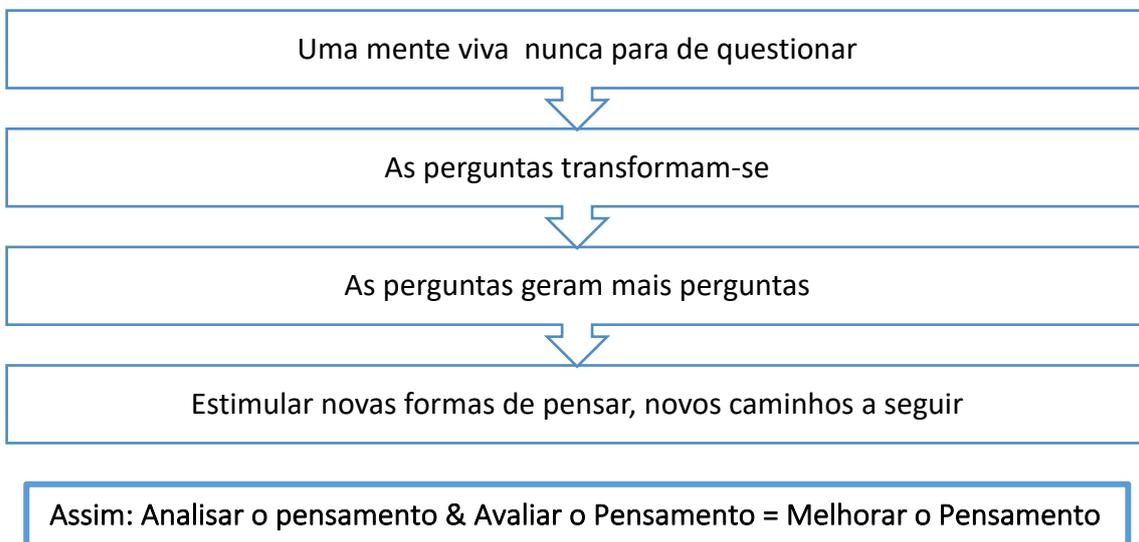


Figura 5 - O poder das perguntas essenciais.

Adaptado de Elder & Paul (2005).

Brualdi (1998) refere que os professores passam a maior parte do tempo a fazer perguntas de baixo nível cognitivo que se prendem essencialmente em informações factuais que podem ser facilmente memorizadas.

Acredita-se que este tipo de questões são muito redutoras, impedindo a progressão do aluno relativamente a uma compreensão mais elaborada sobre o assunto. Assim, os tipos e a sequência das questões devem captar a atenção, despertar a curiosidade, estimular a reflexão dos alunos e promover uma aprendizagem ativa (Davis, 2009). Para que tal possa ocorrer a autora refere sete estratégias gerais que podem ser adotadas aquando do questionamento (figura 6). Ao planearmos uma aula devemos identificar as perguntas e antecipar a diversidade de respostas. À medida que a discussão prossegue, e dependendo dos tópicos que os alunos querem prosseguir, devemos descartar algumas questões da nossa lista e priorizar outras. Relativamente à ordem de colocação das questões devemos partir do geral para o específico, do simples para o complexo ou do convergente (uma resposta possível) para o divergente (muitas respostas possíveis). Criar estratégias que privilegiem diferentes maneiras de colocar as perguntas, se à turma como um todo, se aos pares ou até a pequenos grupos, com a finalidade de estimular a construção de consenso ou promover o debate. Outra das estratégias diz respeito à forma como solicitamos a participação do aluno. Alguns professores questionam apenas os alunos que se voluntariam e há outros que optam por direccionar a questão de forma a permitir a participação do coletivo. No entanto, questionar os alunos por ordem pode levar à perda de atenção de alguns, tendo em conta que estes conseguem prever quando vão ser chamados.

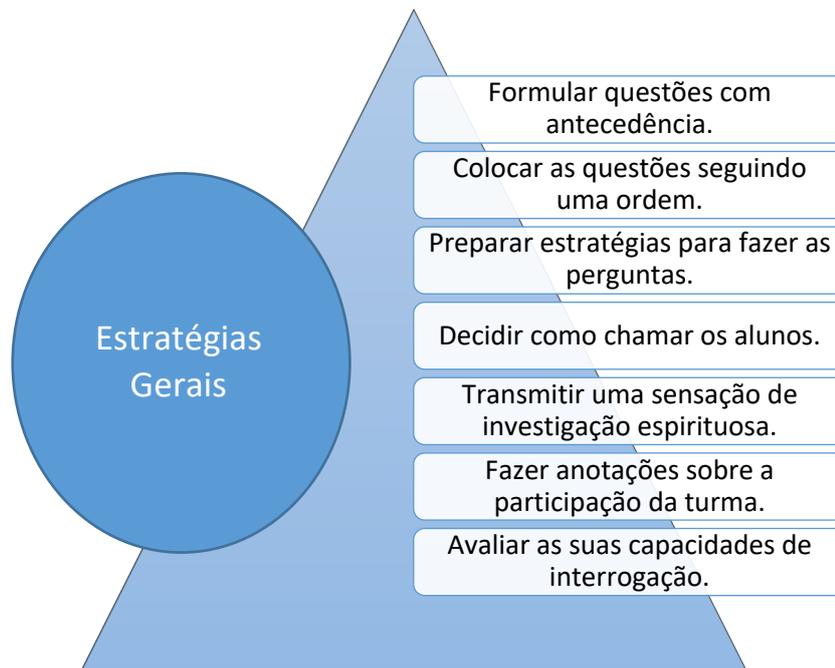


Figura 6 - Estratégias gerais para o questionamento.

Adaptado de Davis (2009).

É aconselhada a adoção de uma postura, por parte do professor, que indique a procura do conhecimento em detrimento de uma postura marcada pela interrogação. Após cada aula, torna-se essencial reservarmos alguns minutos para anotar as questões que geraram mais dinâmica, bem como auto-avaliar as nossas habilidades para o questionamento, mantendo sempre uma procura ativa de estratégias que proporcionem uma melhoria constante da nossa metodologia (Davis, 2009).

1.4.Avaliação

O conceito de avaliação é transversal a diversas áreas e intrínseco ao ser humano. No entanto, e tendo em conta a sua natureza polissémica, não é de fácil definição. O mesmo “foi evoluindo de acordo com as correntes educacionais dominantes, as alterações económicas, políticas e as descobertas científicas. (...) Enquanto atividade formal e

sistemática, é o resultado do desenvolvimento de um longo processo de construção e reconstrução fruto da interação de influência diversas” (Neves & Ferreira, 2015, p.25).

Em termos pedagógicos, a avaliação é um indicador que permite determinar a eficácia e o nível de progressão dos alunos. Em paralelo, e de forma a melhorar o seu desempenho, permite aos professores autoavaliarem-se e refletirem sobre o a sua prestação e, na eventualidade, corrigirem as suas falhas (Córdoba, 2006).

A avaliação, para além da que serve de diagnóstico, pode assumir uma função formativa quando “faz parte integrante do processo educativo normal, devendo os “erros” ser considerados como momentos na resolução de um problema” (Landsheere, 1979, citado por Neves & Ferreira, 2015, p.42.), e sumativa quando tem como desígnio atribuir uma classificação final que, no caso do secundário, poderá servir para concorrer ao ensino superior (Karpicke et al., 2012).

Trata-se de um instrumento que “emite sinais” de alerta sobre o processo de ensino e de aprendizagem e “a qualidade do ensino do professor, por um lado, e da aprendizagem do aluno, por outro, podem inferir-se através daquilo que o aluno consegue realizar numa determinada situação de avaliação” (Karpicke et al., 2012, p.74).

Para Lopes & Silva (2020, p.2) a avaliação tem a função de regular o processo de ensino-aprendizagem. Ajuda a averiguar se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos e a encontrar os caminhos necessários para que consigam atingir as metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam. A classificação tem uma intenção seletiva, isto é, resulta numa seriação dos alunos, na medida em que se lhes atribui uma posição numa determinada escala.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, refere no seu número 2 do artigo 22º que (...) “a avaliação orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. (Decreto de Lei nº 55, 2018, p.2928). Refere ainda no seu número 3 que “na avaliação devem ser utilizados procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados e adequados às finalidades, ao objeto em avaliação, aos destinatários e ao tipo de informação a recolher, que variam

em função da diversidade e especificidade do trabalho curricular a desenvolver com os alunos” (Decreto de Lei nº 55, 2018, p.2928).

Como tal, e tendo em conta que “avaliar pressupõe a existência de recolha de informação” (Neves & Ferreira, 2015, p.23), a figura 7 apresenta alguns tipos de informação que podem ser recolhidas e quais as técnicas e os instrumentos/procedimentos que permitem fazê-lo. As mesmas requerem ser planeadas, de forma a viabilizar todo o processo, sendo fundamental definir quando, onde e como é que vamos executar a recolha.

Em cada umas das técnicas, que se traduzem em inquéritos, observação, análise e testagem, são utilizados instrumentos, que podem ser transversais a todas elas, permitindo recolher um determinado tipo de informação num dado momento (Neves & Ferreira, 2015).

	Inquérito	Observação	Análise	Testagem
Instrumentos/procedimentos	Entrevistas; Questionários; Técnicas sociométricas; Técnicas projetivas.	Anedotários (registo de incidentes críticos); Grelhas de observação; Escala de classificação; Listas de verificação.	Análise ao conteúdo; Listas de verificação; Escala de classificação; Grelhas de avaliação.	Testes de aproveitamento; Testes de aptidão.
Tipos de informação	Opiniões; Representações sociais; Juízos subjetivos; Atitudes; Percepções.	Desempenho ou produto final de um desempenho; Domínio afetivo (emoções); Domínio psicomotor (interação social); Comportamento típico.	Aproveitamento; Capacidades; Percepções sociais; Atitudes e valores.	Aproveitamento; Capacidades; Desempenho máximo.

Figura 7 - Técnicas de recolha de informação.

Retirado de Neves & Ferreira, 2015, p.23.

Posto isto, podemos considerar que a avaliação exerce um papel central no processo de aprendizagem, tendo em conta que o sucesso escolar dos alunos reflete-se no seu futuro e esse sucesso, em grande parte, depende da sua avaliação. Desta forma, o posicionamento adotado pelo professor, na forma como este concebe e põe em prática a avaliação, é crucial para a vida futura dos alunos. (Lopes & Silva, 2020).

2. Procedimento Metodológico

Concluído o enquadramento teórico, este capítulo visa desenvolver a componente prática que decorreu durante o estágio realizado, no ano letivo de 2021/2022, na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves (ESDJGFA). Como tal, foi necessário delinear todo um procedimento metodológico a fim de dar cumprimento aos objetivos propostos, procedimento este encarado como uma espécie de roteiro que elaboramos quando pretendemos chegar a um determinado destino, de forma a que não nos percamos pelo caminho. Estamos cientes que poderão surgir obstáculos, e até mesmo mudanças de direção ou inclusão de novos aspetos, mas estamos convictos que os mesmos serão superados. Assim, o presente estudo teve em consideração três etapas, conforme demonstra a figura 8, sendo que na primeira procedeu-se à realização do questionamento e ao preenchimento de grelhas de observação e de registo da participação dos alunos. A segunda etapa prosseguiu com a validação daquele que foi descrito como o objetivo principal através da verificação de conhecimentos com recurso aos testes de avaliação. Na terceira, e última etapa, procedeu-se à aplicação de dois inquéritos por questionário, um para os alunos que participaram no estudo e outro para os professores da escola, de forma a aferir a importância do diálogo vertical com recurso ao questionamento.

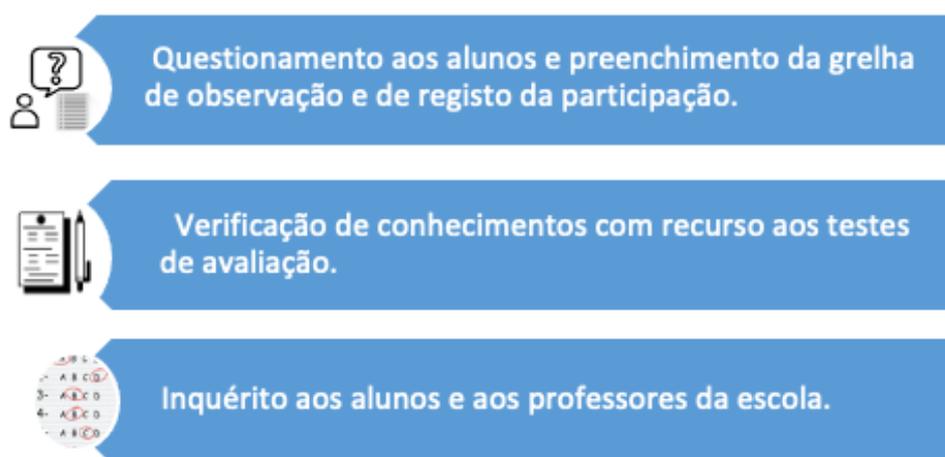


Figura 8 - Esquema metodológico.

2.1. Questionamento aos alunos e preenchimento da grelha de observação e de registo da participação

O questionamento aplicado aos alunos, também apelidado de chamadas orais para verificação de conhecimentos, começou a ser aplicado a meio do primeiro período, sendo que, no início, considerou-se pertinente observar a dinâmica dos alunos em sala de aula, para definirmos o tema do presente relatório e delinear a nossa estratégia. O diálogo vertical, encarado como aquele que é estabelecido entre o professor e o aluno, foi considerado pertinente para perceber com que tipo de jovens estaríamos a lidar, quais as suas fragilidades e também para marcar uma posição enquanto professora estagiária.

Posto isto, procedeu-se à elaboração de uma grelha de observação e de registo da participação dos alunos (Anexo 1), onde seria anotada toda a informação considerada essencial para o estudo em causa: data, número e nome do aluno, tipo de pergunta (espontânea ou direcionada) e os resultados das respostas (correta ou incorreta). Também foi incluído um campo para o preenchimento de observações consideradas relevantes. Consideramos que estas grelhas configuram instrumentos vantajosos por “possibilitarem uma recolha de informação sobre a frequência ou a progressão de um comportamento ou de um desempenho” (Neves & Ferreira, 2015, p.78).

As chamadas orais decorreram, em média, com uma periodicidade de duas vezes por semana, em aulas de 90 minutos, e prolongaram-se até ao final do segundo período, tendo em conta que, no terceiro período, por questões de cumprimento do programa e de calendário para com a entrega de trabalhos na faculdade, não foi possível manter a mesma cadência. O questionamento, para além de ser aplicado no início de cada aula, com duração variável, para aferir se os alunos tinham assimilado os conteúdos da aula anterior, também decorria durante o restante tempo, embora de uma forma mais natural. O mesmo tinha em consideração questões de resposta fechada e questões de resposta aberta. A maioria estava relacionada com os conteúdos programáticos, embora houvesse lugar para questões transversais à Geografia, ou até mesmo relacionadas com aspetos considerados pertinentes. Para questionar o aluno foram tidas em conta duas formas, a espontânea em que o aluno se dispunha a responder e a direcionada, em

que cabia ao professor decidir. A mesma foi efetuada de forma aleatória, e não pela ordem numérica do aluno, por considerarmos que o efeito surpresa exigia mais a sua atenção, e teve como finalidade conceder a oportunidade aos que não participavam de forma voluntária poderem mostrar o que sabiam. Considerámos fundamental utilizar esta metodologia com outras metodologias diversificadas, de forma a otimizar os resultados. O registo da participação dos alunos assumiu um cariz formativo, por considerarmos, dentro da mesma linha de argumentação seguida por Landsheere, que “faz parte integrante do processo educativo normal, devendo os “erros” ser considerados como momentos na resolução de um problema (...) e não como fraquezas possíveis de repreensão, ou como manifestações «patológicas» (Landsheere, 1979, citado por Neves & Ferreira, 2015, p.42).

2.2. Verificação de conhecimentos com recurso aos testes de avaliação

Para respondermos ao objetivo principal deste estudo, que consiste em perceber se os alunos que participam nas aulas de uma forma espontânea são necessariamente aqueles que obtêm os melhores resultados, pretendemos cruzar a informação obtida na etapa anterior com os resultados obtidos nos testes de avaliação, realizados ao longo de cada período. No entanto, é importante referir que, apesar do questionamento e preenchimento das grelhas de observação e de registo da participação dos alunos ter sido incluído na primeira etapa deste estudo, o mesmo é indissociável da segunda etapa, tendo em conta que fazem parte de todo este processo. Acreditamos que a igualdade em termos de oportunidade de participação, o efeito que o reforço positivo provoca nos alunos mais introvertidos, ou com mais dificuldades, e o contributo do diálogo vertical, possam ser igualmente analisados no aproveitamento dos alunos. Nos testes de avaliação serão contempladas algumas questões que fizeram parte do questionamento, bem como outras que não foram referidas durante as aulas, de forma a perceber o impacto que esta metodologia causou nos resultados obtidos.

2.3. Inquérito aos alunos e professores

A terceira etapa desta metodologia pretende aplicar um inquérito por questionário aos 58 alunos que fizeram parte deste estudo e outro aos 125 professores da escola. Os mesmos foram aplicados na última semana de aulas sendo que, o que estava destinado aos alunos foi elaborado na sala de aula em formato papel (Anexo 2). Tal decisão está relacionada com o facto de garantirmos o maior número de respostas possível. Relativamente aos professores, o inquérito foi encaminhado pela diretora da escola, Professora Anabela Pereira, para todos os docentes, para que estes fizessem o seu preenchimento através da plataforma *Web Google Forms* (Anexo 3). Considerámos pertinente a aplicação deste inquérito somente no final do estudo por considerarmos que se fosse aplicado no início e, tendo em conta a nossa inexperiência, poderíamos ser facilmente influenciadas pelos testemunhos dos professores.

Posto isto, e partilhando da mesma opinião de Neves & Ferreira (2015), consideramos esta técnica de recolha de informação a mais adequada para avaliar atitudes, opiniões ou perceções relativamente a um determinado tema. No entanto, estamos cientes que a mesma mostra-se redutora, relativamente a informação adicional e que não está contemplada no questionário. Para colmatar estas lacunas pretendemos incluir a informação adicional, registada no campo das observações da nossa grelha, que foi recolhida durante o estágio.

2.4. A escola e a iniciação à prática profissional

A ESDJGFA, localizada em Valadares, concelho de Vila Nova de Gaia (Figura 9), foi o local eleito para a IPP. A mesma está integrada numa vasta área suburbana que contempla diversos equipamentos de saúde, comércio e transportes coletivos. No ano letivo 2021/22 esta escola integrou 1647 alunos, distribuídos por um total de 63 turmas. Tem como oferta educativa o ensino regular no 3.º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, englobando todas as áreas dos Cursos Científico - Humanísticos.

A escola dispõe de salas de aula, gabinetes de trabalho, sala de professores, cantina e casas de banho com boas condições ergonómicas. Não podemos deixar de fazer referência à biblioteca que, por estar inserida no bloco principal, beneficia de muita luz

natural e está dotada de diversos espaços para o desenvolvimento de trabalhos e atividades diversas, como é o caso do espaço dedicado à prática de Xadrez.

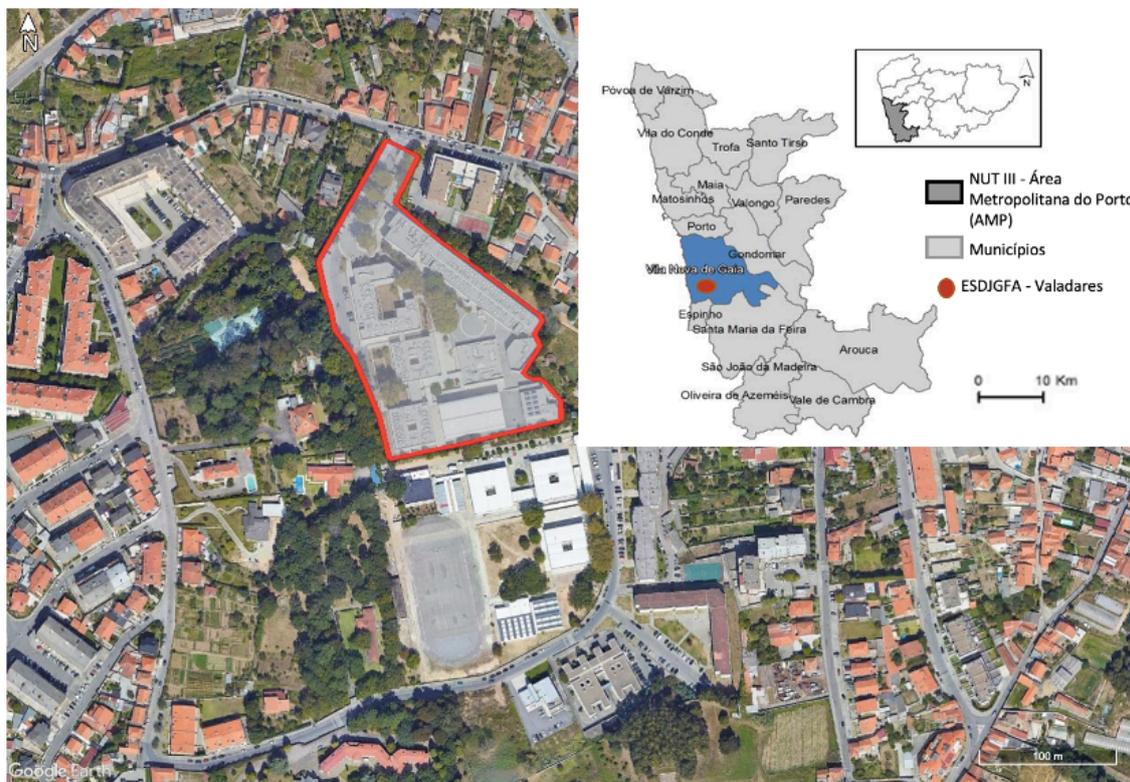


Figura 9 – Enquadramento geográfico da ESDJGFA.

adaptado de www.ine.pt/documentos/municipios/1317_2021.pdf

As áreas exteriores são aprazíveis e contam com a existência de uma horta, pequenos lagos artificiais, mesas e bancos de madeira para que os alunos possam conviver e, se assim o entenderem, fazerem as suas refeições (figura 10).

Ao nível do corpo docente, este estabelecimento de ensino dispõe de um total de 125 professores, sendo que a maioria pertence ao quadro da escola, restando um pequeno grupo que corresponde aos professores contratados.

Para além da Geografia, a escola, em parceria com as Faculdades, proporciona a realização de estágio profissional nas disciplinas de História, Filosofia, Inglês e Artes Visuais.



Figura 10 - Instalações da ESDJGFA.

É de destacar a excelente rede de projetos nacionais e internacionais, como são exemplo o CLIL (*Content and Language Integrated*), ERASMUS+, Clube de Ciência Viva e o UBUNTU, que contribuem para o surgimento de novas oportunidades de aprendizagem e consecutivamente para a melhoria do serviço educativo.

Não podemos deixar de mencionar os bons resultados académicos dos alunos, com relevância no ensino secundário, quer a nível da avaliação interna, quer a nível da avaliação externa, cuja maioria das disciplinas com Exame Nacional apresenta melhor média em toda a área metropolitana do Porto e região Norte (ESDJGFA, Projeto Educativo – 2017/2021, 2017).

De acordo com o Projeto Educativo 2017/2021, este estabelecimento de ensino tem como filosofia educativa “formar cidadãos conscientes, informados e responsáveis, participantes na vida social, cultural, política e económica. São por isso, suas preocupações educativas a qualidade do ensino e das aprendizagens, a formação

peçoal, social e cívica, numa perspetiva de construção holística do conhecimento...” (ESDJGFA, Projeto Educativo – 2017/2021, 2017, p.5).

O mesmo evidencia um pensamento pedagógico baseado numa perspetiva construtivista e humanista, com especial destaque para a construção do conhecimento e desenvolvimento de uma identidade com a intervenção de todos os agentes educativos. Como ainda se tem verificado um crescimento significativo de alunos com dificuldades de aprendizagem e com apoio específico, e tendo em conta que “o que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem”(DGE, 2017, p.5), faz todo o sentido que este Projeto se baseie nos pressupostos anteriormente referidos.

A sua política educativa está assente no respeito pela individualidade dos seus alunos, atendendo aos seus problemas e necessidades, para que estes se integrem na comunidade de uma forma harmoniosa (ESDJGFA, Projeto Educativo – 2017/2021, 2017).

Acreditamos que a realização do estágio nesta escola contribuiu para o desenvolvimento da futura carreira como professora de Geografia, na medida em que, não obstante as expectativas e as emoções despoletadas, é o primeiro contacto com a profissão e com as suas várias dimensões, desde as técnicas de ensino, aos métodos de avaliação, passando pela importante componente relacional com os alunos, eles sim, razão de ser desta profissão.

2.5. Amostra e métodos

2.5.1. Caracterização da amostra

Durante o estágio, a orientadora cooperante, professora Cristina Calheiros Cruz, que conta com trinta e quatro anos de experiência na área da docência, acompanhou todo o trabalho realizado pelas professoras estagiárias. Embora tivesse a seu cargo duas turmas de 10.ºano, uma delas a sua direção de turma, e uma turma de 11.ºano, as professoras estagiárias assumiram somente as turmas do 10.ºano, que foram tidas como amostra para o estudo em causa. A mesma é composta por 58 alunos, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, e é constituída, maioritariamente, por

elementos do sexo feminino (Figura 11). Ambas pertencem ao curso científico-humanístico de línguas e humanidades.

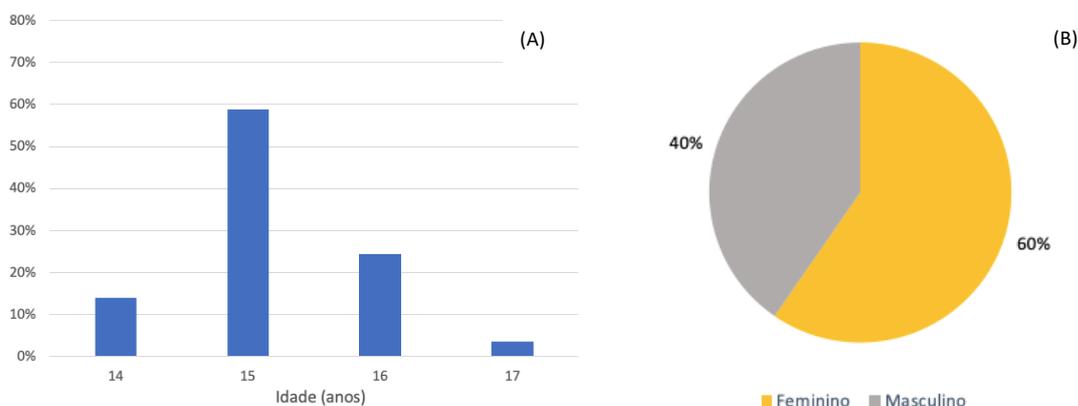


Figura 11 - (A) Distribuição dos alunos por idades; (B) Distribuição dos alunos por género.

De acordo com a diagnose fornecida pelas diretoras de turma, foram identificados 18 alunos repetentes, sendo que a falta de interesse pela disciplina e as dificuldades em compreenderem o professor são os fatores que mais contribuem, na perspetiva dos alunos, para o seu insucesso escolar.

Alguns foram sinalizados com problemas relacionados com ansiedade social e são acompanhados por psicólogos. Não existem casos de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

2.6. O diálogo vertical com recurso ao questionamento

2.6.1. Uma metodologia que dá que falar

No início do estágio tornou-se evidente que a oralidade era uma fragilidade transversal às duas turmas e que a mesma se refletia não só na componente escrita, como também na sua postura em sala de aula, postura essa marcada por uma inércia e uma apatia preocupantes. A figura 12 espelha os comportamentos e atitudes que foram registados pela professora, no início do ano letivo, com destaque para a ausência de participação e o receio em responder às questões, ou porque não se conseguiam expressar de forma clara, ou pelo facto de terem um vocabulário muito reduzido, não entendiam o

significado de algumas palavras, comprometendo assim não só o diálogo com a professora, como também a própria dinâmica em sala de aula. A somar a toda esta situação estava o pouco tempo que os alunos dedicavam ao estudo.

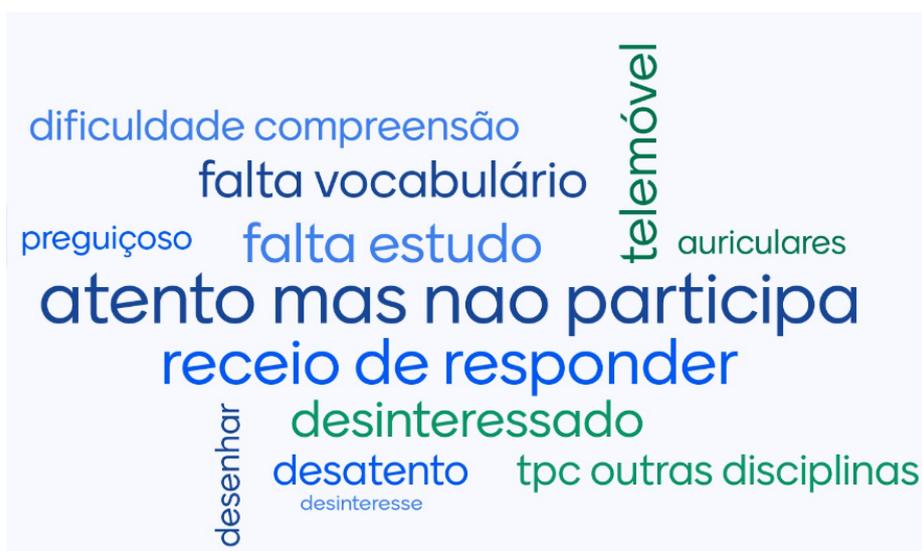


Figura 12 - Postura dos alunos em sala de aula no início do ano letivo.

Tendo em conta a liberdade, concedida pela orientadora cooperante, no que concerne à aplicação de estratégias com vista a que os alunos estudassem com regularidade, obtivessem bons resultados e tivessem uma postura ativa, foi considerado fulcral apostar no diálogo vertical com recurso ao questionamento. As aulas expositivas, para muitos dos alunos, eram-lhes convenientes, tendo em conta que exigiam pouco de si. Qualquer atividade que requeresse a sua participação, sem contar com as que implicavam o recursos a tecnologias, tornava-se um suplício.

O objetivo geral, tal como já foi referido na parte introdutória, consistia em aferir se os alunos que participavam nas aulas de uma forma espontânea seriam necessariamente aqueles que obtinham os melhores resultados na disciplina de Geografia. No entanto, foi nesta fase que surgiu o primeiro grande obstáculo. O número de alunos que respondia de forma espontânea às perguntas da professora era muito reduzido (Figura 13-A) e os que respondiam de forma incorreta, ou não respondiam, também era significativo (Figura 13-B).

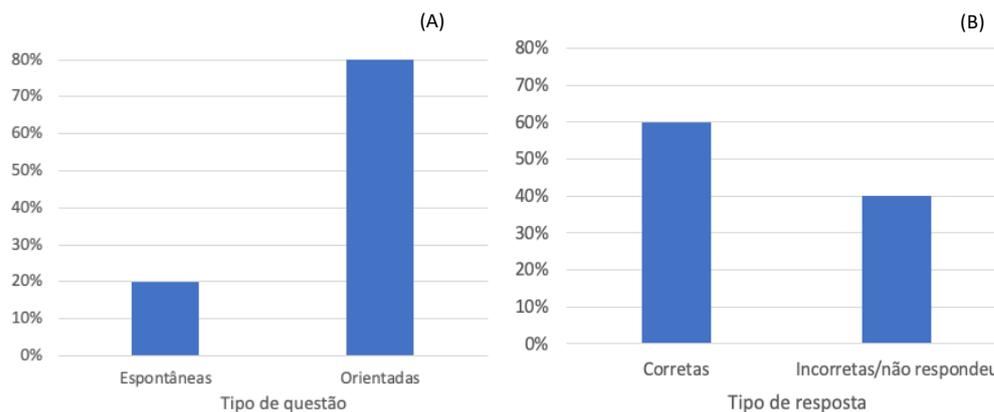


Figura 13 - (A) Tipos de questão obtidas pelos alunos no final do 1º período; (B) Tipos de respostas obtidas pelos alunos no final do 1.º período.

Posto isto, foi importante perceber o(s) motivo(s) de não quererem responder. O principal motivo estava relacionado com o facto da professora registar na grelha de participação as respostas corretas e/ou incorretas, o que lhes causava muita pressão e inibia a sua participação em ambas as situações. Outro dos fatores apontados estava associado à humilhação perante os outros colegas, caso a resposta não correspondesse ao que era solicitado. O medo de Errar! Esta situação acontecia com outros professores, pelo que foi necessário transmitir aos alunos que o erro faz parte da aprendizagem e que o professor também erra e que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p.12).

O diálogo entre a professora/aluno foi essencial para reverter esta situação e para criar uma relação de empatia e confiança, não descurando a autoridade inerente ao docente. É certo que os alunos demonstravam lacunas na sua oralidade, mas a falta de estudo era recorrente, pelo que as chamadas orais frequentes seriam um “mal necessário”.

Foi-lhes explicado que a grelha servia como um instrumento de monitorização da professora, para que também esta percebesse onde é que, eventualmente, estaria a falhar e quais os aspetos que deveria dar mais importância. O facto de perceberem que as chamadas orais não tinham como finalidade classificá-los, mas sim ajudá-los a desenvolver as suas competência de comunicação, contribuiu para que passassem a participar mais, tanto de forma espontânea como orientada e, neste último caso, a

resposta não se resumia a um simples “Não sei” (figurav14-A/B). Passaram a não ter medo de arriscar e sobretudo a não ter medo de errar!

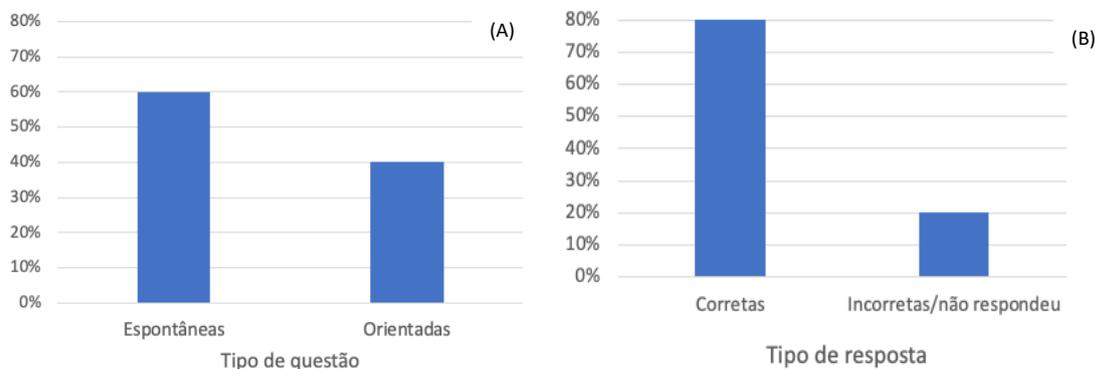


Figura 14 - (A) Tipos de questão obtidas pelos alunos no final do 2.º período; (B) Tipos de respostas obtidas pelos alunos no final do 2.º período.

O último fator estava relacionado com a própria personalidade do aluno, pois ao assumir uma atitude mais introvertida e, caso a professora não o incluísse nas suas chamadas, não participava de forma espontânea. Foi necessário ter muita cautela, com alguns destes alunos, pois o impacto que esta exposição lhes causava podia contribuir para que se sentissem ridicularizados. Por vezes era necessário a professora dirigir-se junto do aluno questionado para que o mesmo se fizesse ouvir ou, em certas situações, replicar para a turma aquilo que o aluno tinha dito. Esta proximidade e, de certa forma, compreensão para com esta peculiaridade, transmitiu uma sensação de segurança e de respeito que era valorizado pela restante turma. Todos, sem exceção, eram chamados a participar e, independentemente das vicissitudes, o professor não poderia excluí-los do grupo.

Ultrapassado este obstáculo, procedeu-se ao preenchimento frequente das grelhas de observação e, após a realização das provas de avaliação, foi possível cruzar a informação e responder ao objetivo principal. Constatou-se que a participação espontânea não era necessariamente sinónimo de bons resultados, mas sim para marcarem a sua posição. A grande maioria dos alunos que obtinha os melhores resultados nas provas de avaliação nunca respondia livremente às questões. Também importa referir que, por

vezes, os alunos serviam-se da participação espontânea para falarem de questões que os incomodavam. A abertura que a professora demonstrou para com esta situação, e para com outro tipo de problemas, contribuiu para que os alunos se sentissem no dever de retribuir e essa retribuição consistia em aplicarem-se nos estudos e participarem nas aulas. Todos perceberam que esta reciprocidade contribuía para que professora e alunos fossem felizes em sala de aula, tivessem vontade em aprender e crescer.

2.6.2. Uma metodologia que requer saber perguntar

Quando nos propusemos a aplicar esta metodologia foi importante pensar no tipo de questões que iriam ser colocadas aos alunos e qual o seu propósito. Seriam somente questões para aferir os conhecimentos contribuindo, desta forma, para que os alunos soubessem todo o conteúdo programático? Ou, por outro lado, seriam tidas em conta questões que permitissem aos alunos transmitirem a sua opinião relativamente a uma determinada temática ou até mesmo explorarem um assunto que marcasse a atualidade? Face ao exposto no ponto anterior, que apontou dificuldades na oralidade e que se refletiam na escrita, fez todo o sentido aplicar todo o tipo de questões. Mais do que saber os conteúdos da disciplina na ponta da língua, com tendência a cair no esquecimento após o teste de avaliação, o que se pretendia era estimular o pensamento crítico dos alunos e que estes o transpusessem para a turma. Não pretendíamos de todo transformar a nossa sala numa linha de montagem em que os nossos alunos seriam encarados como um “produto” *standard*, em que todos sabem e respondem o mesmo (figura 15).

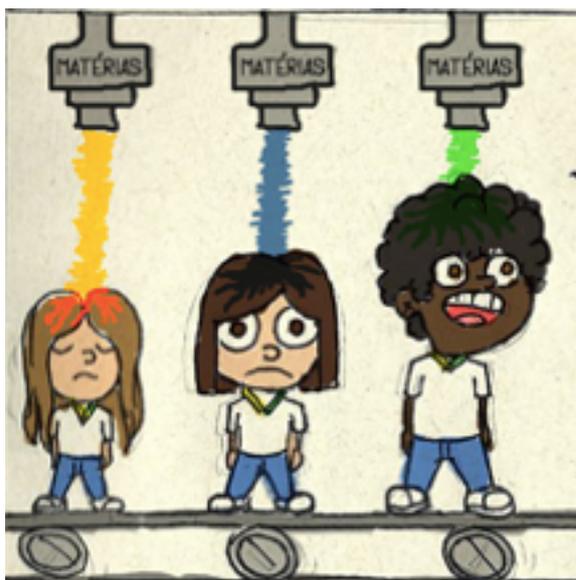


Figura 15 - Que alunos queremos?

Adaptado de <https://vempropatio.wordpress.com/about/>

No entanto, e para aqueles que pensam que perguntar é fácil, desengajem-se, pois esta metodologia tem muito que se lhes diga, nomeadamente para professores estagiários, com pouca ou nenhuma experiência. É certo, e compactuando com Brualdi (1998), que os professores tendem a encorajar os seus alunos para que estes coloquem as suas questões, transmitindo-lhes a ideia de que não existem perguntas despropositadas, que todas têm o seu mérito e que podem contribuir para a compreensão da turma. No entanto, estamos cientes que o professor não tem essa mesma benesse, pois um questionamento falhado contribui para um aluno desmotivado. Quando pusemos em prática esta metodologia era recorrente, ainda que involuntariamente, fazermos uma espécie de dois em um, ou seja, questionarmos o aluno e concedermos logo a resposta. Quando tal situação acontecia, soava o sinal de alerta da professora cooperante: “Não lhes pode fornecer o peixe, tem de os ensinar a pescar...” Não era de todo desejável que isto acontecesse mas, tal como referimos anteriormente, a inexperiência prega-nos algumas partidas e o que dizíamos aos alunos, adotando a mesma linha de pensamento de Freire (1996), que errar fazia parte da aprendizagem, também se aplicava a nós professores que aprendem ao ensinar. E foi assim que fomos moldando, a cada dia que

passava, a nossa forma de questionar. Achámos fundamental adotar algumas das estratégias de Davis (2009), nomeadamente na ordem de chamada dos alunos. Sem dúvida que se seguíssemos a sua numeração, aqueles que já tinham respondido, distraíam-se e os que ficavam para o fim nem sequer prestavam atenção. O modo aleatório foi o mais eficaz para que todos se mantivessem em alerta. No final de cada aula também era comum avaliarmos a nossa prestação e, com o feedback da professora cooperante, tentávamos encontrar soluções para corrigir o que não tinha ocorrido tão bem. Era impreterível termos objetivos claros e transmitir aos alunos o que realmente pretendíamos para que estes os pudessem alcançar e desenvolver. Interprete, indique, mencione e discuta foram alguns dos verbos utilizados nas nossas questões, de forma a familiarizar os alunos e prepará-los para todo o tipo de perguntas (figura 16).

No entanto, e após a realização dos testes, um número significativo de alunos continuava a não responder ao que lhe era perguntado. Em algumas situações, as suas respostas refletiam assuntos que tinham sido contemplados no questionamento, mas que não se enquadravam para a pergunta em causa. Estávamos convictas que a nossa metodologia estava no bom caminho, mas teríamos de ultrapassar este obstáculo. Foi quando decidimos incluir um novo elemento na nossa estratégia. Passámos a atribuir a resposta ao aluno pedindo que o mesmo formulasse a questão.

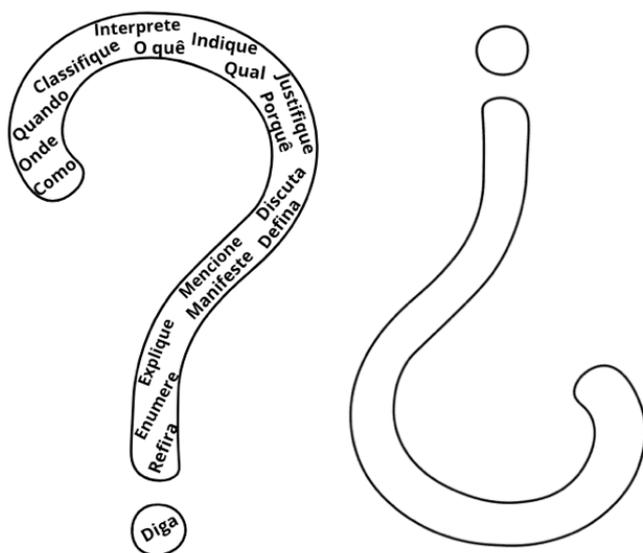


Figura 16 - Como questionar?

Assim, o questionamento passou a contemplar estas duas vertentes: aplicar a pergunta para os alunos atribuírem a resposta e fornecer a resposta para os alunos formularem a pergunta. Chamávamo-lo de questionamento invertido.

Em paralelo, e por considerarmos que os nossos alunos valorizavam a novidade, fomos complementando a nossa metodologia com a utilização de algumas estratégias que consistiram, por exemplo, na criação de uma espécie de glossário de Geografia, com palavras que os alunos não compreendiam o seu significado e que apareciam com frequência nas questões do manual da disciplina, em fichas formativas e nos testes de avaliação. Também lhes foi pedido que recolhessem notícias relacionadas com a disciplina, já que não tinham quaisquer hábitos de verem ou lerem notícias. Posteriormente, e perante a turma, tinham de indicar a fonte, o teor da notícia e justificarem a sua relação com a Geografia. Todas estas estratégias tinham como finalidade ajudar os alunos a compreenderem aquilo que lhes era perguntado, a relacionarem conteúdos, a desenvolverem o seu discurso e a desinibirem-se perante o público.

O diálogo vertical permitiu conhecer melhor os alunos que, por sua vez, possibilitou aplicar o questionamento respeitando a sua individualidade. Inspiramo-nos nos ensinamentos de Alves (2018, p.13) e acrescentamos este ingrediente à nossa “receita”: nunca nos esquecemos que “antes de um aluno, havia um ser humano.”

Cada um subia a escada como melhor conseguisse, para a professora não importava se este percurso seria feito degrau a degrau, de dois em dois degraus ou até se, por vezes, seria necessário descer um ou mais degraus para repensar a sua resposta (figura 17).



Figura 17 - A escada do questionamento.

Adaptado de <https://www.canva.com/>

Ninguém ficava para trás, todos chegavam ao cimo da escada. Ao professor cabia o papel de orientar e motivar o aluno para que este não optasse pelo caminho mais fácil, que seria o de desistir.

2.6.3. Uma metodologia que dá frutos

Numa conversa com uma pessoa muito mais velha, a propósito dos jovens, a mesma dizia que o plantar de uma árvore se assemelha ao educar uma criança. O mesmo acrescentava que, se não tivéssemos vontade em cuidar ou se o nosso conhecimento acerca daquela espécie fosse reduzido esta, provavelmente, não daria fruto. Estas palavras fazem sentido e enquadram-se com o estudo em causa, pois estamos convictos que para que os nossos alunos obtenham sucesso nas aulas temos de os conhecer, saber quais as suas dificuldades e de que forma é que podemos atuar para que obtenham bons resultados. Mesmo aqueles que, com facilidade, têm um excelente aproveitamento é necessário atribuir-lhes novas responsabilidades e desafios para que não se sintam desmotivados.

O diálogo vertical com recurso ao questionamento revelou-se uma metodologia muito benéfica para os alunos, tendo em conta que mudaram a sua postura, enriqueceram o seu vocabulário e desenvolveram aptidões no que diz respeito à sua oralidade. O

feedback imediato também contribuiu para o seu desenvolvimento. O mesmo não tinha o propósito de “elogiar”, mas permitir o progresso do aluno.

No entanto, a construção frásica e a articulação de ideias ainda refletia muitas falhas e mesmo nos bons alunos verificou-se que, nas questões de desenvolvimento, as respostas espelhavam exatamente o que estava no manual, sem elaboração de texto próprio. Ficou claro que se trata de um processo gradual e que exige esforço e dedicação, quer por parte do aluno, quer por parte do professor. Importa referir que, devido ao contexto da pandemia SARS-COV-2, parte do segundo período foi marcado por várias ausências, por vezes prolongadas, que contribuíram para que os resultados ficassem aquém das expectativas. Ainda assim, comparativamente com o primeiro período, a classificação média dos testes subiu de 13 para 14 valores, conforme demonstra a figura 18.

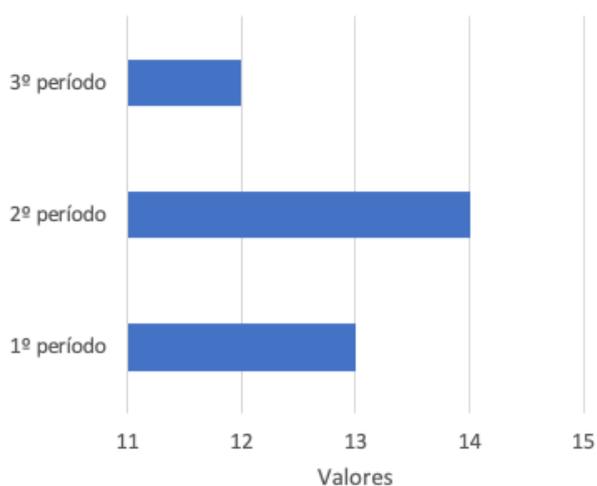


Figura 18 - Classificação média dos testes por período (0-20 valores).

Acreditamos que as chamadas orais contribuíram para que estes alunos recuperassem as aprendizagens, na medida em que conseguiam perceber quais os tópicos mais relevantes para a temática em causa e esclarecer as suas dúvidas no imediato. Por diversas vezes era pedido à turma que explicasse determinado conteúdo ao colega que tinha estado ausente, o que veio a mostrar-se muito interessante, tendo em conta que queriam sempre acrescentar ou até corrigir algum aspeto que o colega anterior tinha

referido. No terceiro período, por motivos já mencionados, foram realizadas poucas chamadas e isso refletiu-se na classificação média dos testes de avaliação que desceu para os 12 valores, refletindo assim a importância desta estratégia educativa.

Esta metodologia, ainda que involuntariamente, veio a revelar-se proveitosa em termos de interdisciplinaridade, tendo em conta que, em algumas disciplinas, os professores exigiam apresentações orais individuais. O facto da professora, na disciplina de Geografia, encorajar os alunos a falarem e a partilharem as suas opiniões, contribuiu para ganharem confiança e não terem receio de se exporem perante o público.

“Se a professora vai perguntar, é melhor eu estudar” revelou-se, ao início, um pouco intimidativo, pela sua própria conotação mas, com o decorrer das aulas, tornou-se uma metodologia benéfica para todos. Quando a professora não aplicava esta metodologia surgia a questão: “Então e hoje professora, não vai fazer chamadas?”.

3. Resultados e discussão

Este capítulo tem como objetivo divulgar os resultados obtidos nos inquéritos aplicados aos alunos e aos professores, bem como a sua discussão. Para além de ficarmos a saber qual a sua opinião relativamente à estratégia adotada, também consideramos importante saber se os professores da escola a utilizavam nas suas aulas.

3.1. Inquérito aos alunos

O inquérito aos alunos foi aplicado no final do ano letivo, no dia 13 de junho de 2022, nas duas turmas do 10.º ano de escolaridade. O mesmo contemplava 11 questões, 10 de resposta fechada, algumas delas com o recurso à escala de Likert para medir as diferentes perspetivas e 1 de resposta aberta (anexo 2). Dos 58 alunos, responderam 55, entre os 15 e os 17 anos, com predominância para a faixa etária dos 16 anos (figura 19 -A). Mais de metade pertence ao género feminino (figura 19-B).

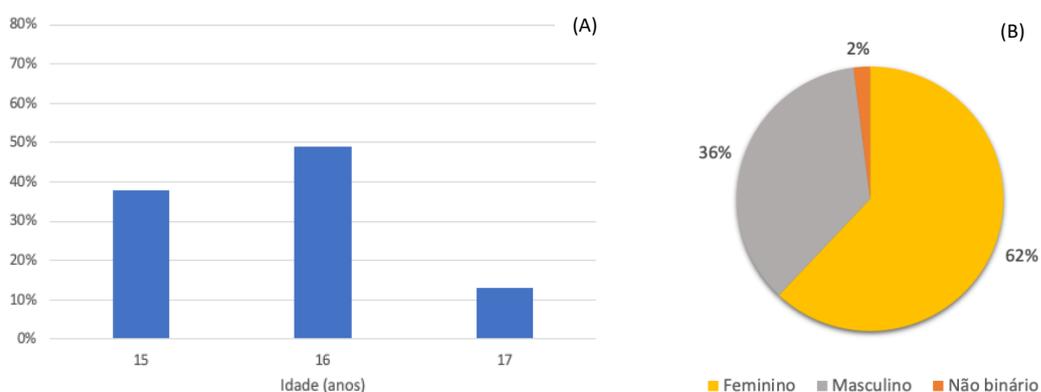


Figura 19 - (A) Distribuição dos alunos por idades; (B) Distribuição dos alunos por género.

Na primeira questão, que consistia em perceber qual a importância das chamadas orais para verificação dos conhecimentos, podemos verificar, através da figura 20, que 46% dos alunos inquiridos concordou - nível 4 - que a mesma assume grande importância. Nenhum aluno referiu discordar por completo – nível 1 - com esta afirmação e somente

7% discordou – nível 2. Acreditamos que este resultado é o reflexo do trabalho que foi sendo desenvolvido ao longo do ano letivo e que os alunos perceberam que, o mesmo, contribuiu positivamente para o seu aproveitamento. Pelas manifestações de resistência que surgiram quando pusemos em prática a nossa metodologia, estamos cientes que não obteríamos este resultado caso tivessem respondido à mesma questão.

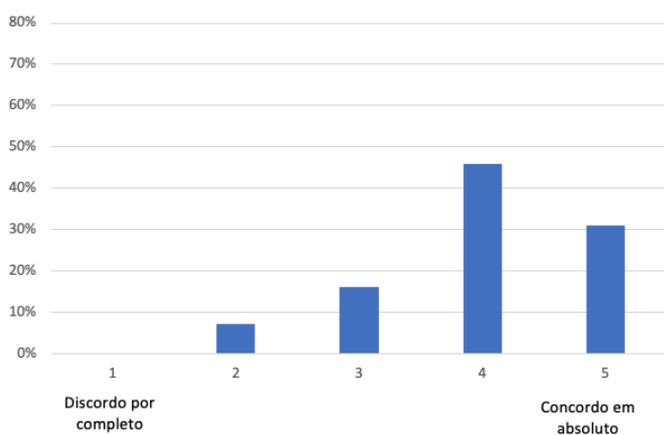


Figura 20 - A importância das chamadas orais para verificação de conhecimentos.

Quando questionados sobre a importância das chamadas orais que a professora realizou, 46 alunos referiram que serviram para consolidar a matéria e esclarecer as dúvidas e 37 responderam que contribuíram para fixar os conteúdos porque ouviam as mesmas questões algumas vezes. Ninguém referiu que não serviram para nada e 1 aluno considerou a opção Outro(a), mencionando que as chamadas fizeram com que estudasse mais (figura 21). É interessante verificar o número de alunos que referiu que permitiram criar uma maior proximidade com a professora (20 alunos), o que evidencia a importância que o diálogo vertical causou na sua relação. Importa referir que, para esta questão, optamos por apresentar os resultados com as frequência absolutas, tendo em conta que era permitido escolher mais do que uma opção.

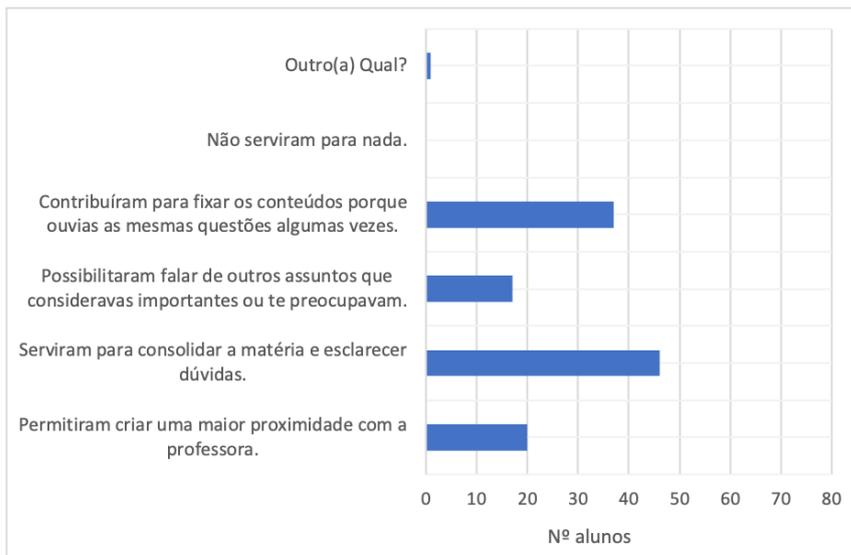


Figura 21 - Importância atribuída às chamadas orais que a professora realizou.

Quando confrontados com o facto da professora assinalar, na grelha de registo, as respostas certas e/ou erradas, 27% concordou - nível 4 - que tal situação contribuía para que não participassem de forma espontânea/livre e 13% referiu discordar por completo – nível 1 (figura 22-A). Estes resultados refletem o tal medo de errar, que foi apontado anteriormente, mas que se foi dissipando com o decorrer do ano letivo. Ainda no mesmo registo, 33% dos alunos concordou – nível 4 - que participaria mais nas aulas caso a professora não utilizasse as grelhas de registo. Mesmo referindo que a mesma visava auxiliar o professor, parte dos alunos manteve o seu receio em participar. Ainda assim, 15% referiu que discordava por completo - nível 1 - com esta afirmação (figura 22-B).

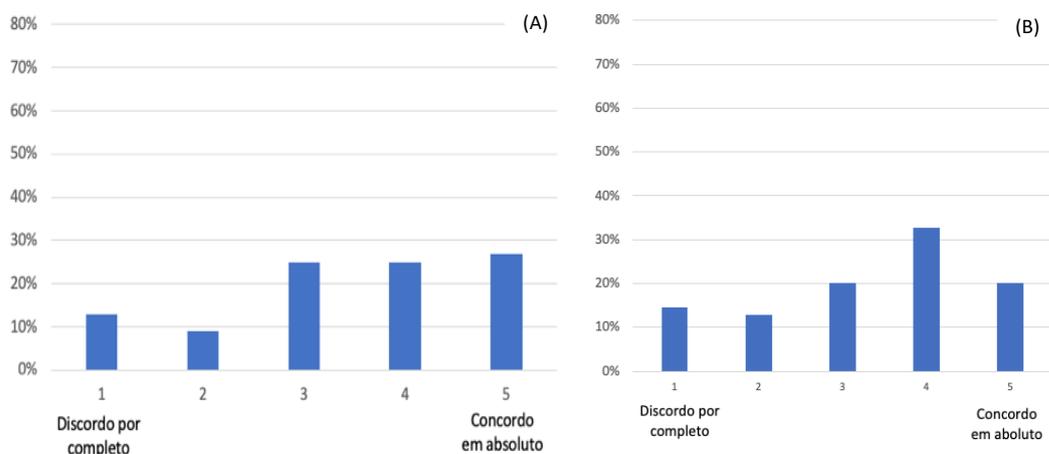


Figura 22 - (A) Influência que as grelhas de registo exercem na participação dos alunos de forma espontânea; (B) Influência do registo de (+) e (-) na participação dos alunos.

A figura 23-A evidencia a importância do diálogo entre a professora e o aluno, no decorrer das chamadas, para a compreensão dos conteúdos. 44% concordou em absoluto - nível 5 - que o diálogo teve um efeito positivo na sua aprendizagem e apenas 3% discordou por completo - nível 1-. O cuidado que tivemos para que o nosso discurso fosse compatível com o grau de compreensão dos alunos reflete-se neste resultado. O programa do 10.º de escolaridade é, na sua maioria, dedicado à Geografia Física e, pelo feedback que obtivemos, é de difícil compreensão. Recorremos com frequência à projeção de imagens elucidativas e a exemplos práticos e dialogamos sobre a sua pertinência. Relativamente à igualdade em termos de oportunidade de participação (figura 23-B), 49% dos alunos concordou em absoluto - nível 5 - que a mesma foi tida em conta e somente 2% não concordou - nível 2 - que a mesma tivesse ocorrido. Consideramos que estes 2% seriam os alunos que sempre se dispuseram a participar, mas como todos tinham os mesmos direitos, não era de todo possível.

Quando confrontados com o contributo desta metodologia no seu aproveitamento, podemos constatar, através da figura 24-A, que 38% dos inquiridos concordou - nível 4 - que melhorou os seus resultados. Relativamente ao modo como a professora fazia as chamadas, 73% dos alunos referiu que não mudaria nada e 27% referiu que mudaria (figura 24-B). As razões que levariam os alunos a alterar a forma como a professora

aplicava esta metodologias estão relacionadas com a grelha utilizada pela professora para aferir os conhecimentos. Referem que se sentem pressionados, inibidos e com medo de errar. Uma das alunas referiu que “O facto da professora apontar (+) ou (-), deixa-me nervosa e faz com que as perguntas que eu até sei não consiga responder corretamente.”

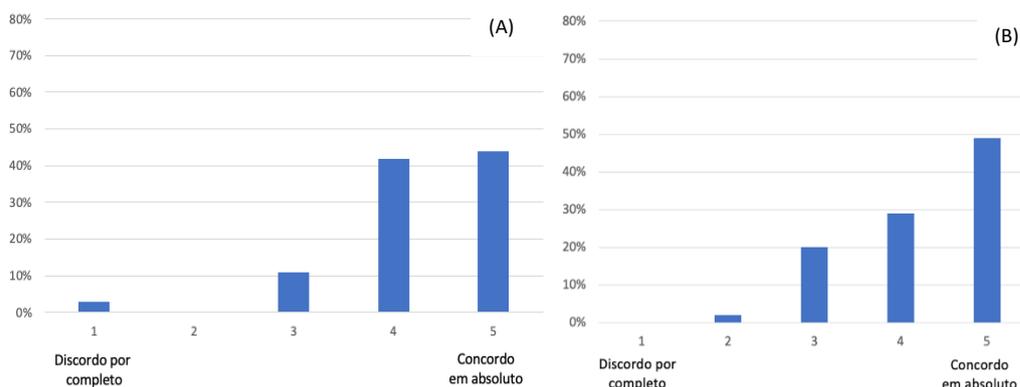


Figura 23 - (A) A influência do diálogo entre a professora e aluno na compreensão dos conteúdos; (B) Promoção da igualdade de oportunidade de participação.

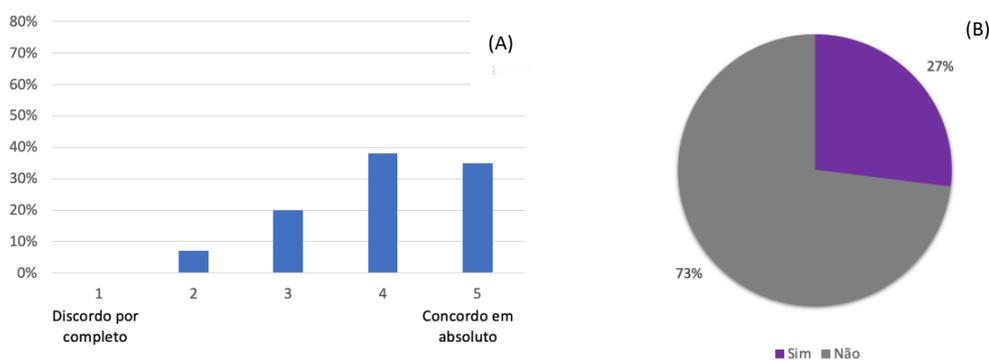


Figura 24 - (A) Contribuição da metodologia na melhoria do aproveitamento dos alunos; (B) Alteração da maneira como a professora fez as chamadas.

Quando analisamos as justificações dos que referiram que não mudavam nada, os mesmos enfatizam o facto da professora promover a participação de todos, de esclarecer dúvidas no imediato e que é uma boa forma para “obrigar” os alunos a

estudarem. Houve quem tivesse referido que “A professora realiza as chamadas de uma forma "divertida" e aberta para que todos se sintam confortáveis" ou “Eu achei as chamadas que a professora fez muito boas, não só porque ajudaram-me a consolidar a matéria, mas também ajudou os alunos que não participavam.”

A última questão, de resposta aberta, consistia em perceber qual a importância que os alunos atribuíam à professora na aprendizagem da Geografia. Nesta questão tinham total liberdade para falarem dos professores em geral ou, se assim o entendessem, manifestarem a sua opinião face à professora estagiária que os tinha acompanhado durante o presente ano letivo. Escusado será dizer que, tendo em conta que se tratava de uma questão que exigia pensar e escrever duas ou três linhas da sua autoria, foi um castigo para responderem. “Mas então e agora? questionou a professora. Se não estão perante grelhas de registo, se não conta para a avaliação, se é anónimo, o que vos impede de responderem?” Esta situação demonstrou, mais uma vez, que há um longo caminho a percorrer pois, para grande parte destes alunos, pedir-lhes para pensar é quase como pedir-lhes para correrem uma maratona. Tendo em conta a empatia que se tinha estabelecido entre a professora e os alunos, as respostas foram surgindo e refletiram o trabalho que tinha sido desenvolvido durante o ano letivo e o contributo que a professora estagiária tinha tido nas suas aprendizagens e na sua forma de estar. A figura 25 destaca algumas das respostas obtidas e que, no fundo, traduzem a opinião da restante turma, pois todas elas referiam que o bom relacionamento entre a professora e os alunos constituiu a alavanca para que tudo o resto se tornasse mais fácil.

"A professora explicou bem a matéria com palavras que entendemos, isso é bom e claramente que ajuda."

"Para aprender Geografia a professora deverá ter uma boa relação com os alunos e não ter problemas em esclarecer dúvidas."

"Julgo que, para aprendermos melhor os conteúdos da disciplina, é necessário ter-se uma boa relação com os professores para que os alunos se sintam mais à vontade no esclarecimento de dúvidas."

"Um bom relacionamento com a professora cria um ambiente mais agradável na sala de aula, o que faz com que me sinta mais à vontade quando participo."

"Tendo confiança com a professora senti-me mais à vontade para colocar qualquer questão."

"Na minha opinião este diálogo direto com a professora permite uma melhor ligação. Com esta ligação temos mais confiança e à vontade para tirar dúvidas e ficar a perceber melhor a matéria."

"É importante ter uma professora que comunique bastante com os alunos e que haja momentos divertidos e relaxantes nas aulas para não ser tão cansativo e assim retemos os conhecimentos mais facilmente (a professora Ana Carina já o faz)."

"A professora teve um papel fundamental na aprendizagem da Geografia, pois preocupou-se sempre em arranjar métodos dinâmicos para que todos os alunos percebessem toda a matéria."

"É essencial ter uma professora atenta aos seus alunos, que crie ligações e entenda que nem todos os dias são bons. E nós tivemos a sorte de ter isso. Tivemos uma professora que se preocupava em arranjar métodos que nos cativassem. Isto foi essencial para o meu aproveitamento relativamente à disciplina de Geografia."

Figura 25 - A importância da professora na aprendizagem da Geografia.

Corroborando da mesma opinião de Freire (1987), acreditamos que praticamos uma educação autêntica, marcada pela partilha de conhecimentos e experiências entre os

alunos e a professora. No entanto, não estamos de acordo com Gadotti (1996) quando refere que o diálogo vertical castra o livre arbítrio do aluno. Estamos convictos que este também pode assumir as mesmas características do diálogo horizontal. Respeitamos, orientamos, soubemos escutar e toleramos as diferenças, sem no entanto renunciarmos à posição que nos cabia ocupar, a de professor. É importante marcarmos a nossa posição dentro da sala de aula e não podemos anular a hierarquia pré-estabelecida. No presente estudo, verificámos que os alunos sentiam-se mais seguros e confiantes ao saber que a professora estava num patamar acima, não como alguém que é detentor da verdade, mas como alguém mais velho e com maturidade para compreender as suas necessidades e para orientá-los nas suas escolhas.

3.2. Inquérito aos professores

Tal como já foi referido anteriormente, o inquérito foi enviado para os professores da escola via email, no dia 27 de junho de 2022, e seguiu a mesma estrutura do inquérito enviado aos alunos, composto por 11 questões: 10 de resposta fechada e 1 de resposta aberta (anexo 3). De um universo de 125 professores obtivemos a participação de 43, correspondendo a 34% do total da população em estudo, com idades compreendidas entre os 40 e os 65 ou mais anos, sendo a classe dos 51 aos 55 anos aquela que mais se fez representar (figura 26-A). A grande maioria dos inquiridos pertence ao género feminino (82%), conforme demonstra a figura 26-B.

O número de professores que leciona ao nível de ensino Básico e Secundário, em simultâneo, é o mais expressivo (44%). No entanto, conforme demonstra a figura 27-A, a percentagem daqueles que lecionam somente ao Secundário também assume grande destaque (42%). Consideramos que este é um fator positivo para a nossa análise, tendo em conta que os alunos que fazem parte da nossa amostra estão inseridos neste nível de ensino. No que diz respeito à aplicação das chamadas orais para verificação de conhecimentos, 51% concorda – nível 4 – com a sua veracidade e somente 9% discorda - nível 2 - com a importância da mesma (figura 27-B).

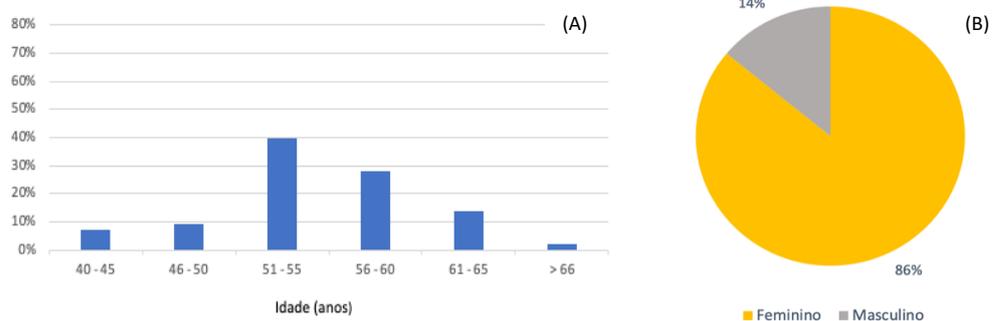


Figura 26 - (A) Distribuição dos professores por idade; (B) Distribuição dos professores por género.

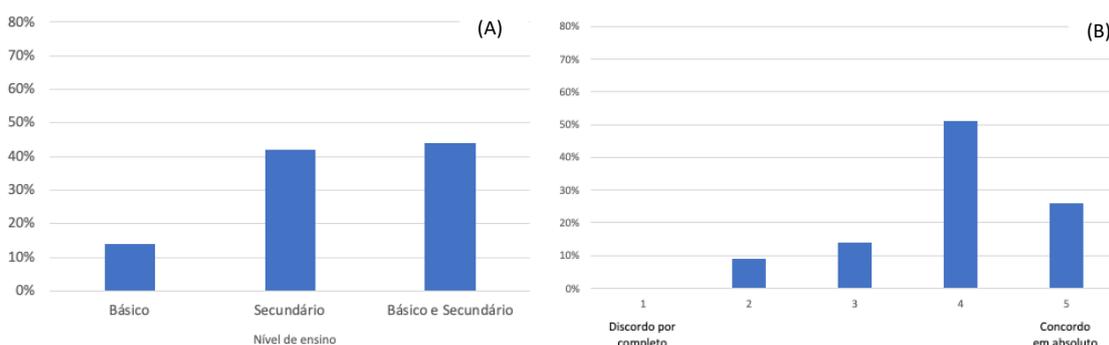


Figura 27 - (A) Níveis de ensino lecionados; (B) Importância das chamadas orais frequentes para verificação de conhecimentos.

Através da análise da figura 28-A, 42% dos inquiridos aplica esta metodologia regularmente e 7% refere que nunca o faz. Quando questionados sobre a oportunidade de participação (figura 28-B), 44% concorda - nível 4 - que a mesma promove a sua igualdade, uma opinião idêntica ao que evidenciamos na mesma questão colocada aos alunos. Ainda assim, 5% das respostas obtidas discorda por completo - nível 1 - o que nos leva a crer que a mesma é, ou não foi, aplicada de uma forma criteriosa.

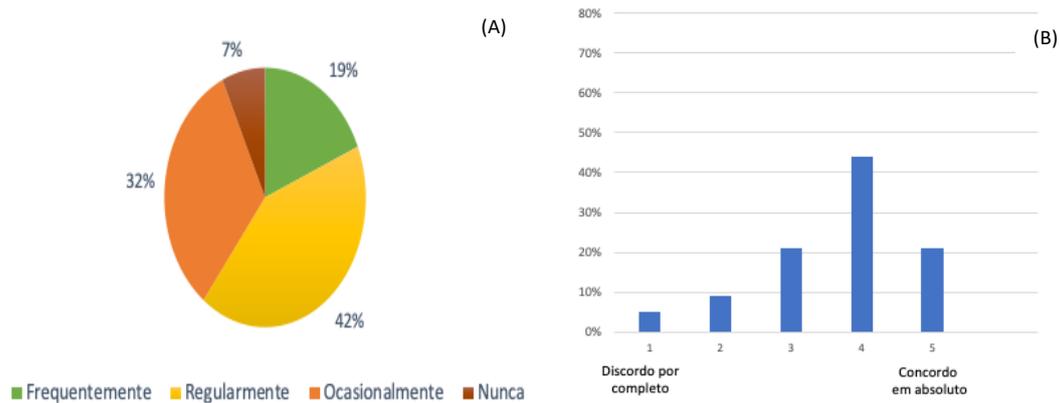


Figura 28 - (A) Frequência da aplicação da metodologia; (B) Igualdade em termos de oportunidade de participação.

Partindo da análise da figura 29-A, que avalia o contributo da metodologia no aproveitamento dos alunos, 44% dos inquiridos concorda – nível 4 – que a mesma é vantajosa e somente 2% discorda por completo - nível 1 -. Relativamente ao facto dos alunos estudarem mais por saberem que lhes vão ser feitas chamadas orais (figura 29-B) , 37% não tem uma opinião formada - nível 3 -, mas 35% concorda – nível 4 – que esta situação se verifica.

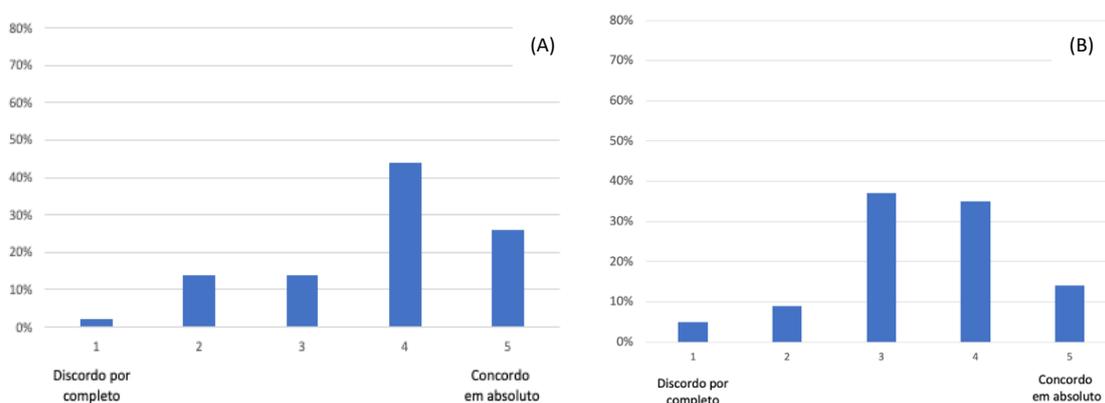


Figura 29 - (A) Opinião sobre o contributo da metodologia no aproveitamento dos alunos; (B) Opinião sobre se os alunos estudam mais por saberem que lhes são feitas chamadas orais.

Tal como verificámos através do nosso estudo, também 65% dos professores afirma que os alunos que participam de uma forma espontânea não são necessariamente aqueles

que obtêm os melhores resultados (figura 30-A). Relativamente à figura 30-B optámos, tal como fizemos com a mesma questão aplicada aos alunos, por utilizar as frequências absolutas, tendo em conta que os docentes tinham a possibilidade de escolher mais do que uma opção. Posto isto, os aspetos mais apontados para a finalidade das chamadas orais foram o facto de terem servido para consolidar os conteúdos e esclarecer dúvidas, a possibilidade de serem abordados outros assuntos pelos quais os alunos se interessavam e/ou preocupavam e também o facto de possibilitarem uma maior proximidade com os alunos. Comparativamente com aquilo que os alunos responderam podemos verificar que também eles valorizaram estes aspetos, embora também tenham destacado o facto de memorizarem os conteúdos por ouvirem as mesmas questões algumas vezes.

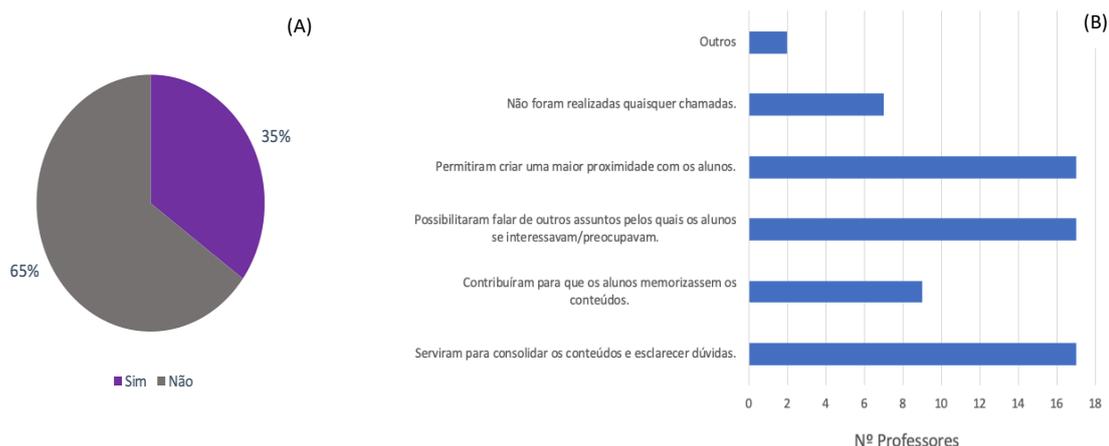


Figura 30 - (A) Relação entre a participação dos alunos e os resultados obtidos; (B) Utilidade das chamadas orais.

Ao analisarmos a pergunta de resposta aberta, constatámos que a maioria dos docentes atribui uma grande importância a esta metodologia. A esta questão responderam somente 34 dos 43 inquiridos, o que nos leva a crer que também eles padecem da mesma dificuldade dos alunos. Assim, e através da “nuvem de palavras” representada na figura 31 concebida para analisar as respostas obtidas, podemos destacar as seguintes palavras-chave: alunos, importante, aferir, avaliação, formativa e feedback.

4. Considerações Finais

Tendo em conta a dificuldade com que atualmente nos deparamos para motivar os alunos e conduzi-los ao diálogo, torna-se imprescindível a adoção de estratégias que promovam a sua participação em sala de aula.

O presente relatório de estágio está alicerçado numa investigação que decorreu durante o ano letivo 2021/2022, na ESDJGFA em duas turmas do 10.ºano de escolaridade, e que tinha como objetivo principal perceber se os alunos que participavam nas aulas de uma forma espontânea seriam necessariamente aqueles que obtinham os melhores resultados. Para a sua concretização foram definidos objetivos específicos que tinham como pressupostos promover a igualdade em termos de oportunidade de participação, analisar os efeitos que o reforço positivo provocava nos alunos mais introvertidos, ou com mais dificuldades, e avaliar o contributo do diálogo vertical no aproveitamento da disciplina de Geografia.

Os objetivos foram cumpridos e concluímos que os alunos que participavam de uma forma espontânea não eram necessariamente aqueles que obtinham os melhores resultados nos testes de avaliação. Em certas situações, tratava-se de uma chamada de atenção e insurgiam-se para que a professora os valorizasse. Conseguimos promover a igualdade em termos de oportunidade de participação, respeitando as especificidades de cada aluno e, com o auxílio das grelhas de observação e de registo da participação dos alunos, reunimos toda a informação pertinente para o nosso estudo. A mesma serviu como instrumento de monitorização para nos alertar qual o melhor caminho a seguir. O diálogo vertical, tal como previsto, foi imprescindível para que o questionamento fluísse e, mais do que o bom aproveitamento na disciplina de Geografia, os nossos alunos conseguiram adquirir competências transversais a outras disciplinas.

A concretização dos objetivos descritos tinha como propósito dar resposta à nossa pergunta de partida: **qual o contributo do diálogo vertical na participação dos alunos em sala de aula na disciplina de Geografia?**

O diálogo vertical teve um impacto positivo na medida em que contribuiu para que os alunos ultrapassassem o receio de falarem perante a turma. O mesmo não foi imediato e careceu de um processo de adaptação entre a professora e os alunos. O recurso ao questionamento mostrou ser uma estratégia enriquecedora para o processo de ensino-aprendizagem que pretendemos adotar no nosso futuro enquanto profissionais da educação. No entanto, a mesma carece de reajustes e adaptações consoante o tipo de alunos com que nos fomos deparando.

Se este ano letivo tivéssemos a possibilidade de regressar à escola e lecionar nas mesmas turmas iríamos, certamente, encontrar alunos mais participativos que, de forma espontânea ou direcionada, não teriam receio de expor as suas ideias. De qualquer forma, e tendo em conta que continuamos a manter contacto com a orientadora cooperante, vamos tentar perceber, se a nossa estratégia deixou marcas e se os alunos se mostram mais participativos, mesmo sem a nossa presença, nas aulas de Geografia.

A atual situação pandémica que atravessamos não foi de todo benéfica para a concretização dos nossos objetivos. Para além dos constrangimentos causados pelas constantes ausências, que nos impedia de fazermos o registo de observação e da participação de todos os alunos, num dado momento, a utilização de máscaras funcionava como uma espécie de “*Poker face*” por não conseguirmos observar a sua expressão facial no seu todo, o que, no nosso entender, é fundamental para promover o diálogo e estabelecer relações.

Estamos convictos que a nossa estratégia deu frutos, no entanto, e para que os alunos se sintam motivados e obtenham um bom aproveitamento em todas as disciplinas, a mesma carece de concertação entre os vários docentes que interagem com a mesma turma. Acreditamos que, se a nossa metodologia tivesse sido implementada em simultâneo nas outras disciplinas, os resultados obtidos teriam sido melhores e as dificuldades que os alunos apresentaram e que, em alguns casos, se mantiveram, só poderiam ser ultrapassadas se houvesse esta continuidade. O facto de um professor adotar uma determinada postura e/ou estratégia e o outro não, não é de todo favorável, pois para além de se estabelecerem favoritismos pode conduzir à perda de motivação e

por conseguinte ao insucesso e abandono escolar. Tivemos situações de alunos que desistiram do ensino regular por não serem valorizados, quer pelos professores quer pelos próprios pais.

Não queremos com isto vangloriar-nos com a nossa metodologia, ou que a mesma se sobreponha a outras, apenas pretendemos alertar que, no futuro, seria interessante, tendo em conta os resultados obtidos e os depoimentos dos alunos, que estes implementassem, dentro do possível, esta estratégia na sua disciplina. É certo que, no que diz respeito ao diálogo vertical, alterar maneiras de estar e de ser, mostra-se muito mais complicado, em alguns casos até utópico, no entanto, apelamos para que, pelo menos, promovam um diálogo vertical que seja capaz de promover a participação de todos os alunos em sala de aula e que os valorizem tal como são.

5. Referências Bibliográficas

Alves, R. (2018). *Conversando sobre Educação. Por uma Educação Sensível* (1st ed.). Mahatma. ISBN: 987-989-8865-41-0.

Blight, D. A. (2000). *What's the use of lectures?* San Francisco: Jossey-Bass. ISBN: 0787951625.

Brualdi, A. C. (1998). *Classroom questions. Practical Assessment, Research and Evaluation*. 6(6), 1-6. <https://doi.org/10.7275/05rc-jd18>

Camargo, F. & Daros, T. (2018). *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso.

Carvalho, E. (2007). *Aprendizagem e satisfação: perspectivas dos alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação. <http://hdl.handle.net/10451/818>

Córdoba, F. J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(7), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3972537>

Davis, B. G. (2009). *Tools for Teaching* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.

Decreto Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, nº 129/18, 1 Série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. (Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens).

<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

DGE. (2017). Direção-Geral da Educação. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Elder, L. & Paul, R. (2005). *The Miniature Guide to the Art of Asking Essential Questions*. Dillion Beach, CA: The Foundation for Critical Thinking.

ESDJGFA. (2017). Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves. *Projeto educativo 2017/2021*. <https://www.esdjgfa.org/>

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17th ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25th ed.). São Paulo: Paz e Terra. ISBN 85-219-0243-3.

Gadotti, M. (1996). *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire. ISBN: 85-249-0610-3.

Glasser, W. (1999). *Choice Theory: a new psychology of personal freedom*. New York: Harper Collins.

Hayashi, K. I. (2012). *Mecanismos de Generación de Preguntas sobre Textos Expositivos con Contenido Científico: Identificación de Obstáculos y Papel de las Metas de Lectura*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá, Espanha.
https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/17110/Mecanismos_generación_preguntas_TESIS_Koto_Ishiwa.pdf?sequence

Karpicke, J., Sousa, H. D. & Almeida, L. S. (2012). *A avaliação dos alunos* (1st ed.). – Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. ISBN: 978-989-8424-61-7.

Lopes, J. P. & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa* (2nd ed.). Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda. ISBN: 9789896931155.

Lopes, J. P., Silva, H. S., Dominguez, C., & Nascimento, M. M. (2019). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula: Planificação, Estratégias e avaliação*. Lisboa: PACTOR. ISBN: 978-989-693-092-9.

Lovato, F. L., Michelotti, A., Da Silva, C. B. & Loretto, E. L. (2018). Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. *Acta Scientiae*, v. 20, n. 2.

<https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss2id3690>

Manso, A. (2017). *Escolas para Quê? Ensaio sobre a pedagogia indolente: Estratégias Criativas*. ISBN: 978-989-8459-29-9.

Menezes, L. (1996). A importância da pergunta do professor na aula de Matemática. In J. Ponte, C. Monteiro, M. Maia, L. Serrazina, C. Loureiro Orgs. *Desenvolvimento Profissional dos Professores de Matemática: Que Formação?* (pp. 105-116). Secção de Educação Matemática - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Lisboa.

Neves, A.C. & Ferreira, A.L. (2015). *Avaliar é Preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores* (2nd ed.). Lisboa: Guerra & Paz. ISBN: 978-989-702-157-2

OCDE. (2018). Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. *The Future of Education and skills. Educacion 2030*.

<https://www.oecd.org/education/2030-project/>

Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Presença.

Silberman, M. L. (1996). *Active learning: 101 strategies do teach any subject*. Massachusetts: Ed. Allyn and Bacon. k.

Stubbs, M. (1987). *Linguagem, Escolas e Aulas*. Lisboa: Livros Horizonte.

6. Anexos

Anexo 1 – Grelha de observação e registo da participação dos alunos

							
GRELHA DE OBSERVAÇÃO E REGISTO DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS							
Turma:				Data: / / 202			
N.º	Aluno(s)	Resposta espontânea			Resposta Orientada		
		CERTA	ERRADA	OBSERVAÇÕES	CERTA	ERRADA	OBSERVAÇÕES
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							

Anexo 2 – Inquérito aplicado aos alunos



Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves
Geografia – 10.ºano



Questionário aos estudantes do 10.ºano de escolaridade

Junho de 2022

O presente questionário surge no âmbito do Relatório de Estágio para a obtenção do grau de mestre em Ensino de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O mesmo visa saber qual a importância do diálogo vertical como forma de aquisição dos conteúdos de Geografia.

Tem como público-alvo os alunos do 10.ºA da Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, Valadares.

As respostas são anónimas e confidenciais, pelo que serão apenas utilizadas para o realização do presente estudo.

Agradeço, desde já, a vossa participação.

1. **Idade:** _____

2. **Género:**

Masculino

Feminino

Não binário

3. **As chamadas orais, que a professora realizou ao longo do ano, são importante para a verificação de conhecimentos.**

(de 1 a 5 assinala a tua opção, sendo que 1 significa que discordas por completo e 5 que concordas em absoluto).

1	2	3	4	5

4. As chamadas orais que a professora realizou...

Permitiram criar uma maior proximidade com a professora.	
Serviram para consolidar a matéria e esclarecer dúvidas.	
Possibilitaram falar de outros assuntos que consideravas importantes ou te preocupavam.	
Contribuíram para fixar os conteúdos porque ouvias as mesmas questões algumas vezes.	
Não serviram para nada.	

Outro(a) Qual? _____

5. O facto da professora assinalar, na grelha de registo, as respostas certas e/ou erradas fez com que não participasse de forma espontânea/livre.

(de 1 a 5 assinala a tua opção, sendo que 1 significa que discordas por completo e 5 que concordas em absoluto).

1	2	3	4	5

6. Se a professora não atribuísse +/- nas chamadas que fazia, participava mais nas aulas.

(de 1 a 5 assinala a tua opção, sendo que 1 significa que discordas por completo e 5 que concordas em absoluto).

1	2	3	4	5

7. O diálogo entre a professora/aluno(a), no decorrer das chamadas, permitiu perceber melhor os conteúdos.

(de 1 a 5 assinala a tua opção, sendo que 1 significa que discordas por completo e 5 que concordas em absoluto).

1	2	3	4	5

8. Esta metodologia promoveu a igualdade em termos de oportunidade de participação.

(de 1 a 5 assinala a tua opção, sendo que 1 significa que discordas por completo e 5 que concordas em absoluto).

1	2	3	4	5

9. Esta metodologia contribuiu para melhorar o meu aproveitamento.

(de 1 a 5 assinala a tua opção, sendo que 1 significa que discordas por completo e 5 que concordas em absoluto).

1	2	3	4	5

10. Mudarias a maneira como a professora fez as chamadas?

Sim

Não

Justifica a tua opção: _____

11. Que importância dás à professora na aprendizagem da Geografia?

Anexo 3 – Inquérito aplicado aos professores

Recolha de opiniões para o relatório de estágio.

O presente questionário surge no âmbito do Relatório de Estágio para a obtenção do grau de mestre em Ensino de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O mesmo visa saber qual a importância das chamadas orais como forma de aquisição dos diversos conteúdos.

O estágio decorreu na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, Valadares, no ano letivo 2021/22. As respostas são anónimas e confidenciais, pelo que serão apenas utilizadas para a realização do presente estudo.

Agradeço, desde já, a sua participação.

(Ana Monteiro)

* Obrigatório

1. Idade

2. Género

- Feminino
- Masculino

3. Que níveis de ensino lecionou durante este ano letivo? *

- Básico
- Secundário
- Básico e Secundário

4. As chamadas orais frequentes são importantes para a verificação de conhecimentos. (de 1 a 5 assinale a sua opção, sendo que 1 significa que discorda por completo e 5 que concorda em absoluto). *

	Opção 1	Opção 2	Opção 3	Opção 4	Opção 5
Entrada 1	<input type="radio"/>				

5. Com que frequência aplica esta metodologia nas aulas? *

- Frequentemente
- Regularmente
- Ocasionalmente
- Nunca

6. Esta metodologia promove a igualdade em termos de oportunidade de participação. (de 1 a 5 assinale a sua opção, sendo que 1 significa que discorda por completo e 5 que concorda em absoluto). *

	Opção 1	Opção 2	Opção 3	Opção 4	Opção 5
Entrada 1	<input type="radio"/>				

7. Esta metodologia contribui para melhorar o aproveitamento dos alunos. (de 1 a 5 assinale a sua opção, sendo que 1 significa que discorda por completo e 5 que concorda em absoluto). *

	Opção 1	Opção 2	Opção 3	Opção 4	Opção 5
Entrada 1	<input type="radio"/>				

8. As chamadas orais que fez durante o ano letivo.. *

- Serviram para consolidar os conteúdos e esclarecer dúvidas.
- Contribuíram para que os alunos memorizassem os conteúdos.
- Possibilitaram falar de outros assuntos pelos quais os alunos se interessavam/preocupavam.
- Permitiram criar uma maior proximidade com os alunos.
- Não foram realizadas quaisquer chamadas.
- Outros.

9. Os alunos estudam mais por saberem que lhes são feitas chamadas orais. (de 1 a 5 assinale a sua opção, sendo que 1 significa que discorda por completo e 5 que concorda em absoluto). *

	Opção 1	Opção 2	Opção 3	Opção 4	Opção 5
Entrada 1	<input type="radio"/>				

10. Os alunos que participam mais, e de forma espontânea, são necessariamente aqueles que obtêm melhores resultados? *

- Sim
- Não

11. Que importância atribui a esta metodologia?

Introduza a sua resposta