



TempuSpacium
Didática das Ciências Sociais
Estudos I

Coordenação

Alfredo Gomes Dias, Maria João Hortas, Nuno Martins Ferreira, Cristina Cruz

Escola Superior de Educação de Lisboa

março . 2016



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

Titulo _ *TempuSpacium* Didática das Ciências Sociais - Estudos I

Autores _ Alfredo Gomes Dias

Ana Isabel Rodrigues

Ana Rita Moreira

Cristina Cruz

Cristina Sacramento

Filipa Cruz da Silva

Joana Arez da Cruz

Joana Rocha

Mafalda Barreto Antunes

Maria João Hortas

Nuno Martins Ferreira

Capa e Paginação _ Susana Torres

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa

março _ 2016

ISBN 978-989-95733-6-9

ÍNDICE

Prefácio

Educar para a globalização: resistências e possibilidades

Carlos Cardoso 5

Introdução

Alfredo Gomes Dias, Maria João Hortas e Nuno Martins Ferreira 13

Desenvolvimento de competências histórico-geográficas no Estudo do Meio social do 1.º CEB. Ainda é possível?

Joana Rocha e Alfredo Gomes Dias 19

Desenvolver competências de recolha e tratamento da informação na aprendizagem da História e Geografia no 1.º e 2.º CEB

Cristina Sacramento e Alfredo Gomes Dias 37

O impacto da utilização do friso cronológico na avaliação dos alunos a Estudo do Meio Social no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Filipa Cruz da Silva, Joana Arez da Cruz e Nuno Martins Ferreira 61

Recolha de informação em textos e mapas para a construção de aprendizagens no Estudo do Meio Social no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ana Isabel Carvalho Rodrigues e Maria João Hortas 81

A influência da planificação no desenvolvimento da escrita de textos argumentativos históricos

Ana Rita Moreira e Alfredo Gomes Dias 105

Trabalho de Projeto em Estudo do Meio Social no 1.º Ciclo do Ensino Básico para o desenvolvimento de competências de Cidadania

Mafalda Barreto Antunes e Cristina Cruz 123

PREFÁCIO

Carlos Cardoso

Educar para a globalização: resistências e possibilidades

A educação para os *media* é, em geral, entendida enquanto etapa e meio para a educação para a cidadania. Nas suas diversas formas, os *media*, estão presentes, desde bem cedo, na vida das pessoas e, por isso, são determinantes na formação de cidadãos. No entanto, o efeito dos *media* é qualitativamente muito diferente em função dos grupos sociais e das desiguais capacidades dos recetores e utilizadores para aceder e fazer escolhas face ao enorme acervo de informação e de ofertas disponíveis através dos referidos *media*. Estas evidências acentuam a necessidade de a escola reforçar, criativa e permanentemente, o seu papel de facilitador na utilização das imensas possibilidades oferecidas pelos *media* promovendo uma educação para escolhas valorativamente ponderadas face aos seus conteúdos. Não parece que tal esteja a acontecer de modo significativo. A escola tem tido em relativa conta os *media* enquanto meio curricular, mas tem tido em menos conta a educação para fazer escolhas face às ofertas. Nem mesmo os documentos orientadores de formação inicial de docentes (ex., o perfil geral de desempenho de educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, 2001) dão relevância suficiente a competências orientadas para a educação para uma sociedade mediática global.

7

Hoje, a escola desenvolve a sua ação num quadro de fundo globalizado feito de circulação ilimitada de pessoas, ideias, informações, conhecimentos e valores de emergência de novas identidades e cidadanias. É um mundo novo de imensas opções, de encontros e desencontros, de novas possibilidades, de novos destinos e novas identidades. A capacidade para avaliar e fazer as melhores escolhas é crucial para a definição do percurso de cada um, para a (re)configuração da sua identidade e da sua cidadania, em função das suas vivências num mundo em rede global. E este é, obrigatoriamente, um campo em que a escola deve mover-se e estar presente. Apresentam-se, de seguida, algumas dimensões a ter em conta numa educação para a globalização.

1. Educar para escolher. São óbvias as vantagens da globalização e dos meios que a facilitam e a aprofundam, como a *web*, mas são menos óbvias ou mais subvalorizadas algumas das suas desvantagens. Espera-se que a sociedade em geral, as famílias, a escola e os professores lidem com esta ambivalência. A generalização no acesso à *internet* e a outros meios de comunicação global, a abundância de informação disponível e a facilidade e imediatismo no seu uso, tendem a atenuar a atenção dos utilizadores e a estimular atitudes de pesquisa superficial, desvalorizando a avaliação e a escolha de informação mais adequada e credível. A necessidade de fazer escolhas valorativamente ponderadas, amplia-se face a informações, ideias e valores contraditórios entre si. De facto, a *web* pode estar ao serviço (e está) de movimentos contrários à promoção dos direitos humanos que geram violência

e ofendem a dignidade e os direitos humanos.

As possibilidades de cada pessoa realizar escolhas em função dos seus interesses e formação reforçam-se pelas características dos meios técnicos ao serviço da *web* e pela facilidade e liberdade na sua utilização. A maioria da informação disponível não chega aos utilizadores eticamente filtrada. Independentemente dos seus interesses e valores, qualquer pessoa pode divulgar o que desejar através da rede. A *internet* não foi concebida enquanto agente de educação e de formação pessoal e social embora possua um enorme potencial para esse efeito. O modo como tem sido tecnicamente concebida e desenvolvida supõe que os cidadãos dispõem já dessa formação que lhes permite utilizá-la e realizar com liberdade e responsabilidade, as suas escolhas face à enorme diversidade de informação disponibilizada. Trata-se de um instrumento técnico que abriga dados e permite a conceção, troca e divulgação de conteúdos. Poder-se-á dizer que a *internet*, na sua expressão técnica, é eticamente neutra. Este é mais um aspeto que reforça a importância do modo como aqueles meios devem ser integrados no processo de socialização das crianças e jovens e na preparação dos professores. Mais do que ensinar o manuseamento técnico dos computadores, cabe à escola, aos professores e às famílias, garantir que as abordagens dos conteúdos sejam realizadas de acordo com pressupostos científicos, culturais, éticos e sociais e como vias de formação cívica.

8

Numa recente entrevista, Umberto Eco (Expresso, 18 abril 15) afirmava que “é impossível pensar o futuro se não nos lembrarmos do passado. Da mesma forma, é impossível saltar para a frente se não se der alguns passos atrás. Um dos problemas da atual civilização – da civilização da *internet* – é a perda do passado”.

Sobre a grande disponibilidade de informação que a *internet* nos proporciona, Eco acrescenta que “isso equivale a zero, porque não sabemos selecionar. Compara esta imensa disponibilidade de informação com uma orquestra de mil instrumentos que só faz barulho e nunca uma melodia. Ainda citando Eco, 2015 “O que temos agora é um barulho generalizado, no meio do qual estamos a perder conhecimento do passado, mesmo do passado próximo”. A geração *internet* é “incapaz de olhar para trás a não ser através da Wikipédia. Mas olhar para trás sem pensamento crítico não serve de nada...”

Embora não comungando do extremo pessimismo de Eco, as suas palavras deixam referências explícitas sobre alguns efeitos indesejáveis da *web* quando os seus conteúdos são acriticamente consumidos. Contraditoriamente, numa época em que não é possível aceder a informação de qualidade e construir conhecimento, aprofundar e generalizar a memória coletiva de um povo, sem o recurso às novas tecnologias, o mau uso dos mesmos meios servem também para trivializar o conhecimento. A aceitação acrítica dos conteúdos da *web* como positivos e o imediatismo do seu uso, contribuem para uma desvalorização (in)consciente dos seus efeitos indesejáveis mais ou menos marginais. Face ao exposto, impõe-se a necessidade de um pensamento muito mais profundo acerca do uso educativamente útil da *internet* e de consequentes práticas educativas orientadas para uma educação para fazer escolhas.

2. *Cidadanias: entre o nacional e o global.* Hoje, o tempo e o espaço, a pessoa, o grupo, a cidade, a nação e o globo não podem ser pensados separadamente. Os acontecimentos locais com relevância têm propagação global imediata. Está facilitada a possibilidade individual de participação em movimentos, questões e problemas de importância humanitária, ambiental, económica e política. Através das suas diversas expressões e suportes, a globalização tem facilitado a circulação global de ideias e de pessoas, a constituição de grupos e de comunidades e a aproximação de regiões, distantes entre si, mas com interesses comuns, aumentando o seu poder de afirmação até ao nível global.

Nos dias de hoje, adquirem particular importância e visibilidade a afirmação de princípios e práticas de defesa de direitos humanos, o reconhecimento dos direitos de minorias, o combate ao racismo, xenofobia e quaisquer outros preconceitos e discriminações. Paralelamente, tem-se ampliado a possibilidade de participação cívica e a emergência de novos sentidos de cidadania. Aumenta também a necessidade de (re)contextualizar o sentido de cidadania nacional no mundo global. A importância global daqueles movimentos, questões e problemas e os meios de comunicação que a viabilizam, impelem cidadãos de qualquer lugar a neles participar. A participação enquanto elemento essencial de qualquer cidadania é, pois, uma vantagem proporcionada pela sociedade em rede. Aumentam, neste ambiente, os sentimentos de pertença a diferentes comunidades de interesse, forjando sentimentos de novas cidadanias. Neste contexto, parece não ser possível uma educação para (qualquer) cidadania sem uma educação para a globalização. Nas escolas deve, assim, permanecer e ampliar-se o desafio de educar no quadro de fundo da globalização, promovendo novos sentidos de cidadania resultantes da maior aproximação de pessoas, povos e culturas distantes entre si, mas tendo também em conta o reverso da medalha onde se inclui, por exemplo, a dispersão e fragilização do sentido de identidade e de cidadania nacional.

Na verdade, as pessoas estão cada vez mais espartilhadas entre ideais de pertença simultânea a diferentes cidadanias – nacional, europeia e global – sem que muitas possam delas usufruir com plenitude. A crescente evocação dos vagos conceitos de cidadanias europeia e global corresponde, com frequência, a uma crescente diluição e indefinição do conceito de cidadania nacional. O sentimento de proximidade e de comunidade de interesses com o distante e com o global só pode ser sentido com realismo se vivermos e sentirmos com plenitude a nossa realidade local e a nossa própria identidade. A cidadania, qualquer que seja o seu âmbito, enquanto ideia e exercício, é um processo cumulativo, produto de contínuas socializações que começa na realidade local e nacional de cada um e, de modo integrado e interdependente, abrange outras realidades sociais, económicas, históricas e geográficas. Trata-se de conhecer, sentir e valorizar a proximidade e os próprios traços identitários e de, com eles, abrir-se à participação numa sociedade mais global. Cidadanias e identidades nacionais frágeis limitam a capacidade de discussão e afirmação em contextos mais alargados e limitam ou impedem sentimentos e vivências de outras cidadanias. Sem uma consistente formação em história e geografia do local e da nação onde nascemos e crescemos e sem um sentido claro de cidadania nacional, não parece possível construir sobre pouco ou nada, outras cidadanias.

3. *O (ir)realismo de uma cidadania europeia.* Vivemos uma fase de colisão de cidadanias e identidades – global, europeia, nacional. Neste confronto está a tornar-se claro que o usufruto dessas cidadanias não é crítica e realisticamente realizável sem que cada um de nós tenha as atitudes e os sentimentos fundamentais para, em primeiro lugar dar sentido e viver uma cidadania nacional. A ideia de uma cidadania europeia nunca foi muito consistente e, mesmo assim, depois de grandes expectativas, tem vindo a desvanecer-se no imaginário de muitos europeus. Na realidade, a Europa nunca foi um continente de paz por muitas décadas sucessivas. A União Europeia, nas suas versões originais, foi criada para a poder preservar. E, de facto, tem vindo a assegurar o período de paz mais longo no continente. Desde a sua criação, até hoje tem sido possível manter um clima de unidade, evitando o ressurgimento de tensões historicamente recorrentes. O projeto de uma cidadania europeia, embora incompleto e frágil, tem permitido beneficiar de alguns dos fatores que caracterizam uma tal cidadania. Mas, como existe, não deixa de ser um ideal e não deixa de ter nos seus fundamentos uma ideia quase mítica. Esta cidadania dificilmente pode ser preenchida por razões que vêm da própria história das nacionalidades europeias e das diferentes matrizes que lhes deram origem. A União Europeia não se desenvolveu, como os EUA, no sentido da construção de uma federação de estados que sustentasse uma cidadania comum. Talvez nem isso fosse possível. À parte uma longínqua tradição judaico-cristã, transversal a alguns países, faltou-lhe o cimento consistente de uma história comum, a igualdade entre países membros e o aprofundamento do sentimento de partilha e de solidariedade.

Hoje, a ensombrar o projeto, têm vindo a avolumar-se preocupantes indicadores de enfraquecimento ou mesmo de perigo de colapso da unidade europeia. Na verdade, os avanços para afirmação futura do ideal de cidadania e de um sentido de identidade europeus, têm vindo a conhecer dramáticos bloqueamentos. Em tempo de crise, como o atual, abrem-se algumas brechas e crescem antagonismos, em particular, entre países do centro e do norte, e países do sul da Europa, devidos a confrontos, mais ou menos evidentes, entre desiguais poderes políticos, económicos e financeiros que vão revelando e ampliando diferenças históricas e culturais. Percebemos agora que a ideia de uma identidade europeia tem na sua génese equívocos que não foram acautelados e que o caminho para essa cidadania está cheio de escolhos e de imprevistos e que, por isso, deveria ser repensado. Percebemos também que falta a uma grande parte dos políticos europeus a dimensão de estadistas e, lembrando Umberto Eco, falta-lhes a vontade ou a preparação para rever com profundidade e criticamente o passado, historicamente recente de guerra e conflito, de modo a evitar a sua repetição e construir um futuro de paz e solidariedade para a Europa.

Sem uma intencional agenda integradora a longo prazo, que inclua um genuíno sentimento de igualdade e de solidariedade e uma partilha justa de soberanias entre países membros, não parece possível consolidar uma cidadania europeia quando ao longo de 60 anos de percurso da União, pouco foi realizado nesse sentido e quando historicamente pouco une alguns países que constituem essa união. Não é possível avançar para e sentir qualquer cidadania comum se não conhecermos o que partilhamos com todos os que vivem ou pretendem partilhar essa cidadania.

4. *Educar para a globalização: e agora, professores?* A educação e a formação constituem duas das condições centrais para jogar no campo da globalização. Conceitos como *sociedade do conhecimento*, *sociedade da informação* e *sociedade tecnológica* estão-lhe fortemente associados. O saber e a ciência adquiriram um papel muito mais destacado do que anteriormente. No entanto, por razões óbvias de competição no mercado global, o discurso político, a proporção dos investimentos concedidos à educação e à formação privilegiam mais os saberes de matriz tecnológica, económica e financeira do que os saberes do campo das ciências sociais e humanas. Tem vindo a ser reforçada a ideia e as iniciativas de que há estrela curriculares – matemática, ciências, inglês, ... – ficando as outras, aos olhos do público, na obscuridade do currículo. Também nas escolas portuguesas, nesta tendência de afirmação de saberes face às necessidades do “mercado”, as disciplinas do domínio dos estudos sociais (por ex. Estudo do Meio, História e Geografia) tendem a ser menos valorizadas. No entanto, estas áreas têm as condições essenciais para promover a formação de cidadãos informados e conscientes, capazes de participar na e viver a globalização, afirmando simultaneamente a sua condição de cidadãos portugueses e do mundo. Quaisquer que sejam os papéis e funções do futuro cidadão na arena global, a sua atuação será sempre mais consciente do lugar que ocupa e das suas relações com os outros, e terá maior impacto social positivo se detiver os conhecimentos e tiver a sensibilidade para compreender a complexidade do mundo em que vive. Os saberes e as competências técnicas e académicas que, hoje, são mais promovidas, por si só, não lhe assegurarão essa sensibilidade.

Para isso, é indispensável retomar o significado do conceito de resistência, ou seja, a ideia de que os professores são elementos centrais para a realização da equidade educativa atenuando ou anulando fatores de desigualdade que se projetam na escola. É necessário manter um *ethos* escolar, um ambiente educativo, um discurso e práticas curriculares que atribuam às disciplinas da área dos estudos sociais o protagonismo que devem ter na formação para a cidadania.

Há, no entanto, dificuldades à construção daquela resistência. A reflexão acerca das consequências da globalização e do neoliberalismo na educação tem vindo a diminuir de tal modo que aquelas consequências passaram a ser vistas como “normais”. Neste clima de “normalidade”, os diversos saberes e o currículo, em qualquer das suas expressões, são influenciados, mais ou menos subtilmente, de cima para baixo, numa lógica de formação para o sucesso no espaço do mercado que, embora necessária, subvaloriza a dimensões de formação pessoal e social. Este ambiente, que também influencia os professores, é um dos fatores geradores do silêncio, da passividade e do abandono do diálogo crítico sobre a educação e sobre a realidade. Há que o ter em conta e resistir-lhe!

São obviamente mais evidentes as transformações positivas geradas pela globalização na vida das pessoas, do que os aspetos menos favoráveis. É um processo incontornável e definitivo, com contornos e manifestações variáveis. Tem favorecido muitos mas muitos outros ficaram à margem. A educação é seguramente o meio para aproximar as pessoas dos benefícios da globalização e dos meios que a possibilitam.

A primeira aproximação à globalização, realizada pelos portugueses durante o período da expansão produziu óbvias transformações sociais, políticas, ideológicas,

artísticas e económicas no ocidente e nas regiões e povos com quem os portugueses se encontraram. Seria importante que nas escolas portuguesas, a História de Portugal abrangesse, para além do período da expansão, o estudo das suas consequências, hoje observáveis e vivas, nas culturas material e imaterial de muitos locais e nações. O estudo, nas escolas, do mapa das heranças portuguesas e do seu cruzamento com "Outros" no mundo, com expressão atual, constitui uma via de aproximação nacional à globalização e da nossa identidade às identidades de muitos "Outros". Os povos com quem, de alguma forma, convivemos no passado, vivem muitas vezes, de forma mais intensa, os resultados desses contactos. É preciso ensinar às nossas crianças e jovens, a presença de Portugal no mundo globalizado, as teias e interdependências iniciadas no passado, mais ou menos ocultas mas que hoje ainda são atuantes.

Para concluir, a articulação da dimensão nacional com uma dimensão global, na educação básica, requer dos professores a revalorização de algumas das suas competências específicas e, particularmente, disponibilidade para realizar algumas mudanças de práticas, considerando, considerando: (1) formação e perspectivas integradas de saberes e de processos de gestão do currículo; (2) conhecimentos e informação atualizados, perspectiva global e sentido crítico, face ao mundo em que vivemos e aos acontecimentos e transformações que colocam as pessoas e as nações em posições cada vez mais desiguais; (3) disponibilidade e competências para abordagens integradoras no sentido de conceber cada tema enquanto facto social total, feito de interdependências disciplinares e de relações coerentes entre factos e realidades em diferentes contextos: local, nacional, europeu e global; (4) atitudes e competências para promover nas crianças a compreensão crítica integrada da sua própria realidade local e nacional, progressivamente alargada para espaços, realidades e culturas mais diversas, geográfica e historicamente, mais abrangentes; (5) reconhecimento da importância essencial de ensinar a fazer escolhas numa sociedade de infinitas opções e ofertas, com base em critérios éticos e sociais.

INTRODUÇÃO

Alfredo Gomes Dias
Maria João Hortas
Nuno Martins Ferreira

A edição deste volume insere-se num projeto de investigação mais vasto que se encontra a ser desenvolvido por um grupo de professores que integram o domínio das Ciências Sociais do Departamento das Ciências Humanas e Sociais da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Trata-se do projeto *TempuSpacium – Didática das Ciências Sociais*, cuja intenção se define pela necessidade de afirmar o campo das Ciências Sociais e, em particular, da História e da Geografia, enquanto componente estruturante da formação inicial de educadores de infância e de professores do Ensino Básico.

A finalidade e os três objetivos do projeto que foram definidos pelo grupo de trabalho visam aglutinar, não só os docentes da ESELx, mas também os diplomados que concluíram o processo de formação inicial e outros educadores e docentes que se encontram já a desenvolver a sua atividade profissional em jardins-de-infância e em escolas do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB).

A finalidade centra-se na intenção de promover atividades de investigação científica no âmbito da Didática das Ciências Sociais e da educação para a cidadania e para a diversidade. O campo de estudo das Ciências Sociais, integrando diferentes disciplinas como a História e a Geografia, a Sociologia e a Antropologia, oferece um conjunto diferenciado de perspetivas analíticas para observar, descrever, interpretar e explicar a complexidade do todo social. No domínio da Didática das Ciências Sociais, o trabalho que se tem realizado na ESELx tem privilegiado a adoção de uma conceção construtivista da aprendizagem, considerando que deste modo se respeitam os princípios epistemológicos que sustentam este campo científico e se desenvolvem processos de ensino e aprendizagem ativos, coerentes com as finalidades das disciplinas lecionadas nos diferentes níveis de ensino aqui considerados. Três princípios são estruturantes: partir do nível de desenvolvimento dos alunos e das suas características socioculturais e psicológicas; garantir a implementação de estratégias em torno de aprendizagens significativas; e, promover o desenvolvimento de competências específicas resultantes do campo científico e epistemológico de cada uma das áreas do saber.

O trabalho desenvolvido na área da Didática das Ciências Sociais tende a integrar, na sua esfera de educação e formação as características, não só do meio social envolvente, mas também da sociedade em que se insere, sendo esta considerada à escala nacional e também, preferencialmente, à escala global. Assim, se fundamenta a pertinência de se destacar a dimensão da educação para a cidadania e para a diversidade, devido ao seu carácter transversal às atuais realidades que se vivem hoje, genericamente, nas escolas portuguesas, em particular nas que se inscrevem na área territorial de influência da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Decorrente desta grande finalidade, surge o primeiro objetivo que visa promover a investigação científica no âmbito das áreas disciplinares do Conhecimento do Mundo Social, Estudo do Meio Social, e da História e Geografia de Portugal. No campo da formação inicial de professores, quer ao nível da Licenciatura em Educação Básica, quer ao nível do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do EB e de Português e História e Geografia de Portugal

no 2.º Ciclo do EB e do Mestrado em Educação Pré-Escolar, afigura-se urgente promover atividade investigativas centradas nas principais áreas disciplinares que estão orientadas para o desenvolvimento das noções de tempo e espaço e aprofundar os conteúdos da História e da Geografia de Portugal presentes no 1.º e no 2.º ciclos da Educação Básica. No que diz respeito ao segundo objetivo, ele define-se pela vontade de estabelecer uma rede de professores centrada na investigação, produção e divulgação de práticas pedagógicas que promovam cidadãos histórica e geograficamente competentes. É intenção deste projeto alargar a cooperação do domínio das Ciências Sociais da ESELx aos contextos de formação, ensaiando o envolvimento de docentes de 1º CEB e de professores de História e Geografia de Portugal, do 2º CEB em atividades investigativas. No mesmo sentido, foi também definido o terceiro objetivo, mas desta feita, dirigido aos diplomados da Escola: integrar os diplomados dos cursos de formação inicial de professores do ensino básico da ESELx em projetos de investigação sobre as Metodologias de Ensino do Meio Social, do Conhecimento do Mundo e da História e Geografia.

O presente volume, *TempuSpacium – Didática das Ciências Sociais, Estudos I*, reúne um conjunto de seis artigos cujos autores são mestres em Ensino do 1.º e do 2.º CEB pela Escola Superior de Educação, em parceria com docentes da mesma instituição.

Este primeiro volume é prefaciado pelo Professor Doutor Carlos Cardoso, com um texto que se centra na pertinência dos estudos das Ciências Sociais num mundo que vive hoje num acelerado ritmo de mudança.

No primeiro texto, *Desenvolvimento de competências histórico-geográficas no Estudo do Meio (social) do 1º CEB. Ainda é possível?*, de Joana Rocha e Alfredo Gomes Dias, ensaia-se um estudo e uma reflexão crítica em torno da pertinência em conceber o ensino e aprendizagem da História e da Geografia numa lógica de desenvolvimento de competências, não obstante o facto do Currículo Nacional de 2001 ter sido recentemente revogado. O grande desafio assumido neste texto partiu de duas premissas consideradas fundamentais pelos seus autores: (i) as competências essenciais do ensino da História e da Geografia emergem da epistemologia de cada uma daquelas ciências; (ii) a opção por uma prática pedagógica orientada para o desenvolvimento de competências é da exclusiva responsabilidade do professor.

Cristina Sacramento e Alfredo Gomes Dias são os autores do segundo texto desta coletânea de estudos: *Desenvolver competências de recolha e tratamento da informação na aprendizagem da História e Geografia no 1.º e 2.º CEB*. Centrado num estudo sobre a realização de atividades investigativas no 1.º e no 2.º CEB, especificamente nas aulas de *Estudo do Meio e de História e Geografia Portugal*, este texto, dando também particular relevância às questões da avaliação das aprendizagens, aponta a pertinência deste tipo de atividades para o desenvolvimento de competências a partir dos saberes histórico e geográficos.

O terceiro texto, com o título *O impacto da utilização do friso cronológico na avaliação dos alunos em Estudo do Meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, é da autoria de Filipa Cruz da Silva, Joana Arez da Cruz e Nuno Martins Ferreira. Reconhecendo que, na formação inicial de profes-

sores, este é um recurso constantemente referido e que, embora seja utilizado com frequência nas escolas, é escassa a bibliografia disponível em língua portuguesa, os autores concretizaram um estudo sobre a utilização do friso cronológico nas aulas de Estudo do Meio no 1.º CEB, sublinhando o papel que este recurso pedagógico assume no desenvolvimento de competências dos alunos.

Ana Isabel Carvalho Rodrigues e Maria João Hortas retomaram o tema do relatório final de mestrado que a primeira desenvolveu para refletir sobre o percurso investigativo realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada II. O estudo centrado na Recolha de informação em textos e mapas para a construção de aprendizagens no Estudo do Meio Social no 1.º ciclo do Ensino Básico, título do quarto texto, permitiu às autoras reconhecer que o desenvolvimento de competências de recolha de informação em diferentes fontes para a aprendizagem do Meio Social no 1.º Ciclo do Ensino Básico revela-se fundamental para a formação de alunos histórica e geograficamente competentes. Em particular, concluem que a construção e a interpretação de textos e mapas permitem aos alunos desenvolver as suas capacidades de expressão, bem como estruturar o seu próprio pensamento.

O quinto trabalho desta coletânea é assinado por Ana Rita Moreira e Alfredo Gomes Dias. Com o título A influência da planificação no desenvolvimento da escrita de textos argumentativos históricos, este texto procura evidenciar a importância da planificação, através de mapas conceituais, para a escrita de textos argumentativos na área da História, centrando a sua análise no âmbito das aprendizagens realizadas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em síntese, tenta ampliar a problemática que definiu no sentido de analisar se o desenvolvimento de atividades que abordem os diversos subprocessos de escrita promove melhores resultados na produção dos seus textos.

17

Finalmente, o último texto é assinado por Mafalda Barreto Antunes e Cristina Cruz. Com o título Trabalho de Projeto em Estudo do Meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico para o desenvolvimento de competências de Cidadania, as autoras propõem-se refletir sobre as potencialidades do recurso à metodologia de Trabalho de Projeto para o desenvolvimento de noções e competências de Cidadania na área disciplinar de Estudo do Meio. Recorrendo à observação participante, à análise documental, à entrevista e ao inquérito por questionário, neste trabalho ficou patente que o desenvolvimento de competências de Cidadania pelos alunos, a partir da área disciplinar de Estudo do Meio e com recurso à metodologia de Trabalho de Projeto, se revela positivo na componente relativa à prática da Cidadania, nomeadamente nas dimensões do questionamento individual, da escola e da vida em sociedade.

Ao longo da leitura destes seis textos podemos encontrar diversas abordagens ao estudo sobre problemáticas associadas à Didática das Ciências Sociais, mais concretamente no que se refere às práticas pedagógicas centradas no *Estudo do Meio Social* no 1.º CEB e na *História e Geografia de Portugal* no 2.º CEB.

Algumas notas são dignas de registo: o carácter integrado e integrador daquelas duas áreas disciplinares, a relevância que assumem as atividades investigativas no ensino e aprendizagem do Estudo do Meio social e da História e da Geografia, a pertinência

de refletir sobre métodos e técnicas de ensino destas duas áreas do saber no sentido de melhorar as aprendizagens e, finalmente, a importância em se continuar a promover um ensino e uma aprendizagem centrados no desenvolvimento de competências.

A última nota é devida aos autores dos diferentes textos. Os professores da ESELx que assinam, em último lugar, os diferentes artigos, tiveram a capacidade de mobilizar, acompanhar e rever os textos cuja primeira autoria é de diplomados da Escola Superior de Educação, todos eles Mestres em Ensino do 1.º e 2.º CEB. Pensamos que esta é uma pequena amostra do muito que tem sido feito na Escola Superior de Educação de Lisboa, mas revela também o muito que ainda está por fazer. Acreditamos que este é o caminho a seguir: mobilizar os estudantes, diplomados e futuros educadores e professores para o desenvolvimento de projetos investigativos na área das Ciências Sociais e da sua Didática, contribuindo para o desenvolvimento da produção científica e, mais importante ainda, para a reflexão sobre as nossas práticas dentro das salas de aula.

DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS
HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS
NO ESTUDO DO MEIO SOCIAL
DO 1.º CEB. AINDA É POSSÍVEL?

Joana Rocha

Alfredo Gomes Dias

Desenvolvimento de competências histórico-geográficas no Estudo do Meio Social do 1.º CEB. Ainda é possível?

Joana Rocha
joana_r89@hotmail.com

Alfredo Gomes Dias
adias@eselx.ipl.pt

Resumo

As orientações curriculares que têm vindo a ser adotadas no Ensino Básico representam um recuo face ao Currículo Nacional que esteve em vigor entre 2001 e 2011, não só devido ao facto de aquele documento não ter sido substituído por outro que oferecesse uma visão curricular de conjunto para todo o ensino entre os 6 e os 15 anos de idade, como também por abandonar a perspetiva do ensino e aprendizagem numa lógica de competências.

21

O presente artigo, tendo por base um estudo realizado numa turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, propõe-se analisar e refletir sobre a importância de continuar a trabalhar na sala de aula, em particular no que diz respeito ao Estudo do Meio Social, numa lógica de desenvolvimento de competências histórico-geográficas, demonstrando que tal não põe em causa a abordagem dos conteúdos incluídos no programa daquela área disciplinar, nem o cumprimento dos objetivos gerais preconizados.

Palavras-chave: competências de aprendizagem, História, Geografia, 1º Ciclo do Ensino Básico.

Summary

Development of historical and geographical skills in Social Studies of the 1st year of Basic Education. Is it still possible?

The curriculum guidelines that have been adopted in basic education represent a setback compared to the National Curriculum which was in force between 2001 and 2011, not only due to the fact that it has not been replaced by another one offering a general curriculum vision for teaching those between 6 and 15 years old, as for abandoning the perspective of teaching and learning in a logic of competencies.

This article, based on a study held in a 3rd year class of the 1st cycle of basic education, aims to analyze and reflect on the importance of working in classroom, particularly regarding

Social Studies, in a logic of developing historical and geographical skills, demonstrating that this does not question the approach to the contents included in the program of this subject area or the fulfillment of the general objectives.

Keywords: learning skills; History; Geography; 1st cycle of basic education.

Introdução

No quadro de organização e gestão curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), depois da revogação do Currículo Nacional,¹ a área disciplinar de Estudo do Meio (EM) tem apenas o programa² como documento oficial para orientar a prática docente. Apesar dos anos que já conta desde que entrou em vigor no início da década de 1990, a criação do Currículo Nacional, em 2001, ofereceu-lhe uma atualização que agora desapareceu. Na sua quarta edição de 2004, na nota prévia, os docentes eram alertados de que os programas deviam ser “interpretados à luz dos novos princípios e disposições” (Organização curricular e programas – 1.º Ciclo Ensino Básico, 2004, p. 7) definidos na documentação que trouxe à luz do dia o Currículo Nacional em 2001/2002.

Para muitos docentes, cuja formação inicial se realizou tendo por documento orientador o Currículo Nacional de 2001, pode hoje colocar-se a questão de refletir sobre a pertinência de continuar, ou não, a promover o ensino e aprendizagem da História e da Geografia no 1.º CEB numa lógica de desenvolvimento de competências.

Com este breve trabalho assumimos o desafio de participar nesta reflexão reconhecendo, desde logo, dois princípios fundamentais: (i) as competências essenciais do ensino da História e da Geografia emergem da epistemologia de cada uma daquelas ciências; (ii) a opção por uma prática pedagógica orientada para o desenvolvimento de competências é da exclusiva responsabilidade do professor.³

Consideramos que a melhor forma de participar neste debate passa por retomar as competências essenciais da História e da Geografia, mas em função de experiências pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Neste sentido, o ponto de partida para o presente estudo foi a identificação de uma problemática matriz relacionada com *a congruência entre os objetivos de aprendizagem definidos no programa do EM e o desenvolvimento das competências específicas de História e Geografia no 1.º CEB*.

O estudo foi desenvolvido com uma turma do terceiro ano de escolaridade, do colégio Externato “A Minha Escola”, localizada no concelho de Oeiras. O grupo é constituído por dezoito alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos.

Para o trabalho em sala de aula, que serviu de base ao processo investigativo, foram selecionadas duas sequências de aprendizagem no âmbito do Estudo do Meio.

1 - O “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” foi revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 12 de Dezembro de 2011. In Diário da República, 2.ª Série, n.º 245, de 23 de Dezembro de 2011, p. 50080.

2 - “Estudo do Meio” (2004). In *Organização curricular e programas – 1.º Ciclo Ensino Básico* (4ª ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica / Ministério da Educação.

3 - “a legislação em vigor reconhece aos professores a liberdade e a responsabilidade de organização do ensino nas disciplinas que lecionam”. Documento de Apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal (2.º Ciclo do Ensino Básico), Ministério da Educação e Ciência. In <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=-directorio&pid=18> (consultado a 8 de fevereiro de 2015).

A primeira incidiu no tema programático *A minha Naturalidade e Nacionalidade* incluída no Bloco 1 “À descoberta de si mesmo” e integrado com a temática *O passado do meio local* pertencente ao Bloco 2 “À descoberta dos outros e das instituições”. Posteriormente, trabalhou-se *Os membros da família e o Passado familiar mais longínquo*, temas intrínsecos a este mesmo bloco do programa desta área curricular.

A metodologia utilizada na abordagem das temáticas esteve de acordo com os princípios educativos e as orientações curriculares definidos pela instituição escolar, pretendendo-se, na última etapa do nosso trabalho, avaliar em que medida foram alcançados os objetivos do programa do Estudo do Meio do 1.º CEB, previamente identificados e simultaneamente, reconhecer o contributo para o desenvolvimento de competências no âmbito da História e da Geografia neste mesmo nível de ensino.

Para o efeito, foram consultados os normativos específicos do Sistema Educativo Português, trabalhos de autores que se debruçaram sobre temáticas análogas e, concomitantemente, as conclusões foram suportadas na avaliação da intervenção em contexto real.

1. História e Geografia no 1.º CEB: competências e objetivos de aprendizagem

Esclarecer a pertinência de um estudo que investiga a contingência da consecução de objetivos de aprendizagem e do desenvolvimento de destrezas e habilidades a que atribuímos o constructo de competência, obriga a uma definição prévia deste último conceito.

Os objetivos de aprendizagem seguidos neste estudo são os que se encontram definidos no programa da área disciplinar do Estudo do Meio. Na sua organização interna, este programa encontra-se organizado por blocos que identificam os conteúdos e os objetivos a atingir nos diferentes anos de escolaridade, numa abordagem progressiva, do simples para o complexo, do próximo para o distante, do presente para o passado, do local para o mundo.

Por sua vez, quando falamos em competência atribuímos o sentido adotado por Perrenoud (1999) como “sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (p. 7). Em síntese, “uma competência permite enfrentar regular e adequadamente um grupo de tarefas e de situações, apelando a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas, bem como a outras competências mais específicas” (Perrenoud, 2001, p. 31).

Assim, competência é o que distingue a prática tradicional que apenas tem o valor de memorização ao invés da capacitação. É preciso a habilidade de ter um sentido na formação. Essencialmente, sublinha-se que a premissa de ajustar o discurso e criar e desenvolver o currículo com referência às competências, reflete o êxito do que se diz querer conseguir (Sácristan, et al, 2011).

Face aos progressos económicos, culturais e científicos, o professor atual reconhece que ensina o aluno do futuro. Em grande medida, as situações futuras que estes alunos irão experimentar, sendo desafiados a mobilizar a sua capacidade de aplicar conhecimentos práticos de resolução de problemas, serão efetivamente distintas das contemporâneas. Corresponder a esta necessidade implica ensinar os estudantes a *aprender a aprender*. Citando Sácristan, et al (2001), para

enfrentar situações desconhecidas nos âmbitos profissionais, sociais e pessoais, os indivíduos devem possuir capacidades de aprendizagem de segunda ordem, aprender de que maneira aprender e de que forma a autorregular a própria aprendizagem para enfrentar os desafios de um contexto tão aberto, cambiante e incerto (p. 68).

Regressando a Perrenoud, este autor acrescenta à definição de competência a ideia de “esquema”, na medida em que

um esquema é uma totalidade constituída, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca dá informações pertinentes, formação de uma decisão, etc. (Perrenoud, 1999, p. 24).

25

Um olhar atento e reflexivo leva-nos a questionar sobre a possibilidade de um professor avançar na aquisição de objetivos de aprendizagem definidos politicamente pelas autoridades que regulam o sistema educativo e plasmados nos programas, promovendo, simultaneamente, as competências específica da área(s) que leciona.

Reconhecendo que não existem competências sem saberes, mas que a competência é algo que a estes se acrescenta, nomeadamente “a capacidade de a utilizar para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, actuar no sentido mais vasto da expressão” (Perrenoud, 2001, p. 13); e, reconhecendo também que a definição das competências de aprendizagem resultam das especificidades epistemológicas da ciência que lhes está subjacente, consideramos que o professor, num processo intencional, usufruindo da sua liberdade/responsabilidade de tomar decisões na gestão do currículo, poderá ensaiar processos de ensino e aprendizagem onde concilie o cumprimento dos programas, sem abandonar uma perspetiva de aprendizagem por competências.

Nesta perspetiva de intenção e de consciência, será fulcral que as sequências

de aprendizagem desenvolvidas em contexto real, quando analisadas, espelhem a possibilidade de conciliação entre os objetivos e as competências da área de Estudo do Meio, mais concretamente as que dizem respeito à História e à Geografia. Por esta razão, é fundamental identificar as competências específicas destas áreas disciplinares integradas no Estudo do Meio, enquanto ciências subjacentes ao trabalho desenvolvido na sala de aula, mobilizado para sustentar este estudo.

Conforme se encontra expresso no *Currículo Nacional* do Ensino Básico (2001), o Estudo do Meio enquadra-se no plano de estudos do 1.º CEB numa perspetiva de observação e análise de fenómenos, factos e situações que promovam um olhar crítico e intervenção no Meio. Dado o carácter integrado e integrador do Estudo do Meio, para a construção de competências específicas desta área do saber concorrem as Ciências Naturais e as Ciências Sociais, em particular, a Geografia e a História. As competências específicas de Estudo do Meio, tal como estavam definidas no *Currículo Nacional* revogado em 2011, organizam-se em três grandes domínios: a localização no espaço e no tempo, o dinamismo da inter-relação entre o natural e o social e o conhecimento do ambiente natural e social.

Assim, a área de Estudo do Meio pressupõe que, a partir das suas perceções, vivências e representações, e perante as condições de mudança, o aluno reelabore os seus esquemas mentais subjetivos, amadurecendo-os face a uma visão diacrónica da realidade. Este é um processo que culmina no intuito de agir ativamente, de modo consciente, e adotando um discurso progressivamente mais rigoroso e científico. Para tal, pode mesmo ler-se que o currículo de Estudo do Meio tem de ser encarado como aberto e flexível, não numa abordagem retórica do programa, “mas de o olhar na perspetiva do desenvolvimento de competências a adquirir pelos alunos.” (*Currículo Nacional do Ensino Básico*, 2001, p. 71). Mas, centremos a nossa atenção na abordagem histórica e geográfica do Estudo do Meio no 1.º CEB.

No que concerne às competências históricas, evidenciam-se as que se apresentam no *Currículo Nacional* do Ensino Básico. Apesar deste normativo já não estar em vigor no campo legislativo da educação em Portugal, identifica de modo atualmente ajustado os núcleos que estruturam o saber histórico. Assim, podem ser identificados três núcleos de competências essenciais da História: o primeiro Tratamento de Informação/ Utilização de fontes, o segundo a Compreensão Histórica, constituída pelos vetores da temporalidade, da espacialidade e da contextualização, e por fim Comunicação em História.

Dias (2006), recorrendo aos textos do historiador José Mattoso, considera que ensinar história é permitir que os alunos experimentem as fases processuais do trabalho de um historiador. Num primeiro momento, o aluno historicamente competente deve saber pesquisar informação para posteriormente selecionar, classificar e ordenar os factos. Segue-se a fase da representação mental que, de acordo com José Mattoso, deve ser encarada como uma interpretação do presente, através de factos do passado, por vezes, distorcidos. Para conseguir ter sucesso nas fases anteriores, o aluno necessita de utilizar diversas técnicas, entre as quais a interpretação e a classificação. Por fim, há lugar a comunicação como elaboração do discurso que, embora pessoal, se assu-

me como mais um contributo na construção do conhecimento histórico (Dias, 2006). Esta ideia é corroborada por Lima (2009) quando afirma que

tempo e narrativa tornam-se, nesse marco teórico, elementos imbricados e a atividade discursiva faz parte do processo de compreensão da existência temporal do ser humano. A íntima relação entre tempo e narrativa ressalta, na realidade, que o espaço do contar é um espaço de compreensão (p. 50).

Realce-se que esta narrativa, enquanto produto de todo o processo, será tanto mais viva e audível quanto mais se expresse num texto onde se concilie o carácter artístico com o seu teor científico: o texto histórico terá de ser rigoroso, objetivo, bem fundamentado, mas também claro, comunicativo, sugestivo, ou mesmo, no limite, fundador de harmonia (Mattoso citado por Dias, 2006, p. 9).

Perante estas premissas, seleccionar os conteúdos estruturantes para a aquisição de competências de referência e, por sua vez, ao bom conhecimento histórico pressupõe levar os alunos a experimentar o exercício de construção do saber histórico (Félix, 2001).

No que concerne ao papel da Geografia, importa especificar que esta ciência visa investigar problemáticas que o Homem levanta sobre o Meio Físico e Humano, com recurso a diferentes escalas de análise. Neste sentido, a abordagem à aprendizagem do saber geográfico integra três núcleos de competências – A localização, O conhecimento dos lugares e regiões e o Dinamismo das inter-relações entre espaços –, numa ótica de À Descoberta do Ambiente Geográfico. Este processo é tanto mais eficaz quanto a extensão, a natureza e a qualidade das experiências de investigação. Espera-se que um cidadão geograficamente competente possua o

domínio das destrezas espaciais e que demonstra ao ser capaz de visualizar espacialmente os factos, relacionando-os entre si, de descrever corretamente o meio em que vive ou trabalha, de elaborar um mapa mental desse meio, de utilizar mapas de escalas diversas, de compreender padrões espaciais e compará-los uns com os outros, de se orientar à superfície terrestre (*Currículo Nacional do Ensino Básico*, 2001, p. 109).

Também André (2005) clarifica o processo de investigação científico-geográfico. Segundo a sua linha de pensamento, este implica: (i) “conquista sobre os preconceitos”; (ii) “construção através da razão”; (iii) “verificação através dos factos” (p. 29). A primeira fase corresponde à formulação da problemática, tendo em conta os conhecimentos prévios

sobre o objeto de estudo. A autor sublinha que esta problematização no âmbito da Geografia exige um trabalho prévio de contextualização dos cinco domínios: “medidas, localizações e descrições”, “regularidades espaciais”, “relação entre natureza e cultura”, “os significados dos lugares” e “o território como contexto activo” (pp. 32-35), à luz de paradigmas epistemológicos como o empiricismo, o positivismo, o neo-positivismo e o behaviorismo, que têm configurado as Ciências Sociais e Humanas. Após a definição de uma questão de investigação capaz de dar sentido a uma pesquisa, surge a segunda etapa que remete para a definição de conceitos-chave e das hipóteses de estudo. No último momento, o investigador deve partir para a pesquisa e recolha de informação e posteriormente retirar conclusões científicas (André, 2005).

Após a abordagem aos objetivos e às competências específicas, e conforme refere Félix (2001) citando Roldão, retomemos a ideia de que operacionalizar o currículo escolar “passa a ser um campo crítico da aquisição dos saberes de referência e das competências para aprender” (Félix, 2001, p. 17). Mais, a “escola assume uma atitude diferente face aos conteúdos disciplinares, vende-os não como uma ‘prisão’, mas antes como um ‘núcleo’ a partir do qual se organizam as inovações” (Félix, 2001, p. 26). Assim, todos os cidadãos devem estar vigilantes sobre o que se passa na educação e cada professor deve adotar uma postura reflexiva perante o seu trabalho. Compete ao professor, no âmbito da sua autonomia, a gestão curricular para permitir que o aluno adquira saber funcional e destreza para a sua experimentação.

Neste ponto de vista, assume-se como fulcral a premissa de que um docente não é um mero aplicador de um programa curricular. Como já referia Zabalza (1992), há

uma grande diferença entre o professor que actua na sala de aula sabendo por que razão faz isto ou aquilo, sabendo qual é o seu contributo para o desenvolvimento global do aluno face ao seu progresso no conjunto de matérias, etc. e aquele outro professor que, pura e simplesmente, cumpre o seu programa (p. 12).

Em síntese, este estudo visa avaliar a possibilidade de se elaborar sequências de aprendizagem que contemplem um conjunto de objetivos que concorrem, em primeira linha, para formar discentes competentes na aplicação de conhecimentos e, em última análise, para alcançar os objetivos definidos no programa do Estudo do Meio. Por outras palavras, o professor tem espaço em contexto diário para alcançar aqueles os objetivos definidos e, a par e passo, potenciar o desenvolvimento das competências específicas de cada uma das áreas disciplinares/áreas científicas.

Em grande medida, pensamos ser possível que, respeitando os princípios educativos e linhas orientadoras da instituição escolar, e tomando como finalidade os objetivos de aprendizagem definidos, o professor exerça a sua autonomia na gestão e planificação das sequências de ensino, estabelecendo o desenvolvimento de competências como

uma prioridade.

2. Competências da História e da Geografia no 1º CEB: uma experiência de aprendizagem

A ação selecionada para a presente investigação integra duas sequências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em momentos distintos no âmbito da disciplina de Estudo do Meio. A primeira decorreu durante três semanas e centrou-se no bloco programático “À descoberta de si mesmo – A minha naturalidade e nacionalidade”. A segunda sequência acontece distanciada no tempo, por uma questão de gestão curricular, mas surge dando de alguma forma continuidade ao conhecimento do “eu” e do “outro”. Esta última sequência contempla conteúdos pertencentes ao bloco programático “À descoberta dos outros e das instituições – Os membros da minha família” e “O meu passado familiar longínquo”, e foi desenvolvida durante cerca de cinco semanas.

Para uma real perceção dos objetivos e das competências a desenvolver em cada uma das sequências de ensino-aprendizagem, é fundamental explicitar as atividades realizadas, bem como justificar algumas opções metodológicas tomadas.

Em primeiro lugar, importa referir que, numa perspetiva de estruturação de conhecimento sobre o próprio, no 3.º ano de escolaridade prevê-se que o aluno conheça a sua naturalidade e a sua nacionalidade, distinguindo conceitos como freguesia, concelho, distrito e país. Não obstante, à evidência programática de que os conteúdos iniciais apontam para uma abordagem local para progressivamente se alargarem a meios mais distantes no tempo e no espaço, optou-se por traçar um percurso do geral ao específico, isto é, partiu-se do conhecimento do planeta, enquanto agrupamento de continentes e oceanos, comum a todos os discentes, para progressivamente chegar-se ao estudo de meios mais próximos dos alunos (o país, o distrito de onde eram naturais e o distrito de residência, entre outros).

Em segundo lugar, convém clarificar que nas atividades apresentadas se utilizaram recursos diversificados, alguns dos quais construídos pelos alunos e expostos em sala de aula. Além disso, todas as atividades foram suportadas pela realização de fichas de trabalho para sistematização e aplicação dos conhecimentos. Na primeira sequência desenvolvida implementaram-se essencialmente modalidades de trabalho individual, a pares e em coletivo, dando-se espaço na sequência seguinte para atividades cooperativas, em pequenos grupos, uma vez que a temática em estudo apontava mais para esta lógica de trabalho.

A primeira sequência de aprendizagem teve início com uma sessão de compreensão da representação do planeta. Os discentes puderam ter contacto com diversas representações do planeta terra (globo e planisférios com diferentes escalas), identificando os elementos constituintes dos mapas e localizando os continentes e os oceanos. Posteriormente, propôs-se a localização de Portugal e a compreensão da sua constituição, ou seja, levou-se os alunos a efetuarem a comparação da área de Portugal Continental com a de Portugal Insular, o reconhecimento das diversas ilhas da Madeira e dos Açores, e a distinção entre

o conceito de ilha e arquipélago, nomeadamente, através da observação de outros arquipélagos no planisfério. Nesta abordagem, iniciou-se a concetualização de nacionalidade.

A constatação de que a turma apenas integrava alunos de nacionalidade portuguesa, levou a que a localização fosse restringida a Portugal Continental. Assim, realizou-se uma sessão de identificação dos distritos de Portugal Continental. Além dos alunos representarem este território e legendarem os seus distritos, promoveu-se o estabelecimento de relações entre os mesmos, nomeadamente a proximidade com o mar (litoral e interior), a localização no mapa de Portugal (norte, centro e sul) e a área abrangida por cada um. De seguida, teve início a distinção de distrito, concelho e freguesia. Para tal, experienciou-se a visualização de mapas interativos e a compreensão das subdivisões dos distritos em concelhos e, por sua vez, da divisão dos concelhos em freguesias. Atribuindo sentido a esta concetualização, optou-se por localizar divisões administrativas conhecidas dos alunos, como o distrito, o concelho e a freguesia em que se situa o espaço escolar. Desta abordagem decorreu a introdução do conceito de naturalidade.

No sentido de os alunos aplicarem as noções trabalhadas, foi proposta a elaboração de um cartão de cidadão. Após a visualização de cartões de identificação reais, realizou-se o preenchimento de um cartão de cidadão, implicando esta atividade o reconhecimento da naturalidade da nacionalidade de cada aluno.

Seguidamente, realizou-se uma sessão de reconhecimento da naturalidade não só do próprio mas dos seus pais. Esta fase iniciou-se com a pesquisa por parte de cada discente, sobre a sua naturalidade e a naturalidade dos pais, seguida da sinalização num mapa coletivo do distrito de onde cada aluno e cada um dos seus pais é natural. A sessão terminou com a análise destes dados através da construção gráfica. Os alunos também se familiarizaram com termos como aldeia, vila e cidade, trabalhados em sessões prévias.

No decorrer deste processo, por diversas vezes, os alunos contactaram e questionaram símbolos locais e nacionais. Neste sentido, embora o estudo de figuras, tradições e outros elementos locais apenas estivesse previsto para a segunda sequência de aprendizagem, concluiu-se a primeira sequência com a diferenciação de bandeiras e brasões, solicitando aos alunos a apresentação de alguns deles. Para existir uma maior diversidade, cada criança efetuou a pesquisa do brasão da freguesia ou do distrito de onde cada um dos seus pais é natural, e preparou uma apresentação sobre os elementos mais significativos desses símbolos.

Deu-se continuidade a esta sequência de ensino-aprendizagem no segundo período, com um trabalho que visou, num primeiro momento o conhecimento de relações de parentesco entre os membros da sua família para, posteriormente, propor o reconhecimento de datas, factos e locais significativos da história familiar e, paralelamente, uma abordagem do passado do meio local. Neste âmbito, os alunos foram levados a pesquisar, a tratar e a comunicar a informação relacionada com as figuras, factos, datas, vestígios e tradições da história local.

Especificamente, no âmbito do tema O passado da família, os alunos tiveram de interpretar árvores genealógicas, assim como de construir um registo diagramático,

a partir de informações sobre os graus de parentesco e estabelecimento de novas relações de parentesco. Em seguida, propôs-se a elaboração de uma linha de tempo com factos significativos para a turma. Procedeu-se também à observação e à análise de linhas de tempo. Paralelamente, estabeleceu-se a distinção dos conceitos de década, século e milénio e recordou-se outras formas de contagem do tempo.

Por sua vez, no estudo do Passado da minha localidade promoveu-se o reconhecimento do património construído, natural, arqueológico e etnográfico como história de cada povoação. Assim, desenvolveu-se uma breve investigação do passado da localidade onde a instituição escolar se insere, através da leitura de documentos históricos, observação de imagens, identificação em mapas, leitura de gráficos e tabelas, entre outros.

Finalizou-se a unidade com a perceção da diversidade cultural, através da visualização de imagens e vídeos. Posteriormente, em pequenos grupos fez-se pesquisa de tradições, costumes e modos de vida de cada região de Portugal e a respetiva comunicação aos colegas. Para culminar, realizou-se uma visita de estudo às ruínas de Conímbriga e ao parque *Portugal dos Pequenitos*, na cidade de Coimbra, onde os alunos tiveram oportunidade de reconhecer o legado deixado por povos que habitaram terras portuguesas, no caso de Conímbriga, e identificar características das habitações de cada região, integrando o conhecimento apreendido nesta tarefa investigativa.

Finalmente, no que se refere à avaliação das aprendizagens é fundamental explicitar que a mesma foi planificada num momento prévio à realização das sequências. Para cada uma delas foram elaboradas quer fichas formativas, quer sumativas. Concretamente, as atividades da sequência inicial foram suportadas por cerca de vinte fichas formativas e duas sumativas, enquanto, para a segunda sequência foi proposta a realização de oito fichas de trabalho e uma de avaliação. Para uma fiel obtenção de resultados, avaliou-se questão a questão de cada um destes recursos de todos os alunos que integram a turma, agrupando-se as mesmas por dois níveis (objetivos e competências).

A síntese da análise destes instrumentos de avaliação encontra-se no ponto seguinte, acompanhada de tabelas de resultados que traduzem de forma quantificada a consecução dos objetivos de aprendizagem e a contribuição para o desenvolvimento das competências histórico-geográficas identificadas.

3. Competências da História e da Geografia no 1.º CEB: análise de resultados

Considerando a problemática subjacente a esta reflexão, importa analisar os resultados quer em relação ao cumprimento dos objetivos programáticos de Estudo do Meio à luz da ampliação de competências histórico-geográficas.

Numa ótica de análise por objetivos, é de referir que, tal como previsto, foram trabalhados dezasseis objetivos específicos ao longo da realização das sequências de aprendizagem, abrangendo três dos blocos programáticos de Estudo do Meio

(os blocos 1, 2 e 4 das Orientações Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico), cujos resultados se apresentam na tabela 1. Consta-se que se obteve sucesso no cumprimento dos objetivos específicos de Estudo do Meio definidos para a abordagem dos conteúdos propostos, uma vez que os resultados se situam entre os 86% e os 96,6% e a média de consecução corresponde a cerca de 92%.

Tabela 1 – Resultados da consecução dos objetivos específicos de aprendizagem de Estudo do Meio

Blocos Programáticos	Objetivos Específicos	Taxa de sucesso
Bloco 1	Distinguir freguesia, concelho, distrito e país	94,8 %
Bloco 2	Estabelecer relações de parentesco	96,1 %
	Construir árvores genealógicas	86,0 %
	Conhecer unidades de tempo: a década; o século	92,5 %
	Localizar numa linha de tempo	94,0 %
	Reconhecer símbolos locais/nacionais	86,0 %
	Identificar figuras da história local presentes na toponímia, estatuária, tradição oral...	90,0 %
	Conhecer vestígios do passado local	93,0 %
	Reconhecer a importância do património histórico local	94,0 %
	Reconhecer datas e factos significativos da história da família	93,9 %
Bloco 4	Localizar no planisfério e no globo os continentes e oceanos	88,6 %
	Reconhecer o oceano Atlântico como fronteira marítima de Portugal	95,6 %
	Reconhecer aglomerados populacionais	96,6 %
	Localizar as capitais de distrito	91,5 %
	Localizar Portugal no mapa da Europa, no planisfério e no globo	92,0 %
	Localizar em mapas, ilhas e arquipélagos	91,4 %

Nota. Retirado dos instrumentos de avaliação previstos nas sequências de aprendizagem.

Do primeiro bloco programático “À descoberta de si mesmo”, pertendia-se que os alunos conseguissem Distinguir freguesia, concelho, distrito e país. Verificou-se que cerca de 95% da turma distingue os conceitos.

Relativamente ao segundo bloco programático – “À descoberta dos outros

e das instituições”–, os objetivos que obtiveram resultados superiores à média são: *Estabelecer relações de parentesco; Conhecer unidades de tempo: a década; o século; Localizar numa linha de tempo; Conhecer vestígios do passado local; Reconhecer a importância do património histórico local; Reconhecer datas e factos significativos da história da família. Ligeiramente abaixo do valor médio identificam-se os seguintes objetivos: Construir árvores genealógicas (86%); Reconhecer símbolos locais/nacionais (86%) e Identificar figuras da história local presentes na toponímia, estatuária, tradição oral, etc. (90%).* Salientando aqueles cujos resultados são menos conseguidos, importa justificar que os alunos apreenderam os conceitos relativos às relações de parentesco, pelo que são capazes de proceder à leitura correta de árvores genealógicas. O inverso, ou seja, quando convidados a interpretar informações que traduzem essas relações de parentesco e construir uma árvore genealógica a partir dessas mesmas relações, os alunos experimentaram algumas dificuldades, pois tais tarefas implicam um processo mental mais complexo.

Já os resultados obtidos no que se refere a *Reconhecimento de símbolos locais e nacionais* podem estar relacionados como o facto de não se ter pretendido apenas que o aluno conhecesse alguns símbolos, mas também que procurasse, igualmente, interpretá-los. Dito de outro modo, este objetivo foi trabalhado não só numa ótica de identificação do tipo de aglomerado através da contagem do número de torres, mas também de investigação da simbologia patente em brasões associados às naturalidades dos alunos e dos seus pais, entre outros aspetos que elevaram a sua exigência.

No que respeita ao quarto bloco programático – “À descoberta das inter-relações entre espaços”–, todos os objetivos se relacionam com questões de localização, resultando em valores superiores a um percentil de 90, à exceção de *Localizar no planisfério e no globo os continentes e oceanos*, cujos resultados apontam para 88,6% de sucesso. Este objetivo é um objetivo proposto para o quarto ano de escolaridade pelo que o número de propostas realizadas foi mais reduzido.

Ao longo da concretização das sequências de ensino-aprendizagem procurou-se, também, que os alunos desenvolvessem competências em História e da Geografia nos alunos. Conforme supramencionado, as competências apresentadas foram aglutinadas por domínios inspirados no Currículo Nacional de 2001, no âmbito de cada uma das ciências. As competências específicas foram também redefinidas, ensaiando uma síntese de acordo com o trabalho realizado na sala de aula.

A síntese de resultados consta na tabela 2, podendo verificar-se que a média de desenvolvimento obtida foi de 93%. Desde já deve ser salientado que, apesar dos valores terem sido quantificados para se proceder à presente reflexão, se reconhece que, de acordo com o conceito de competência explicitado no início do artigo, estes valores devem ser considerados como indicativos do contributo do trabalho realizado ao longo das sequências de aprendizagem para o desenvolvimento de cada competência.

Tabela 2 – Resultados do desenvolvimento de competências específicas histórico-geográficas

Disciplina	Domínio de competências	Competência específicas	Taxa de sucesso
Geografia	Localização espaço-temporal	Ler diferentes formas de representação da Terra: imagens de satélite, fotografias aéreas, globos e mapas (escala e legenda)	92,5 %
		Localizar o lugar onde vive, espaços pessoais/familiares próximos	85,9 %
		Localizar Portugal, a Península Ibérica, a Europa e o Mundo	89,8 %
	Conhecimento dos lugares e das regiões	Relacionar a organização territorial com as características físicas e humanas do território em diferentes períodos	98,0 %
	Dinamismo da relação entre espaços	Reconhecer o modo como os diferentes espaços se integram em contextos sucessivamente mais vastos: aldeia/ bairro/ vila/ cidade/ região/ país	93,1 %
História	Tratamento de informação / utilização das fontes	Utilizar vestígios de outras épocas como fontes de informação	100,0 %
		Observar e recolher informação sobre o território: características físicas, sociais e económicas	97,8 %
		Recolher, registar e tratar diferentes tipos de informação: documental, iconográfica, gráfica	86,3 %
	Compreensão histórica (temporalidade)	Localizar acontecimentos em linhas de tempo e barras cronológicas	94,0 %
		Utilizar unidades de referência temporal	98,1 %
		Relacionar passado/presente	92,9%
	Compreensão histórica (espacialidade)	Reconhecer os contrastes na distribuição espacial dos aspetos naturais e humanos do meio	88,9 %
	Comunicação em história	Utilizar diferentes formas de comunicação oral e escrita (textos, desenhos, fotografias, gravuras, maquetes, mapas, plantas, linhas de tempo, frisos cronológicos, árvores genealógicas)	91,5 %
Geografia e História		Utilizar vocabulário histórico-geográfico	93,4 %

Nota. Retirado dos instrumentos de avaliação previstos nas sequências de aprendizagem.

Relativamente às propostas especificamente direcionadas para geografia, procurou-se o desenvolvimento de competências contempladas em cada um dos três domínios: Localização espaço-temporal, Conhecimento dos Lugares e das regiões e Dinamismo da relação entre espaços. Embora todas as competências se apresentem com níveis de desenvolvimento elevados, aquela cujo resultado é menos expressivo é a *Localizar o lugar onde vive, espaços pessoais/familiares próximos*. Tal verifica-se, provavelmente, pela diversidade de espaços pessoais e familiares que se identificam num agregado heterogéneo de alunos de uma turma. De qualquer modo, é possível concluir que os alunos sabem ler mapas, identificar os elementos dos mesmos, situar continentes, países e distritos de Portugal, bem como, compreender a relação territorial.

Por sua vez, no âmbito da História, promoveu-se o desenvolvimento de competências

dos domínios do Tratamento de informação/utilização das fontes, Compreensão histórica numa vertente de temporalidade, Compreensão histórica numa perspetiva de espacialidade e Comunicação em história. No que respeita ao primeiro, os alunos revelam competências de recolha e organização da informação, comparativamente com o *tratamento e a interpretação da mesma*, o que se explica por esta última competência implicar um nível de complexidade superior. De realçar que este processo de investigação subjacente a tais competências continuará a ser fomentado no quarto ano de escolaridade, em que os conteúdos programáticos incidem maioritariamente no âmbito da História de Portugal, proporcionando espaço para a pesquisa e o tratamento da informação.

Numa perspetiva de compreensão temporal, salienta-se que os resultados revelam que quase todos os alunos da turma são capazes de *Localizar acontecimentos em linhas de tempo e barras cronológicas; Utilizar unidades de referência temporal e Relacionar passado/presente*.

No domínio da Compreensão histórica (espacialidade), obteve-se também um bom desempenho entre os alunos, no que respeita ao desenvolvimento da competência *Reconhecer os contrastes na distribuição espacial dos aspetos naturais e humanos do meio, assim como no domínio da Comunicação histórica: utilizar diferentes formas de comunicação oral e escrita (textos, desenhos, fotografias, gravuras, maquetes, mapas, plantas, linhas de tempo, frisos cronológicos, árvores genealógicas)*.

Por último, é fundamental mencionar que a *utilização de léxico específico da História e da Geografia* se assume como transversal a todos os domínios das ciências em questão. O sucesso alcançado faz pressupor que o grupo desenvolveu a compreensão e aplicação de termos inerentes a conceitos diversificados.

35

Lembremos, mais uma vez, que as competências históricas e geográficas identificadas devem continuar a ser trabalhadas e o seu desenvolvimento promovido entre os alunos ao longo do seu percurso no ensino básico, com a finalidade de se formarem cidadãos cientificamente competentes.

Conclusão

Algumas conclusões podem ser retiradas deste pequeno estudo desenvolvido numa turma de 3.º ano do 1.º CEB.

A primeira incide sobre a importância da planificação do trabalho do professor através da construção de sequências de aprendizagem, incluindo neste processo a planificação da avaliação das aprendizagens, definindo os objetivos específicos em função dos objetivos gerais previstos no programa e construindo os respetivos instrumentos de avaliação. Mas, para além dos objetivos de aprendizagem, pode o professor ir mais longe, ensaiando a definição das competências históricas e geográficas que é previsto desenvolver ao longo do trabalho realizado na sala de aula.

Pelos resultados alcançados podemos inferir que, não obstante a existência de objetivos centrados no conhecimento que podem e devem ser atingidos, estes

são uma parte das competências a desenvolver, existindo outras que emergem das metodologias adotadas. Tal significa que o seu desenvolvimento depende, no essencial, das intencionalidades pedagógicas que cada docente imprime no trabalho diário com os seus alunos.

Assumindo que o professor, na sua sala, ainda pode usufruir de espaços de liberdade que simultaneamente lhe dão a responsabilidade de gestão do currículo, parece ser possível acreditar, a partir deste pequeno estudo, que vale a pena continuar a apostar num ensino-aprendizagem centrado no desenvolvimento de competências. E, quando avaliamos as aprendizagens realizadas pelos alunos, percebemos que vale a pena exercer a liberdade e responsabilidade de sermos professores com um pensamento crítico sobre a realidade que nos rodeia.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (Org.). (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- André, I. (2005). *Metodologias de Investigação e Geografia Humana*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.
- Despacho n.º 17169/2011, de 12 de dezembro. *Diário da República n.º 245/11, 2.ª Série*, Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Dias, A. (2006). *História de Portugal e Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico – O “caso” Macau* (Estudo de Provas Públicas não publicado). Escola Superior de Educação, Lisboa.
- Félix, N. (2001). Saberes e competências essenciais no Ensino Básico – O caso da História. In *Competências essenciais no Ensino Básico – visões multidisciplinares*. (pp. 25-32). Porto: Asa Editores.
- Lima, M. (2009). As diferentes concepções de ensino e aprendizagem no ensino de história. *Fronteiras*, 11/20, 40-57.
- Organização curricular e programas – 1.º Ciclo Ensino Básico (4ª ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica / Ministério da Educação.
- Perrenoud, P. (1999) *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Asa.
- Ribeiro, A.; Nunes, J. e Cunha, P. (s.d.). *Documento de Apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal (2.º Ciclo do Ensino Básico)*. Consultado a 8 de fevereiro de 2015 em <http://tinyurl.com/p9egt5>.
- Sacristán, J. (Coord.). (2011). *Educar por competências. O que há de novo?*. São Paulo, Artmed.
- Sacristán, J. (1998). *O Currículo - Uma reflexão sobre a Prática*. Porto Alegre: Artmed.

DESENVOLVER COMPETÊNCIAS DE
RECOLHA E TRATAMENTO DA
INFORMAÇÃO NA APRENDIZAGEM
DA HISTÓRIA E GEOGRAFIA
NO 1.º E 2.º CEB

Cristina Sacramento
Alfredo Gomes Dias

Desenvolver competências de recolha e tratamento da informação na aprendizagem da História e Geografia no 1.º e 2.º CEB

Cristina Sacramento
cfcSacramento@gmail.com

Alfredo Gomes Dias
adias@eselx.ipl.pt

Resumo

A recolha e o tratamento da informação são competências transversais à História e à Geografia que importa desenvolver nos alunos do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Como tal, o estudo apresentado neste artigo, realizado em dois contextos educativos no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), teve como finalidade verificar de que modo as metodologias investigativas podem contribuir para o desenvolvimento de competências de recolha e tratamento da informação na aprendizagem da História e da Geografia no 1.º e no 2.º CEB.

As decisões metodológicas tomadas no decorrer deste estudo dizem respeito a uma aproximação ao paradigma da metodologia da investigação-ação, tendo sido realizada também, uma revisão da literatura de modo a tornar possível definir o conteúdo a dar à noção de “metodologias investigativas”.

Os resultados deste estudo possibilitaram concluir que em ambos os contextos educativos os alunos desenvolveram competências de recolha e tratamento da informação na aprendizagem da História e da Geografia. No entanto, é de referir que no contexto do 1.º CEB os alunos revelaram ter igualmente capacidade de recolher e tratar a informação, enquanto no 2.º CEB, revelaram maiores dificuldades no tratamento da informação.

Palavras-chave: metodologias investigativas; recolha e tratamento da informação; competências; História; Geografia.

Summary

Developing skills for collecting and processing information for learning History and Geography

in the 1st and 2nd Cycle of Basic Education

Collecting and processing information in History and Geography should be developed by students of the 1st and 2nd cycle of basic education. The study now presented was carried out in two educational settings under Supervised Teaching Practice II and aimed to verify how investigative methodologies can contribute to the development of collecting information skills for the learning of History and Geography in the 1st and 2nd cycles of Basic Education.

The methodological decisions taken in the course of this study relate to an approach to the paradigm of a research-action methodology, and a literature review was also performed so as to be able to give the notion of "research methodologies". The results of this study allowed to conclude that in both educational contexts the students developed skills for collecting and processing information for learning History and Geography. However, it should be noted that in the 1st Cycle students revealed the ability to collect and process information, while in the 2nd Cycle students showed greater difficulties in processing information.

Keywords: investigative methodologies; collecting and processing information; competence; History; Geography.

Introdução

O presente artigo tem por base o trabalho desenvolvido no Mestrado em Ensino de 1.º e 2.º Ciclo, da Escola Superior de Educação de Lisboa, no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II). A principal finalidade deste trabalho consistiu em promover atividades investigativas, centrando-se na realização de atividades de recolha e tratamento de dados para a aprendizagem da História e da Geografia no 1.º e 2.º CEB.

Inicialmente, o tema desta investigação surgiu no decorrer da PES II, no âmbito do 2.º CEB, nos meses de outubro a dezembro de 2013, dado que um dos objetivos da intervenção neste contexto passava pela implementação de atividades práticas, que oferecessem aos alunos a oportunidade de participarem na construção do seu próprio conhecimento. O interesse em proporcionar aos alunos este tipo de atividades relaciona-se com a convicção de que o contacto com recursos e atividades diversificadas e participadas permite promover um conjunto mais alargado de competências no que se refere às áreas disciplinares de História e Geografia.

Tendo em conta os resultados apurados nas atividades realizadas, considerou-se pertinente dar continuidade a esta investigação no contexto da PES II do 1.º CEB, nos meses abril e maio de 2014. Após esta decisão, tornou-se possível definir o título desta investigação: “Desenvolver competências de recolha e tratamento da informação na aprendizagem da História e Geografia no 1.º e 2.º CEB”.

O texto que agora se apresenta encontra-se organizado em quatro secções: (i) enquadramento teórico; (ii) metodologia; (iii) apresentação das atividades investigativas realizadas; e (iv) análise dos resultados.

Na primeira secção deste artigo é apresentada uma revisão da literatura referente às metodologias investigativas, com o objetivo de responder à questão “O que é investigar?” em História e Geografia. A segunda secção, a metodologia, refere-se aos métodos e técnicas de recolha de dados a que se recorreu em cada uma das fases deste trabalho. Na terceira secção apresentam-se as atividades realizadas no âmbito desta investigação, respetiva avaliação e os resultados apurados. Por fim, na quarta secção, são apresentados e analisados os resultados globais desta investigação.

Tendo em conta o tema central deste estudo formulou-se a seguinte problemática: A implementação de metodologias investigativas na sala de aula, no 1.º e 2.º CEB, contribui para a construção do conhecimento histórico e geográfico dos alunos. Por sua vez, a definição desta problemática conduziu à formulação daquela que é a questão de partida deste estudo: *De que modo as metodologias investigativas contribuem para a construção do conhecimento dos alunos em História e Geografia?*

1. Enquadramento teórico

De acordo com a problemática anteriormente apresentada, é particularmente relevante definir o conteúdo a dar à noção de “metodologias investigativas”, reconhecendo que esta deve estar na base deste estudo. Por outro lado, importa ainda direcionar esta análise para as áreas científicas da História e da Geografia, a fim de melhor compreender o modo como esta metodologia pode contribuir para a formação de jovens histórica e geograficamente competentes.

As metodologias investigativas

Segundo Vilelas (2009), a metodologia “corresponde a um conjunto de procedimentos que contribuem para a obtenção do conhecimento” (p. 17), isto é, o caminho que se percorre até atingir o conhecimento através de uma investigação. Já a investigação é a atividade, propriamente dita, de análise e questionamento de uma realidade, ou seja, “é um sistema de actividades intelectuais e manuais destinado à obtenção de informação capaz de resolver determinados problemas” (Vilelas, 2009, p. 44).

Assim, entende-se que a metodologia de investigação consiste na análise de um objeto de estudo através de diversas técnicas e em diferentes etapas. Segundo esta perspetiva, Vilelas (2009) defende que a investigação parte de um conjunto de ideias sobre as quais o investigador tem interesse em verificar, tendo em conta uma determinada realidade.

42

Para atingir o conhecimento, através de metodologias de investigação, pode-se recorrer a diferentes métodos e diferentes técnicas. O método “engloba o estudo dos meios pelos quais se entendem todos os fenómenos e se ordenam os conhecimentos” (Vilelas, 2009, p. 43), isto é, a seleção dos instrumentos e técnicas específicos de cada investigação e, ainda, a verificação e comprovação do problema que se pretende investigar.

Segundo Albarello et al. (1997), existem cinco etapas de investigação, que não seguem necessariamente a sequência pela qual são enunciadas em seguida: (i) a *problemática e o quadro teórico*; (ii) a *constituição da amostra*; (iii) *as entrevistas*; (iv) a *análise das entrevistas*; (v) *os resultados – a construção de tipologias de representações ou de “sócio-estruturas”* (p. 211).

A primeira etapa diz respeito à formulação de questões relativamente à realidade a estudar, enquanto a segunda etapa consiste na reunião de um conjunto de indivíduos, sobre os quais se recolhem os dados. A terceira etapa, ou seja, a etapa das entrevistas, refere-se ao conjunto de questões que são colocadas à amostra que se definiu na fase anterior. A análise das entrevistas (quarta etapa) consiste no estudo dos dados recolhidos através das entrevistas, tendo como foco a problemática em causa. Finalmente, na quinta etapa – os resultados – pretende-se apresentar as conclusões relativamente à questão de partida, mas também os novos conhecimentos adquiridos no decorrer da investigação e, caso se justifique, a formulação de novas questões investigativas.

Para outros autores (Quivy & Campenhoudt, 2003), o processo investigativo decorre

em sete etapas: (1) problemática geral; (2) exploração e pesquisa; (3) enquadramento teórico-conceitual; (4) elaboração de hipótese de partida e de modelo de análise; (5) recolha de dados de observação; (6) recolha e análise de dados; (7) interpretação, conclusões e comunicação. Ao longo destas etapas, a ciência desenvolve um método, agora entendido como um conjunto de procedimentos que permitem chegar a determinadas conclusões, tendo por finalidade estudar um objeto de estudo e, deste modo, construir um corpo específico de conhecimento (Coutinho, 2011). Contudo, no âmbito do presente artigo, importa focar o nosso olhar nos processos investigativos de duas disciplinas das Ciências Sociais e Humanas: a História e a Geografia.

As metodologias investigativas na História e na Geografia

Centrando agora a atenção nas metodologias investigativas no campo da História, partimos dos três momentos que, de acordo com Mattoso (2002), promovem a construção do saber histórico: “o exame do passado através das suas marcas, depois a representação mental que desse exame resulta e, por fim, a produção de um texto escrito ou oral que permite comunicar com outrem” (p. 12). Segundo Dias (2006) “o primeiro momento inscreve-se na tarefa de procurar a informação que permite depois seleccionar, classificar e ordenar os factos com o atributo de históricos” (p. 9). O segundo momento consiste na “utilização dum conjunto de técnicas a que o historiador recorre no seu ofício de modo a criar uma ordem no conjunto das acções humanas” (Dias, 2006, p. 9). Por fim, o terceiro momento, ou seja, a produção de um texto escrito ou oral, diz respeito, segundo o mesmo autor, à comunicação em História, seja através de um texto escrito, seja através de um texto oral.

De acordo com Dias (2006), após a explicitação do que constitui cada um dos momentos que, segundo Mattoso (2002), contribuem para a construção do saber histórico, importa agora lembrar os três núcleos de competências essenciais, que permitem a formação de cidadãos historicamente competentes, nomeadamente: “o Tratamento da informação/Utilização de Fontes”; “a Compreensão Histórica” (temporalidade, espacialidade e contextualização); e “a Comunicação em História” (Ministério da Educação, 2001, p. 87). Segundo Dias (2006), partindo destes três núcleos de competências essenciais, “podemos identificar os procedimentos que cada um deles pressupõe no desenvolvimento de um processo de ensino da História” (p. 33). Esses procedimentos são sequenciais, no entanto, existe sempre a possibilidade de, numa fase mais avançada, voltar a uma fase anterior, de modo a procurar novas fontes, no caso dos documentos já consultados não revelarem as informações pretendidas e as respostas às questões formuladas. Neste sentido, é previsível que o professor sinta necessidade de mobilizar, simultaneamente, os três núcleos que estruturam o saber histórico.

Segundo Dias (2006), as fontes históricas às quais os alunos podem recorrer no que se refere ao “Tratamento da informação/Utilização de fontes” são “objectos, quadros, fotografias, música, cartas de adultos, fontes escritas, edifícios, monumentos, escavações, materiais informáticos” (p. 33). É a partir destas fontes, de acordo com Cooper (2002),

que os historiadores descobrem o passado, sendo que, ao longo dos tempos, as categorias de fontes se têm vindo a diversificar, verificando-se assim um desenvolvimento dos processos de investigação histórica. Como tal, o facto de se levar as crianças a investigar a partir das fontes referidas, não se justifica apenas pelo facto de hoje em dias as mesmas serem acessíveis, mas porque essas fontes também são utilizadas pelos próprios historiadores.

No entanto, Cooper (2002) explicita que a investigação não implica apenas as fontes, já que estas só evidenciam informações sobre o passado se forem colocadas questões cientificamente pertinentes. Como tal,

hacer inferencias sobre las fuentes supone hacer preguntas sobre cómo se hicieron y utilizaron, y cómo pudieron influir en la vida, los sentimientos y los pensamientos de las personas que las realizaron y usaron. Significa aceptar que puede haber diversas inferencias válidas (Cooper, 2002, p. 117).

Assim, é necessário levar as crianças a compreender que as inferências que fazem sobre as fontes podem ser diversas, não havendo apenas uma única resposta correta. É importante compreender que, se as inferências concordam com o período para o qual a fonte remete, então podem ser aceites, sendo contudo necessário validá-las com argumentos.

De acordo com o que foi exposto, compreende-se então que a investigação em História consiste na análise de fontes, no levantamento de questões sobre essas fontes, tendo em conta a sua utilidade e relação com o passado, chegando assim a um conjunto de inferências.

Segundo André (2005), no que se refere à **Geografia**, a “investigação científica é um processo que se desenvolve a partir de uma questão de partida e termina numa tese ou resposta reconhecida pela comunidade científica” (p. 29). Como tal, as etapas do processo de investigação remetem para três princípios: (i) “conquista sobre os preconceitos”; (ii) “construção através da razão”; (iii) “verificação através dos factos” (André, 2005, p. 29).

No que se refere ao primeiro princípio, a autora faz referência a três etapas que dizem respeito à definição da questão de partida, à exploração do que já se conhece sobre o objeto em estudo e à problematização da questão enunciada. Relativamente à “construção através da razão”, as etapas que constituem este princípio remetem para a identificação dos conceitos referentes à questão problemática, o estabelecimento de relações entre conceitos-chave e, por fim, para a identificação da hipótese. As etapas associadas ao terceiro princípio referem-se à recolha de informação, tendo em conta as hipóteses definidas, o tratamento dos dados e, finalmente, a conclusão.

No âmbito da Geografia, o objeto de estudo é o Espaço, no entanto há que compreender que podem existir contextos diferentes. Assim, André (2005) clarifica que para definir uma questão de investigação capaz de dar sentido a uma pesquisa, é necessário que se contextualizem as dimensões referidas pela autora: “medidas, localizações

e descrições”, “regularidades espaciais”, “relação entre natureza e cultura”, “significados dos lugares” e “território como contexto activo” (pp. 32-35). Após a contextualização destas cinco dimensões, a autora faz apelo à necessidade de relacioná-las com os paradigmas que têm configurado as ciências sociais e humanas como, por exemplo, o empirismo, o positivismo, o neo-positivismo, o behaviorismo, entre outros, pois deles depende a forma de abordagem científica que o geógrafo empreende.

Após a explicitação apresentada previamente sobre as etapas que, segundo André (2005), constituem o processo investigativo em Geografia, considera-se pertinente recordar que um “cidadão geograficamente competente é aquele que possui o domínio das destrezas e que o demonstra ao ser capaz de visualizar espacialmente os factos, relacionando-os entre si, [e] de descrever corretamente o meio em que vive ou trabalha” (Ministério da Educação, 2001, p. 107). Assim, considera-se que devem ser mobilizados os três núcleos de competências essenciais da Geografia: “A localização”; “O conhecimento dos lugares e regiões”; e “O dinamismo das inter-relações entre espaços” (Ministério da Educação, 2001, p. 109), sendo claras as coincidências com as cinco dimensões apresentadas por André (2005). Ao longo do ensino básico, são estes três domínios de competências essenciais que devem guiar o professor no processo de ensino da Geografia, através da planificação de atividades que sejam adequadas aos contextos/turmas.

De acordo com o que foi exposto é de referir que na PES II é necessário, por um lado, ter em consideração os anos de escolaridade dos alunos envolvidos na intervenção realizada e, por outro lado, os constrangimentos temporais inerentes aos períodos de intervenção que, por serem curtos, não permitiram o desenvolvimento de todas as fases que caracterizam, no seu todo, o processo investigativo nestas áreas. Como tal, neste trabalho, as atividades investigativas realizadas privilegiam a fase do processo investigativo da **recolha e tratamento da informação**, comum à História e à Geografia: no âmbito da História, corresponde ao momento da construção do saber histórico do “exame do passado”, referido por Mattoso (2002); no âmbito da Geografia, corresponde ao terceiro princípio do processo de investigação referido por André (2005), isto é, a “verificação através dos factos”, que integra a etapa da recolha dos dados.

Assim, neste estudo valoriza-se, ao nível da História, o desenvolvimento das competências essenciais do “Tratamento da informação/Utilização de Fontes” e da “Compreensão Histórica” e, ao nível da Geografia, o desenvolvimento das competências essenciais inseridas nos núcleos “Localização” e “Conhecimento dos lugares e regiões”. No âmbito do 2.º CEB realizaram-se atividades investigativas mais centradas na História, relacionadas com os conteúdos do Império Romano, proporcionando aos alunos o contacto com fontes escritas, a partir das quais as crianças têm oportunidade de, por si só, fazerem descobertas sobre o passado, tal como defendem Cooper (2002) e Dias (2006). No contexto do 1.º CEB, envolvendo uma turma de 2.º Ano, as atividades investigativas foram realizadas mais centradas na Geografia, relacionadas com os conteúdos dos locais e regiões de Portugal, proporcionando aos alunos a oportunidade de utilizarem vocabulário geográfico em descrições de lugares e regiões e de formularem questões geográficas simples.

De acordo com alguns autores, o desenvolvimento destas competências dão um

importante contributo para o cumprimento de algumas finalidades do ensino da História e Geografia. Segundo Félix (1998), o ensino da História promove “o desenvolvimento do espírito crítico que conduz à análise crítica da realidade (‘espírito científico’) e à capacidade de actuar socialmente” (p. 61). Como tal, as finalidades essenciais do ensino da História passam por desenvolver nos alunos o interesse pelo passado, identificar os acontecimentos mais importantes do país e do mundo, desenvolver conhecimentos sobre cronologias, entre outras (Félix, 1998). A possibilidade de alcançar estas grandes finalidades será assegurada de forma mais eficaz se o processo de ensino e aprendizagem da História for orientado pelo docente tendo por pano de fundo as competências do “Tratamento da informação/Utilização de Fontes”, da “Compreensão Histórica” e da “Comunicação em História”, ao invés de um ensino centrado na descrição e memorização de factos, datas e personagens desenquadrados do seu significado histórico e da sua significância para os alunos. É neste sentido que se pretende analisar os resultados deste estudo, verificando se as atividades investigativas implementadas no 2.º CEB, que tiveram inerente a **Recolha e tratamento da informação**, promovem o desenvolvimento de alunos historicamente competentes.

De acordo com Cachinho (2002), a Geografia conjuga as dimensões física e humana dos fenómenos, constituindo-se assim uma *disciplina integradora*, já que o seu objeto de estudo é, por um lado, a superfície da terra e os processos que a modelam e, por outro lado, a forma como os indivíduos interatuam com o meio. Assim, as finalidades do ensino da Geografia remetem para quatro objetivos essenciais que dizem respeito: (i) ao estudo das relações que se estabelecem entre o homem e o seu meio; (ii) à necessidade de se compreender o espaço como um meio natural e social; (iii) à necessidade de se compreender que é a ação do homem que determina o modo como o espaço é dividido; e (iv) à necessidade de se compreender que a História e a Geografia estabelecem uma relação (Jimenez & Gaite, 1996) que contribui para o conhecimento da realidade social de uma forma mais abrangente. Tal como já foi referido, o ensino da Geografia e o alcançar destas finalidades devem ter em conta os núcleos de competências “Localização”, “Conhecimento dos Lugares e Regiões” e “Dinamismo das inter-relações entre os espaços” (Ministério da Educação, 2001). Só deste modo os alunos adquirem competências que lhes permitem compreender como os espaços se relacionam entre si. Assim, é também neste sentido, que se pretende analisar os resultados deste estudo, verificando se as atividades investigativas realizadas no contexto do 1.º CEB, que tiveram inerente os domínios da “Localização” e do “Conhecimento dos Lugares e Regiões”, promoveram o desenvolvimento de alunos geograficamente competentes.

2. Metodologia

Consistindo a metodologia na seleção das estratégias de investigação, esta tem inerente um conjunto de métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados, que são selecionados de acordo com o objetivo da investigação (Sousa & Baptista, 2011). Assim, a metodologia utilizada neste estudo aproxima-se do paradigma da metodologia da investigação-ação que, segundo aqueles autores, tem um duplo objetivo: compreender o contexto

onde ocorre a intervenção e obter uma mudança desse mesmo contexto. Tal como já foi referido anteriormente, a questão problemática em estudo na investigação que possibilitou a escrita deste artigo científico surgiu no âmbito da PES II, nos contextos de duas turmas, uma de 5.º Ano e outra de 2.º Ano, a primeira localizada na freguesia de São Sebastião da Pedreira e a segunda na freguesia de São Domingos de Benfica. Como tal, foram recolhidos dados quer ao nível do tema específico deste estudo, quer ao nível da intervenção realizada em cada um dos contextos educativos.

No que diz respeito ao tema específico da presente investigação, a técnica de recolha de dados utilizada assentou na revisão da bibliografia que, segundo Afonso (2005), diz respeito às “consultas bibliográficas sobre temas ou questões afins relacionadas com a problemática em que se vai inserir” (p. 50) o projeto de investigação.

Relativamente aos dois contextos educativos nos quais decorreram a PES II, a recolha de dados teve como principal finalidade obter um conjunto de informações que permitissem caracterizar os contextos onde iriam decorrer as intervenções pedagógicas. Para o efeito, foram utilizadas diversas técnicas, nomeadamente, a observação direta, a observação participante, a pesquisa documental e o inquérito por questionário.

Ao longo do processo, isto é, no decorrer dos períodos de intervenção, também foram recolhidos dados que permitiram realizar uma avaliação regular das competências dos alunos de ambos os contextos. Também nesta fase se recorreu às técnicas de observação participante e à pesquisa documental (análise dos processos individuais dos alunos e produções dos mesmos, tais como fichas de trabalho e fichas formativas). Por fim, no que diz respeito à etapa da avaliação, as técnicas de recolha de dados consistiram na observação participante e na pesquisa documental (análise das fichas sumativas realizadas pelos alunos).

É de referir que a recolha de informação pressupôs uma atividade prévia de identificação dos objetos de análise e de conceção de instrumentos de registo e respetivos indicadores de avaliação, tal como defendem Quivy e Campenhoudt (2003). Com a finalidade de registar os dados de avaliação, conceberam-se instrumentos de registo. Os referenciais para a construção dos indicadores de avaliação foram, em todas as situações, os documentos normativos e orientadores da organização e desenvolvimento curricular do Ensino Básico.

Na perspetiva de Afonso (2005), a recolha de dados constitui apenas a fase inicial da caracterização de um contexto, pelo que, após a sua conclusão, é necessário proceder ao tratamento da informação recolhida. Assim, após a recolha de dados procedeu-se à respetiva análise, suportada por técnicas de análise de dados qualitativos e quantitativos, designadamente a análise de conteúdo e a análise estatística. O tratamento da informação tornou possível aceder a um conjunto de informações relacionadas com as competências dos alunos de cada uma das turmas, o que permitiu caracterizar, com certa profundidade, o contexto das duas turmas de forma mais informada e fundamentada.

3. As atividades investigativas: apresentação e análise

Segundo Arends (2008), “a aprendizagem é um processo social mediante o qual os «aprendizes» constroem significados que são influenciados pela interação entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem” (p. 12). É neste sentido que os princípios pedagógicos que estiveram na base da ação educativa desenvolvida nos contextos nos quais este trabalho foi concretizado, remetem para a valorização dos conhecimentos prévios, a realização de aprendizagens significativas, o trabalho cooperativo e a diferenciação pedagógica.

O **conhecimento prévio** diz respeito ao conjunto de saberes que foram adquiridos pelos alunos antes de se iniciar o processo de instrução (Arends, 2008). Como tal, “a personalização da instrução para um determinado grupo requer informações fidedignas sobre as competências dos alunos e dos seus conhecimentos prévios” (Arends, 2008, p. 225). É neste sentido que Morgado (2004) defende ser “imprescindível que na sala de aula o aluno também tenha acesso a múltiplas oportunidades para trocas verbais com colegas e professores, mobilizando as suas experiências anteriores” (p. 66). Assim, compreende-se, tal como defende Arends (2008), que uma das principais tarefas do professor é ajudar os alunos a tomarem consciência sobre os seus conhecimentos prévios, de modo que estes tenham uma maior facilidade em integrar as novas aprendizagens.

A aprendizagem significativa é o “processo pelo qual conhecimentos novos são relacionados de modo substantivo com conhecimentos relevantes previamente disponíveis na estrutura cognitiva” (Valadares & Moreira, 2009, p. 38). Segundo estes autores, a “aprendizagem significativa subjaz a integração construtiva entre pensamento, sentimento e acção que conduz ao enriquecimento humano e daí a influência que tem não só a aquisição de novos significados conceptuais mas também a experiência emocional no processo de aprendizagem” (p. 45). Como tal, compreende-se que a motivação e o interesse são fatores inerentes à aprendizagem significativa, sendo, por isso, importante conhecer os interesses dos alunos, suas necessidades, aptidões e expectativas relativamente à aprendizagem, através da avaliação diagnóstica. Deste modo, o professor pode seleccionar os objetivos e as atividades adequadas às características dos alunos, promovendo aprendizagens relevantes e significativas (Ferreira, 2007).

O trabalho cooperativo pode ser implementado com a organização da turma em pequenos grupos heterogéneos, que têm de partilhar saberes, ideias e materiais. O trabalho cooperativo, para além de melhorar as relações entre os alunos, auxilia-os nas suas aprendizagens escolares, beneficiando os alunos que já possuem as suas competências mais desenvolvidas e aqueles que possuem algumas dificuldades (Arends, 2008). Também Morgado (2004) defende que o trabalho cooperativo apresenta um impacto positivo no âmbito do desenvolvimento pessoal e social, promovendo atitudes e comportamentos de solidariedade entre os alunos. Além disso, o trabalho cooperativo pode estruturar-se de diferentes modos, tendo em conta os objetivos e as atividades de aprendizagem (Morgado, 2004).

No que diz respeito ao princípio da diferenciação pedagógica, Arends (2008)

defende que os professores devem “centrar-se nos padrões e nos objetivos essenciais, mas devem também modificar o que é ensinado e fazer coincidir os modelos e as estratégias instrucionais com as necessidades e capacidades de alunos particulares” (p. 456). Tendo em conta a heterogeneidade que caracteriza as turmas, torna-se essencial a diversificação de estratégias, proporcionando o desenvolvimento de competências de todos os alunos e a realização de aprendizagens que lhes sejam significativas. Como tal, “na turma diferenciada, os professores esforçam-se por começar a instrução com base nos interesses, nas necessidades e na preparação dos alunos” (Arends, 2008, p. 457). Assim, o princípio da diferenciação pedagógica tem inerente a valorização dos interesses dos alunos, dos diferentes ritmos de trabalho e dos diferentes níveis de competências, o que significa que a intervenção do professor deve prever a realização de atividades com níveis de dificuldade diferentes, com tempos diferentes para a sua realização, e ainda, a realização de atividades diversificadas que promovam aprendizagens sobre diferentes temas/conteúdos, de acordo com os interesses dos alunos. Em conclusão, pode-se “ainda afirmar que diferenciar em termos pedagógicos se traduz no estabelecimento bem-sucedido de pontes entre o currículo e as necessidades e as características individuais dos alunos” (Morgado, 2004, p. 55). Assim definida, a diferenciação pedagógica integra os três princípios anteriores, assumindo-se deste modo, como nuclear na prática pedagógica naqueles dois níveis de ensino.

Se considerarmos que “a forma como se desenvolve o processo de aprendizagem é determinada pelas estratégias usadas que, deste modo, adquirem uma enorme importância no desenvolvimento de capacidades no aluno” (Proença, 1992, p. 121), os princípios pedagógicos referidos anteriormente foram concretizados através de uma estratégia que se traduziu na realização de atividades investigativas.

Atividades investigativas realizadas no 2.º CEB

No que se refere ao contexto educativo do 2.º CEB, no âmbito da HGP, os conteúdos lecionados incidiram sobre o tema “Império Romano”. Este tema foi iniciado colocando-se questões aos alunos, com o intuito de compreender os conhecimentos que já possuíam. No seguimento da leção do conteúdo referido, planificou-se uma primeira atividade investigativa com o objetivo de se abordar o tema “A Herança Romana na Península Ibérica”. Esta atividade consistiu numa pesquisa que, segundo Proença (1992), é uma estratégia que contribui para o desenvolvimento de competências de análise histórica.

A atividade foi planificada com o objetivo de desenvolver nos alunos a capacidade de reconhecer os vestígios que os Romanos deixaram na Península Ibérica. Como tal, a planificação desta atividade previu a necessidade de se utilizarem recursos, nomeadamente, um guião de pesquisa, computadores e internet. No que se refere à utilização da internet, esta foi equacionada como forma de motivar os alunos para a aprendizagem de conteúdos históricos pois, tal como defendem Carretero e Montanero (2008), os materiais disponíveis na internet possuem um valor interativo e personalizado, o que torna a aprendizagem significativa para o aluno. Para a realização desta atividade

de pesquisa, os alunos foram organizados a pares, promovendo-se, deste modo, o trabalho cooperativo. Como tal, o papel do professor consistiu no acompanhamento dos alunos, ajudando os grupos a encontrar o caminho da realização do trabalho, em lugar de dirigir o trabalho (Proença, 1992).

Em síntese, a atividade de pesquisa teve inerente, por um lado, a recolha de informação que foi selecionada a partir do guião distribuído aos alunos que os orientava explicitamente na sua pesquisa, através das instruções dadas sobre os sítios da internet onde deveriam pesquisar. Por outro lado, a pesquisa implicou o tratamento da informação, uma vez que o guião apresentava um conjunto de questões às quais os alunos tinham que responder, após a recolha da informação.

Numa segunda atividade, o “Cristianismo” foi abordado no decorrer do período de intervenção referente ao subtema “Os Romanos na Península Ibérica – Resistência e Romanização”. Como tal, em primeiro lugar procedeu-se ao ensino explícito das unidades fundamentais de medida do tempo histórico (ano e século) e do método de datação (a.C. e d.C.) com o objetivo de se realizar uma atividade de construção de um friso cronológico. Tal como Carretero e Montanero (2008) defendem, as linhas de tempo, nas quais os alunos têm que situar acontecimentos históricos, são pertinentes para trabalhar algumas noções relativamente ao tempo histórico.

Na planificação desta atividade previu-se a necessidade de se disponibilizar aos alunos uma fonte, através da qual recolhessem informações, e uma reta cronológica, que lhes permitisse construir o respetivo friso cronológico. Assim, produziu-se um texto informativo que constituiu a fonte de pesquisa dos alunos. Através da análise deste texto foi possível a recolha e o tratamento da informação, e por fim, a construção do friso cronológico. O facto de se ter produzido um texto ao invés de se utilizarem recursos disponíveis sobre o tema, permitiu, mais uma vez, valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, pois reconhecemos que, nem sempre, os recursos disponíveis são os mais adequados às faixas etárias dos alunos. Por outro lado, de acordo com Carretero e Montanero (2008), os textos produzidos pelos próprios professores são um recurso fundamental que permite desenvolver o pensamento histórico. Também na planificação desta atividade se teve em consideração a organização dos alunos. Como tal, mais uma vez, promoveu-se um momento de trabalho em pequeno grupo, dando assim relevância ao trabalho cooperativo que, para além de proporcionar uma aprendizagem realizada sem o controlo direto do professor, deu oportunidade ao estabelecimento de uma comunicação horizontal na sala de aula, permitindo a partilha de ideias entre os alunos.

Em síntese, a atividade de construção do friso cronológico teve inerente (i) a recolha de informação a partir do texto informativo que foi distribuído aos alunos e (ii) o tratamento da informação, uma vez que as instruções da atividade previam o registo das datas e dos respetivos acontecimentos, referidos no texto informativo, numa tabela cronológica e, posteriormente, na reta cronológica. De acordo com o que foi exposto, reconhece-se que as atividades investigativas realizadas com os alunos do contexto do 2.º CEB seguiram os princípios pedagógicos de **valorização dos conhecimentos prévios** dos alunos, das **aprendizagens significativas** e do **trabalho cooperativo**, já enunciados anteriormente.

Atividades investigativas realizadas no 1.º CEB

No âmbito do Estudo do Meio, mais concretamente na Geografia, os conteúdos a lecionar centraram-se no estudo dos lugares e das regiões de Portugal. De modo a tornar este estudo significativo para os alunos, considerou-se pertinente a realização de uma atividade investigativa, na qual os alunos recolhessem informação acerca da naturalidade dos seus familiares (avós e pais). Para este efeito, distribuiu-se a cada aluno um documento, através do qual os alunos recolheram em casa a informação solicitada sobre a localização da naturalidade dos avós, dos pais e dos próprios alunos, no mapa de Portugal. Na sala de aula, em grande grupo, o tratamento da informação foi realizado em dois momentos: primeiro, os alunos localizaram os distritos de onde eles próprios e os seus familiares eram naturais; segundo, os alunos localizaram as regiões, ao nível da Nomenclatura das Unidades Territoriais II (NUT II), de onde eles próprios e os seus familiares eram naturais. Deste modo, foi possível construir dois mapas, nos quais se localizaram as naturalidades, e, posteriormente, realizar uma análise que permitiu aos alunos identificarem os distritos e regiões onde nasceram mais e menos familiares. De sublinhar que este tratamento da informação promoveu também um momento de articulação curricular, mobilizando a área disciplinar da Matemática, na medida em que se abordou o tópico da “Representação e interpretação de dados”, partindo da informação dos referidos mapas.

Para as atividades investigativas que se realizaram em seguida, a turma foi dividida em sete grupos de dois, três e quatro elementos, tendo havido o cuidado de se formarem grupos com elementos de níveis de desenvolvimento diferentes. A cada grupo foi atribuída uma região do país (Norte, Centro, Lisboa, Alentejo, Algarve, Açores e Madeira) através da realização de um sorteio. Cada um dos alunos, ficou responsável por, mais uma vez em casa, recolher imagens sobre a região que lhe foi atribuída. Deste modo, cada grupo juntou um conjunto de imagens e, na sala de aula, com a ajuda da professora, os grupos selecionaram apenas uma das imagens recolhidas e escreveram uma sequência descritiva sobre a mesma. É de sublinhar que a atividade de descrição da imagem tem inerente a ação de tratamento da informação, uma vez que os alunos se debruçam sobre as imagens, analisando as informações que lhes são intrínsecas.

As imagens recolhidas pelos alunos permitiram a organização de um PowerPoint ao qual se recorreu no estudo sobre os conteúdos relativos aos aspetos físicos. Assim, partindo das imagens, foi solicitado aos alunos que apresentassem definições sobre os aspetos físicos que visualizavam nas imagens. Deste modo, os conceitos referentes aos aspetos físicos foram elaborados pelos próprios alunos, com o auxílio das professoras, evitando-se a definição de conceitos de modo descontextualizado. Esta atividade teve inerente o princípio da **valorização dos conhecimentos prévios** dos alunos, uma vez que se teve em conta as definições apresentadas pelos próprios e, por outro lado, teve em consideração o princípio das **atividades significativas**, uma vez que os recursos utilizados foram as imagens recolhidas pelos próprios alunos. O resultado desta atividade consistiu numa lista de definições sobre diversos aspetos físicos, que ficou afixada na parede da sala de aula.

Na fase seguinte planificou-se uma atividade na qual se promoveu a organização das imagens recolhidas por cada grupo, tendo em conta as temáticas para as quais

remetiam (aspetos físicos, gastronomia, trajes típicos, casas típicas, monumentos). A partir dessa organização, solicitou-se que cada grupo colocasse questões que considerasse pertinentes sobre as imagens e, posteriormente, que selecionassem apenas uma dessas questões, a partir da qual seria realizada uma atividade investigativa. Durante a realização deste trabalho cooperativo, guiou-se os grupos de modo a apresentarem questões pertinentes, auxiliando-os quando necessário, na construção frásica das questões levantadas sobre as imagens. É de referir que esta atividade promoveu o desenvolvimento de trabalhos muito diversificados entre os grupos, tendo em conta a variedade do tipo de questões que surgiu, a referir: "Como é que se formaram montanhas na paisagem do Norte? (Norte)"; "O que é uma barragem? (Centro)"; "Onde é que o rio Tejo desagua? (Lisboa)"; "Porque é que há vários pratos no Alentejo feitos com pão? (Alentejo)"; "Porque é que há vários doces típicos feitos com amêndoas no Algarve?" (Algarve); "Como é que a água aparece na lagoa? (Açores)"; "Porque é que os telhados das casas são triangulares? (Madeira)". Cada uma destas questões foi levantada a partir de uma imagem presente no seio do grupo, sobre a região em estudo, pelo que se considera que a atividade investigativa realizada em seguida, teve inerente o princípio das aprendizagens significativas, do trabalho cooperativo e da diferenciação pedagógica. Não pode deixar de ser sublinhada a riqueza desta tarefa, ao verificar-se as potencialidades de cada uma das questões definidas pelas crianças para o estudo do meio social e, mais concretamente, dos lugares e das regiões de Portugal.

Seguidamente, foi distribuído a cada grupo um guião de pesquisa, diferente entre os grupos, pois cada um remetia para a investigação relativa à questão selecionada. O guião de pesquisa apresentava a imagem e a respetiva questão, e um pequeno texto informativo sobre essa mesma questão. Além disso, como forma de motivar e auxiliar os alunos na compreensão de alguns conceitos referidos nos textos informativos apresentados, uma das tarefas presentes nos guiões de pesquisa era a visualização de um vídeo. A fim de tratar a informação presente no texto informativo e nos vídeos, solicitou-se aos alunos a escrita de um pequeno texto que desse resposta à questão levantada pelo grupo e a realização do respetivo desenho.

A última atividade investigativa realizada concretizou-se através da última tarefa apresentada no fim de cada um dos guiões de pesquisa: solicitava-se a resposta a uma questão específica relacionada com a questão levantada pelo grupo, mas referente às outras regiões do país. Assim, através do material produzido para a turma e disponibilizado a cada grupo, nomeadamente imagens e pequenos textos informativos, os alunos recolheram e trataram informações que lhes permitiram realizar esta última tarefa pedida no guião de pesquisa.

Da realização destas atividades investigativas resultou um mapa de Portugal no qual cada região apresentava a imagem, a questão levantada pelo grupo e a respetiva resposta. Além disso, resultou ainda um livro, no qual se compilaram os resultados da investigação realizada por cada grupo, apresentando-se o desenho elaborado na terceira tarefa do guião e o tratamento da informação sobre a quarta tarefa do guião de pesquisa.

No final do processo de intervenção convidaram-se os familiares (avós e pais)

dos alunos a assistirem à apresentação de cada grupo sobre as aprendizagens realizadas através das investigações que surgiram a partir das imagens recolhidas em casa. Além disso, neste momento final, foi também apresentada a dança tradicional da região do Norte, “O Regadinho”, trabalhada no âmbito da área disciplinar da Música, o que revela, mais uma vez, as potencialidades das atividades investigativas na promoção da articulação curricular.

No âmbito do Português planificou-se uma unidade didática sobre a sequência descritiva, na medida em que se pretendia realizar atividades investigativas partindo de imagens, no âmbito da área disciplinar do Estudo do Meio. Como tal, tornou-se pertinente ensinar os alunos, primeiramente, a analisar e a descrever imagens, para que posteriormente tivessem a capacidade de observar imagens, identificar os seus elementos e levantar questões pertinentes sobre as mesmas. Uma vez que, na avaliação diagnóstica dos alunos, no âmbito do Estudo do Meio, foram identificadas fragilidades no que diz respeito à descrição de uma imagem tendo em conta cada um dos seus planos, considerou-se pertinente dar início à unidade didática de Português com uma atividade relacionada com este conteúdo.

Em síntese, considera-se que as metodologias investigativas relacionadas com o Estudo do Meio e, mais concretamente, com a Geografia de Portugal, foram implementadas em coerência com os princípios pedagógicos enunciados e revelaram as suas potencialidades para o desenvolvimento de competências dos alunos, quer ao nível do conhecimento geográfico, quer ao nível de outras áreas disciplinares, como o Português.

4. Análise dos resultados

Tendo em conta que o tema deste artigo diz respeito a “Desenvolver competências de recolha e tratamento da informação na aprendizagem da História e Geografia no 1.º e 2.º CEB”, apresenta-se em seguida a análise da avaliação das atividades investigativas realizadas em cada um dos contextos de estágio, anteriormente descritas.

Nas atividades investigativas realizadas no âmbito do 2.º CEB, os alunos passaram por experiências de aprendizagem, nomeadamente, a “utilização de técnicas de investigação”, a “interpretação de informação histórica diversa e com diferentes perspectivas” (Ministério da Educação, 2001, p. 92) ao nível da História, e a “recolha de informação sobre o território português através da Internet” (Ministério da Educação, 2001, p. 117), ao nível da Geografia.

De acordo com o que foi exposto, a primeira atividade investigativa realizada foi avaliada tendo em conta a competência da “Recolha e tratamento da informação”, transversal à História e à Geografia (cf. Tabela 1). A partir desta competência transversal definiram-se três indicadores: “Identifica a informação solicitada”, “Organiza a informação recolhida” e “Interpreta o significado de expressões e conceitos”. O primeiro indicador centra-se diretamente na recolha da informação, enquanto os dois seguintes remetem para o tratamento e interpretação da informação. Assim, tal como seria de esperar, o primeiro indicador apresenta uma percentagem de sucesso ligeiramente superior

em relação ao segundo e terceiro indicador, na medida em que tratar e interpretar a informação implica subir um patamar relativamente à competência de recolher a informação. Numa análise focalizada na taxa de sucesso de cada um dos indicadores, verifica-se que o indicador em que o desempenho é mais baixo situa-se ao nível da interpretação (50,3%) e o indicador com o desempenho mais elevado situa-se ao nível da organização da informação recolhida (71%). No entanto, considera-se pertinente referir que o resultado da taxa de sucesso do primeiro indicador (66,7%) é altamente afetado pelos resultados obtidos na última questão do guião de pesquisa (C1), na qual o grau de consecução foi relativamente baixo. Isto é, as respostas classificadas com zero nesta questão não significam que os alunos não foram capazes de responder corretamente, mas sim que os alunos não responderam devido a não terem tido tempo para o fazer. Como tal, realizou-se uma análise sobre o primeiro indicador, não considerando a avaliação da questão C1. Calculando a média da taxa de sucesso das questões A1, A2, B1 e B3, concluiu-se que os resultados ascenderiam a 77,9%.

Tabela 1 Avaliação da primeira atividade investigativa

Competência Transversal	Recolha e tratamento da informação									
Indicadores	Identifica a informação solicitada					Organiza a informação recolhida		Interpreta o significado de expressões e conceitos		
Questões	A1	A2	B1	B3	C1	B1	B3	A3	B2	
Cotação	6	6	6	6	6	6	6	6	6	
Taxa de sucesso	73,7	96,0	94,0	48,0	22,0	94,0	48,0	39,3	61,3	
Médias	66,7					71,0		50,3		
Média Geral	62,6									
Taxa de sucesso	73,7	96,0	94,0	48,0		94,0	48,0	39,3	61,3	
Médias	77,9						71,0		50,3	
Média Geral	66,4									

Fonte: Grelhas de Avaliação. Cálculos dos autores.

No que se refere à segunda atividade investigativa centrada na construção de um friso cronológico, a avaliação foi realizada apenas no âmbito da disciplina de História, devido ao tipo de tarefas que foram propostas na mesma (cf. Tabela 2). Assim, a avaliação realizou-se tendo em conta a competência “Recolha e tratamento da informação” e os seguintes indicadores: “Identifica a informação solicitada”, “Ordena os acontecimentos por ordem cronológica no friso” e “Identifica o século correspondente ao ano”.

Tabela 2 Avaliação da segunda atividade investigativa

Competência	Recolha e tratamento da informação			Média/Aluno
	Recolhe a informação	Trata a informação recolhida		
Indicadores	Identifica a informação solicitada	Ordena os acontecimentos por ordem cronológica no friso	Identifica o século correspondente ao ano	
Questões	1	2		
Cotação	6	6	6	6
Taxa de sucesso	90,7	63,1	69,0	
Médias	90,7	66,1		4,5
Média Geral	78,4			

Fonte: Grelhas de Avaliação. Cálculos dos autores.

A partir da análise dos resultados presentes na grelha de avaliação verificou-se que no primeiro indicador, "Identifica a informação solicitada", que remete diretamente para a recolha da informação, a taxa de sucesso foi superior (90,7%) à alcançada nos outros dois indicadores (66,1%), que incidem sobre o tratamento da informação recolhida. Tal como na primeira atividade investigativa, os indicadores com maior sucesso foram os que remeteram para a recolha da informação.

Ao ser realizada uma análise focalizada na taxa de sucesso de cada um dos indicadores, verifica-se que o indicador com mais baixo desempenho situa-se ao nível da ordenação cronológica dos acontecimentos (63,1%), tendo sido 11 o número de alunos com uma cotação igual ou inferior a três, isto é, metade da cotação total correspondente a este indicador. No que diz respeito ao indicador, "Identifica o século correspondente ao ano", a taxa de sucesso foi de 69%, sendo que apesar de apenas sete alunos terem atingido a cotação total, apenas seis crianças tiveram cotação igual ou inferior a três. O indicador que revela um desempenho mais elevado foi o primeiro, "Identifica a informação solicitada", cujos resultados positivos ascendem a 90,7%, o que revela que os alunos não tiveram dificuldades em recolher a informação presente no texto, através do qual, posteriormente, construíram o friso cronológico.

De acordo com o que foi exposto acerca da avaliação formativa das atividades investigativas realizadas no âmbito do 2.º CEB é possível concluir que os alunos desenvolveram competências ao nível da "Recolha e tratamento da informação". No entanto, as maiores dificuldades dos alunos remetem para o tratamento da informação, uma vez que esta tarefa é mais complexa do que a recolha da informação disponibilizada. Além disso, também é de referir que os resultados da avaliação da segunda atividade investigativa foram melhores do que os da primeira atividade, o que se justifica por duas ordens de razão: primeira, os materiais da segunda atividade foram concebidos com mais tempo e cuidado, pois resultaram da decisão entretanto tomada de realizar este estudo; segunda, os alunos revelaram melhor desempenho no tratamento da informação na atividade relacionada com o friso cronológico.

Nas atividades investigativas realizadas no âmbito do 1.º CEB, no domínio da História, os alunos passaram por experiências de aprendizagem como a "utilização de alguns proces-

“... questões simples de conhecimento da realidade envolvente: observar, inquirir, descrever, formular questões” (Ministério da Educação, 2001, p. 92) e a “organização de álbuns com gravuras sobre as diversas regiões de Portugal” (Ministério da Educação, 2001, p. 95). Já ao nível da Geografia, as experiências de aprendizagem concentraram-se em “observar fotografias (...) ou outras imagens de paisagens, para identificar os elementos naturais e humanos” e “realizar actividades em grupo para registar e organizar a informação recolhida” (Ministério da Educação, 2001, p. 114).

De acordo com o que foi exposto, a avaliação realizada no contexto do 1.º CEB remete para os resultados das avaliações das atividades investigativas implementadas no âmbito do Estudo do Meio que, devido ao ano de escolaridade em que estamos a trabalhar (2.º Ano), será apresentada de forma qualitativa. É de referir que, no decorrer das atividades investigativas realizadas em grupo, foi constante o apoio das professoras no trabalho que os alunos iam realizando.

Na avaliação da atividade de análise de imagens sobre as regiões de Portugal, na qual os grupos tiveram de organizar as imagens (recolhidas em casa) de acordo com as características das regiões e, em seguida, levantar questões sobre as mesmas, definiram-se os seguintes indicadores de avaliação: “Associa as imagens recolhidas pelo grupo às características da região” e “Levanta questões investigativas a partir de imagens”. No que diz respeito ao primeiro indicador foi possível concluir, através da avaliação, que todos os grupos (identificados pelas regiões em estudo) fizeram uma associação correta entre as imagens e as características das regiões. Relativamente ao segundo indicador, a avaliação foi realizada relacionando-se o número de elementos por grupo com o número total de questões levantadas por cada grupo e a pertinência dessas mesmas questões. Assim, a avaliação deste indicador é positiva, superando as expectativas iniciais, uma vez que em todos os grupos o número de questões levantadas foi sempre superior ao número de elementos que constituíam o grupo (cf. Tabela 3). Além disso, foi possível verificar que cada elemento do grupo levantou, pelo menos, uma questão, o que reforça os resultados obtidos ao nível da cooperação e da motivação dos alunos ao longo da realização destas atividades.

Tabela 3 Avaliação da atividade de análise de imagens

Indicador: Levanta questões investigativas a partir de imagens		
Região	Número de alunos por grupo	Número de questões levantadas
Norte	2	10
Centro	3	14
Lisboa	3	4
Alentejo	4	8
Algarve	4	7
Açores	3	6
Madeira	3	8

Nota. Grelhas de avaliação. Cálculos dos autores.

No que se refere à pertinência, além da questão que cada grupo selecionou para dar continuidade ao processo investigativo, considera-se que existiram outras questões pertinentes que também poderiam ter sido utilizadas para o mesmo fim, permitindo o estudo de diversos conteúdos no âmbito do Estudo do Meio (cf. Tabela 4).

De modo a dar continuidade ao processo investigativo, distribuiu-se um guião de pesquisa, o qual apresentava quatro tarefas. Pelos resultados obtidos, compreendeu-se que todos os grupos concretizaram as tarefas propostas, podendo concluir-se que os alunos foram capazes de recolher e tratar a informação apresentada nos materiais distribuídos.

A quarta tarefa apresentada no guião de pesquisa possibilitou a cada grupo alargar a sua questão de investigação a outras regiões do país. Tendo em conta o texto escrito por cada grupo, a organização das imagens e a legenda das mesmas, entende-se que os alunos foram capazes de recolher a informação partindo dos materiais distribuídos, e posteriormente, tratar essa mesma informação.

De acordo com o que foi exposto, considera-se que os resultados da avaliação das atividades investigativas foram positivos, uma vez que os grupos cumpriram sempre as tarefas propostas. Além disso, os alunos revelaram competências de recolha da informação, partindo dos materiais distribuídos, e competências de tratamento dessa informação, tendo em conta os produtos elaborados por cada grupo. Por fim, julga-se que é importante deixar explícito que, apesar da avaliação formativa das atividades referidas ter sido sempre realizada tendo em conta o trabalho concretizado pelo grupo, concluiu-se que a nível individual os alunos também desenvolveram competências. Por um lado, esta conclusão é sustentada pela apresentação oral que os grupos realizaram sobre as investigações realizadas, na qual houve oportunidade de ouvir cada elemento de cada grupo, e, por outro lado, pelos resultados obtidos na avaliação sumativa.

Em conclusão, e refletindo sobre as avaliações realizadas, considera-se que os processos investigativos realizados nos dois contextos, de um modo geral, desenvolveram nos alunos competências de recolha e tratamento da informação na aprendizagem da História e da Geografia. No entanto, considera-se que foi ao nível do 1.º CEB que a competência da *Recolha e tratamento da informação*, foi desenvolvida de forma mais consistente.

Tabela 4 Avaliação da atividade de análise de imagens – identificação de novas questões

Indicador: Levanta questões investigativas a partir de imagens		
Região	Questão levantada	Temas/conteúdos do EM inerentes à questão levantada
Norte	“Porque é que as casas são quase todas pretas?”	Bloco 6: As construções do meio local - Materiais utilizados na construção de edifícios
	“Porque é que as casas estão todas juntas?”	Bloco 4: Os aglomerados populacionais (aldeias, vilas e cidades)
Centro	“Porque é que o doce «ovos moles» tem estas formas (conchas, búzios, etc.)?”	Bloco 6: A atividade piscatória no meio local
Lisboa	“Porque é que em Lisboa se come sardinhas?”	Bloco 6: A atividade piscatória no meio local
	“Porque é que os prédios têm azulejos nas paredes?”	Bloco 6: As construções do meio local - Materiais utilizados na construção de edifícios
Alentejo	“Porque é que há muita erva e muitas árvores?”	Bloco 6: A agricultura no meio local (o relevo como fator natural com influência na agricultura)
Algarve	“Porque é que as casas são baixinhas?”	Bloco 4: Os aglomerados populacionais (aldeias, vilas e cidades)
	“Porque é que só temos peixe na mesa?”	Bloco 6: A atividade piscatória no meio local
	“Porque é que a senhora tem uma cesta cheia de laranjas?”	Bloco 6: A agricultura no meio local (principais produtos agrícolas da região)
Açores	“Porque é que há muitas vacas nos Açores?”	Bloco 3: Os seres vivos do seu ambiente Bloco 6: A criação de gado no meio local
Madeira	“Porque é que no traje usam botas parecidas a pantufas?”	Bloco 6: Principais atividades produtivas nacionais (produtos da indústria portuguesa)
	“Porque é que há casas num sítio tão verde?”	Bloco 4: Os aglomerados populacionais (aldeias, vilas e cidades)

Nota. Produtos dos alunos.

Conclusão

A análise dos resultados evidenciou que os alunos de 1.º e 2.º CEB desenvolveram competências de Recolha e tratamento da informação na aprendizagem da História e da Geografia. No entanto, é de referir que a amostra analisada neste estudo diz respeito a dois contextos educativos muito circunscritos, pelo que se entende que as conclusões retiradas neste estudo não devem ser generalizadas. Além disso, tal como foi referido anteriormente, a metodologia utilizada no decorrer deste trabalho aproxima-se do paradigma da metodologia investigação-ação, que tem inerente uma espiral de sucessivos ciclos, envolvendo a observação, a planificação, a reflexão e a ação (Sousa & Baptista, 2011). Como tal, “esta metodologia pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças” (Sousa & Baptista, 2011, p. 65) o que, tendo em conta o curto tempo de PES II, não foi possível

concretizar. Assim, julga-se que o presente estudo poderá ser um “embrião” de um trabalho a ser realizado, utilizando-se a investigação-ação, com todas as sucessivas fases que nela devem estar presentes, sobre o impacto que a utilização das metodologias investigativas pode ter no desenvolvimento de competências de História e Geografia nos alunos do 1.º e do 2.º CEB.

Considera-se que também é importante refletir sobre o impacto que as atividades investigativas tiveram na satisfação das aprendizagens dos alunos. Através da análise dos inquéritos por questionário realizados em cada um dos contextos educativos, tornou-se possível concluir que o grau de satisfação dos alunos do 2.º CEB foi muito positivo, relativamente à área disciplinar de HGP, tal como o grau de satisfação dos alunos do 1.º CEB, no que se refere à área disciplinar de Estudo do Meio. No contexto do 2.º CEB, a atividade referida como preferida, na generalidade, foi a atividade investigativa da pesquisa, enquanto a utilização do manual foi referida como a atividade que os alunos menos gostaram.

No que se refere ao contexto do 1.º CEB, todos os alunos gostaram de recolher dados sobre a naturalidade dos seus familiares, e também quase todos, isto é, 21 em 22 alunos, gostaram de localizar nos mapas de Portugal as informações recolhidas.

Refletindo de uma forma geral sobre esta investigação realizada em 2013/2014, considera-se que foi no contexto do 1.º CEB que se concretizou uma melhor integração entre o contexto educativo e o estudo apresentado. Para tal, contribuiu o facto de a avaliação das atividades investigativas realizadas no 2.º CEB, antes da intervenção no contexto de 1.º CEB, ter proporcionado um momento de reflexão sobre o modo como essas atividades foram organizadas, o que influenciou a conceção e construção de materiais a que se recorreu nas atividades investigativas implementadas no contexto do 2.º Ano.

Finalmente, considera-se que o presente estudo realizado sobre o tema **Desenvolver competências de recolha e tratamento da informação na aprendizagem da História e da Geografia no 1.º e 2.º CEB** proporcionou a oportunidade de se passar por momentos muito ricos no decorrer da Intervenção Educativa, nos quais foi possível compreender que os alunos se encontravam a realizar aprendizagens que lhes eram significativas. Além disso, o facto de os alunos comentarem positivamente as atividades investigativas propostas desencadeou uma maior motivação para construir materiais e dar continuidade ao processo investigativo, algo que esta metodologia exige e que se traduz em tempo e dedicação. É neste sentido que se considera que a dedicação de um professor na organização da sua prática docente diária, exerce uma influência sobre a relação pedagógica e, simultaneamente, sobre a motivação dos alunos e do próprio professor.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997).

Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais (L. Baptista, Trad.). Lisboa: Gradiva.

André, I. (2005). *Metodologias de investigação em Geografia Humana*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.^a ed., A. Faria, Trad.). Madrid: McGraw-Hill.

Cachinho, H. (2002). *Geografia Escolar: Orientação Teórica e Praxis Didáctica*. Lisboa: Colibri.

Carretero, M. & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20 (2), 133-142. Consultado em 2014, em <http://tinyurl.com/q76qkyw>

Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina: Coimbra.

Dias, A. (2006). *História de Portugal e formação inicial de professores do 1.º CEB: o caso Macau*. Estudo não publicado de provas públicas para professor adjunto, Escola Superior de Educação de Lisboa.

Félix, N. (1998). *A História na educação básica*. Lisboa: Colibri.

60

Jimenez, A., & Gaité, M. (1996). *Enseñar Geografía: de la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis.

Mattoso, J. (2002). *A escrita da História*. Rio de Mouro: Círculo de Leitores.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Proença, M. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (J. M. Marques, M. A. Mendes, M. Carvalho, Trad.). Lisboa: Gradiva.

Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Lidel.

Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

O IMPACTO DA UTILIZAÇÃO DO FRISO
CRONOLÓGICO NA AVALIAÇÃO DOS
ALUNOS A ESTUDO DO MEIO SOCIAL
NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Filipa Cruz da Silva
Joana Arez da Cruz
Nuno Martins Ferreira

O impacto da utilização do friso cronológico na avaliação dos alunos a Estudo do Meio Social no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Filipa Cruz da Silva
filipa72@hotmail.com

Joana Arez da Cruz
joana16cruz@gmail.com

Nuno Martins Ferreira
nunoferreira@eselx.ipl.pt

Resumo

63

Sendo o friso cronológico simples um recurso utilizado no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos da História nas aulas de Estudo do Meio, foi realizada uma investigação com o objetivo de analisar o impacto da utilização deste recurso na avaliação dos alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade na área disciplinar referida.

Metodologicamente, a investigação segue uma abordagem quantitativa, baseada nos dados disponibilizados pelo conjunto de docentes inquiridos, quer nos questionários aplicados, quer nas grelhas relativas à avaliação dos alunos a Estudo do Meio e, em particular, em conteúdos da História e Geografia de Portugal.

A análise dos dados recolhidos permite encarar com otimismo o impacto da utilização do recurso referido nas classificações dos alunos. Contudo, não foi possível comprovar uma relação direta entre esses dois fatores, dada a inexistência de dados relativos à avaliação de alunos cujos docentes não utilizam o friso cronológico. De certa forma, a investigação evidencia a importância do envolvimento dos alunos na sua construção. Contudo, os resultados indicam a necessidade de se realizar uma abordagem sistemática e contínua do friso cronológico com os alunos em contexto de sala de aula.

Palavras-chave: tempo histórico; friso cronológico; avaliação; Estudo do Meio Social; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Summary

The impact of the use of the timeline for the evaluation of students of Social Studies of the

1st cycle of basic education

Timeline is a resource used for teaching and learning History in Social Studies classes, so an investigation was carried out in order to analyze the impact of the use of this resource on the evaluation of students of the 3rd and 4th years in that subject area.

Methodologically, the research follows a quantitative approach, based on data provided by the group of surveyed teachers, both in questionnaires and grids for the evaluation of students, in particular on contents of History and Geography of Portugal.

The analysis of the data collected allows us to face with optimism the impact of the utilization of this resource for the evaluation of students. However, it was not possible to prove a direct relationship between these two factors, given the absence of data relating to the evaluation of students whose teachers do not use the timeline. The research highlights the importance of student involvement in its construction. However, the results indicate the need to perform a systematic and continuous approach to timeline with the students in classroom context.

Keywords: historical time; timeline; evaluation; Social Studies; 1st cycle of basic education

Introdução

O presente artigo tem por base o trabalho desenvolvido no Mestrado em Ensino de 1.º e 2.º Ciclo, da Escola Superior de Educação de Lisboa, no âmbito da unidade curricular de Sociedade, Cultura e Território. O tema apresentado surgiu no contexto da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) e da vontade de comprovar os benefícios da utilização do friso cronológico simples no processo de ensino-aprendizagem.

Na faixa etária em que a maioria das crianças dos 3.º e 4.º anos de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) se encontra, existem dificuldades na perceção da dimensão temporal e na estruturação do conceito de *tempo histórico*. Neste contexto, Félix (1998) defende a utilização de recursos didáticos diversificados, definindo-os como “materiais para aprender o ‘saber-fazer’ (procedimentos)” (p. 48). Um exemplo desses recursos é o friso cronológico simples que pode ser utilizado em Estudo do Meio (EM), na abordagem de conteúdos ligados à História e Geografia de Portugal (HGP). Neste âmbito, o friso cronológico simples apresenta-se como uma possibilidade de trabalhar a temporalidade na sala de aula (João, 2015).

Na formação inicial de professores este é um recurso constantemente referido e, embora seja utilizado com frequência nas escolas, existe pouca informação bibliográfica disponível especificamente produzida por autores portugueses.

65

A investigação aqui apresentada visa identificar as práticas dos professores relativamente ao friso cronológico, compreender o que motiva a sua utilização ou não utilização e conhecer as suas perceções quanto ao impacto desta utilização nas aprendizagens dos alunos em EM. A principal finalidade deste trabalho é verificar o impacto da utilização do material referido na avaliação dos alunos em EM.

O presente artigo encontra-se dividido em quatro partes. Na primeira parte, faremos um enquadramento teórico, em que constará a revisão da literatura relativa ao tema. Segue-se, na segunda, a apresentação da metodologia utilizada; na terceira, os resultados obtidos na investigação; e na quarta, a discussão dos resultados. Por fim, na conclusão, apresentar-se-á uma proposta de resposta, tendo em conta a principal finalidade deste trabalho, identificada neste resumo, e ainda hipóteses futuras de investigação.

1. Enquadramento teórico

Tendo em conta a problemática apresentada, importa explicitar os conceitos de espaço geográfico e de tempo histórico, duas componentes da História essenciais para a construção de um friso. Abordar-se-á também a aquisição da noção de tempo pela criança, nomeadamente a de tempo histórico, através do recurso ao friso cronológico simples, bem como a organização do tempo e espaço no programa de EM do 1º CEB.

Tempo histórico e espaço geográfico: duas componentes da História

A História e a Geografia são duas Ciências Sociais indissociáveis, porque os seus objetos de estudo, o Homem e o Meio, respetivamente, não podem ser compreendidos separadamente.

De entre as muitas definições de História, encontramos a de Bloch (1965), que a definiu como “ciência dos homens... no tempo” (pp. 28-29). Mais tarde, Mendes (1993) destacou a dimensão do coletivo e a dimensão temporal da História, defendendo, contudo, a contemplação de uma outra categoria: o espaço. Para este autor, o espaço, independentemente do tema estudado, estaria sempre presente de forma explícita ou implícita. Efetivamente, toda a investigação histórica carece de um enquadramento no tempo e no espaço⁴ (Proença, 1992). O tempo dir-nos-á quando as mudanças ocorrem e o espaço, por sua vez, onde estas tiveram lugar (Battlori, 2011).

No âmbito do estudo da História, é importante referir a importância dos conceitos de espaço geográfico⁵ e de tempo histórico⁶. Falar em espaço geográfico implica ter em conta que um lugar ou região são o resultado da combinação das suas condições geográficas e da sua capacidade de resposta às diversas fases de progresso ou retrocesso que os têm afetado historicamente (Battlori, 2011). As condições geográficas enunciadas dizem respeito tanto ao meio natural/físico como às ocupações económicas ou às estruturas políticas desse local. A sua capacidade de resposta explica como o espaço se tem configurado e qual o seu papel/lugar no mundo global (Battlori, 2011). Ciências como a Geografia e, em particular, a Cartografia assumem, neste contexto, um papel relevante, dado o seu contributo na localização espacial e, conseqüentemente, na construção da ideia de espaço geográfico.

No que diz respeito ao tempo histórico, esta é uma noção considerada mais difícil de analisar por ser mais abstrata, complexa e multifacetada (Mendes, 1993). No entanto, é unânime entre os historiadores que o tempo é a própria essência da História, pelo que a sua importância é inegável e fundamental. Como referem Santisteban e Pagés (2011), “La historia es tiempo y el tiempo es historia” (p. 230).

Cruz Rodriguez (2004) atribuiu relevância ao tempo cronológico, referindo que este nasce do tempo histórico e ajuda os historiadores a distinguir os diversos tempos próprios da história. Para a mesma autora, o tempo cronológico é um suporte necessário para qualquer construção que se faça em torno do tempo social e humano, pelo que “ignorar la cronología y hacer historia sin fechas no periodizaciones y sin una construcción de estratos temporales sucesivos en los que situar los hechos, es condenarse a confundirlo todo y a no comprender nada” (Cruz Rodriguez, 2004, p. 243).

Embora o tempo possa apresentar diferentes gramáticas – tempo matemático,

4 - A tendência de associar o ensino da História ao da Geografia deve-se, em parte, à necessidade de localizar os acontecimentos no tempo e no espaço (Mendes, 1993). Por outro lado, também o estudo do território carece de uma abordagem diacrónica.

5 - Entende-se por *espaço geográfico* a base das diferentes interações existentes entre os elementos humanos e naturais, as quais modificam o espaço e dão-lhe características próprias (Alcaraz Montesinos, 2004, p. 211).

6 - “O conceito de *tempo histórico* não é consensual, podendo ter significados diferentes para várias pessoas. ... está relacionado com três áreas conceptuais: cronologia (sequencialização); duração e passagem do tempo e medição do tempo” (Sole, 2009, p. 34).

astrológico ou filosófico – ao historiador interessam as dimensões temporais sociais e culturais, associadas a outra noção de tempo já enunciada: o tempo histórico (Mendes, 1993).

Existem várias perspectivas a partir das quais se pode definir e abordar o tempo histórico. Braudel (1990) defendeu uma abordagem tripartida do tempo, associando ao tempo histórico diferentes dimensões temporais: o tempo longo ou de longa duração⁷, no qual se insere o tempo geográfico, de interdependência do homem com o meio em que vive; o tempo médio, ou tempo social, que abrange uma geração sensivelmente; e o tempo individual, ou curto, o dos acontecimentos.

O nome deste historiador francês fica para sempre associado à valorização do cruzamento entre o tempo histórico e o espaço geográfico. Com efeito, as obras de Fernand Braudel, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, de 1949, e *Grammaire des civilisations*, de 1963, foram a materialização de uma ideia de interdisciplinaridade no seio das Ciências Sociais, tendo como ponto central a História. Sobretudo na primeira obra referida, Braudel desenvolveria o conceito de *geohistória*, mostrando, a partir dos múltiplos espaços do Mediterrâneo, que a explicação dos fenômenos não se confinava ao olhar particular de uma ciência social, mas tinha de ter em conta as diversas atividades do Homem e os espaços por ele percorridos.

No livro *Le Méditerranée*, o lugar constituiu-se como o centro irradiador das três dimensões temporais e tal constituiu uma novidade

67

no tratamento amplo, não apenas do espaço como da duração, na articulação das temporalidades com as espacialidades, ou seja, na síntese e na totalidade tempo-espaço. ... [Braudel] inova no modo como trata o espaço geográfico, sendo que o faz sem que este se explique isoladamente. O espaço aparece como algo dinâmico, não como um resultado do determinismo geográfico (Jordá Poblet, 2011, pp. 126 e 127).

Em *Grammaire*, Braudel exploraria a Geografia sob diferentes ângulos. Neste caso, o historiador francês mostrou que

verificar o embate homem *versus* meio e mapeá-lo de acordo com as civilizações permite a constatação de que não há um tempo único . . . mas sim uma geografia do tempo histórico – um mosaico de tempos históricos em que cada civilização . . . guarda ritmo particular. E parte desse ritmo diz respeito à maneira como as civilizações se relacionam com seus espaços específicos (Ribeiro, 2011, p. 74).

7 - É o tempo da estrutura: "uma estrutura é ... uma realidade que o tempo demora imenso a desgastar e a transportar" (Braudel, 1990, p. 14).

Tal como defendeu Jordá Poblet (2011), numa referência à validade da *geohistória* para a compreensão da interação do Homem com o Meio, “todo o grande esforço histórico de interpretação contém geografia. O inverso também poderá ser afirmado e, sobretudo, quando se trata da geografia humana” (p. 53).

Em Portugal, o historiador Vitorino Magalhães Godinho⁸ enfatizou nos seus estudos a importância de um olhar total para os factos, na presunção de que todas as Ciências Sociais tinham uma contribuição válida para essa abordagem. Como bem assinalou Fonseca (2014),

The space of geography and its relationship (or not) with different temporal rhythms, the importance given to certain conceptual categories (capitalism, civilization, global/local), which are typical of Braudelian historiography, are also, directly related to the central themes of the historical thought of Vitorino Magalhães Godinho (p. 69).

Para Magalhães Godinho, as diferentes disciplinas sociais, separadas entre si, apenas podiam oferecer ângulos parciais de análise dos fenómenos humanos, por isso, a interdisciplinaridade impunha-se para a prática de uma história total, que cruzasse a geohistória, a história económica e a sociologia⁹. A recusa de uma história reduzida à narração dos grandes feitos fê-lo inventar os *complexos histórico-geográficos*, nos quais sistematizou a ligação de estruturas territoriais num determinado espaço, definidas num determinado tempo (Cardoso, 2011).

Magalhães Godinho não apartou a História da Geografia para a explicação da evolução da sociedade portuguesa. Com efeito, e partindo da noção do tempo longo (estrutura), estudou a história de Portugal à luz do facto social total¹⁰, porque “a realidade é sempre, assim, um complexo mais ou menos coerente . . . de estruturas configurando-se num espaço geográfico, processando-se nos tempos histórico-sociais” (Godinho, s.d., p. 131).

O tempo na perspetiva das crianças

A formação da temporalidade, a construção de uma consciência histórica e a compreensão de mudança e continuidade são aspetos fundamentais que qualquer um, enquanto cidadão, deve adquirir para se localizar no mundo (Santisteban & Pagès, 2011). No entanto, o tempo, em particular o tempo histórico, é um conceito de difícil apreensão, principalmente para as crianças.

8 - Magalhães Godinho foi discípulo das ideias de Braudel em Paris, tendo-se inspirado pelas novas abordagens historiográficas da Escola dos Annales durante a sua estadia na capital francesa.

9 - Veja-se, a título de exemplo, a sua obra *Os descobrimentos e a economia mundial (1963-1971, 2 vols., Lisboa: Arcádia)*.

10 - Conceito introduzido nas Ciências Sociais pelo antropólogo Marcel Mauss: “O conceito de facto social total significa que, ao pretendermos estudar um determinado fenómeno social, devemos considerá-lo na sua multiplicidade de aspetos e procurar várias perspetivas de análise que possam contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno. Este não se restringe à sua instância social, poderá ter implicações de vária ordem, aos níveis económico, político, ideológico, demográfico, etc.” (Silva & Pinto, 2001, pp. 17-18)

O estágio de desenvolvimento em que as crianças se encontram faz com que a perspectiva que estas têm do tempo varie. Até aos sete anos, durante o estágio pré-operatório, as crianças têm muita dificuldade em adquirir as noções de idade, sucessão, duração, anterioridade e posterioridade (Piaget, 1926, citado por Alonso Arenal, 2010). O processo de formação de um largo tempo histórico anterior a si é muito lento, dada a impossibilidade de as crianças fazerem uma observação direta dos acontecimentos.

Por volta dos oito anos, já no estágio das operações concretas, a construção do tempo é feita através da ordenação sucessiva de acontecimentos e do encadeamento dos intervalos entre esses acontecimentos (Piaget, 1973). Mais tarde, neste estágio, na etapa dos nove aos onze anos, as crianças interessam-se pela vida de grandes personagens, por biografias e lendas (Piaget, 1926, citado por Alonso Arenal, 2010). É neste estágio que se inicia o conhecimento dos factos históricos biográficos com ideia de espaço, embora a compreensão da noção de tempo continue a ser muito limitada. Será apenas no estágio seguinte, no estágio operatório formal, que existirão condições para a compreensão efetiva deste conceito.

Ainda assim, Pluckrose (1996) afirma que, embora o significado que tanto as crianças como os adultos atribuem ao tempo não seja o mesmo, não se pode deduzir a partir desta diferenciação que as crianças carecem de um sentido de tempo. Quando uma criança ordena os acontecimentos, fá-lo segundo a sua perceção de sucessão temporal, havendo, portanto, épocas com um maior número de recordações ou momentos mais significativos (Santisteban & Pagès, 2011). O mesmo acontece com a periodização da história.

Roldão (1995) considera também inegáveis as dificuldades por parte das crianças em lidar com o conceito de tempo histórico, dada a complexidade que lhe está associada. No entanto, defende que a criança funciona mentalmente em termos de temporalidade, estabelecendo, nomeadamente, nexos de anterioridade e posterioridade, sequência, extensão, linearidade e distância temporais. Assim sendo, embora não se possa pedir a uma criança que analise o passado em termos das diversas temporalidades e durações inerentes ao tempo histórico, este não é inacessível às crianças, não deixando, portanto, de ser um tópico atrativo e capaz de proporcionar aprendizagens significativas para as crianças (Roldão, 1995).

Aprender o tempo histórico

Um dos principais problemas com o qual o professor de História se debate é o da aquisição do conceito de tempo por parte dos alunos, em particular, do conceito de tempo histórico (Proença, 1992). Contudo, o ensino da História implica sempre a localização dos acontecimentos no tempo e sabe-se que o trabalho desenvolvido na escola pode conduzir à construção de referentes temporais significativos que irão estruturar um conceito de tempo, ainda que de forma gradual e progressiva (Roldão, 1995). A escola tem, portanto, um papel importante no que diz respeito à compreensão do tempo e do tempo histórico.

Em primeiro lugar, para desenvolver a temporalidade e a consciência histórica das crianças na Educação Básica, é não só necessária a seleção e organização adequada

dos conteúdos históricos, em consonância com as necessidades do tempo e do corpo discente atual, como também uma reflexão dos docentes sobre as características do tempo (Santisteban & Pagès, 2011).

Uma ideia fundamental a reter é a de que o presente é o ponto de observação a partir do qual se pensa o passado e o futuro (Santisteban & Pagès, 2011). Assim, é importante para as crianças partirem do estudo do seu passado próximo, ao invés de iniciá-lo a partir de épocas muito diferentes da atual, cujas semelhanças são, obviamente, cada vez menos (Pluckrose, 1996).

Neste contexto, a história pessoal permite diversas abordagens da temporalidade e da narração histórica. Favorece, também, o início da interpretação das fontes históricas, o desenvolvimento de capacidades metacognitivas, a comparação cronológica e a simultaneidade histórica (Santisteban & Pagès, 2011). O estudo da história pessoal ajuda, portanto, à construção do pensamento histórico dos alunos no Ensino Básico, tratando-se, então, de uma estratégia poderosa no ensino-aprendizagem da História.

Santisteban e Pagès (2011) defendem ainda que, no Ensino Básico, a periodização deve começar pela distinção do que é antigo e do que é moderno, com uma primeira aproximação à classificação e ordenação de acontecimentos. Posteriormente, essa ordenação pode ser transposta para o conhecimento cronológico das diferentes gerações da família da criança.

Neste contexto, Proença (1992) avança que é possível chegar à noção de geração através da vida familiar do aluno, possibilitando no futuro a aplicação deste conceito no desenvolvimento da sincronia e diacronia. Através da comparação do ano de nascimento do aluno com a do seu avô ou bisavô, por exemplo, é possível chamar a sua atenção para noções de «ano» ou de «século» (Proença, 1992). A comemoração de centenários é também, uma abordagem ativa, na medida em que leva os alunos a constatar que, embora já não existam testemunhas vivas do acontecimento, este perdura no tempo (Proença, 1992).

Proença (1992) defende ainda que deve ser estimulada a imaginação dos alunos para que estes sejam capazes de se situar no passado. Para isso e para que seja respeitado o próprio objeto do estudo – a realidade histórica –, é fundamental o contacto dos alunos com fontes históricas e que estes compreendam que quando as interpretam devem, em primeiro lugar, situá-las no tempo (Santisteban & Pagès, 2011).

Para Fabregat e Fabregat (1991), o professor deve promover os instintos naturais de observação e experiência dos alunos. Para estes autores, os alunos podem captar melhor a ideia de tempo histórico se observarem diretamente as alterações sensíveis que os rodeiam na sua forma de viver.

Independentemente das estratégias adotadas, é importante que estas estejam de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos. Veja-se que para crianças entre os cinco os sete anos a cronologia pode associar-se ao passado mais próximo, fazendo referência ao ano em que nasceu a maioria dos alunos da turma, por exemplo. Por outro lado, para crianças do 4.º ao 6.º ano, a cronologia já pode abranger um período mais alargado (Pluckrose, 1996).

É relevante que as estratégias adotadas estejam adequadas às necessidades dos alunos para que estes compreendam, não só o sentido da continuidade histórica mas também a importância de se sentirem parte e/ou protagonistas da história. Deste modo, os alunos devem, ainda, compreender que, quando analisamos as mudanças do passado e as permanências do presente, adquirimos conhecimento útil para o futuro (Santisteban & Pagès, 2011).

O friso cronológico simples e o seu papel na aprendizagem da História e aquisição da noção de tempo

Tendo em conta os estádios de desenvolvimento da criança e as estratégias de aprendizagem das noções temporais através de representações físicas ou visíveis da passagem do tempo, o recurso ao friso cronológico simples¹¹ permite, a observação e contextualização cronológica/temporal dos conteúdos em estudo e, conseqüentemente, uma interpretação acessível da passagem do tempo (João, 2015). Neste contexto, João (2015) considera o friso cronológico um recurso pedagógico indispensável no processo de ensino-aprendizagem da História, embora o seu impacto não seja imediato, mas sim fruto de um processo de trabalho sistemático e contínuo com os alunos.

Cruz Rodriguez (2004), por sua vez, defende que o trabalho de localizar os factos de acordo com as suas datas numa cronologia conduz à compreensão dos acontecimentos históricos. Ao familiarizar os alunos com a consulta de cronologias e ao pedir-lhes que situem nestas os acontecimentos mais marcantes que são abordados, aqueles adquirem referentes cronológicos (Proença, 1992).

Para Pluckrose (1996), os frisos cronológicos devem estar expostos na sala de aula, de modo a serem utilizados sempre que possível, através do acrescento de informações ao longo do ano e durante a abordagem de vários conteúdos ligados à História.

Importa ter em conta que o recurso a esta estratégia não deve basear-se na memorização de datas. Ao invés disso, deve prever que sejam estabelecidas relações entre os acontecimentos já localizados no tempo (Proença, 1992).

Proença (1992) sublinha que existem muitas técnicas vantajosas que podem ser utilizadas no ensino da História. Contudo, o mais importante em qualquer método ou técnica é que o aluno seja chamado a participar ativamente na construção do saber. Só desta forma se promoverá no aluno o pensamento histórico, a par de outras competências.

O tempo e o espaço no Programa de EM do 1.º CEB

O Programa de EM do 1.º CEB, à semelhança dos programas de outros países como o Canadá, Bélgica, Holanda ou Noruega, caracteriza-se, em parte, pela sua estrutura

11 - Um friso cronológico simples é uma linha horizontal que representa o tempo cronológico e na qual se situam factos históricos. A sua utilização inscreve-se na aprendizagem do tempo histórico, com base na cronologia e na sequência cronológica (Solé, 2009).

curricular de alargamento progressivo, denominado por «expanding horizons curriculum» (Roldão, 1995).

De acordo com este modelo de organização, o programa aponta para uma progressão dos conteúdos a abordar do próximo para o distante, do presente para o passado, do familiar para o desconhecido e do eu para os outros (Roldão, 1995).

Assim, os alunos devem começar por explorar o meio próximo enquanto realidade fisicamente mais próxima dos alunos (a casa, a rua, o bairro, a escola), a realidade próxima e o tempo presente, por se analisar a si próprio e às suas experiências¹², a sua realidade familiar.

A linha de «expanding horizons» relativa ao plano temporal tem fortes implicações na estrutura curricular e na natureza dos conteúdos seleccionados, o que se tem traduzido, desde os programas de 1974, numa redução considerável dos conteúdos da História no Programa do 1.º CEB (Roldão, 1995). Efetivamente, a progressão no domínio temporal só se verifica a propósito de monumentos, vestígios locais ou marcos fundamentais da história do País, pelo que o imediato, o visível e o próximo continuam a mover os currículos em vigor. Neste contexto, Roldão (1995) defende que o programa se caracteriza não só pela restrição do estudo de temas do passado, mas também pelo localismo, dentro da lógica do alargamento progressivo (Roldão, 1995).

Esta opção curricular depende, essencialmente, da suposição de que o estudo da História implica ser capaz de operar o conceito de tempo, algo que uma criança no 1.º CEB tem dificuldade em realizar, tal como trabalhar e apreender conceitos e situações complexas e desligadas da realidade concreta da sua experiência pessoal (Roldão, 1995).

72

Outra característica da organização temática do EM tem que ver com a natureza integradora dos temas, o que leva a que não seja feita uma abordagem separada da História e da Geografia, tal como da Biologia e Economia, por exemplo, mas sim uma articulação integradora que proporcione uma perceção global dos fenómenos em estudo (Roldão, 1995).

Importa também referir que a área de EM assenta em pressupostos metodológicos de exploração ativa da realidade e descoberta¹³, de promoção de aprendizagens significativas e de adequação ao modo de pensamento das crianças.

2. Metodologia

A amostra da presente investigação é composta por 11 docentes, 10 dos quais a lecionar em estabelecimentos de educação públicos e um no ensino privado.

Os anos de serviço dos docentes inquiridos variam entre os 3 e os 30 anos.

Dada a incapacidade de contactar uma amostra representativa no tempo disponível para a realização deste estudo, a seleção dos participantes foi feita por conveniência, sem

12 - Repare-se que os subtemas do Programa se denominam "O meu corpo", "A higiene do meu corpo", "A minha segurança".

13 - Repare-se que os blocos temáticos organizadores intitulam-se "À descoberta de...".

contacto direto com todos os participantes. Os resultados não poderão, portanto, ser generalizados com confiança.

Os dados que sustentam a investigação foram recolhidos através da aplicação de um inquérito por questionário construído de raiz, mas também a partir das classificações dos alunos a EM, disponibilizados pelos professores inquiridos, ambas as técnicas de natureza quantitativa.

O questionário aplicado compreende um total de 12 questões, a maioria de resposta fechada e de escolha múltipla. Contudo, cada docente respondeu apenas a um conjunto de sete ou nove questões, dependendo da resposta dada à questão 4: "Utiliza ou já utilizou o friso cronológico no âmbito da abordagem da História e da Geografia de Portugal nas aulas de Estudo do Meio?".

As primeiras três perguntas do questionário tinham como objetivo uma breve caracterização da amostra. Estas questões incidiam sob o ano e tipo de estabelecimento de educação e ensino em que lecionam/lecionaram, assim como o número de anos de serviço, sendo as duas primeiras de resposta fechada e a última de resposta aberta.

No que diz respeito ao conteúdo das restantes questões de resposta fechada, pretendia-se que os docentes ordenassem os motivos que os levavam a utilizar ou não utilizar o friso cronológico tendo em conta, não só a relevância que lhes atribuíam mas também a escala disponibilizada.

Aos docentes que afirmassem não utilizar o friso cronológico era também perguntado se pensavam vir a utilizar este recurso em breve. Aos docentes que afirmaram utilizar o friso cronológico foi solicitado que identificassem as finalidades da sua utilização, a frequência com que recorrem/recorreram ao friso e como é que este é/foi construído. Todas estas questões eram de escolha múltipla.

Com as questões de resposta aberta pretendia-se que os docentes dessem a sua opinião sobre o impacto que a utilização ou não utilização do friso cronológico podia ter nas classificações dos alunos em conteúdos de HGP integrados em EM.

Os dados relativos às classificações dos alunos foram, tal como já foi referido, disponibilizados pelos docentes sob a forma de tabelas em formato *Word* ou *Excel*.

Após o contacto com alguns docentes que se mostraram disponíveis para participar na investigação, o questionário foi enviado via *e-mail* e reenviado por alguns dos professores a outros colegas que também se mostraram disponíveis. Foi estipulado um prazo de uma semana para a resposta ao mesmo, prazo esse que foi, posteriormente, alargado para duas semanas, a pedido dos participantes.

No questionário foi dada a informação de que os professores deviam também enviar os dados de avaliação mais recentes que tivessem relativos a conteúdos de HGP inseridos no EM via *email*. Foi garantido o anonimato e confidencialidade de todos os dados disponibilizados.

O processo de análise dos dados decorreu logo após o período de recolha, com a construção de gráficos circulares e de barras, criados de forma a agrupar os dados e facilitar a sua organização e respetiva análise. Estes foram tratados através da ferramenta *Excel*.

3. Análise do resultados

No que respeita à utilização ou não utilização do friso cronológico simples no âmbito da abordagem da HGP nas aulas de EM, a totalidade dos inquiridos respondeu afirmativamente, não tendo havido, portanto, registo de casos em que o professor não utilizasse este recurso.

Quando questionados sobre a finalidade da utilização do friso cronológico (Figura 1), 46% dos professores responderam que o utilizavam “para localizar no tempo acontecimentos históricos nacionais”. Dos restantes professores, 27% utilizaram-no para localizar no tempo acontecimentos históricos internacionais e os outros 27% selecionaram a opção relativa à localização de acontecimentos da vida dos alunos.

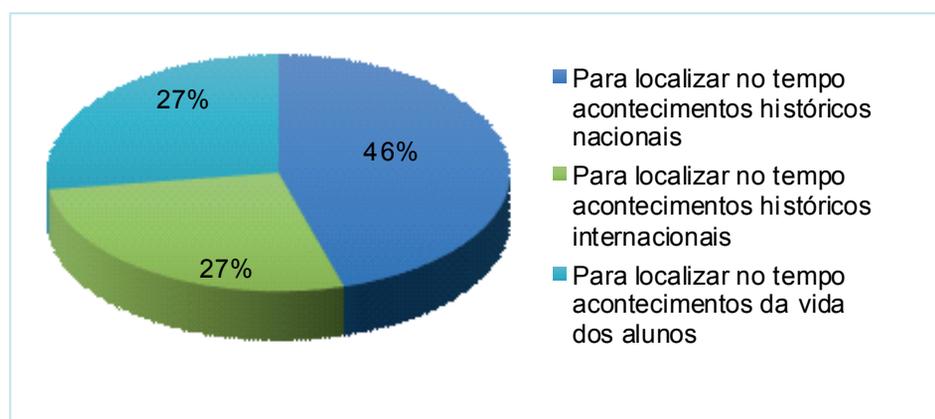


Figura 1. Finalidades identificadas pelos docentes para a utilização do friso cronológico. Dados dos autores.

Relativamente à frequência com que os professores recorreram/recorrem ao friso cronológico (Figura 2), 46% dos inquiridos responderam que recorreram/recorrem a este todas as semanas e 45% afirmaram utilizar este recurso pelo menos uma vez por mês. Cerca de 9% dos professores recorreu/recorre ao friso pelo menos uma vez por período letivo.-



Figura 2. Frequência da utilização do friso cronológico na sala de aula. Dados dos autores.

No que diz respeito à origem dos frisos utilizados (Figura 3), cerca de metade dos professores inquiridos utilizava frisos “disponibilizados pelas editoras” (45%). Cerca de 27% dos professores responderam que o friso era/é construído pelo professor e pelos alunos e aproximadamente 23% dos professores afirmaram que este era/é construído por familiares dos alunos. Cerca de 5% dos professores responderam que era/é o próprio a construir o friso que utilizava/utiliza nas suas aulas.



Figura 3. Origem do friso cronológico utilizado pelos docentes. Dados dos autores.

Quando questionados acerca dos motivos que levam os professores inquiridos a utilizar ou já terem utilizado o friso cronológico (Figura 4), 73% identificaram como principal motivo para a sua utilização o facto de considerarem que este recurso tem um impacto positivo na aprendizagem dos alunos. Cerca de 9% dos professores utilizam-no por o considerarem uma fonte de motivação para os alunos, 9% por disporem de materiais necessários à sua construção ou por terem facilidade em trabalhar com este recurso (9%). Importa referir que as opções b) “Os alunos podem ser envolvidos/responsáveis pela sua construção”, d) “Os alunos mostram interesse na sua utilização” e e) “Na escola onde leciono é um recurso muito utilizado” não foram identificadas por nenhum professor como o primeiro motivo que os leva a utilizar o friso nas suas aulas.

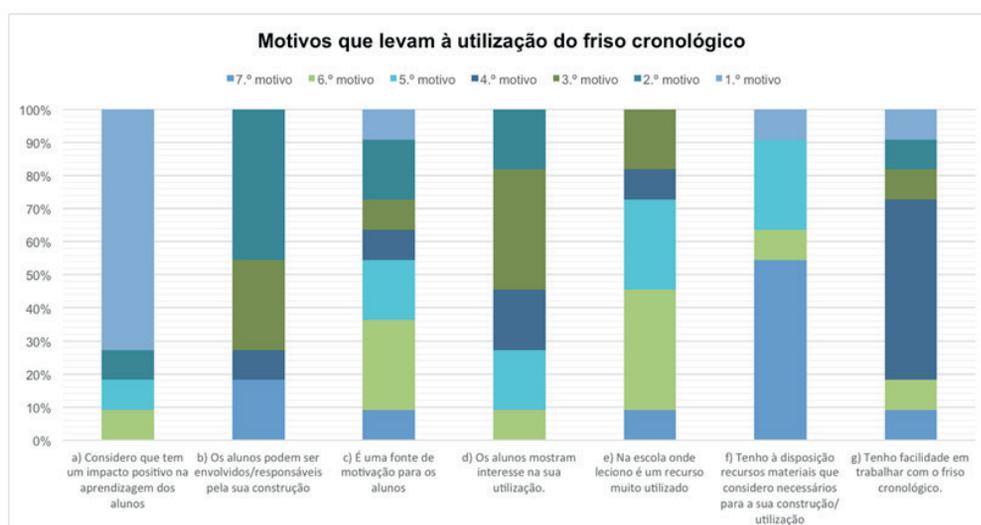


Figura 4. Motivações dos docentes para a utilização do friso cronológico. Dados dos autores.

Do total de professores inquiridos, 46% identificaram como o segundo motivo mais relevante para a utilização do friso cronológico o facto de os alunos poderem ser envolvidos/responsáveis pela sua criação. Seguem-se com 19% e 18%, respetivamente, a opção “É uma fonte de motivação para os alunos” e a opção relativa ao interesse mostrado pelos alunos na sua utilização.

No que diz respeito ao terceiro motivo mais relevante, 37% dos professores referiram que os alunos mostram interesse na utilização deste material e 27% disseram que os alunos podiam ser envolvidos na sua construção.

A opção “Tenho facilidade em trabalhar com o friso cronológico” foi referida por 55% dos professores como o quarto motivo mais relevante para a utilização do friso, enquanto 27% dos professores referiram, em quinto lugar, as opções relativas ao facto de na escola onde lecionavam ser muito utilizado e à disponibilidade de recursos materiais a utilizar.

Como sexto motivo mais relevante, 36% dos professores referiram que, na escola onde trabalhavam, o friso é um recurso muito utilizado.

Por último, como motivo menos relevante para utilização do friso, 54% dos professores identificaram a disponibilidade de materiais. Por outro lado, nenhum professor referiu como motivo menos relevante o facto de este recurso ter um impacto positivo na aprendizagem e de os alunos mostrarem interesse.

A propósito da opinião dos professores no que respeita ao impacto da utilização do friso cronológico nas classificações dos alunos, estas variam entre o “Positivo” (64%) e o “Muito positivo” (36%).

Relativamente às classificações dos alunos na disciplina de EM na qual foram avaliados conteúdos relativos à HGP, os resultados obtidos foram muito positivos, variando entre o Suficiente, Bom e Muito bom, sendo que o nível Suficiente foi o que registou, de forma geral, uma menor percentagem (19%). O nível Bom representou 42% das classificações obtidas por todos os alunos, seguindo-se o nível Muito Bom com 37%

dos resultados.

Ao confrontar os dados disponíveis relativos à frequência com que o friso era/é utilizado com os dados da avaliação, verifica-se que cinco das sete respostas de docentes que utilizaram o friso pelo menos uma vez por mês estavam associadas a avaliações que registaram maior percentagem de classificações de nível Bom e/ou Muito Bom.

Dos quatro questionários associados a avaliações com maior percentagem de classificações de nível Bom, três eram de professores que utilizaram frisos construídos pelos familiares dos alunos.

4. Discussão

O principal objetivo deste artigo foi o de apresentar os resultados e conclusões da investigação realizada acerca do impacto da utilização do friso cronológico simples nas classificações dos alunos nos 3.º e 4.º anos de escolaridade no 1.º CEB na disciplina de EM.

Não tendo sido inquirido nenhum professor que não utilizasse o recurso referido na abordagem de conteúdos de HGP em EM, as conclusões do presente estudo foram condicionadas. Os procedimentos adotados para a seleção dos participantes da investigação apresentam, portanto, limitações. Contudo, tendo-se registado elevados níveis de sucesso nas avaliações realizadas e disponibilizadas, os docentes consideraram que o friso cronológico teve um impacto positivo nas classificações dos alunos, com base no que observaram e nas avaliações que realizaram.

Assim, embora se tenham registado limitações na investigação realizada, esta poderá evidenciar uma aposta na utilização do friso cronológico na prática/intervenção uma vez que, tal como referido, a práticas de utilização deste recurso estão associados resultados positivos, indo ao encontro dos resultados da investigação realizada por João (2015) em torno da mesma temática. Com efeito, a investigação de João (2015) permitiu verificar uma evolução em algumas crianças no que diz respeito à estruturação da noção de tempo e desenvolvimento da consciência de temporalidade decorrentes da utilização do friso. A autora fez, no entanto, referência a algumas lacunas apresentadas pelos alunos, que podem ser ligadas às classificações negativas registadas no decorrer da presente investigação.

Neste contexto, tal como já referido, a mesma autora afirma que, embora a utilização do friso cronológico demonstre resultados positivos, tal não apresenta resultados imediatos, uma vez que é necessário um processo de trabalho sistemático e contínuo. Verificou-se que as turmas que trabalhavam com este recurso apenas uma vez por mês eram aquelas que apresentaram maior taxa de sucesso, traduzindo-se num maior número de classificações de nível Bom e de Muito Bom. Utilizar o friso com mais frequência, à semelhança do que é feito pelos professores que usam este recurso, pelo menos uma vez por semana, não pareceu portanto ser um preditor de sucesso, ao contrário dos que o utilizam pelo menos uma vez por mês. Estes resultados não parecem, no entanto, ir ao encontro das afirmações de João (2015) apresentadas anteriormente.

Ainda assim, levanta-se a questão: trabalhar com o friso cronológico uma vez por mês será suficiente para se considerar que foi desenvolvido um trabalho sistemático e contínuo em torno deste recurso?

Mais de metade dos professores, aproximadamente 72%, afirmaram utilizar o friso principalmente por considerarem que este tinha um impacto positivo na aprendizagem dos alunos e atribuíram relevância ao facto daquele material poder ser construído pelos alunos. Verificou-se igualmente que cerca de metade dos professores recorrem a frisos disponibilizados pelas editoras, ao invés de serem construídos de raiz pelos alunos.

Conclusão

A presente investigação permite afirmar que, efetivamente, a utilização do friso cronológico parece ser uma prática frequente nas escolas, o que é positivo e pode indicar a existência de preocupação pedagógica por parte dos professores de recorrer a recursos didáticos com potencial no processo de ensino-aprendizagem, tal como enunciado por Félix (1998).

Repare-se que, após a análise dos dados, se verificou que a maioria das turmas associadas a avaliações com maior percentagem de classificações de nível Bom construiu os frisos com os seus familiares. O facto de o friso ser construído pelos alunos e pelo professor não parece ser, em si mesmo, a única fórmula de sucesso. No entanto, o facto de ser construído pelos alunos e seus familiares parece ter tido impacto nas classificações obtidas. Importa ter em conta que o número de dados analisados é muito limitado, pelo que, tal como já referido, as conclusões não podem ser generalizadas.

Certo é que, na presunção de que os frisos foram construídos pelos familiares juntamente com os seus educandos, a criança teve um papel na sua construção e esta é uma questão importante (Proença, 1992; Roldão 1995).

Será oportuno, no âmbito investigativo, realizar um estudo que compreenda também casos de professores que não utilizam este recurso, tornando possível a comparação das classificações dos alunos que trabalham com o friso cronológico e dos que não trabalham. Seria também pertinente que este estudo fosse estendido a um maior número de docentes, de forma a poder generalizar-se as conclusões e dar pistas sobre as características das práticas consideradas mais adequadas em torno da utilização do recurso em análise.

Outra possibilidade seria realizar um estudo semelhante, cujos dados fossem obtidos diretamente da observação e contacto com os alunos e tendo em vista a verificação da estruturação da noção de tempo e o desenvolvimento da consciência de temporalidade dos alunos.

Referências bibliográficas

- Alcaraz Montesinos, A. (2004). El espacio geográfico y su tratamiento didáctico. In M. C. Dominguez Garrido (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales* (pp. 207-231). Madrid: Pearson Educación.
- Alonso Arenal, S. (2010). El tiempo y el espacio. In S. Alonso Arenal (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para la educación primaria* (pp. 69-91). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Battlori, R. (2011). Enseñar y aprender el espacio geográfico. In A. Santisteban e J. Pagès (coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 249-267). Madrid: Editorial Síntesis.
- Bloch, M. (1965). *Introdução à história*. Lisboa: Europa-América.
- Braudel, F. (1990). *História e ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cardoso, J. L. (2011). Vitorino Magalhães Godinho and the *Annales* School. *E-Journal of Portuguese History*, 9(2),105-114. Consultado a 12 de abril de 2015 em <http://tinyurl.com/lobycqf>
- Fabregat, C. H. e Fabregat, M. H. (1991). *Como preparar uma aula de história*. Rio Tinto: ASA.
- Félix, N. (1998). *A história na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fonseca, L. A (2014). Vitorino Magalhães Godinho. *E-Journal of Portuguese History*, 12(2), 63-72. Consultado a 15 de abril de 2015 em <http://tinyurl.com/qcno8b6>
- Godinho, V. M. (s.d.). Complexo histórico-geográfico. In J. Serrão (dir.), *Dicionário de História de Portugal* (vol. II) (pp. 130-135). Porto: Figueirinhas.
- João, A. S. (2015). *A utilização do friso cronológico no ensino e aprendizagem da história e geografia de Portugal* (Relatório de Investigação, Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal). Consultado a 6 de março de 2015 em <http://tinyurl.com/n4s6e38>
- Jordá Poblet, M. (2011). *A dimensão espaço-temporal em Fernand Braudel: aportes teóricos para a geografia*. Dissertação de mestrado. Universidade de Minas Gerais; Instituto de Geociências.
- Mendes, J. M. A. (1993). *A história como ciência: fontes, metodologia e teorização*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Piaget, J. (1973). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pluckrose, H. (1996). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Proença, M. C. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cruz Rodriguez, M. A. (2004). Tiempo histórico y su tratamiento didáctico. In M. C. Dominguez Garrido (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales* (pp. 234-259).

Madrid: Pearson Educación.

Ribeiro, G. (2011). Fernand Braudel e a geo-história das civilizações. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 1(18), 67-83.

Roldão, M. C. (1995). *O estudo do meio no 1.º ciclo: fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.

Santisteban, A. e Pagès, J. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. In A. Santisteban e J. Pagès (coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 229-247). Madrid: Editorial Síntesis.

Silva, A. e Pinto, J. (2001). Uma visão global sobre as ciências sociais. In A. Silva e J. Pinto (orgs.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Solé, M. G. (2009). *A história no 1º ciclo do Ensino Básico: a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança.

RECOLHA DE INFORMAÇÃO
EM TEXTOS E MAPAS PARA
A CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS
NO ESTUDO DO MEIO SOCIAL
NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ana Isabel Carvalho Rodrigues
Maria João Hortas

Recolha de informação em textos e mapas para a construção de aprendizagens no Estudo do Meio Social no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ana Isabel Carvalho Rodrigues
ana.isa.rod.13@gmail.com

Maria João Hortas
mjhortas@eselx.ipl.pt

Resumo

O desenvolvimento de competências de recolha de informação em diferentes fontes para a aprendizagem do Meio Social no 1.º Ciclo do Ensino Básico revela-se fundamental para a formação de alunos histórica e geograficamente competentes. O presente estudo centra-se na análise da importância do uso de textos e de mapas, com alunos de 1.º CEB, para o desenvolvimento de competências de recolha de informação, fundamentais para a aprendizagem da História e da Geografia nos ciclos seguintes.

83

A informação empírica que, em diferentes momentos do texto, mobilizamos para fundamentar ou exemplificar algumas das afirmações resulta do trabalho desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Na revisão da literatura que inicia este estudo justificamos a pertinência do trabalho em torno de competências de recolha de informação e, num segundo momento, as aprendizagens construídas pelos alunos a partir de atividades que implicam a recolha de informação em textos e mapas.

Os resultados obtidos, analisados a partir das aprendizagens realizadas pelos alunos no 1º ciclo, permitiram corroborar a importância do desenvolvimento de competências de recolha de informação em diferentes fontes, quer para a produção de discursos escritos e orais no Estudo do Meio Social, quer também para o desenvolvimento da autonomia na realização do trabalho individual, fundamental na transição para o ciclo seguinte.

Palavras-chave: competência; recolha de informação em textos; recolha de informação em mapas.

Summary

Collecting information in texts and maps for the construction of learning in of Social Studies of the 1st cycle of basic education

The development of skills for collecting information from different sources in Social Studies classes, in the 1st cycle of basic education, is fundamental for the formation of competent students of History and Geography. This study focuses on the analysis of the use of texts and maps with students of 1st Cycle of Basic Education, in order to develop collecting information skills fundamental for the learning of History and Geography in further cycles.

The empirical information used to support or illustrate some of the statements, is a result of the work developed during the Supervised Teaching Practice Supervised II of the Master in Education for the 1st and 2nd cycle of basic education, of the Lisbon School of Education.

The literature review at the beginning of this study justifies the relevance of collecting information skills and, at a second moment the learning built by students involving the gathering of information in texts and maps.

The results, analyzed from the learning achieved by students of the 1st cycle, enhance the importance of developing skills for collecting information from different sources, for the production of written and oral discourse in the study of social environment, and also for the development of autonomy in individual work that is fundamental for their transition to the next cycle.

Keywords: competence; collecting information in texts; collecting information in maps.

Introdução

A reflexão que pretendemos desenvolver no presente artigo versa sobre a importância *das competências de recolha de informação em diferentes fontes para a construção de conhecimentos acerca do Meio Social*.

A opção por esta temática decorreu da experiência vivida com alunos do 2.º CEB, aquando da realização do estágio neste ciclo de ensino¹⁴ e da consciencialização da importância da valorização do trabalho sobre as competências de recolha de informação em diferentes fontes, no estágio realizado no 1.º CEB.¹⁵ Acresce, ainda, o facto de estas competências terem efeitos multiplicadores no desenvolvimento de outras competências, nomeadamente no âmbito do estudo autónomo, permitindo ao aluno tornar-se um sujeito ativo no desenvolvimento da aprendizagem e na construção do saber.

Apesar de não ter sido feito um trabalho sistemático de diagnose, no que concerne à recolha de informação em textos e mapas com a turma de 1.º CEB, que nos permitisse evidenciar a existência de fragilidades na recolha de informação em diferentes fontes no grupo de alunos em causa, os resultados obtidos com a turma de 2.º CEB colocaram em evidência a necessidade de um trabalho sistemático sobre a recolha de informação em textos e mapas, por permitir aos alunos a produção de discursos escritos que traduzem a aquisição de novos conhecimentos sobre o Mundo. Também no decorrer da intervenção em 1.º CEB, mediante a realização de uma atividade de recolha de informação a partir de um texto informativo/descritivo, cujo tema se relacionava com o Estudo do Meio, e de outra atividade de recolha de informação em mapas, constatámos que os alunos revelavam dificuldades. Considerou-se, assim, de grande pertinência implementar na turma um conjunto de atividades que conduzissem ao desenvolvimento das competências de recolha de informação em fontes de natureza diversa.

Além das motivações já apresentadas, que emergiram diretamente das características dos grupos de alunos com os quais trabalhámos, acrescentamos ainda, para justificar a opção por este estudo, os princípios pedagógicos que orientam a nossa intervenção em contextos educativos, sustentados nos ideais da escola construtivista. Reportamo-nos, em particular, ao protagonismo dado ao sujeito, incentivando-o na descoberta de informação, fomentando o *aprender a aprender* e o desenvolvimento da capacidade para realizar aprendizagens significativas por si mesmo, num vasto conjunto de situações e circunstâncias, valorizando a aquisição de estratégias cognitivas de exploração e de descoberta (Dias, 2010).

Apresentado o tema central deste estudo, definimos agora a problemática de investigação que fazemos incidir sobre o desenvolvimento de competências e estratégias de produção escrita e oral, sustentadas na recolha de informação em diferentes fontes: *o desenvolvimento de competências de recolha de informação em diferentes fontes constitui-se como uma importante mais-valia na produção de discursos escritos e orais no Estudo do Meio Social*,

14 - Este estágio decorreu de outubro a dezembro de 2012.

15 - Estágio realizado nos meses de abril e maio de 2013.

concorrendo também para o desenvolvimento da autonomia na realização do trabalho individual, fundamental na transição para o ciclo seguinte.

Para responder a esta problemática organizamos o texto em três secções: (i) enquadramento teórico; (ii) metodologia; (iii) competências de recolha de informação – apresentação e análise. Na primeira secção do texto procuramos os fundamentos teóricos que permitam esclarecer o conceito de competências de recolha de informação, justificando a sua pertinência para a realização de aprendizagens no âmbito do Estudo do Meio Social, mas também para a formação global do aluno de 1º ciclo; na segunda secção, são apresentados os métodos e técnicas utilizados para a recolha de informação empírica junto dos alunos; na terceira secção são discutidas as concepções teóricas sobre recolha de informação, e recolha de informação em textos e em mapas, procurando uma triangulação com as atividades e as aprendizagens realizadas, no sentido do desenvolvimento das competências de recolha de informações em diferentes fontes e das mais-valias que se podem alcançar noutros domínios do saber ou do desenvolvimento global do aluno.

1. Enquadramento teórico

A problemática que acabámos de definir conduz-nos, num primeiro momento, à necessidade de clarificação do conceito de “competências de recolha de informação” que sustenta este estudo, orientando-o na perspetiva da História e da Geografia, ou seja, das competências históricas e geográficas que os alunos devem desenvolver durante o seu percurso no Ensino Básico.

Competências de Recolha de Informação

Numa primeira abordagem, a pertinência do desenvolvimento de competências de recolha de informação em diferentes fontes justifica-se pelo facto de vivermos numa sociedade globalizada onde o acesso à informação, proveniente de fontes diversas, se encontra facilitado. Neste contexto, torna-se importante dotar os alunos de competências que lhes permitam construir o seu conhecimento de forma autónoma e esclarecida através da síntese de documentos de natureza diversa e/ou de diferentes autores.

Na perspetiva de Dias (2010), o desenvolvimento de competências de recolha de informação revela-se uma mais-valia para os alunos, em relação ao uso do saber, facilitando a mobilização e articulação de diferentes conhecimentos, atitudes e valores que se concretizam na construção pessoal do saber, e permitem alcançar determinados desempenhos, inserindo-se numa lógica de preparação deste para a vida. Em última análise, ser competente é “ser capaz de recorrer ao que se sabe para se realizar o que se deseja” (p. 75). Daí decorre o facto de se esperar que os alunos, à saída do Ensino Básico, desenvolvam a capacidade de pesquisar, seleccionar e organizar a informação para a transformarem em conhecimento mobilizável.

A opção pelo desenvolvimento de atividades que alicercem a competência de

recolha de informação no âmbito do Estudo do Meio Social advém da própria natureza do conhecimento histórico e geográfico que implica, necessariamente, a análise de diversas fontes. Apesar do tratamento de informação e da utilização de fontes ter uma dimensão transversal ao currículo “são parte integrante da construção do conhecimento histórico, o que torna como fundamental o modo como se interroga e trabalha a informação” (Ministério da Educação, 2007, p. 89). A recolha, análise e comunicação da informação geográfica através da utilização de diferentes tipos de fontes, como textos e mapas, bem como a pesquisa, seleção e organização da informação geográfica, fazem com que o aluno desenvolva a sua capacidade de saber pensar o espaço, graças ao desenvolvimento de destrezas cartográficas.

Para Cardoso (1998) e Roldão (2001), a inclusão da disciplina de Estudo do Meio Social no 1.º CEB encontra a sua justificação na necessidade de se consciencializar a criança acerca da realidade em que vive, compreendendo-a e nela intervindo, pelo que a função do professor será, através do recurso a metodologias de observação e experimentação com base em pedagogias ativas, incentivar os alunos a intervir na construção do seu futuro pessoal e social.

Roldão (1997) assume a narrativa enquanto estrutura organizadora de significados e facilitadora da apropriação das matrizes culturais de uma sociedade, encarando-a como veículo cultural privilegiado para a compreensão de significados. Tal leva-nos a considerar as potencialidades da dimensão narrativa na abordagem de conteúdos históricos, desde que a sua exploração didática conduza a processos de compreensão. Desta forma, consegue-se uma análise mais rica e significativa da História enquanto compreensão do mundo e da sociedade.

O grande objetivo da Geografia é desenvolver no indivíduo a competência espacial, graças à possibilidade de sistematização das experiências espaciais vivenciadas por este (Alexandre & Diogo, 1993; Jimenez & Gaite 1996). Aqui se incluem as “capacidades de interpretação e análise dos diferentes fenómenos que ocorrem sobre a superfície” (Alexandre & Diogo, 1993, p. 80), dos quais decorre a relevância do mapa enquanto expressão da descrição do território que permite facilitar a comunicação dos resultados de uma investigação geográfica ou como instrumento privilegiado de informação do leitor sobre as relações existentes entre as distribuições geográficas (Jimenez & Gaite, 1996).

Importa referir que o facto de o Estudo do Meio estar na interseção das outras áreas do programa, gera a possibilidade de ser motivo e motor para aprendizagens nessas áreas (Ministério da Educação, 2004, p. 101). São disso exemplo, as aprendizagens necessárias para que o aluno seja competente na recolha de informação num texto com vista ao estudo do Meio Social e o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais na área da Língua Portuguesa. Sobre estas últimas Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011) referem que diversos estudos internacionais (PISA 2000 e 2003) e nacionais¹⁶ revelam que “os alunos portugueses manifestam dificuldades significativas na leitura e interpretação de textos informativos” (p. 5), provavelmente pelo facto de o tempo dedicado às modalidades de leitura para informação e estudo ser bastante reduzido, quando comparado com

16 - Estudos preparatórios à elaboração do Programa de Português.

o tempo dedicado à leitura de textos literários.

É neste sentido que o Programa de Português do 1.ºCEB (2009) prevê uma aprendizagem orientada para o “ler para aprender a obter informação e organizar o conhecimento” (pp. 38-39) nos mais diversos domínios, como traduzem diversos descritores de desempenho. A inter-relação existente entre a leitura para obtenção de informação e a explicitação do conhecimento adquirido na escrita, através de um processo de produção textual (Silva et al., 2011), permite compreender de que forma este tema concorre para o desenvolvimento de competências de escrita, na medida em que “a leitura constitui um caminho para se obter uma melhor escrita, por ambas serem, simultaneamente, atividades e processos interdependentes da atividade cerebral” (p. 9). Justifica-se, deste modo, a importância de trabalhar de forma integrada o domínio da leitura e da escrita, nomeadamente no que respeita à recolha de informação em diferentes fontes e à comunicação dessa informação assente na produção de textos a partir da recolha.

Para os propósitos deste artigo, interessa-nos dar enfoque à dimensão da escrita, ainda que esta se relacione com a da oralidade, pois ambas estão intimamente ligadas na aprendizagem da língua (Sim-Sim, 2009). Assim, considerámos relevante criar momentos de escrita, na medida em que é “importante que os alunos compreendam que há uma maneira convencional de escrever” (Martins & Niza, 1998, p. 84). Segundo os mesmos autores, o simples facto de os discentes conversarem uns com os outros sobre a forma de o fazer, fá-los perceber que há uma forma correta de escrita, permitindo a partilha de saberes.

Importa também referir que a escrita surge como um processo transversal à aquisição de conhecimentos em várias áreas curriculares. Como referem Niza, Segura e Mota (2011) “escrever pode servir como veículo para pensar melhor, ao mesmo tempo que permite que os alunos explorem as diversas áreas curriculares e desenvolvam a sua literacia” (p. 16). Desta forma, o ensino da escrita é concebido como “gerador e construtor de todas as aprendizagens curriculares” (Niza et al., 2011, p. 12), o que nos remete para a importância que a escrita assume como “instrumento auxiliar de memória . . . [que] serve para comunicar com os que não estão presentes” (Martins & Niza, 1998, p. 85).

2. Metodologia

De acordo com Ludke e Marli (1988), para a realização de uma pesquisa é necessário promover um confronto entre os dados, as evidências, as informações recolhidas sobre o assunto e o conhecimento teórico a seu respeito.

Motivado por fragilidades detetadas nos alunos do 2.º CEB, aquando da intervenção neste ciclo de ensino, a opção pela construção de um olhar reflexivo em torno das potencialidades de *recolha de informação em textos e mapas*, decorre do trabalho desenvolvido durante a intervenção educativa no 1.º CEB e do contacto com as fragilidades dos alunos na mobilização desta competência.

Perante a situação identificada, foi desenhado um processo de intervenção que,

tendo em conta as características do grupo com quem trabalhávamos as características incluem as potencialidades, colmatasse as fragilidades manifestadas, o que sustentou uma parte importante das experiências de aprendizagem vividas no âmbito do Estudo do Meio.

Tal como refere Ketele e Roegiers (1993), “é raro que um único método de recolha de informações permita por si só fornecer toda a documentação necessária” (p. 38). Neste sentido, o processo de intervenção contou com momentos de avaliação intermédia, que tomaram em consideração, não só a análise das produções dos alunos, mas também da observação do seu desempenho e das suas interações mediante as tarefas propostas em sala de aula. Tal permitiu um conjunto de análises qualitativas, posteriormente registadas em grelhas. Os resultados obtidos foram selecionados e, a partir destes, construídos gráficos que suportaram as avaliações finais, tendo em conta o objetivo definido.

Segundo Bell (2004), o produto da recolha de dados é posteriormente analisado, de acordo com os objetivos previamente definidos, servindo assim como fundamento para formulação de conclusões. Desta forma, a análise comparativa das grelhas diagnósticas com as grelhas intermédias e finais, relativas às aprendizagens realizadas pelos alunos, permitiu-nos aferir o nível de consecução dos objetivos definidos

Esta reflexão implica, num primeiro momento, uma clarificação sobre o conceito de *recolha de informação* justificando também a opção pelas diferentes fontes escolhidas. Num segundo momento, o enfoque sobre a recolha de informação nas referidas fontes: textos e mapas. Posteriormente, partindo da revisão bibliográfica realizada sobre o conceito em causa e das experiências vividas na prática pedagógica, pretendemos justificar a relevância do desenvolvimento desta competência nos alunos do 1.º CEB no âmbito do Estudo do Meio Social.

3. Competências de recolha de informação: apresentação e análise

O desenvolvimento deste tema não pretende advogar que os alunos concretizem exatamente todos os procedimentos do método científico ou procedam à recolha de informação estritamente através dos instrumentos que o referido método preconiza. Pretendemos antes demonstrar, como defende Souto González (1999), que é possível estabelecer um paralelismo entre o processo de aprendizagem e o processo de investigação, mantendo as necessárias diferenças que decorrem da adequação didática do método científico à faixa etária dos alunos e às suas competências. É importante que a construção de qualquer tipo de estudo/investigação, independentemente do sujeito ou das finalidades que o orientam, seja pautado por “qualidades de autenticidade, de curiosidade e de rigor” (Quivy & Champenhoudt, 1998, p. 20).

O trabalho realizado com o grupo de alunos obedeceu a estes três princípios na medida em que: os textos finais foram produzidos pelos grupos de trabalho (ainda que com o apoio e correção do professor); o tema emergiu da curiosidade e dos interesses dos alunos (foi votado pela turma), e a qualidade científica dos documentos que serviram de base às aprendizagens foi assegurada.

Recolha de informação

A recolha de informação sobre uma determinada temática alicerça-se num conjunto de motivos diversos relacionados com a aprendizagem, mas também com questões da vida quotidiana. Assim, “somos levados a procurar informação quando desejamos compreender mais de perto uma dada situação . . . para fazer uma escolha, tomar uma decisão . . . para circunscrever um fenómeno” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 13). Tal permite-nos compreender que “todo e qualquer plano de investigação . . . implica uma recolha de dados originais por parte do investigador” (Coutinho, 2011, p. 99). Importa, assim, esclarecer o que entendemos por recolha de informação.

Partindo da articulação das definições dadas por Ketele e Roegiers (1993) e Quivy e Champenhoudt (1998), podemos assumir a recolha de informação como um processo organizado com uma finalidade específica, orientado para a obtenção de novos conhecimentos através da reunião de informações válidas em diversas fontes. A sua concretização depende da aplicação de instrumentos de recolha de informação que irá variar em função da natureza da observação (direta/indireta) e da fonte. Tal como sugerem os autores referenciados, antes de optar por um método de recolha de informação é fundamental assegurarmo-nos da sua pertinência face aos objetivos específicos do trabalho a desenvolver.

Visto que as informações que pretendíamos que os alunos recolhessem se relacionavam com investigação em Ciências Sociais (evolução dos meios de transporte em Portugal), optámos por trabalhar com estes o método de pesquisa documental em fontes de informação bibliográfica (textos) e cartográfica (mapas). Na investigação em Ciências Sociais, recorre-se a documentos por razões distintas, das quais nos interessa salientar a procura de informações úteis para estudar um determinado objeto (Quivy & Champenhoudt, 1998).

“O estudo bibliográfico também é indispensável quando elaboramos estudos históricos. Não há outro modo, em geral, de nos inteirarmos dos factos passados” (Vilelas, 2009, p. 124), o que o torna um método adequado para a análise de mudanças e do desenvolvimento histórico dos fenómenos sociais. Assim, a utilização de fontes históricas revela-se necessária se pretendermos “efetuar um ensino ativo, inteligível e capaz de desenvolver capacidades e competências” (Proença, 1992, p. 126) nos alunos que se relacionam com o trabalho de análise dessas mesmas fontes.

Por outro lado, a leitura de mapas permite perceber a distribuição dos fenómenos na superfície terrestre, as suas variações e heterogeneidade no território. Deste modo, é possível compreender as interdependências entre o Homem e o meio, bem como as consequências dessa interação sobre o mesmo (Alexandre & Diogo, 1993). Daí decorre a pertinência da atividade centrada na análise comparativa de mapas que permitam aos alunos compreender a evolução dos meios de transporte em Portugal.

Para selecionar a informação pertinente contida em qualquer um destes documentos é necessário realizar “um tipo de leitura discriminatória, que nos permita deter-nos em aspetos essenciais e rever sumariamente os restantes” (Vilelas, 2009, p. 125), aspeto que retomaremos mais à frente

Após a definição do método de recolha de informação é necessário debruçarmo-nos sobre o instrumento que nos vai permitir recolher os dados da investigação. Segundo Vilelas (2009), este recurso a que o investigador pode recorrer para conhecer os fenómenos e extrair deles informação poderá tomar a forma de uma ficha ou outros procedimentos semelhantes que permitam extrair aspetos concretos que pareçam relevantes para a investigação.

Para simplificar o processo de recolha de informação, visto ser a primeira vez que os alunos o realizavam com o intuito de adquirir novos conhecimentos autonomamente, os instrumentos de recolha foram construídos pelo docente, sob a forma de guiões de perguntas, orientando-os para as informações essenciais presentes nos textos e mapas. Deste modo, ficou assegurado que o instrumento a utilizar na investigação garantia a qualidade informativa dos dados recolhidos (Coutinho, 2009). A construção cuidadosa destes instrumentos justifica-se pelo facto de assumirmos que da qualidade das questões que os constituem dependerá a qualidade da informação recolhida pelos alunos, uma vez que estas “determinam o tipo de informação que obteremos e o uso que dela poderemos fazer” (Quivy & Champenhoudt, 1998, p. 185).

Não se tratando de observação direta, a recolha de informação em documentos escritos (textos) ou pictóricos (mapas), levanta problemas específicos como a viabilidade e fiabilidade dos dados recolhidos, condições necessárias para assegurar a qualidade científica dos estudos (Ketelle & Roegiers, 1993; Quivy & Champenhoudt, 1998; Coutinho, 2011). Neste sentido, torna-se importante “controlar a credibilidade dos documentos e das informações que eles contêm, bem como a sua adequação aos objetivos e às exigências do trabalho de investigação” (Quivy & Champenhoudt, 1998, p. 202). Assim, procurámos textos e mapas cujas fontes servissem o propósito investigativo e que fossem fidedignas: manuais escolares, folhetos de museus, sítios da Internet (Comboios de Portugal, Museu do Ar, TAP, Agências de Viagens). Partindo das fontes por nós consultadas, fizemos uma primeira seleção da informação e construímos textos com uma linguagem simplificada, complementados por glossários que permitissem aos alunos apropriarem-se de novos vocábulos, facilitando a compreensão da leitura. Orientaram a produção destes textos os critérios de autenticidade e clareza das informações contidas.

Os alunos não fizeram uma pesquisa exaustiva de documentos, mas antes usaram os textos por nós disponibilizados, a partir dos quais selecionaram a informação pertinente para responderem às questões do guião de recolha de informação, tratando-se assim de uma análise por amostragem (ou por seleção).

Importa referir que os mapas consultados pelos alunos não foram construídos pelos professores, apenas foi acrescentado o título e a rosa-dos-ventos àqueles que não possuíam estes elementos.

Nos próximos pontos, iremos refletir mais detalhadamente sobre a recolha de informação em textos e mapas e a sua articulação, por entendermos, tal como Jiménez e Gaité (1996), que a relação entre estas duas fontes documentais se centra no enriquecimento e complementaridade entre ambas, na medida em que, analisadas conjuntamente, permitem construir uma visão mais rica e completa da realidade social que é objeto de estudo.

Recolha de informação em textos

Como já foi profusamente discutido, é hoje comumente aceite que a leitura é indispensável para atingir o sucesso nos mais variados aspetos da vida de um cidadão, pois permite aceder à informação escrita e, conseqüentemente, expressarmo-nos eficazmente através da mesma.

Para Sim-Sim (2007), “ler é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objetivo do ensino da leitura” (p. 7), no qual o ensino da decifração é apenas a fase inicial do ensino da leitura. Este tem como objetivo fundamental permitir que o aluno compreenda aquilo que lê de forma a poder aceder à informação e ao significado do que é lido. Desta forma, podemos assumir que quanto melhor se compreender um texto e melhor se lhe atribuir significado, mais facilmente se poderá seleccionar a informação importante a reter sobre a temática a que se refere.

Os textos que construímos para trabalhar a competência de recolha de informação com o grupo de alunos surgiram de situações concretas vivenciadas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Os que foram utilizados no projeto de trabalho sobre a evolução dos transportes em Portugal decorreram do interesse demonstrado pelos alunos em saber mais sobre este tema. Estas opções didáticas encontram fundamento no defendido por Silva et al. (2011)

competências em leitura desenvolvem-se de forma mais consistente quando os professores recorrem a contextos de ensino e aprendizagem que coloquem o aluno perante tarefas claras e concretas, orientadas para propósitos com sentido (p. 12).

O Programa de Português do Ensino Básico (2009) prevê que, no final do 1.º CEB, os alunos sejam capazes de “ler diferentes tipos de texto e em suportes variados para obter informação” (p. 26). Uma das finalidades de leitura distinguidas neste documento é o “ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar conhecimento)”, que será abordado neste ponto.

Trata-se de uma leitura para informação detalhada. Implica localização, seleção e organização de informação, obrigando a recorrer a estratégias diversas para gestão da informação de acordo com o objetivo em vista: adquirir conhecimentos para o próprio ou documentar-se para divulgar a informação junto de outros (Silva et al., 2011, p. 10).

Daqui se compreende que para se recolher informação de um texto é necessário socorreremo-nos de estratégias que deverão ser alvo de ensino explícito por parte do professor, com vista à “construção da autonomia do aluno enquanto leitor e construtor de sentidos” (Silva et al., 2011, p. 7)

Os mesmos autores entendem como estratégias de leitura os “procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão” (2011, p. 8). Consoante a tipologia textual, o leitor deverá mobilizar as estratégias de compreensão adequadas que, no caso do texto informativo, serão: o questionamento sistemático sobre o texto, o ensino de vocabulário específico nele presente, a compreensão da sua estrutura e o resumo da informação nele contida (Giasson, 1993; Sim-Sim, 2007).

No domínio da História, a este propósito, Cooper (2002) considera como boa fonte histórica toda aquela que comunica informação e suscita questões sobre o passado, pelo que assumimos os textos por nós produzidos como fontes secundárias, suscetíveis de questionamento sistemático por parte dos discentes.

Para o aprofundamento do conhecimento sobre a temática do texto, Sim-Sim (2007) sugere que tal seja feito em pequenos grupos de trabalho, com o recurso a um “Roteiro de Leitura do Texto” previamente elaborado pelo professor e cujas fontes de informação deverão ter sido previamente selecionadas. Este roteiro entende-se como instrumento de recolha de informação, na medida em que permite aos alunos retirar a informação pertinente presente no texto.

Tendo estes pressupostos em atenção, a fase de pesquisa do projeto de trabalho baseou-se em textos e respetivos guiões de recolha de informação disponibilizados aos vários grupos de alunos. O recurso aos referidos guiões permitiu orientar os alunos neste tipo de trabalho, ajudando-os a perceber quais as informações mais relevantes a retirar dos textos.

Giasson (1993) refere que a generalidade dos alunos apresenta maior dificuldade em compreender os textos informativos, pois estes contêm muitas vezes um conteúdo não-familiar, conceitos novos, frases longas e estruturas sintáticas complexas, pelo que, uma das estratégias a desenvolver para a sua compreensão será o ensino do vocabulário específico nele presente (Sim-Sim, 2007).

A experiência de estágio na disciplina de História e Geografia de Portugal – 2.º CEB, e o desempenho menos positivo observado durante uma atividade de recolha de informação em textos, devido à presença de conceitos desconhecidos, fez com que compreendêssemos a necessidade de incluir uma lista de vocabulário específico das áreas da História e das Ciências da Natureza nos respetivos textos. A relevância desta ferramenta reflete-se no desempenho do grupo de alunos em diferentes atividades de recolha de informação. Quando continham um glossário com vocabulário específico, os alunos conseguiam um desempenho mais positivo.

Para Wilson e Anderson, a inclusão de conceitos de diversas áreas curriculares nos textos apresentados aos alunos é de cabal importância:

para que os alunos se tornem leitores competentes, é preciso que o programa escolar seja rico em conceitos de todo o tipo: história, geografia, ciência, arte,

literatura...qualquer conhecimento adquirido por uma criança poderá eventualmente ajudá-la a compreender um texto (Giasson, 1993, p. 28).

Daí decorre a preocupação de, ao longo da intervenção, diversificar as temáticas abordadas nos textos disponibilizados aos alunos. Assim, procurámos apresentar-lhes textos relacionados com a História (história e evolução dos meios de transporte em Portugal) e as Ciências Naturais (descrição das espécies animais), de modo a desenvolverem vocabulário próprio destas áreas disciplinares.

A segunda fase do projeto de trabalho sobre a evolução dos transportes em Portugal pressupunha a realização de um resumo a partir da informação recolhida nos textos. Importa salientar que, anteriormente, já tinham sido abordadas com o grupo as regras do resumo e realizada uma atividade de resumo a pares de texto narrativo, pois, segundo Giasson (1993), este é mais facilmente resumido por alunos mais novos.

A dimensão reduzida e a estrutura e linguagem claras dos textos propostos justificam-se pelo facto de, como salienta a mesma autora, no 1.º CEB os alunos conseguirem efetuar um determinado resumo se o texto for curto e se as ideias principais estiverem corretamente postas em relevo.

A dificuldade em resumir compreende-se, na medida em que resumir um texto revela que o leitor, além da compreensão, tem capacidade para avaliar a sua informação (Giasson, 1993). Viana (2009) apresenta como dificuldade acrescida a passagem de um processamento *micro*, para um processamento *macro* textual.

No que respeita à utilização da estrutura do texto informativo como estratégia para a sua compreensão, Richgels et al. revelam existir uma relação entre a sensibilidade à estrutura do texto e o tipo e quantidade de informações lembradas (Giasson, 1993, p. 163).

Daí decorre a importância de os alunos desenvolverem a habilidade de se servirem da estrutura do texto para o interpretar e retirar dele as informações pertinentes. O objetivo é, segundo Horowitz, que utilizem a estrutura para melhor compreenderem o texto, donde identificar a estrutura deve ser um meio para melhor o compreender (Giasson, 1993).¹⁷

Esta última estratégia foi a que nos mereceu um menor investimento, não só por ser a de mais difícil concretização, mas também por ser aquela cujos resultados demoram mais tempo a manifestar-se, o que torna necessário um trabalho mais sistemático e duradouro, que não nos foi possível realizar.

Para além da importância de que se reveste o ensino de estratégias para a compreensão de textos, não podemos ignorar a existência de outras condicionantes. “O leitor aborda a atividade de leitura com as estruturas cognitivas e afetivas que lhe são próprias” (Giasson, 1993, p. 25), pelo que os conhecimentos e interesses que um aluno possui serão mobilizados no decurso de uma determinada leitura, pois este direciona as suas estruturas

17 - Segundo a classificação dos textos informativos sugerida por Meyer, aqueles que apresentámos aos nossos alunos enquadram-se nas categorias de “descrição” e “enumeração/sequência”, considerados por Richgels os mais acessíveis no que respeita à complexidade da estrutura (cit in Giasson, 1993, p. 165).

cognitivas (sobre a língua e o mundo) e afetivas na leitura e compreensão de um determinado texto.

É aqui que se joga o papel fundamental da motivação e dos conhecimentos *a priori*, como fatores que condicionam a compreensão de um texto: o grau de afinidade entre o tema de um texto e os interesses do leitor fará variar a sua motivação pelo mesmo.

Segundo Giasson (1993), a falta de interesse e motivação dos alunos mediante o género textual informativo, justifica as maiores dificuldades em compreendê-lo e em identificar a informação pertinente. Tal pode ser ultrapassado permitindo-lhes trabalhar em grupo para melhorarem a compreensão de um texto e conseguirem retirar mais informação, como se verificou no desenrolar do projeto de trabalho concretizado pela turma (a evolução dos transportes em Portugal).

Um estudo realizado pela autora supracitada revela que “os alunos que possuem conhecimentos mais profundos sobre um assunto compreendiam melhor a informação contida num texto sobre esse assunto, a retinham melhor” (p. 219). Assim, o seu estudo corrobora as conclusões de Homes e Johnston: “os alunos com conhecimentos anteriores mais desenvolvidos retêm mais informações e compreendem-nas melhor” (Giasson, 1993, p. 27).

Tal como sugerem Hommet e Janneau (2009), a utilização de documentos permite ao aluno aperceber-se da especificidade da História (dimensão espacial e temporal) e formá-lo, progressivamente, sobre o objetivo da mesma, alimentando o seu espírito crítico e tornando o ensino da História mais significativo.

Podemos afirmar que “uma boa parte do nosso ensino da compreensão consiste em levar o aluno a extrair o que é importante num texto . . . identificar as ideias importantes e a habilidade para resumir” (Giasson, 1993, p. 130). Contudo, tais capacidades desenvolvem-se gradualmente, pelo que o desejável é que se sensibilize progressivamente os alunos para estas noções e que se ajustem as exigências das atividades às capacidades próprias da sua faixa etária.

Um professor que queira trabalhar ativamente com os seus alunos a compreensão da leitura, deverá optar por um modelo de ensino explícito de estratégias que lhes permitam compreender a ideia principal de um texto e/ou escrever resumos, para que recolham a informação essencial que ele contém que, por sua vez, poderá ser mobilizada noutras áreas disciplinares e em novas situações.

Podemos, assim, concluir que ler para aprender tem como finalidade explícita “compreender e transmitir novos conhecimentos a partir do estudo aprofundado de um determinado tema” (Martins & Niza, 1998, p. 200).

Recolha de informação em mapas

Alexandre e Diogo (1993) afirmam que à semelhança de qualquer outro conteúdo abordado na escola

a expressão gráfica tem de ser objeto de um longo processo educativo, que, atendendo ao desenvolvimento intelectual global do indivíduo, vá aproveitando as suas cada vez maiores facilidades de abstração e de concetualização (p. 80).

No entanto, Porto (2001) salienta que a sofisticação das técnicas e representações utilizadas na cartografia trouxe alguns inconvenientes na utilização didática do mapa, na medida em que muitos professores se sentiam inseguros quanto às suas capacidades de leitura e interpretação de um instrumento altamente técnico. No entanto, a retoma da utilização da cartografia no ensino desde 1990, permitiu “um ensino que busca transmitir uma visão crítica da sociedade ao analisar o espaço por essa ocupado e transformado” (Porto, 2001, p. 33).

Apesar da utilização do mapa no ensino ter sido feita, sobretudo, como recurso para reforçar a memória, a conceção que fazemos das competências cartográficas deve estar de acordo com o que perspetivamos sobre o seu ensino. Assim, se assumimos que o Estudo do Meio deve ter como função educativa ajudar a compreender o mundo para poder transformá-lo, os mapas serão vistos como instrumentos que facilitam uma leitura crítica e analítica da realidade (Masachs, Casares & Fernández, 1997).

Para Catling a capacidade de leitura de mapas

96

implica que a criança seja capaz quer de compreender a estrutura espacial do ambiente que a rodeia, quer de proceder à leitura e interpretação de mapas já elaborados, mesmo que estes tenham sido preparados e simplificados para ela (Alexandre & Diogo, 1993, p. 81).

Souto González (1999) e Masachs et al.(1997) referem que alguns autores consideram o trabalho com mapas demasiado exigente para as crianças do 1.º CEB, pois requer um pensamento de nível lógico-formal, enquanto estas ainda se encontram no estágio lógico-concreto. Porém, importa salientar que os estádios psicológicos de Piaget são uma orientação e não uma condicionante, pois temos de ter em atenção a influência do ambiente social onde se desenvolvem as vivências e consequentes aprendizagens dos alunos.

O facto de termos optado por apresentar ao grupo mapas já elaborados, prende-se com a sua definição enquanto documento informativo que deve ser o mais claro e preciso possível, de modo a comunicar com clareza a informação, constituindo-se como um recurso eficaz do conhecimento científico (Porto, 2001; Masachs, Casares & Fernández, 1997).

Segundo Simielli, é mais fácil os alunos tirarem conclusões de um mapa (abstraírem interpretações, análises e sínteses) se já tiverem sido “alfabetizados cartograficamente”, o que implica uma sequência didática estruturada e pensada (Porto, 2001). Sustentando-

-nos neste autor e apercebendo-nos das fragilidades do grupo no que respeita às destrezas cartográficas, considerámos de cabal importância realizar uma atividade orientada em pequenos grupos sobre a distribuição nacional de algumas atividades económicas. Tal trabalho antecedeu o projeto sobre a evolução dos transportes, na medida em que este, pelas características subjacentes à metodologia de projeto, requeria uma maior autonomia por parte dos discentes.

Começámos por explorar a localização com recurso aos pontos cardeais e à distinção Litoral/Interior (proximidade do Oceano e de Espanha, respetivamente), para posteriormente conduzir os alunos na descrição da distribuição das respetivas atividades económicas no território nacional. Deste modo, fomos ao encontro do sugerido por Bale (1999), quando afirma que, cerca dos 8 anos, deve iniciar-se o trabalho com a bússola, fazendo referência aos quatro pontos cardeais, e aplicar o uso da direção a atividades simples.

Ao assumirmos que a “competência em uso de técnicas cartográficas adequadas são objetivos possíveis de pequenas investigações que se podem desenvolver na sala de aula” (Souto González, 1999), defendemos a relevância da análise comparativa de mapas, que permitisse aos alunos compreenderem a evolução dos transportes no território nacional. Na mesma perspetiva, Ribeiro (2012) defende que na elaboração de qualquer trabalho geográfico, depois da pesquisa bibliográfica, o mais importante é a leitura e interpretação do mapa, retirando dele todos os ensinamentos geográficos que comporta.

Foi nesta ótica que pensámos a utilização de mapas temáticos¹⁸ como recurso complementar da pesquisa bibliográfica realizada para o referido projeto de trabalho.

A leitura e conseqüente recolha de informação em mapas devem iniciar-se com um trabalho de localização e análise (o aluno localiza espacialmente e analisa o fenómeno), a que se segue a correlação (o aluno compara duas ou mais ocorrências) e que termina com a redação de uma síntese (depois de localizar, analisar e correlacionar os espaços e temas trabalhados o aluno faz uma síntese geral). Este encadeamento permite formar, no final do processo de trabalho, alunos leitores críticos de mapas. Com este intuito, e respeitando as linhas orientadoras descritas, idealizámos a consecução do projeto de trabalho sobre os transportes no que respeita à leitura de mapas, bem como a construção dos respetivos instrumentos de recolha de informação.

Poderemos questionar até que ponto fornecer produtos cartográficos já elaborados aos alunos lhes permitirá desenvolver um olhar crítico sobre os mapas. No entanto, importa salientar que os grupos de trabalho tiveram de realizar uma análise comparativa de dois mapas sobre a evolução do mesmo meio de transporte, permitindo-lhes pensar a sua evolução e escrever sobre ela. Simielli suporta esta conclusão ao afirmar que o aluno pode tornar-se um leitor crítico de mapas, mesmo que estes sejam produtos cartográficos já elaborados, desde que siga os três níveis de leitura sugeridos anteriormente (Porto, 2001).

Importa salientar que nas duas atividades acima descritas (análise da distribuição das atividades económicas pelo território nacional e projeto de trabalho sobre a evolução

18 - Por mapa temático entende-se aquele que “representa, sobre um fundo mais ou menos simplificado . . . fenómenos localizáveis de qualquer natureza, qualitativos ou quantitativos” (Dias, 1993, p. 20)

dos transportes em Portugal), recorreremos a mapas de pequena escala, apesar de sabermos que, como afirma Bale (1999), devemos começar a educação geográfica recorrendo a mapas de grande escala (ex. Bairro). Porém, Masachs et al. (1997) justificam a utilização de mapas de pequena escala quando a intenção é analisar a dispersão e/ou a magnitude de um determinado fenómeno, conferindo aos alunos uma visão de conjunto.

Bale (1999) refere que no meio circundante à escola existe um manancial de dados passíveis de serem recolhidos e analisados com vista à exploração de conceitos e situações geográficas. Suportando-nos neste ponto de vista, e após constatarmos que a generalidade dos alunos conseguia traçar um itinerário num mapa, decidimos avançar para um trabalho geográfico no meio envolvente à escola, que permitisse aos alunos compreender “os traços com que o Homem vinca a fisionomia das paisagens” (Ribeiro, 2012, p. 73), através da construção em grande grupo de um mapa funcional e posterior análise.

Este trabalho decorreu da realização de atividades do manual acerca do comércio e dos produtos, na sequência das quais, os alunos contactaram com comerciantes do meio local, concretizando o sugerido no Programa Nacional do Ensino Básico (2004), que prevê que o aluno deve “contatar, observar e descrever diferentes locais de comércio” (p. 121). Ao fazer o levantamento das atividades do meio envolvente, “ajudamos a entender o espaço próximo como reflexo das atuações humanas” (Souto González, 1999).

Para tal, concebemos uma sequência didática que permitisse aos alunos, através da exploração do meio, construir um mapa e dele retirar a informação necessária, pois, “qualquer trabalho de geografia . . . deve poder levar à elaboração de mapas representativos das modalidades de factos que aí se observam” (Ribeiro, 2012, p. 74). O autor sugere que a melhor forma de familiarizar os alunos com os mapas será “levá-los para o campo e fazê-los localizar no mapa o que veem no terreno e vice-versa” (Ribeiro, 2012, p. 73).

Assim, realizámos duas vezes o percurso no meio local, com os alunos organizados em grupos. Após a apresentação de uma imagem de satélite e do mapa da área envolvente à escola e da explicação dos objetivos das atividades, os alunos procederam ao registo dos locais de comércio e serviços por onde passaram, através de uma lista de verificação e, num segundo momento, fizeram o levantamento funcional do meio envolvente à escola que partilharam com todo o grupo à chegada à sala. Assim, “a partir das técnicas de aprendizagem espacial o aluno pode ser colocado perante situações quotidianas desencadeadoras da aquisição de conceitos . . . desenvolvendo uma atitude de sistematização das suas observações” (Souto González, 1999). Foi desta atitude de sistematização da realidade observada que surgiu a necessidade de redigir um texto que permitisse aos alunos sintetizar a informação representada no mapa funcional, ampliando os seus conhecimentos sobre o meio local.

Visto que, nestas idades, a cor tem uma grande importância, a construção deste Mapa Funcional não só resultou muito bem em termos visuais, facilitando a sua leitura, como ainda suscitou o reforço da compreensão da legenda como elemento que traduz o conteúdo do mapa (Masachs, Casares & Fernández, 1997). Esta atividade foi feita em grande grupo, registando-se um grande empenho por parte de todos e observações bastante pertinentes que

concorreram para a redação de um texto ilustrativo das atividades económicas do território envolvente à escola.

Através destas atividades, os alunos puderam construir uma imagem do espaço quotidiano a partir de experiências concretas, utilizando técnicas de trabalho de uma forma contextualizada (Souto González, 1999).

Ao assumirmos, tal como Masachs et al. (1997), como função do mapa o armazenamento de informação, compreendemos que esta pode ser lida e recolhida com o intuito de gerar novos conhecimentos, o que remete para o desenvolvimento de um modelo ativo de ensino-aprendizagem, utilizando o mapa como meio de fomentar a aprendizagem por descoberta. Graças à metodologia adotada e às atividades realizadas para o trabalho da competência de recolha de informação em mapas, foi possível verificar a evolução dos alunos neste domínio.

Também Porto (2001) afirma que a utilidade do mapa não se esgota nas possibilidades de localizar geograficamente um fenómeno, é preciso saber extrair as interpretações e análises que este permite, levando os alunos a “usar a cartografia dos mapas temáticos como instrumento de análise do espaço geográfico” (p. 30).

Podemos, assim, concluir que o desenvolvimento da competência de recolha de informação em mapas permite compreender o sentido de relação homem/meio e as suas implicações nas vivências sociais e económicas dos indivíduos e das sociedades (Roldão, 2001). A pertinência da sua abordagem justifica-se assim por proporcionar aos alunos situações didáticas que visem o desenvolvimento da capacidade de articular e relacionar diferentes saberes e conhecimentos que podem ser mobilizados e traduzidos em performances.

Em síntese, o desenvolvimento da capacidade de leitura e interpretação de diferentes documentos, e o conseqüente desenvolvimento de competências de recolha de informação, permitirão redigir, de modo fundamentado, documentos que traduzam a aquisição de novos conhecimentos ou novas visões de um problema.

Tal capacidade implica sempre uma construção pessoal do sujeito, na medida em que “exige integração e mobilização de conhecimentos, processos e predisposições que, ao incorporarem-se uns nos outros, vão permitir ao sujeito fazer, pensar e apreciar” (Dias, 2010, p. 74).

A este propósito, Cachinho (2002) refere a importância da Geografia na formação de crianças e jovens, como forma de aplicação do método científico na análise e resolução dos problemas sociais e ambientais.

O recurso a documentos cartográficos na análise do Meio Social visa fomentar o crescimento dos alunos enquanto cidadãos e leitores críticos “que saibam ler o mapa além da sua representação, utilizando-o como ferramenta para refletir o espaço e a complexidade de fenómenos que o movimentam” (Porto, 2001, p. 33). Perante a informação recolhida nos mapas temáticos, o aluno poderá produzir textos “que serão

utilizados como ferramentas para discutir os temas trabalhados nos mapas e como resultado da capacidade de raciocínio, leitura e interpretação dos alunos” (Porto, 2001 p. 34).

“Ler é aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto” (Silva, 2011, p. 6), desta forma, o leitor constrói significados através do texto lido que, por sua vez, lhe permite ter acesso ao conhecimento.

Além da tipologia textual, existe uma multiplicidade de fatores que influenciam a capacidade de compreensão da leitura. A necessidade de atribuição de sentido afetivo e moral ao que vivenciam explica o interesse das crianças por narrações e relatos históricos.

As narrações, sobretudo de tipo fechado, têm limites próprios e precisos, pelo que o universo e contexto são criados e apresentados de maneira a que o seu sentido pode ser atribuído e compreendido mais facilmente que os acontecimentos “reais”. Assim se compreende que as narrações e relatos históricos podem constituir um recurso fundamental para o início da aprendizagem da História (Trepát, 2008).

O ensino por descoberta no âmbito da História deve ser feito com recurso à análise de fontes históricas, compreendendo que não se pode exigir o mesmo nível de tratamento de fontes a alunos de idades diferentes, sendo que a profundidade da sua análise vai aumentando à medida que os alunos progredem nos níveis escolares (Proença, 1992).

Daí decorre a importância de ter em atenção a adequação das fontes escritas à faixa etária dos alunos com quem trabalhamos. Ao colocarmos um aluno perante uma atividade de leitura, é necessário questionarmo-nos previamente se: i) este possui os conhecimentos prévios necessários para compreender o texto; ii) o texto é adequado ao nível de aprendizagem do leitor; iii) o contexto psicológico, social, físico favorece a sua compreensão (Giasson, 1993). A involuntária negligência destes aspetos, aquando da intervenção no 2.º CEB, faz compreender o desempenho menos positivo dos alunos no decorrer de uma das sessões de História e Geografia de Portugal e a pertinência do desenvolvimento desta competência no 1.ºCEB.

Entendendo o texto informativo como aquele cuja estrutura permite compreender e reter a informação nele apresentada (Giasson, 1993), a informação pertinente recolhida é relacionada com aquilo que o aluno já sabe sobre um determinado assunto, produzindo assim novo conhecimento. Através do contacto com relatos históricos estruturados (fontes históricas secundárias), os discentes desenvolvem a competência de *saber fazer*, ao ler para obter informação, registá-la e questioná-la, donde a leitura de histórias (relatos) pode constituir uma fonte de informação histórica.

Deste modo, ler para aprender novos conhecimentos é geralmente uma atividade que permite ao aluno estabelecer relações com o que sabe, rever novos conceitos e efetuar sínteses (Martins & Niza, 1998). Graças a estudos efetuados por Day, tem-se comprovado a relação entre a análise e compreensão do texto escrito e o desenvolvimento de competências de composição escrita (Silva, 2011).

Também Squire afirma que a leitura e a escrita parecem estar relacionadas, na medida

em que ambas “dependem dos esquemas cognitivos e organizacionais usados pelo sujeito para codificar, localizar, armazenar ou produzir informação” (Silva, 2011, p. 7). Assim se compreende que ambas são processos de atribuição de significado que, sendo destintos, se relacionam, remetendo para “conhecimentos comuns que, ao serem convocados, promovem os bons desempenhos na leitura e na escrita” (Silva, 2011, p. 9).

Conclusão

A construção e a interpretação de textos e mapas permitem aos alunos desenvolver as suas capacidades de expressão, bem como estruturar o seu próprio pensamento. Tal é possível graças a um trabalho de recolha de informação, que permita estabelecer relações entre o novo e o conhecido, com vista à aquisição de novo conhecimento (Giasson, 1993; Cachinho, 2002).

A pertinência do trabalho efetuado sobre a *recolha de informação em textos e mapas* enquadra-se na necessidade de desenvolver nos alunos competências que lhes permitam não só realizar com sucesso o trabalho escolar, mas também tornarem-se cidadãos esclarecidos e participativos numa sociedade que se quer construída por todos. No campo específico da construção do saber histórico e geográfico, as situações de aprendizagem que concorrem para a recolha de informação em textos e mapas conduzem o aluno no desenvolvimento de núcleos de competências diversos: tratamento de informação e utilização de fontes; compreensão histórica; comunicação em história; localização e conhecimento de lugares e regiões. Ou seja, concorrem para a formação de alunos histórica e geograficamente mais competentes.

Assim se compreende um processo de ensino-aprendizagem orientado por três eixos: *saber*, *saber-ser* e *saber-fazer*, de cuja relação emerge um aluno científica e socialmente competente. Poderá, desta forma, o discente desenvolver um espírito crítico e de síntese, crucial numa sociedade de informação que constantemente nos assedia com diversas mensagens contraditórias cuja fidedignidade deverá ser escrutinada de modo a podermos construir o nosso próprio conhecimento e a forma de ver e pensar o mundo.

Referências Bibliográficas

- Alexandre, F. & Diogo, J. (1993). *Didática da Geografia – contributos para uma educação no ambiente*. Lisboa: Texto Editora.
- Bale, J. (1999). *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Cachinho (2002). Geografia escolar: Orientação teórica e praxis didáctica, *Inforgo*, 15, 73-95.
- Cardoso, C. (org.) (1998). *Gestão intercultural do currículo – 1º Ciclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ed. Morata.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Dias, I. (2010). Competências em educação: conceito e significado pedagógico. *Revista semanal da associação brasileira de psicologia escolar e educacional*, 1, 73-78.
- Dias, M. (1993). *Expressão gráfica*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos.
- Giasson, J. (1993). *Compreensão da leitura*. Porto: ASA.
- Hommet, S. & Janneau, R. (2009). *Quelle histoire enseigner à l'école primaire?: Clés pour comprendre, outils pour agir*. Paris: Achette.
- Jimenez, A. & Gaite, M. (1996). *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ludke, M. & Marli, A. (1988). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Masachs, R., Casares, A. & Fernández, R. (1997). *Aprender a enseñar geografía*. Barcelona: Oikos-tau.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2007). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. 2ª edição. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de Português do Ensino Básico – Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Porto, A. (2001). O mapa como recurso didático: uma reflexão sobre o seu papel de instrumento para o ensino de uma geografia crítica e análise de seu objeto de estudo. *Boletim de Geografia*, 19(2), 30-35. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/viewFile/14107/7456> (consultado em Setembro, 2013).
- Proença, M. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Quivy, R. & Champenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, C. et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, O. (2012). *O ensino da Geografia*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. (1997). *O estudo da história*. Associação de Professores de História. Revista n.º 2.
- Roldão, M. (2001). *Estudo do Meio no 1.º CEB – fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editores.
- Souto González, X. (1999). *Didáctica de la Geografía*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Silva, M. (2011). *Da leitura à escrita: texto expositivo. Projeto de Intervenção para obtenção do grau de Mestre em Didática da Língua Portuguesa em 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Reis, C. et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa – Leitura*. Lisboa: DGIDC.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. & Veloso, J. (2011). *Guião de implementação do programa – Oral*. Lisboa: DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: DGIDC.
- Trepat, C. (2008). *Procedimientos en Historia*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Viana, F. (2009). *O Ensino da Leitura: a avaliação*. Lisboa: DGIDC.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Sílabo.

A INFLUÊNCIA DA PLANIFICAÇÃO
NO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA
DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS
HISTÓRICOS

Ana Rita Moreira
Alfredo Gomes Dias

A influência da planificação no desenvolvimento da escrita de textos argumentativos históricos

Ana Rita Moreira
rita_slmoreira@hotmail.com

Alfredo Gomes Dias
adias@eselx.ipl.pt

Resumo

O presente artigo pretende evidenciar a importância da planificação, através de mapas conceituais, para a escrita de textos argumentativos na área da História, centrando a sua análise no âmbito das aprendizagens realizadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste trabalho tenta-se demonstrar-se a relação entre as diversas etapas da planificação de um texto e as competências essenciais da História, nomeadamente, as que se inserem no *Tratamento de Informação/Utilização de Fontes* e na *Comunicação em História*.

107

Assim, o processo de escrita é encarado como uma tarefa que não diz respeito somente à disciplina de Português, mas, também, à área da História, na qual os alunos adquirem conhecimentos referentes ao seu passado, o que os auxilia no desenvolvimento de capacidades que os tornam cidadãos conscientes e capazes de compreenderem a sociedade que os rodeia. Constatou-se, a partir da análise realizada, que houve uma progressão nas aprendizagens dos alunos, ocorrendo uma interiorização dos processos fundamentais da escrita e de apresentação de conteúdos históricos.

Palavras-chave: escrita; planificação; textos argumentativos.

Summary

The influence of planning for the development of writing argumentative historical texts

This article aims to highlight the importance of planning, using conceptual maps, for writing argumentative texts in the field of History, focusing its analysis on the learning acquired in the 1st cycle of basic education. This paper tries to show the relationship between the various stages of planning a text and the key competences in History, in particular those which fall within the Treatment of Information / Use of sources and Communication in History.

The writing process is seen as a task that concerns not only Portuguese language, but also History, by which students acquire knowledge relating to their past, helping them to develop skills so as to become conscious citizens capable of understanding the society surrounding them. It was noted from this analysis that there was a progression in students' learning that helped them to interiorize fundamental processes of writing and presenting historical contents.

Keywords: writing; planning; argumentative texts.

Introdução

A aprendizagem da escrita deve ser desenvolvida através da apropriação contínua de capacidades e conhecimentos que permitam aos alunos utilizar este processo na construção de saberes sobre o mundo e, em simultâneo, explorar e refletirem sobre a linguagem escrita que lhe está subjacente (Mata, 2008).

Este trabalho apresenta, primeiramente, a problemática que decorre da análise dos documentos reguladores da ação educativa e da avaliação diagnóstica realizada a uma turma do 4.º ano de escolaridade, assim como os objetivos que orientaram a temática em estudo e que resultaram da análise das maiores dificuldades sentidas pelos alunos. Em seguida, será explicitada a importância da escrita no currículo dos alunos e apresentadas as diversas etapas do seu subprocesso de planificação que, em grande medida, influencia a construção de textos coerentes e organizados, dando ênfase à elaboração do discurso em História. São, também, enumeradas e analisadas as competências essenciais da História, assim como os momentos de elaboração do discurso desta disciplina. Posteriormente, é estabelecida a relação entre as etapas da planificação da escrita e as competências essenciais identificadas, tendo em consideração os benefícios desta atividade para a construção do conhecimento dos alunos. No tópico seguinte, serão enunciados os métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados utilizados ao longo do desenvolvimento do estudo. Finalmente, é feita a análise dos resultados durante toda a intervenção, acompanhada pela conclusão reflexiva sobre a evolução do trabalho realizado durante este período.

109

Para a elaboração deste documento foram analisadas várias obras de referência, dando-se destaque a Rodrigues (2012) no que concerne ao subprocesso de planificação; a Dias (2006), referente à dimensão histórica; e ao Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001) que, apesar de já não estar em vigor, constitui um excelente documento de consulta.

1. Definição da problemática e dos objetivos do estudo

Através da análise da avaliação diagnóstica realizada durante o período de observação, foi possível identificar as fragilidades mais significativas que a turma apresentava na disciplina de Português.

Como tal, fazendo uma breve descrição dos dados recolhidos, verifica-se que a *Escrita* foi a competência de área da língua portuguesa em que os alunos apresentavam mais dificuldades, existindo uma avaliação negativa no que concerne à elaboração da planificação e à revisão de textos, e na sua organização em parágrafos, existindo só 23% de resultados positivos na turma.

Tendo por base este diagnóstico, quer o objetivo do trabalho enunciado de seguida quer as temáticas abordadas neste estudo emergiram da seguinte questão problemática: *Através do desenvolvimento de atividades que abordem os diversos subprocessos da escrita, será que os alunos conseguem obter melhores resultados na produção dos seus textos?*

Assim, o projeto em estudo tem como objetivo *desenvolver a competência textual*, dando ênfase aos textos argumentativos históricos e às diferentes técnicas de escrita com as quais os alunos devem ter contacto, para que se tornem cada vez mais autónomos na execução desta atividade e consigam refletir e desenvolver a sua competência compositiva – sendo esta competência a mais automatizada neste nível de ensino (Reis et al., 2009).

2. Enquadramento teórico

A fim de compreendermos as pontes que podem ser lançadas entre a planificação da escrita e a produção do texto argumentativo histórico, começemos por analisar, num primeiro momento de forma separada, o que entendemos por estas duas competências que importa desenvolver junto dos alunos do Ensino Básico.

Planificar a escrita

110

A escrita é um processo cognitivo, através do qual os indivíduos comunicam entre si e mobilizam estratégias para produzir textos. Estas estratégias desenvolvem-se desde o momento em que é decidido conceber uma determinada produção escrita, até à última edição do texto (Rodrigues, 2012).

Mata et al. (2005) afirmam que a escrita pressupõe subprocessos organizados hierarquicamente, que findam numa composição escrita coerente e estruturada. Assim, são considerados três aspetos fundamentais, segundo Pereira (2000): 1) *o saber planificar*, que consiste em organizar uma situação de comunicação, escolher o tipo de texto que se adequa e fazer um plano; 2) *o saber textualizar*, que pressupõe que se escolha um modelo de enunciação e que se redija o texto de acordo com as características do tipo de escrito escolhido anteriormente; 3) e *o saber corrigir o texto*, através do qual é possível detetar incoerências no texto construído, acrescentar, suprimir ou reformular informações. Estas são, então, as três etapas fundamentais para o processo de escrita – planificação, textualização e revisão. No entanto, neste artigo só será aprofundado o subprocesso de planificação, uma vez que se tenciona verificar a sua influência nas competências essenciais da História.

Planificar é um processo de reflexão que antecede a escrita (Figueiras & Santiago, 2009) e que possibilita organizar e selecionar as ideias e os conhecimentos que serão necessários abordar na produção de determinado texto (Barbeiro, 1999). A planificação ocorre antes de se começar a escrever e durante a escrita, pois se não existir um plano previamente estabelecido para esta tarefa, o texto elaborado poderá constituir-se por um conjunto de ideias desorganizadas, sem sentido ou pouco desenvolvidas, afastando-se do objetivo

de escrita inicialmente delineado. Pode, ainda, existir a possibilidade de, com a ausência desta planificação, se construir um texto cuja estrutura não esteja de acordo com a tipologia de texto previamente selecionada. Quando é realizada a escolha do tipo de texto tem de se ter em consideração a estrutura que lhe está subjacente, a qual irá orientar a planificação, organizando os conteúdos, sendo esta dependente do tema e adaptando-se à finalidade e ao recetor (Carvalho, 2001).

São várias as tarefas inerentes à planificação. Segundo o modelo de escrita de Flower e Hayes (1981), podemos identificar as atividades que habitualmente são parte integrante deste processo: em primeiro lugar, é necessário elaborar objetivos, determinando quais são os que possibilitam controlar e orientar a composição do texto, podendo estes ser objetivos gerais, específicos, informativos e atitudinais, ou formular imagens do que se pretende escrever; de seguida, é preciso conceber ideias, isto é, gerar, atualizar ou recuperar da memória a longo prazo as ideias que se relacionam com o que se pretende escrever – conteúdo específico – e como se pretende escrever – conteúdo de procedimento; por último, é fundamental organizar estas mesmas ideias, estruturando o conteúdo de forma organizada, tendo em consideração os objetivos delineados previamente e os conhecimentos que o escritor possui relativamente ao género literário escolhido.

Dando sentido às atividades acima descritas, a planificação é dividida em vários momentos: a intencionalidade/representação escrita da tarefa; a recolha da informação; e a organização das ideias.

Num primeiro momento, debate-se a *intencionalidade/representação escrita da tarefa*. O escritor, quando escolhe a tarefa de escrita sobre um tema, necessita de definir previamente a sua intencionalidade, ao nível do tema, dos tópicos, dos objetivos de escrita e do público-alvo, sendo este último quem vai influenciar o tipo de linguagem que irá ser utilizada, para que a leitor perceba o texto exposto (Rodrigues, 2012). Seguidamente, ocorre um momento para a *recolha de informação*, o qual se pode considerar um subprocesso da planificação. Este subprocesso baseia-se em atualizar ou recuperar da memória a longo prazo as informações que podem ser essenciais para uma situação de comunicação específica (Flower & Hayes, 1981). Nesta ocasião, é também possível recolher a informação através de atividades de pesquisa em variados suportes, tais como, livros, revistas, e internet, os quais vão complementar os dados já obtidos através do uso da memória. Por último, a *organização das ideias* é outro dos momentos que estão previstos no decorrer da planificação. É preciso organizar os dados recuperados, tendo em consideração os princípios e os critérios definidos pelo objetivo de escrita (Cassany, 1999).

A componente de planificação do texto “é mobilizada para estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para ativar e selecionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18). Assim, adquirindo a capacidade de planificar, os alunos desenvolvem um percurso escolar diferenciado relativamente ao domínio da escrita, sendo necessário trabalhar precocemente estas capacidades, para que delas resultem composições escritas com coerência e qualidade.

O processo de escrita em História

A capacidade de produzir textos escritos é uma competência transversal a várias disciplinas presentes no currículo, entre elas a História, e constitui uma exigência generalizada da vida social de todos os indivíduos. Cada vez mais, é necessário trabalhar com os alunos para que sejam capazes de elaborar documentos através de tarefas de produção textual, que incidam sobre competências que vão ao encontro dos objetivos específicos de cada atividade (Barbeiro & Pereira, 2007). Como tal, no seguimento deste ponto será explicitada a melhor estratégia para a planificação de textos argumentativos históricos, para que a escrita dos alunos se apresente de forma simples e coerente com os factos passados. A mesma será realizada com recurso à planificação em forma de *mapas conceptuais*.

A denominada *planificação* é um processo que está subjacente a qualquer atividade que seja orientada por um objetivo (Alamargot & Chanquoy, 2001). Sendo este processo uma parte integrante da escrita, o mesmo é considerado transversal a todo o currículo, como já foi referido anteriormente, uma vez que é uma prática que pode ser aplicada a todos os tipos e níveis de conhecimento. No caso específico dos mapas conceptuais, Marques (2008) defende que, embora possa parecer apenas uma representação gráfica da informação, na realidade é uma ferramenta poderosa e muito útil, após ser compreendida a sua fundamentação teórica e a prática correta para a sua execução. A construção de mapas conceptuais foi proposta por Joseph Novak em 1972¹⁹, baseando-se na Psicologia de Aprendizagem de David Ausubel, que engloba a ideia de *aprendizagem significativa*. Este tipo de aprendizagem pretende dar sentido aos ensinamentos que as crianças adquirem, de modo a que as experienciem e confirmem a necessidade de uma determinada tarefa, neste caso a escrita, fazendo com que a mesma seja de qualidade.

Genericamente, estes mapas consistem num esquema gráfico em que estão presentes os conceitos do tema proposto para a escrita e são relacionados através de setas ou linhas, que contêm palavras/expressões para explicitar mais facilmente estas relações. Muitas vezes, os conceitos são apresentados de forma hierárquica, isto é, os mais gerais e inclusivos encontram-se no topo do mapa, enquanto os mais específicos são dispostos por baixo. Podem, ainda, ser associadas pequenas imagens representativas aos conceitos, assim como sons ou vídeos (Martinha, 2009). A figura seguinte exemplifica um modelo de um mapa conceptual (cf. Figura 1).

19 - Ver do autor: Learning, creating and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations (1988). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbanm Associates.

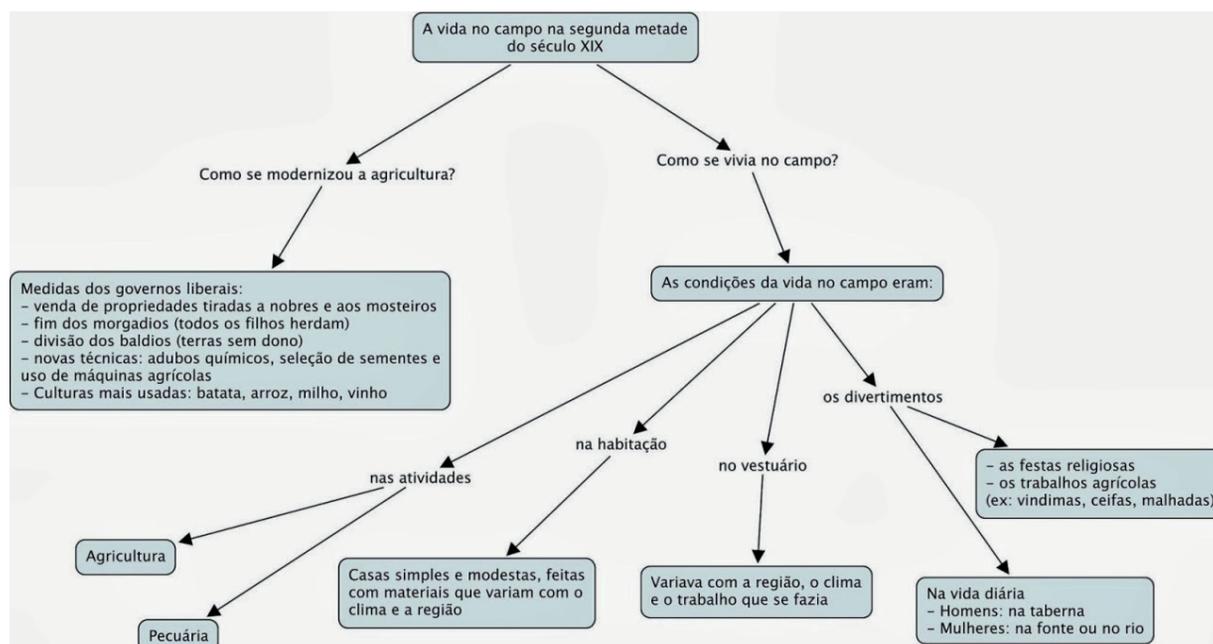


Figura 1. Mapa conceitual: agricultura e vida no campo na 2.ª metade do séc. XIX (consultado a 25/10/2014 em <http://tinyurl.com/plscjpkp>).

A planificação, que neste caso é realizada a partir de mapas conceituais, é efetuada através de diferentes fases que estão relacionadas com as etapas de elaboração do discurso histórico e com as competências essenciais da História.

Quanto à relação do processo de planificação com o discurso em História, é possível comprovar que através do *exame do passado tendo em conta as suas marcas* selecionam-se, classificam-se e ordenam-se os factos históricos, indo ao encontro da fase de planificação da escrita, denominada por *organização das ideias recolhidas*, na qual se seleciona, categoriza e organiza a informação para, posteriormente, elaborar o plano do texto escrito. É nesta fase de elaboração, que se realizam atividades idênticas às da fase de *recolha de informação*, acabando por existir uma utilização das representações mentais para serem recuperadas as informações necessárias para a escrita. Em síntese, para a construção do discurso histórico, as representações mentais sobre os factos e processos históricos em análise mobilizam as informações recolhidas que darão consistência argumentativa à escrita.

No que diz respeito à relação da planificação com as competências essenciais da História, verifica-se que as fases da *representação escrita da tarefa* e de *pesquisa e recolha de informação* estão próximas da fase de *Tratamento de Informação/Utilização de Fontes*. Tratam-se de competências quase comuns, na medida em que é preciso encontrar formas de explorar o tema que vai ser escrito, o que pode ser realizado através da observação de acontecimentos ou da formulação de questões, sendo sempre indispensável procurar informações para o tema em causa. Por outro lado, todas as etapas que os alunos têm de executar para concretizar a planificação de um texto tendem a favorecer a *Comunicação em História* – sendo esta um outro núcleo das competências essenciais desta disciplina que também se aproxima do Português.

Durante a fase inicial de recolha da informação, os alunos pesquisam, selecionam e organizam os dados para os transformarem em conhecimento possível de ser mobilizado para a construção dos textos. No que concerne à parte da comunicação do texto realizado, os alunos têm de ser capazes de usar a linguagem de acordo com as diferentes áreas do saber cultural, tecnológico e científico, de forma a conseguirem expressar-se adequadamente. É importante que saibam utilizar a língua portuguesa como meio de comunicação e de estruturação do seu próprio pensamento. Desta forma, os dois núcleos de competências essenciais da História que aqui se relacionam com as etapas da planificação são encarados como componentes específicas de um conhecimento, também ele, específico, e possibilitam a construção da aprendizagem dos conteúdos desta disciplina. Em simultâneo, desenvolvem-se técnicas de trabalho e de questionamento sobre as tarefas realizadas, em grande medida centradas no tratamento das informações recolhidas e que, posteriormente, se traduzem na produção de um discurso gradualmente mais fundamentado e organizado (ME, 2001).

Tomando, ainda, como base os objetivos referenciados no Programa do 1.º ciclo para a disciplina de Estudo do Meio, na qual está englobada a área da História, tem-se em consideração que os alunos adquiram capacidades que os tornem capazes de “7 – Selecionar diferentes fontes de informação (orais, escritas, observação... etc.) e utilizar diversas formas de recolha e de tratamento de dados simples (entrevistas, inquéritos, cartazes, gráficos, tabelas); 8 – Utilizar diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida” (Ministério da Educação, 2004, p. 103). Assim, é possível aprofundar o seu conhecimento acerca de questões sociais e históricas, cabendo aos professores facultar instrumentos e técnicas de trabalho necessários para que os alunos construam saberes de forma organizada e coerente.

Vários estudos, como os de Fellow, Mason e Keys (citados por Niza, Segura & Mota, 2011), comprovam que a escrita aumenta a aprendizagem, uma vez que envolve processos reflexivos por parte dos alunos, em que formulam, interpretam e sistematizam conjeturas. Como tal, a planificação e posterior elaboração dos textos históricos permite uma aprendizagem mais consolidada dos conceitos relacionados com esta área do saber e serve de instrumento para desenvolver o pensamento, fazendo com que os alunos explorem as diversas disciplinas, desenvolvendo a sua literacia cultural.

Partindo do pressuposto de que a construção do conhecimento é realizada através da linguagem, escrita ou oral – como é referido por Benejam e Quinquer (2000) –, e que pode ser concretizada em diferentes tipos de discurso, tendo em atenção o propósito da comunicação, o professor de História deverá utilizar discursos específicos para sistematizar e comunicar a forma como encara o mundo e a sociedade que o rodeiam. Consequentemente, os alunos irão reconstruir esse conhecimento através da escrita, mobilizando habilidades cognitivolinguísticas.

Como tal, tendo em consideração as competências e os processos enunciados acima, é extremamente importante proporcionar o desenvolvimento de competências de escrita que auxiliem os alunos na construção de textos (Niza, Segura & Mota, 2011). Esta é uma valência transversal a todas as áreas do currículo mas no caso específico da História,

o processo de planificação com o recurso a mapas conceptuais é uma das formas possíveis para que os alunos compreendam o mundo que os rodeia e construam textos argumentativos que englobem o conhecimento científico desta disciplina.

3. Metodologia

Neste estudo participaram dezanove alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade, pertencente a um agrupamento de escolas situado na Área Metropolitana de Lisboa. Nove elementos são do género feminino e dez do género masculino. As suas idades variam entre os nove (dezasseis alunos) e os dez anos de idade (três alunos).

A seleção destes alunos nada teve a ver com condicionantes do estudo, uma vez que, inicialmente, pretendia-se que todos fizessem parte do projeto. No entanto, devido ao absentismo de alguns alunos, três elementos foram excluídos do grupo de análise.

Para a concretização dos procedimentos metodológicos mobilizados neste trabalho, revelou-se necessário desenvolver uma revisão bibliográfica sobre as tipologias de investigação que mais se adequariam a este cenário. A partir desta análise, verificou-se que a *investigação-ação* é o processo que, devido às suas características, melhor se adequa à concretização deste estudo.

John Elliott, citado por Esteves (2008), refere que a investigação-ação pode ser definida “como um estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p. 18). Assim, a finalidade deste tipo de investigação vai ao encontro das necessidades dos professores, na medida em que os auxilia na identificação, gestão e resolução dos problemas da prática pedagógica, visando melhorar o ensino e o desenvolvimento de todos os agentes que nela trabalham.

Rapoport (1970) afirma, ainda, que esta investigação visa contribuir para a resolução das fragilidades que os indivíduos envolvidos apresentam, tendo em consideração as necessidades reais identificadas. Como tal, neste contexto foram constatadas algumas circunstâncias problemáticas, procedendo-se à tentativa da sua compreensão e descrição para que, posteriormente, fosse possível a intervenção e a avaliação, numa perspetiva qualitativa do estudo.

No que diz respeito aos métodos e técnicas de recolha de dados, Ketele e Rorgiers, citados por Rodrigues (2013), afirmam que é raro conseguir recolher toda a informação necessária para análise através de um só método. Neste sentido, para reunir toda a documentação necessária recorreu-se à observação naturalista e participante e à pesquisa documental.

A observação é um processo fundamental para o fornecimento dos dados empíricos que são indispensáveis para a análise crítica que tem de ser construída posteriormente (Dias & Morais, 2004). Este tipo de observação pode ser considerada sistematizada e natural, na qual o observador se encontra distanciado dos indivíduos, tendo como finalidade a descrição de factos. Esta foi a primeira etapa de diagnose do estudo em questão, em que foi adotada uma postura de observador naturalista, de modo a tomar consciência

das fragilidades dos alunos, sem intervir nas situações/tarefas.

Por outro lado, a observação participante também foi uma técnica utilizada para recolher os dados, uma vez que permite uma análise indutiva e compreensiva dos factos observados. Este tipo de observação, em oposição à naturalista, pressupõe o contacto direto e frequente do investigador com os sujeitos observados, em que esta interação permite a identificação e compreensão da situação, orientando a dinâmica do momento e facilitando a apreensão da realidade que se vivencia (Correia, 2009). Assim, tentou-se estudar o contexto e compreender as maiores dificuldades dos alunos aquando da escrita de textos, sendo esta a temática em questão.

A recolha dos dados, com recurso à pesquisa documental, foi realizada através da análise de documentos, de maneira a tentar compreender determinado fenómeno. O investigador deve não só mencionar os factos, mas interpretá-los para determinar qual será a melhor forma de intervir (Silva, Almeida e Guindani, 2009). Como tal, foram analisados os documentos orientadores da prática – PEA, PTT, o Programa de Português e as planificações da professora cooperante – assim como as produções dos alunos, tanto escritas como orais. A partir desta análise foi, então, possível constatar que os alunos não estavam a conseguir atingir os objetivos delineados para a produção escrita, centrando-se neste tópico uma das principais questões deste estudo. Para além de todos estes métodos, para se tentar compreender melhor a realidade envolvente, foram também aplicados questionários aos alunos, para que se conseguisse recolher informação sobre os seus conhecimentos prévios sobre o tema.

Após a etapa de observação e de pesquisa documental, teve início a intervenção que se segmentou em três fases distintas, apresentadas em seguida (cf. Figura 2).



Figura 2. Fases do estudo. Planificação da Intervenção Educativa (dossiê de estágio) da autora.

Numa primeira fase, encarada como a diagnose do estudo, os alunos redigiram um texto, designado por pré-teste, em que tinham de responder à seguinte questão: *Preferias viver consoante os princípios de uma Monarquia ou de uma Ditadura?* Desta forma, pretendia-se constatar se a planificação da escrita era realizada e qual era o aproveitamento ao nível das capacidades escritas. Para tal, foi construída uma grelha com indicadores de avaliação que foi a base para a progressiva análise dos resultados obtidos pelos alunos e da sua possível evolução (cf. Tabela 1).

Tabela 1 *Indicadores de avaliação.*

Indicadores de avaliação
I. Competência compositiva
1) Dá um título ao texto
2) Respeita o tema dado para o texto
3) Justifica/argumenta as ideias
4) Sequencia logicamente as ideias
5) Utiliza vocabulário adequado e diversificado
6) Respeita a estrutura da escrita – introdução, desenvolvimento, conclusão
II. Controlo do processo de escrita
7) Conclui o texto
8) Planifica o texto
9) Recorre à planificação para escrever o texto
III. Ortografia e pontuação
10) Cuida da apresentação final do trabalho
11) Utiliza corretamente os sinais de pontuação
12) Organiza o texto em parágrafos
13) Estrutura corretamente as frases
14) Escreve com correção ortográfica

Nota. Planificação da Intervenção Educativa (dossiê de estágio) da autora.

Na realização desta atividade não foi dada qualquer instrução aos alunos, para além do enunciado da pergunta ao qual tinham acesso, pois não se quis influenciar a forma como estes iriam escrever o texto. Posteriormente, aplicou-se um questionário através do qual se quis verificar se os alunos tinham noção das diferentes etapas de escrita de um texto e se sabiam o que é o subprocesso de planificação.

Seguidamente, foi elaborada uma sequência didática que se encontra segmentada em módulos, tendo em conta as diferentes tarefas que foram propostas aos alunos. Este instrumento de orientação da prática é encarado como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um género oral ou escrito” (Rojó & Cordeiro, 2004, p. 97), tendo como principal objetivo planificar as sessões de intervenção, para que todas as atividades estivessem encadeadas e coerentes com os objetivos a cumprir.

O *Módulo I*, referente ao diagnóstico, já foi descrito anteriormente. Quanto ao *Módulo II*, sendo este o principal foco da segunda fase do estudo, foram planificadas as sessões de trabalho e começou-se pela abordagem do conceito de escrita, passando para a construção de uma teia de ideias com os alunos sobre o que era a planificação. Em seguida, foram explicitados os subprocessos inerentes a esta tarefa e foi planificado e redigido um texto em conjunto com os alunos. A partir daí, todos os fins-de-semana, os alunos tinham de estudar um determinado conteúdo de História de Portugal, para que durante a semana seguinte fossem capazes de escrever um texto argumentativo, recorrendo ou não à execução da planificação, e tendo em conta as orientações dadas. Depois da execução do primeiro texto, foi feita uma revisão em conjunto com a turma, para que se constatassem os erros e os melhoramentos que poderiam ser feitos. Devido ao curto período de tempo da intervenção e à preparação para os Exames Nacionais do 4.º ano, só foi possível a realização de quatro textos, à exceção do pré e do pós-teste.

Finalmente, como última etapa, foi efetuada a avaliação do percurso de trabalho dos alunos e dos resultados que obtiveram – *Módulo III*. Esta fase teve uma organização semelhante à do primeiro módulo, uma vez que os alunos realizaram um pós-teste tendo o mesmo enunciado do pré-teste, e o mesmo questionário que tinham preenchido inicialmente. Só assim foi possível comprovar se houve uma evolução ou não das habilidades linguísticas dos alunos.

Os dados recolhidos ao longo da intervenção foram examinados através da análise de conteúdo, uma vez que este é um método que abrange um conjunto de técnicas usadas na análise de dados qualitativos, como é o caso deste estudo. Desta maneira, e de acordo com Campos (2004), as comunicações são analisadas sistematicamente e com objetivos definidos para comprovar o aproveitamento dos conteúdos.

Assim, da análise e comparação dos dados recolhidos na 1.ª e, posteriormente, na 3.ª fase, foi possível verificar que, no geral, houve uma melhoria expressiva em todas as competências avaliadas – competência compositiva, controlo do processo de escrita e ortografia e pontuação. Todos estes resultados serão analisados mais especificamente no ponto seguinte.

4. Análise dos resultados

Após a análise do pré e do pós-teste, dos questionários e de todos os textos que os alunos redigiram durante o período de intervenção, foi possível tirar algumas conclusões relativas ao processo de escrita. Como é evidenciado a seguir, em cada grupo de competências analisadas os alunos evoluíram mais significativamente em determinados indicadores.

Quanto à *competência compositiva*, verificou-se que os indicadores *justifica/argumenta as ideias e respeita a estrutura da escrita* foram os que tiveram um progresso mais evidente. Neste tipo de textos elaborados – textos argumentativos históricos –, os alunos tinham de, primeiramente, apresentar os dados, ou seja, a introdução; depois, indicar

a justificação da sua posição, sendo esta parte o desenvolvimento do texto; e, por fim, tinha de existir a emergência de uma conclusão, em que mobilizavam os argumentos apresentados para o término da premissa (Silva, 2012).

No entanto, não foi possível constatar uma grande evolução na organização das ideias, isto é, os alunos não foram capazes de adquirir destreza de escrita suficiente para que conseguissem sequenciar logicamente as ideias e encadeá-las de uma forma organizada. Só com a conjugação das informações indicadas na introdução com as informações contidas no desenvolvimento é que foi possível atingir um texto necessariamente coerente e estruturado (Silva, 2012).

No que respeita ao *controlo do processo de escrita*, houve uma grande evolução nos indicadores – *planifica o texto e recorre à planificação para escrever o texto*. Inicialmente, os alunos demonstraram dificuldades na compreensão e realização dos mapas conceptuais, e não entendiam qual era o propósito deste instrumento de auxílio da escrita. Contudo, ao longo do tempo, os alunos foram comentando que os mapas conceptuais eram uma ferramenta que lhes facilitava a redação dos textos, passando a utilizá-la sempre que existiam tarefas deste tipo. Quando os alunos são sensibilizados e motivados para atividades de escrita que se baseiam em processos de planificação, as suas redações tendem a melhorar claramente, permitindo, ainda, uma maior facilidade na exposição oral das suas ideias e dos seus argumentos sobre determinado assunto (Balbeira, 2013).

Relativamente ao indicador *cuida da apresentação final do trabalho*, o mesmo apresentou um decréscimo de resultados positivos, pois os alunos não conseguiam gerir o tempo que lhes era dado para a planificação e para a escrita, negligenciando a apresentação estética dos trabalhos.

Por último, referente à correção ortográfica, a única capacidade que os alunos conseguiram adquirir significativamente foi a de organizar os textos por parágrafos, o que, inicialmente, não era uma prática comum e interiorizada pelos alunos.

Noutra análise, comparando os primeiros questionários com os finais, constatou-se que os alunos conseguiam explicar o que é planificar um texto e reconheciam a importância desta tarefa.

Após analisar todos os instrumentos relativos à avaliação, pretendia-se responder à questão orientadora: *Será que a planificação influencia o desenvolvimento da escrita de textos?*

Confirmou-se que a utilização deste subprocesso de escrita influenciou o desenvolvimento positivo da redação dos textos. A evolução da consciência linguística dos alunos justificou a necessidade do trabalho desta temática. Muitos dos alunos produziam textos menos estruturados, sem estarem de acordo com o objetivo pedido, pois não tinham conhecimento de como construir um texto consoante as regras de escrita que são fundamentais para este processo (Rodrigues, 2012).

Através da análise dos textos, verificou-se que os alunos já conseguiam explicitar

melhor os conceitos históricos, permitindo, assim, uma melhor comunicação entre o presente e o passado histórico.

Conclusão

A utilização de mapas conceptuais é uma importante forma de planificação de textos argumentativos históricos. Este tipo de planificação propicia o desenvolvimento das competências essenciais da História, principalmente o *Tratamento de Informação/Utilização de Fontes* e a *Comunicação em História*, tendo em consideração as especificidades das tarefas de pesquisa e posterior organização da informação. É possível verificar a estrita relação entre o processo de escrita e a História, que afeta significativamente a compreensão dos factos passados e a influência dos mesmos nos acontecimentos do presente.

Foi importante constatar que houve uma evolução da consciência do processo de escrita e do seu subprocesso, a planificação, verificando-se uma melhoria na qualidade dos textos argumentativos produzidos pelos alunos. Neste sentido, considera-se que as atividades de escrita no 1.º CEB não se devem resumir à textualização e devem encarar este processo para além do produto final e ainda fomentar a passagem pelas diversas etapas da elaboração de um texto (Cassany, 1999).

Contudo, verificaram-se alguns constrangimentos no desenvolvimento do estudo, em parte porque o tempo de intervenção foi curto, podendo ter influenciado a pouca progressão de algumas das competências que não apresentaram notas positivas. A aprendizagem da linguagem escrita depende de um ensino formal e sistematizado, pois aprender a escrever um texto coerente e com correção ortográfica é uma tarefa difícil que exige a obtenção de um desenvolvimento cognitivo mais especializado (Kellogg, 2008).

Para além disto, o facto de os alunos nunca terem contactado com este tipo de tarefa, fez com que os mesmos demonstrassem alguma resistência no início da realização dos trabalhos. Muitos dos alunos não entendiam para que servia esta fase antes da concretização da redação do texto e acabou por ser um pouco descredibilizada quando se receberam a instruções de realização dos Exames Nacionais do 4.º ano. Nestes era referido que os alunos poderiam usar a folha de rascunho para escrever a composição do último grupo do enunciado, mas nenhuma informação que constasse na mesma seria tida em consideração na avaliação. Logo, a planificação que os alunos poderiam fazer não seria analisada nem cotada.

Por fim, em tom de sugestão para o desenvolvimento futuro desta prática e utilização dos recursos construídos – e considerando o processo de integração do currículo e das competências transversais a várias disciplinas –, os alunos, após a planificação e construção dos seus textos históricos, poderão adaptar as suas produções ao nível do texto dramático e explorar uma dramatização dos acontecimentos estudados.

Referências bibliográficas

- Alamargot, L. & Chanquoy, D. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Balbeira, M. (2013). *Planificação de textos: um estudo sobre a sua importância e propostas de exercícios*. Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em 2.º Ciclo em ensino do Português, 3.º Ciclo e em Ensino Secundário em Língua Estrangeira. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita – consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Benejam, P. & Quinquer, D. (2000). Aplicación de la propuesta en áreas curriculares. In A. Prat, J. Jorba & I. Gomez (Eds.), *Hablar y escribir para aprender – Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares* (pp. 200-217). Madrid: Editorial Síntesis.
- Campos, C. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(5), 611-614.
- Carvalho, J. (2001). *O ensino da escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar enfermagem*, 2(13), 3-36.
- Dias, A. (2006). *História de Portugal e formação inicial de professores do 1.º CEB: o caso Macau*. Estudo não publicado de provas públicas para professor adjunto, Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Dias, C. & Morais, J. (2004). Interação em sala de aula: observação e análise. *Revista Referência*, 11, 49-58.
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Figueiras, C. & Santiago, M. (2009). Planificación. In E. Montolío (Ed.), *Manual práctico de escritura académica* (5ª ed., Vol. II, pp. 15-68). Barcelona: Editoria Arial.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Kellogg, R. (2008). Training writing skills: a cognitive developmental perspective. *Journal*

of writting reserach, 1(1), 1-26.

Marques, A. (2008). *Utilização pedagógica de mapas mentais e de mapas conceptuais*. Dissertação de mestrado em Expressão Gráfica, Cor e Imagem. Universidade Aberta, Lisboa.

Martinha, C. (2009). *Os mapas conceptuais na planificação didática da Geografia – Uma reflexão renovada sobre práticas pedagógicas em ensino da Geografia*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Mata, F. et al. (2005). El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria. *Revista de Educación, 336*, 353-376.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas. Ensino básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guia de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Pereira, M. (2000). *Escrever em Português: didáticas e práticas*. Lisboa: ASA.

Rapoport, R. (1970). Three dilemmas in action research: with special reference to the Tavistock experience. *Human Relations, 23*, 499-513.

Reis, C. et al. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rodrigues, A. (2013). *Prática de ensino supervisionada no 1.º e 2.º ciclo do ensino básico: Recolha de informação em textos e mapas, no âmbito do Estudo do Meio Social*. Relatório final de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação de Lisboa.

Rodrigues, M. (2012). *Os subprocessos do processo de escrita*. Projeto de intervenção do Mestrado em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos, Escola Superior de Educação de Lisboa.

Rojo, R. & Cordeiro, G. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras.

Silva, J., Almeida, C. & Guindani, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, 1*, 1-14.

Silva, P. (2012). *Tipologias textuais – Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina.

TRABALHO DE PROJETO EM ESTUDO
DO MEIO SOCIAL NO 1.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO PARA
O DESENVOLVIMENTO
DE COMPETÊNCIAS DE CIDADANIA

Mafalda Barreto Antunes
Cristina Cruz

Trabalho de Projeto em Estudo do Meio Social no 1.º Ciclo do Ensino Básico para o desenvolvimento de competências de Cidadania

Mafalda Barreto Antunes
mabantunes@gmail.com

Cristina Cruz
cristinac@eselx.ipl.pt

Resumo

Com o presente estudo, pretende-se refletir sobre as potencialidades do recurso à metodologia de Trabalho de Projeto para o desenvolvimento de noções e competências de Cidadania na área disciplinar de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Define-se como grande finalidade conhecer e compreender de que modo a prática de uma metodologia de trabalho ativa e uma abordagem a partir do Estudo do Meio contribuem para que os alunos desenvolvam competências associadas ao exercício da Cidadania.

Recorrendo à observação participante, à análise documental, à entrevista e ao inquérito por questionário, foi possível caracterizar a turma na qual se procedeu a este estudo exploratório, avaliar os seus progressos e analisar as conclusões relativamente às questões da investigação definidas.

Os resultados da investigação sugerem que o desenvolvimento de competências de Cidadania pelos alunos, a partir da área disciplinar de Estudo do Meio e com recurso à metodologia de Trabalho de Projeto, se revela positivo na componente relativa à prática da Cidadania, nomeadamente nas dimensões do questionamento individual, da escola e da vida em sociedade.

Palavras-chave: educação para a cidadania; cidadão; escola; Estudo do Meio Social; metodologia de trabalho de projeto.

Summary

Project work in Social Studies in the 1st cycle of basic education for the development of citizenship skills

The present study aims to reflect on the potential of Project Work methodology for the development of Citizenship notions and competencies in the subject area of Social Studies of the 1st cycle of basic education. It is defined as a major purpose to know and understand how the practice of an active methodology of work and an approach from the social environmental studies contribute to develop skills associated with the exercise of citizenship.

Using participant observation, document analysis, interviews and questionnaire surveys, it was possible to characterize the class where this exploratory study was made and to evaluate its progress and analyze the conclusions of the research issues.

The result suggest that the development of citizenship competencies, by students from the subject area of Social Studies, and the use of project work methodology is positive regarding the practice of citizenship, in respect to individual questioning, school and social life dimensions.

Keyword: educations for citizenship; citizen; school; Social Studies; project work methodology.

Introdução

A premissa de que a escola e, mais concretamente, as práticas educativas devem incluir objetivos sociais no sentido de desenvolver competências que se identificam com uma educação dos alunos para o exercício da Cidadania é unanimemente aceite e, por isso, vemo-la ser abordada no panorama político, social e cultural e nas medidas e discursos educativos. Como exemplos dessa preocupação, ou seja, da consagração da integração da dimensão da Cidadania na organização e gestão curricular do Ensino Básico, podem ser consultados o Decreto-Lei n.º 6/01, de 18 de janeiro; o Decreto-Lei n.º 94/11, de 3 de agosto; o Decreto-Lei n.º 139/12, de 5 de julho; e o Decreto-Lei n.º 91/13, de 10 de julho.

Numa sociedade livre e democrática, é fundamental preparar cidadãos conscientes do papel que desempenham na comunidade em que estão inseridos, para que seja possível o exercício de uma Cidadania ativa e crítica. Trata-se de formar cidadãos capazes de compreender e intervir num mundo em permanente transformação (cf. Esteves, 2010). Sendo a Cidadania «uma qualidade de todos os membros de uma sociedade», torna-se necessário abordar esta problemática “de forma a encontrar respostas para os novos problemas que se colocam aos cidadãos” (Reis, 2000, pp. 114-115). Todavia, a sua concretização nas práticas de trabalho dos professores constitui-se como um desafio, na medida em que ainda não está integrada na realidade escolar de muitos dos profissionais de educação (Reis, 2000). No entanto, a escola assume-se como um espaço privilegiado para a construção da Cidadania, uma vez que se tem assistido ao “alargamento do campo de intervenção da escola e . . . [à] redefinição do seu papel social” (Reis, 2000, p. 115), isto é, ao aumento das expectativas da sociedade em relação ao papel que a escola cumpre. Além disso, é na escola que os alunos permanecem grande parte do seu tempo, e é nesse local que ocorrem diversos processos de socialização e integração, daí a pertinência de abordar a Cidadania em contexto escolar (Reis, 2000).

Ainda que seja uma função de todos os professores e de todas as disciplinas participar na construção do aluno cidadão, o 1.º CEB é estruturante para a consolidação do caráter e personalidade das crianças e, por isso, importa desenvolver durante este período conhecimentos e práticas de Cidadania. Neste sentido, a área disciplinar de Estudo do Meio compreende diversos objetivos, temas e conteúdos que se relacionam diretamente com as diferentes dimensões da Cidadania, nomeadamente o conhecimento de si próprio na construção da identidade, o respeito pelo outro, o conhecimento das instituições e o conhecimento acerca de como se pode agir no meio local e na sociedade. Assim, procuraremos refletir sobre a contribuição do Estudo do Meio para o desenvolvimento de noções e práticas de Cidadania a partir da metodologia de Trabalho de Projeto, pela sua natureza dinâmica e reflexiva, com a finalidade de conhecer e compreender de que modo a prática de uma metodologia de trabalho ativa e uma abordagem a partir do Estudo do Meio concorrem para que os alunos desenvolvam competências associadas ao exercício da Cidadania.

O estudo que aqui se apresenta surgiu no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, no contexto do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º CEB

ministrado na Escola Superior de Educação de Lisboa, e enquadra-se na sequência de seis semanas de intervenção educativa numa turma do 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB. O problema inicial que desencadeou a investigação baseou-se nas questões-problema seguintes: De que modo a área disciplinar de Estudo do Meio contribui para o desenvolvimento de noções de Cidadania?; Como abordar a Cidadania na escola e nas práticas educativas? e Como aumentar os níveis de participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem?. Para delinear o objeto de estudo, definiu-se como objetivo geral “Compreender como se desenvolvem competências de Cidadania com recurso ao Trabalho de Projeto, na área disciplinar de Estudo do Meio”. Para a concretização deste objetivo definiram-se três objetivos específicos: Analisar a evolução das conceções dos alunos acerca das noções de Cidadania; Compreender o contributo do recurso à metodologia de Trabalho de Projeto no desenvolvimento de noções e práticas de Cidadania nos alunos e Analisar de que modo a área disciplinar de Estudo do Meio contribui para o desenvolvimento de noções e práticas de Cidadania nos alunos.

Considerando que uma das funções do professor passa por preparar cidadãos conscientes do papel que desempenham na sociedade em que estão inseridos para o exercício de uma Cidadania ativa e crítica, importa refletir acerca da forma de agir pedagogicamente para esse fim. Deste modo, procurou-se que a abordagem desta investigação se centrasse na educação para a Cidadania através dos pressupostos da Cidadania, isto é, na educação para a Cidadania pela Cidadania.

Para tal, decidi criar-se, num primeiro momento, um quadro conceptual de referência em que serão definidos e clarificados os principais conceitos para esta investigação, ou seja, Cidadania, Escola, Estudo do Meio e metodologia de Trabalho de Projeto.

1. Quadro teórico-conceptual

O conceito de Cidadania

A génese do conceito de Cidadania²⁰ remonta ao período da Antiguidade Clássica, em particular às cidades-Estado da Grécia Antiga e ao termo politeia. O termo Cidadania remete também para os cidadãos da polis e para as normas constituintes da comunidade em que estes cidadãos estavam inseridos. Desta forma, a noção de Cidadania evoca “o estatuto de pertença de um indivíduo, de uma pessoa, à sua cidade, a uma comunidade politicamente organizada, um estatuto que atribui a essa pessoa um conjunto de direitos e lhe impõe um conjunto de obrigações” (Garcia, 2012, p. 12).

Podendo parecer um conceito simples, a sua complexidade revela-se logo numa primeira análise, na medida em que a Cidadania não tem apenas uma única aceção, sendo a Constituição de cada país a que estabelece o modo de participação na sociedade de cada cidadão.

20 - A origem etimológica da palavra Cidadania remete para o latim civitas, que significa cidade, sendo este o espaço privilegiado para o desenvolvimento da Cidadania (cf. Eurocid, 2012). Neste contexto, «o cidadão adere às finalidades e às regras da cidade, o que lhe vale dispor de prerrogativas, direitos e deveres que lhe conferem um direito de cidade» (cf. Le Pors, citado por Igreja, 2004, p. 20).

Perante o que foi exposto anteriormente, compreende-se que a Cidadania é o conjunto de direitos e de deveres conferidos a um indivíduo que se encontra inserido numa determinada sociedade. Neste sentido, o entendimento de Cidadania aponta para a sua natureza jurídica, que se relaciona com direitos e com deveres (Eurocid, 2012). Estes direitos foram progressivamente reconhecidos nas sociedades modernas ocidentais e evoluindo até então, sendo, por isso, possível identificar neles três dimensões comportadas pela Cidadania: direitos civis (relativos à liberdade individual, liberdade de expressão, liberdade de pensamento, direito à justiça, entre outros), direitos políticos (inerentes ao direito de participação no exercício do poder político, como eleito ou eleitor) e, por fim, direitos sociais, relacionados com os direitos relativos ao bem-estar económico e social (Eurocid, 2012). O conjunto de obrigações para as quais o termo Cidadania aponta podem ser designadas pela expressão dever cívico (Igreja, 2004, p. 26).

Ao longo do tempo, os conceitos de Cidadania e de cidadão têm revelado uma evolução considerável, uma vez que “o próprio termo cidadão tem vindo a assumir um significado cada vez mais englobante, abarcando grupos sociais que tradicionalmente se encontravam arredados do exercício da cidadania, mas, também, porque o papel do cidadão é, actualmente, visto sob uma nova perspectiva” (Miranda, 2009, p. 25). Trata-se, portanto, do abandono de uma visão “passiva” da Cidadania que evidenciava os direitos dos cidadãos, atitude em grande medida alimentada pelos meios de comunicação tradicionais, para o retorno a uma perspectiva que destaca uma Cidadania responsável, crítica e ativa, acentuando os deveres e as obrigações sociais, tal como foi entendida na sua génese (Hall, Coffey & Williamson, citados por Miranda, 2009; Sá, 2003).

A noção de Cidadania poderá ainda sofrer alterações de acordo com o autor que a define e com as suas próprias interpretações e ideologias acerca do conceito de cidadão (Esteves, 2010). Segundo Cogan, a Cidadania é entendida como o “conjunto de características que fazem um cidadão” (citado por Esteves, 2010, p. 36). Barbosa acrescenta que Cidadania designa o “processo de construção de si mesmo, enquanto membro activo de uma comunidade política que confere direitos e deveres, do que propriamente um estatuto atribuído por essa comunidade” (citado por Esteves, 2010, p. 36). Neste âmbito, Esteves (2010) defende que a “ideia de cidadania surge assim cada vez menos associada a um vínculo jurídico e deve ser entendida como um conceito mediador que acolhe as exigências liberais de justiça e as exigências comunitárias de identidade e pertença” (p. 43). Dentro desta lógica, a Cidadania deve constituir-se como o veículo que permite dar voz ao cidadão. Um cidadão que se quer atento e crítico, ou seja, uma pessoa com as competências que lhe permitam refletir, manifestar e agir em relação à realidade que o rodeia.

Escola e educação no Portugal Republicano

Neste ponto, ensaia-se uma abordagem às concepções de Escola e educação ao longo da Primeira República Portuguesa, durante o Estado Novo e no período posterior ao 25 de Abril de 1974 até à atualidade, com o intuito de compreender de que modo as várias perceções sobre a escola e a educação condicionaram a construção de alunos cidadãos.

A noção de direito à educação remete-nos para o regime liberal português, uma vez que foi no período que se seguiu à sua implementação que surgiu este termo (Pintassilgo & Mogarro, 2003). Durante a Primeira República Portuguesa (1910-1926), a Escola era entendida como um meio para legitimar o regime vigente. Por este motivo, uma das principais preocupações consistia em instruir os cidadãos, no sentido de os dotar de uma consciência cívica. Na Primeira República, a educação era intimamente influenciada pela corrente filosófica do positivismo e, por isso, acreditava-se que “o ensino teria de partir de bases científicas, expurgado de visões míticas ou metafísicas da realidade e da vida, desenvolvendo no aluno, de modo eficaz, a curiosidade científica ao mesmo tempo que um ideal de vida realizável a longo prazo” (Igreja, 2004, p. 115).

A educação republicana esteve profundamente relacionada com o movimento pedagógico da Educação Nova. Os princípios preconizados pela Escola Nova opunham-se aos princípios da Escola Tradicional. Assim, enquanto a Educação Tradicional defendia um «conjunto de práticas educativas baseadas no princípio da autoridade e tendo por fim fazer com que a criança contraia hábitos conformes às exigências do meio social», a Educação Nova consistia na “concepção pedagógica que, reagindo contra os métodos tradicionais, os quais atribuíam ao mestre o papel essencial na instrução e educação, centra a obra educativa na criança: a sua actividade própria, as necessidades da sua idade, os seus gostos ou interesses pessoais, etc.” (Foulquié, citado por Monteiro, 2005, p. 74). Embora os princípios do movimento da Educação Nova se tenham distanciado das práticas educativas reais, não é possível deixar de considerar a sua influência na renovação do pensamento pedagógico e na educação republicana (cf. Igreja, 2004).

Uma das principais finalidades no modo como a educação republicana foi concebida assentava na formação dos cidadãos. A Escola republicana caracterizava-se por um pensamento utópico, visto que a República tinha “uma tarefa íngreme, sobretudo se pensarmos nas elevadas expectativas criadas pelos republicanos entre a população portuguesa quanto à capacidade de resolver os problemas nacionais” (Igreja, 2004, p. 133). Todavia, as ideias pedagógicas de Escola e de educação desenvolvidas na Primeira República Portuguesa consideram-se, no cômputo global, bastante positivas, na medida em que promoviam e procuravam dar as bases para a “produção” de um aluno civicamente crítico.

No período que se refere ao Estado Novo (1926-1974), a Escola foi concebida num projeto em que a educação assumia moldes nacionalistas e autoritários, privilegiando a doutrina e a transmissão dos valores preconizados pela ideologia do regime vigente, daí que, nos primeiros momentos deste regime, a preocupação se tenha centrado no desmantelamento do sistema educativo adotado pelos republicanos (Igreja, 2004).

A política educativa que caracteriza a educação do Estado Novo registou, também, profundas alterações, no início da década de 70, com a Reforma do Sistema Educativo, concebida pelo ministro José Veiga Simão, devido ao crescimento demográfico e consequente alargamento do sistema educativo, fazendo com que aumentasse o número de anos de escolaridade obrigatória.

No Estado Novo, a Escola era concebida como veículo para a transmissão de valores

como “obediência, hierarquia, devoção à Pátria, espírito nacional, devoção cristã, organização corporativa”, isto é, para o sentimento de pertença à Nação e para o desenvolvimento económico e industrialização do país (Igreja, 2004, p. 147). O espartilho educativo a que alunos e professores estavam sujeitos não permitia o desenvolvimento de atitudes de Cidadania.

Após o 25 de Abril de 1974 e ao longo do processo de democratização do país, as transformações ocorridas na educação relacionaram-se com o desejo de romper com a lógica precedente, incitando antes à participação ativa dos cidadãos nos assuntos da escola. Para tal, modificaram-se os objetivos do sistema educativo, estabeleceram-se relações com a sociedade global, com a profunda alteração dos currículos e dos programas das disciplinas e, também, com a supressão dos conteúdos associados à ideologia defendida pelo Antigo Regime (Igreja, 2004). Relativamente à administração dos estabelecimentos de ensino, salienta-se a importância atribuída à participação e gestão democráticas de alunos e de professores ao nível da tomada de decisões (Igreja, 2004).

A aprovação da nova Constituição da República Portuguesa e a entrada em funções do I Governo Constitucional, em 1976, levaram a serem introduzidas, uma vez mais, alterações significativas, nomeadamente ao nível da “massificação e democratização do sistema educativo” (Grilo, citado por Igreja, 2004, p. 177). Em 1986, é aprovada a nova Lei de Bases do Sistema Educativo, na qual se “estabelece o quadro geral do sistema educativo” (n.º 1, artigo 1.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Esta lei é, ainda nos dias de hoje, com algumas revisões, uma referência normativa nacional basilar para definir a política educativa em Portugal.

Mais tarde, em 2001, e após se ter colocado em prática e avaliado um conjunto de processos centrados na problemática da organização e gestão curricular e no desenvolvimento de práticas inovadoras e metodologias de trabalho ativas, surgiu a necessidade de se realizar uma reorganização curricular do Ensino Básico, que se consubstanciou na publicação do Decreto-Lei n.º 6/01, de 18 de janeiro. No âmbito deste processo, surge um discurso marcado pelas preocupações de Cidadania, com a criação das áreas curriculares não disciplinares como a Formação Cívica e a Área de Projeto.

No âmbito do que foi referido anteriormente sobre as noções de Escola e Educação, surge o momento de compreender quais os objetivos e os desafios que são colocados à educação e à Escola na atualidade. Assim, importa salientar quatro aprendizagens estruturantes subjacentes ao conceito de educação, na esperança de que se constituam, ao longo da vida do indivíduo, como os quatro pilares do conhecimento – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 2000). De entre estes, salienta-se o último, já que remete para todas as aprendizagens anteriores, no sentido do pleno desenvolvimento do indivíduo, na medida em que incentiva o pensamento autónomo e crítico, mediante a formulação de juízos de valor (Delors, 2000).

Por outro lado, é relevante considerar que um dos três grandes objetivos gerais definidos para o Ensino Básico, consagrados no documento Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo (2006), aponta para o desenvolvimento de “valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade

democrática” (Organização Curricular e Programas, 2006, p. 13).

Deste modo, é possível compreender que, num período de profundas mudanças como o que vivemos, nomeadamente a nível tecnológico, económico, político, científico e, muito importante, a nível social, a Escola tem de se readaptar e redefinir as suas formas de atuação, uma vez que um dos seus papéis passa por formar cidadãos para um exercício pleno da Cidadania, bem como dotá-los das competências necessárias à versatilidade de um mundo em constante transformação e espírito crítico, no que aos conteúdos a trabalhar na Escola diz respeito, permitindo a criação de condições para a inserção do aluno no meio social (Pontes, 2013).

Poder-se-á, portanto, conjecturar que os objetivos e desafios que são colocados à Escola têm por base implícita o desenvolvimento de competências de Cidadania pelos alunos, apesar de as alterações curriculares de 2012²¹ retomarem o discurso de uma abordagem transversal, suprimindo a área curricular não disciplinar de Formação Cívica e Área de Projeto e, em geral, desvalorizarem de facto a educação para a Cidadania.

A área disciplinar de Estudo do Meio no 1.º CEB

Os antecedentes de uma área disciplinar direcionada para o estudo do meio próximo e o conhecimento da realidade envolvente, no campo de uma intervenção social e cívica, são relativamente recentes em Portugal (Roldão, 2004). A esta perspetiva associa-se a convicção de que uma área disciplinar assente numa “educação dirigida para valores de participação social e intervenção do cidadão na sua comunidade” (Roldão, 2004, p. 10) contribui para a transformação da sociedade ao nível da construção de uma maior justiça social. Neste sentido, o Estudo do Meio é uma área disciplinar específica do 1.º CEB e define-se por abordar “um conjunto de elementos, fenómenos e acontecimentos que ocorrem no meio envolvente e no qual adquirem significado a vida e acção das pessoas” (Faria, 2007, p. 16).

Esta abordagem inicia-se antes do 1.º CEB, já que, na linha das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), a área do Conhecimento do Mundo abre o caminho para a realização das primeiras aprendizagens do âmbito do Estudo do Meio, visto que os blocos de conteúdos em que esta área se organiza se assumem como uma referência para enformar a área do Conhecimento do Mundo na Educação Pré-Escolar e, também, porque esses blocos apontam para o trabalho ao nível de um leque de áreas científicas diversas que concorrem “para enquadrar e sistematizar a compreensão do mundo” e, simultaneamente, para a “sensibilização às ciências” (p. 80).

De acordo com a Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo (2006), a área disciplinar de Estudo do Meio «está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas» (p. 101). Por outro lado,

o conhecimento do Meio abarca todos os níveis do conhecimento humano: desde a experiência sensorial directa até aos conceitos mais abstractos; desde a compro-

21 - Decreto-Lei nº 139/12, de 5 de julho.

vação pessoal até ao conhecido através do testemunho, da informação e do ensino de outros; desde a apreensão global do Meio até à captação analítica dos diversos elementos que o integram (*Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, 2001, p. 75).

Trata-se de uma área disciplinar de natureza interdisciplinar e transdisciplinar e, portanto, poder-se-á dizer que é uma área com carácter globalizador, ou seja, para a qual contribuem conceitos e métodos de diferentes áreas disciplinares (Faria, 2007). Este carácter globalizador é sustentado pelo contributo de várias disciplinas científicas pertencentes às Ciências Sociais e às Ciências Físicas e Naturais, nomeadamente a História, a Geografia, a Etnografia, a Sociologia, as Ciências da Natureza, entre outras, permitindo “a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade” (Organização Curricular e Programas, 2006, p. 101).

A importância do estudo do meio local prende-se com o desenvolvimento de competências de análise da sociedade em que o aluno se encontra inserido, constituindo-se a comunidade local como «um pequeno laboratório em que se podem exercitar mais facilmente as competências de acção e ensaiar modos de intervenção», pois o conhecimento da realidade próxima assume-se como “um primeiro passo para a compreensão da sociedade global em que o indivíduo em formação deverá intervir e participar” (Roldão, 2004, p. 12).

Ao analisar o programa de Estudo do Meio para o 1.º CEB, é possível encontrar também alguns temas transversais a dois, três ou quatro anos de escolaridade. Daí que o programa desta área disciplinar se caracterize pela articulação vertical e horizontal dos conteúdos, pelo carácter integrador dos temas que aborda e organização dos mesmos em termos de metodologia de descoberta e pela apresentação do programa em forma de objetivos operacionais, isto é, em termos de comportamentos ou resultados que sejam passíveis de observar (Roldão, 2004).

Ao consultar a Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo (2006) compreende-se que, ao longo do 1.º CEB, os objetivos gerais a desenvolver na área disciplinar de Estudo do Meio envolvem, de modo geral, questões diretamente relacionadas com a aquisição de competências que se relacionam entre si – a localização no espaço e no tempo; o conhecimento do ambiente natural e social e o dinamismo das inter-relações entre o natural e o social (*Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, 2001, p. 81). Neste contexto, apenas se apresentam os objetivos que concorrem diretamente para o desenvolvimento de noções e competências de Cidadania:

4. – Identificar problemas concretos relativos ao seu meio e colaborar em acções ligadas à melhoria do seu quadro de vida.
6. – Utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar), assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação.

7. – Seleccionar diferentes fontes de informação (orais, escritas, observação... etc.) e utilizar diversas formas de recolha e de tratamento de dados simples (entrevistas, inquéritos, cartazes, gráficos, tabelas) (Organização Curricular e Programas, 2006, p. 103).

Deste modo, a área disciplinar de Estudo do Meio prevê o desenvolvimento de competências requeridas para o desempenho consciente da Cidadania em três áreas principais de aprendizagem – conhecimentos, atitudes e práticas –, que se traduzem em:

saber analisar situações reflexiva e criticamente; saber fundamentar opiniões com rigor, objectividade e flexibilidade; saber identificar e reivindicar os seus direitos e assumir os seus deveres; saber respeitar direitos e opiniões de outros; saber valorizar as diferenças; saber cooperar; saber persistir face a fins visados; saber agir de forma responsável (Roldão, 2004, p. 33).

Em conclusão, a área disciplinar de Estudo do Meio integra amplas potencialidades, porque aborda temas e questões distintas que estão diretamente relacionadas com a realidade em que o aluno se insere ou, por outro lado, que o ajudam a justificar e a compreender “a realidade física e social do mundo em que vive”, desenvolvendo e adquirindo conhecimentos, atitudes e valores que, no futuro, o tornarão um cidadão interveniente e com um papel ativo “numa sociedade democrática em permanente transformação”, isto é, num cidadão que exerce plenamente a sua Cidadania (Cardoso, 1998, p. 99). Assim sendo, a didática da área disciplinar de Estudo do Meio poderá colocar o aluno perante situações de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, uma vez que assume que o aluno detém o papel central no seu processo de ensino-aprendizagem (Organização Curricular e Programas, 2006).

A metodologia de Trabalho de Projeto

No que diz respeito à área da educação, entende-se que o Trabalho de Projeto é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, citados por Vasconcelos et al., 2012, p. 10). Neste sentido, esta metodologia de trabalho caracteriza-se por promover aprendizagens providas de sentido e de significado, motivando e envolvendo os alunos no próprio processo de ensino-aprendizagem; desenvolver competências que se consideram «necessárias para se viver satisfatoriamente numa “sociedade do conhecimento” (Santos, Fonseca & Matos, 2009, p. 27); e, também, recorrer ao trabalho em grupo, de forma a permitir a discussão de diferentes pontos de vista, a identificação de problemas/questions e o desenvolvimento de competências sociais. Assim, a importância da metodologia de Trabalho de Projeto prende-se com a promoção de propostas de qualidade

em educação, contrariando “a atomização do processo de aprendizagem, dividido em conteúdos disciplinares e em actividades desligadas umas das outras, para adoptar perspectivas mais articuladas, significativas e motivadoras de aprendizagem” (Silva, 2005, p. 8).

A abordagem do Trabalho de Projeto inclui diferentes perspetivas, nomeadamente ao nível do poder de decisão e do modo de participação dos alunos e do professor (Silva, 2005). Segundo Sublet (citado por Silva, 2005), é possível distinguir três modelos pedagógicos de realizar o Trabalho de Projeto: o modelo diretivo, o modelo centrado na criança e o modelo construtivista. Em linhas gerais, o modelo diretivo caracteriza-se pela elaboração de projetos temáticos propostos pelo professor aos alunos para os motivar para outras aprendizagens ou para aplicar conhecimentos já adquiridos (Silva, 2005). O modelo centrado na criança representa a realização de um projeto vivencial ancorado na manifestação de interesses próprios e iniciativa de desencadear o processo por parte do estudante (Silva, 2005). Por fim, o modelo construtivista assume-se como um projeto negociado entre professor e alunos, que pode partir dos interesses dos alunos ou de uma proposta do professor, atendendo sempre ao pressuposto de que o debate enriquecido pelo contributo de todos estará no centro desta abordagem ao Trabalho de Projeto, que “corresponde ao ‘verdadeiro’ projecto” (Silva, 2005, p. 11).

Deste modo, as potencialidades oferecidas pela metodologia de Trabalho de Projeto são vastas, na medida em que

enquanto intervenção educativa baseada em situações problemáticas para as quais os alunos procuram as respostas, surge como uma forma de organização e de intervenção no processo de ensino e de aprendizagem que . . . consegue dar resposta formativa às exigências que a sociedade faz aos indivíduos, bem como torna mais significativa a sua formação (cf. Ferreira, 2009, p. 146).

Para além disso, o Trabalho de Projeto é uma forma de trabalho pedagógico que possibilita responder à diversidade que caracteriza os alunos de uma turma, proporcionando situações de aprendizagem significativas, e que permite desenvolver competências essenciais para a formação contínua dos alunos e para a sua integração na sociedade atual, competências estas que estão contempladas no currículo das várias áreas disciplinares (Ferreira, 2009).

A metodologia de Trabalho de Projeto organiza-se em torno de um conjunto de fases ou de etapas nas quais os estudantes tomam múltiplas decisões e realizam diferentes atividades. As fases ou etapas pelas quais se estrutura um projeto são análogas e consensuais entre vários autores como Castro e Rangel (2004), Silva (2005), Santos et al. (2009) e Rangel e Gonçalves (2010). Neste contexto, as diferentes fases de um projeto passam, geralmente, pela identificação e formulação do problema; a planificação; o desenvolvimento; a apresentação do projeto e a avaliação (Santos et al., 2009). De uma forma mais ou menos clara, qualquer projeto passa por cada uma destas fases, embora haja diferenças

relativamente ao contexto, ao propósito e aos modos de realizar um projeto (Silva, 2005).

No contexto de um Trabalho de Projeto, o papel do professor consiste em orientar e apoiar, dar sugestões, esclarecer eventuais dúvidas, questionando e estimulando o pensamento dos alunos, bem como em “desbloquear conflitos, reajustar ou ajudar a explorar pistas que surgem no decorrer do projecto” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 70). O professor deverá, portanto, proporcionar condições para que

os conhecimentos se produzam, integrando a experiência de cada um dos actores envolvidos e estabelecendo a relação entre o agir e o investigar, não esquecendo que, ao mesmo tempo que o agente investiga e age, se enriquece sob o ponto de vista formativo e abre caminhos para a mudança (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002, p. 37).

Por outro lado, a metodologia de Trabalho de Projeto permite que os alunos desenvolvam noções e competências de Cidadania e contribui para a construção de um aluno que é, antes de mais e simultaneamente, um cidadão, porque ao estruturar o trabalho pedagógico por projetos é possível formar “melhores cidadãos, atentos, capazes de pensar e agir, inteligentemente críticos para serem facilmente ludibriados, [...] rápidos na adaptação às condições sociais mais iminentes” (Kilpatrick, citado por Ferreira, 2009, p. 144). Neste sentido, o Trabalho de Projeto pode assumir-se como uma metáfora do que é a Cidadania ativa, uma vez que esta metodologia prevê que os alunos estejam no centro do processo de ensino-aprendizagem, isto é, que sejam sujeitos ativos diretamente implicados na tomada de decisões e no trabalho a realizar, de modo a poderem progressivamente pensar de forma autónoma sobre o que os rodeia para participar e intervir na sociedade. À semelhança de alguns dos propósitos desta metodologia de trabalho ativa, a Cidadania ativa prevê que os cidadãos atuem de forma informada e consciente numa sociedade que se encontra em constante mudança, daí que se possa afirmar que a metodologia de Trabalho de Projeto é um meio que concorre para o desenvolvimento de competências que permitem o exercício pleno de uma Cidadania ativa e crítica.

2. O desenvolvimento de competências de cidadania com recurso a uma metodologia de trabalho ativa a partir da área disciplinar de Estudo do Meio

O Trabalho de Projeto desenvolvido com a turma pretendeu, sobretudo, “promover a preparação para a cidadania através do processo de investigação no qual os conhecimentos resultam do que os cidadãos necessitam conhecer para tomarem decisões e resolverem problemas” (Barr et al., citado por Roldão, 2004, p. 11). Para além disso, compreendeu-se que esta metodologia de trabalho poderia facilitar o desenvolvimento de competências de Cidadania nos alunos, nomeadamente de participação social e intervenção na sua comunidade, por se tratar de um processo pessoal de construção do conhecimento em interação com

o outro, em que os estudantes se envolvem de forma ativa e significativa.

Neste sentido, importa primeiramente explicitar que o Trabalho de Projeto surgiu de um momento de diálogo com os alunos acerca dos valores transmitidos por uma história trabalhada com a turma durante a Hora do conto: *Beatriz e o Plátano*, de Ilse Losa. Esta história veicula valores associados à educação ambiental, mas também apela ao exercício de uma Cidadania ativa e à participação cívica dos cidadãos como forma de resolução de problemas e de defesa de causas e interesses comuns, visto que a personagem principal (Beatriz) sensibiliza a população do bairro para se juntar a ela, no sentido de impedir as autoridades locais de cortarem um plátano centenário.

Deste modo, no seguimento da situação de diálogo com a turma, questionaram-se os alunos acerca dos problemas que identificavam no meio envolvente e sobre os quais gostariam de intervir, no sentido de encontrar soluções mais eficazes tal como fez a personagem principal da história. A conversa com os alunos encaminhou-se para a identificação de problemas na escola relacionados com o ambiente e com a preservação dos espaços escolares, surgindo, a partir destas preocupações, as primeiras interrogações que conduziram à realização de um projeto.

O Trabalho de Projeto desenvolvido com a turma teve como temática “A Cidadania na escola”. As questões que serviram de ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho de cada um dos três grupos e que se constituíram em três áreas de intervenção foram as seguintes: Como podemos fazer para que haja menos lixo no chão da escola?; Como podemos preservar/arranjar as redes do campo de jogos do 1.º ciclo? e Como podemos preservar os canteiros que já existem e plantar mais árvores na escola?

137

Neste sentido, o projeto da turma surgiu a partir de um problema real sentido por todos os seus elementos – a degradação ambiental e o desrespeito pelos espaços escolares e pela sua preservação – e apelou à participação ativa e informada na resolução de problemas existentes na escola. Conduziu, portanto, ao desenvolvimento de noções e de competências relacionadas com algumas das dimensões da Cidadania, nomeadamente o próprio conceito de Cidadania e de cidadão, as instituições a que é possível recorrer para participar na construção de uma sociedade democrática e as respetivas funções dessas instituições, bem como os órgãos da escola que é possível contactar para intervir e melhorar o espaço escolar. Procurou-se que a escola servisse como meio para envolver os alunos na resolução de problemas, ajudando-os a tornarem-se cidadãos conscientes e com uma participação ativa através da vivência e prática da Cidadania.

Os conteúdos de Estudo do Meio estiveram no centro do desenvolvimento do Trabalho de Projeto: nas suas orientações programáticas são claras as intenções formativas no âmbito da educação ambiental, da organização dos espaços e, na vertente da Cidadania, porque se entende que

a escola, como instituição em que os alunos participam, é o lugar privilegiado para a vivência e aprendizagem do modo de viver em sociedade. É através da participa-

ção, directa e gradual, na organização da vida da classe e da escola que eles irão interiorizando os valores democráticos e de cidadania (*Organização Curricular e Programas*, 2006, p. 110).

O Trabalho de Projeto desenvolveu-se ao longo de pouco mais de três semanas e foi planeado conjuntamente com as crianças, que decidiram sobre a pesquisa que pretendiam realizar, os grupos de trabalho a que queriam pertencer e a duração de cada uma das fases do projeto, sendo papel da professora “ajudar os alunos a definirem o seu projecto, moderar e gerir consensos e orientá-los na realização das diversas tarefas que esta metodologia impõe” (Ferreira, 2009, p. 145).

Como já foi referido, no Trabalho de Projeto desenvolvido pela turma organizaram-se apenas três grupos de trabalho constituídos, sensivelmente, por oito elementos em cada grupo. Sabe-se que este número de elementos por grupo não é o mais adequado. No entanto, acreditou-se que, neste contexto, não seria favorável criar dois grupos para investigar um mesmo tema e, por este motivo, optou-se por criar subgrupos dentro dos grupos principais, articulando o trabalho a desenvolver entre eles e garantindo que todos realizavam as tarefas definidas, de modo a contribuir para a prossecução do projeto.

Posteriormente à etapa de definição da temática e das questões-problema subjacentes, os estudantes foram confrontados com a questão O que sabemos ou pensamos saber sobre a forma de resolver este problema?, recorrendo-se a uma “chuva” de ideias para organizar a informação relativa às noções que os alunos possuíam acerca dos temas sobre os quais o projeto incidia. Em seguida, distribuíram-se os alunos pelos grupos de trabalho; explicaram-se as fases de trabalho a percorrer; planificou-se, numa “linha temporal”, o projeto de acordo com o tempo de que se dispunha; e, por fim, cada grupo planificou as tarefas e atividades que se propunha desenvolver através do preenchimento de uma ficha denominada Plano do Projeto. A partir desta fase, cada grupo realizou o seu trabalho de acordo com a planificação efetuada e com o seu ritmo de aprendizagem, não esquecendo que a mesma era flexível e, por isso, podia ser ajustada ou modificada, considerando o desenvolvimento do projeto e a avaliação intermédia que ia sendo realizada.

A etapa de pesquisa dependeu da disponibilização de guiões de pesquisa e de documentos fornecidos aos grupos, adaptados ao nível de leitura em que os alunos se encontravam. Deste modo, os discentes contactaram e leram diversos textos diferentes daqueles a que estavam habituados, construindo conhecimentos no âmbito do Estudo do Meio e desenvolvendo competências de leitura. Por outro lado, foi possível desenvolver competências de escrita porque os alunos tiveram de produzir textos e de os apresentar a públicos com os quais nunca haviam contactado, nomeadamente a Diretora da escola, a Coordenadora do 1.º CEB da escola e a Junta de Freguesia à qual a escola pertencia. Este trabalho implicou reciprocidade de apoio entre os grupos, uma vez que o envolvimento e a prática de tarefas desta natureza, por parte deste grupo de alunos, não eram comuns. De salientar que cada grupo dispunha de uma pasta para poder organizar e arquivar todos os documentos produzidos e respeitantes ao Trabalho de Projeto.

Ao longo do projeto, os estudantes recorreram ao computador para redigir cartas e enviá-las por correio eletrónico, realizaram medições no campo de jogos para conhecer a quantidade de rede que seria necessária para substituir a que se encontrava danificada, fotografaram alguns dos espaços da escola em que pretendiam intervir, produziram cartazes que se afixaram nos espaços escolares, pesquisaram imagens para colocar nos cartazes (este trabalho de pesquisa não necessitou de tanta orientação como a fase de pesquisa descrita anteriormente, porque os alunos possuíam bases para o poderem realizar de forma mais autónoma), entre outras atividades.

Ao longo do Trabalho de Projeto, realizaram-se momentos de avaliação intermédia no sentido de “avaliar o grau de cumprimento das tarefas; enumerar os obstáculos e os problemas que surgiram; avaliar o funcionamento do grupo; discutir as tarefas realizadas e a realizar” (Trindade, 2002, p. 62). Assim, na parte final de alguns momentos em que os alunos estiveram a trabalhar no seu projeto, realizava-se a avaliação intermédia através do preenchimento de um documento próprio construído para o efeito. Num momento posterior, cada grupo discutia a avaliação que cada elemento tinha realizado, tomando decisões, fazendo ajustes ou alterações ao plano inicial e formulando novas propostas para que o trabalho progredisse. Esta avaliação permitiu verificar que os alunos fizeram progressos importantes, tanto ao nível da participação adequada à dinâmica de um trabalho em grupo, como de atitudes de cooperação/colaboração, da pertinência dos comentários/sugestões, do respeito pela opinião dos colegas e, também, da assunção de responsabilidades. Por sua vez, os estudantes compreenderam, gradualmente, que era necessário auxiliarem-se mutuamente nos grupos para poderem cumprir os objetivos, uma vez que não era possível às professoras apoiar todos os grupos em simultâneo. Neste sentido, muitas das vezes, assistiu-se à resolução de conflitos autonomamente pelos elementos dos grupos, com recurso a processos de harmonização de conflitos, como o diálogo e as votações.

Relativamente ao produto final dos projetos dos grupos, utilizado para a divulgação dos resultados dos mesmos, todos optaram por elaborar cartazes que se afixaram nos espaços escolares e que, desta forma, alertaram a comunidade escolar para a importância da preservação destes espaços.

A fase de divulgação do projeto ocorreu também na turma, através da realização de comunicações orais, em que os grupos partilharam uns com os outros o trabalho desenvolvido, utilizando como suporte o PowerPoint ou cartolinas e recorrendo aos cartazes que tinham sido produzidos. As comunicações orais realizadas pelos grupos foram previamente preparadas, o que permitiu aos alunos compreender e sistematizar os novos conhecimentos, no fundo, explicar o que aprenderam (Grave-Resendes & Soares, 2002; Guedes, 2011). Esta etapa constituiu-se num importante “momento de divulgação, de partilha, de articulação e de sistematização de conhecimentos e também de avaliação” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 71).

Para concluir, saliente-se que, para o desenvolvimento dos projetos da turma, além do Estudo do Meio, foram convocadas várias áreas disciplinares, nomeadamente o Português, a Matemática e a Expressão e Educação Plástica.

3. Metodologia de investigação

Retomando o objetivo geral deste estudo, Compreender como se desenvolvem competências de Cidadania, com recurso ao Trabalho de Projeto, na área disciplinar de Estudo do Meio, e atendendo às suas finalidades, a investigação apresentada neste trabalho baseou-se na utilização e combinação de metodologias mistas, na medida em que, para a mesma investigação, concorreram e foram integradas características de uma abordagem centrada em métodos qualitativos e quantitativos no que se refere aos procedimentos de análise e de recolha de dados, possibilitando “uma melhor compreensão dos fenómenos» e tornando «o processo de investigação mais consistente e sólido” (Sousa & Baptista, 2011, p. 63).

Amostra

Nesta investigação, utilizou-se como técnica de amostragem uma amostra por conveniência, porque se tratava de um grupo já constituído, e “que se obtém sem nenhum plano preconcebido, resultando as unidades escolhidas do produto das circunstâncias fortuitas” (Coutinho, 2011; Vilelas, 2009, p. 247). A amostra do estudo foi constituída por quarenta indivíduos, dos quais vinte e quatro pertenciam à turma onde decorreu a intervenção educativa e dezasseis à turma de controlo.

A amostra era constituída por vinte e quatro indivíduos do género feminino e dezasseis indivíduos do género masculino, pertencentes a duas turmas do 3.º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os oito e os dez anos, sendo que a média das idades era de aproximadamente 8,55 anos. A turma de intervenção apresentava uma assimetria ao nível do género (dezassete indivíduos do género feminino e sete indivíduos do género masculino), variando as idades entre os oito e os nove anos de idade. Por sua vez, a turma de controlo era constituída por sete sujeitos do género feminino e por nove sujeitos do género masculino, e as suas idades situavam-se num intervalo entre oito a dez anos.

Para a realização desta investigação, solicitou-se, previamente, a autorização dos Encarregados de Educação para a participação dos seus educandos no estudo, e o processo de tratamento dos dados recolhidos através do questionário foi realizado com recurso ao software Microsoft Office Excel, o que possibilitou uma análise ao nível da distribuição dos dados.

Instrumentos

No caso concreto desta investigação, utilizou-se um questionário de tipo misto, ou seja, que contém questões de resposta aberta e fechada (Sousa & Baptista, 2011). As questões formuladas no questionário são questões de resposta fechada (questões de resposta única e questões de resposta múltipla), questões semifechadas e questões de resposta aberta (Sousa & Baptista, 2011). As questões do questionário foram agrupadas segundo três dimensões – questionamento individual, escola e vida em sociedade –, com a intenção de procurar perceber se seria possível explorar em que medida os alunos teriam a capacidade de realizar a transferência de informação entre os vários contextos.

Os questionários elaborados tiveram em conta um referencial teórico e a revisão de literatura realizada no âmbito desta investigação, as características do público-alvo, bem como o princípio da clareza na formulação das questões e de organização das mesmas de acordo com uma progressão lógica (Sousa & Baptista, 2011). Saliente-se, ainda, que antes da sua aplicação se realizou um pré-teste ao questionário, de modo a aferir a sua clareza, recorrendo para isso a um grupo de seis crianças.

Procedimentos

A investigação desenvolveu-se em duas turmas que frequentavam o 3.º ano de escolaridade pertencentes à escola onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada: a turma na qual se interveio pedagogicamente e uma turma de controlo. Em ambos os contextos, eram adotadas práticas e perspetivas distintas relativamente ao trabalho desenvolvido em torno da dimensão da Cidadania.

Os questionários e respetivas normas para o seu preenchimento foram apresentados aos inquiridos no quadro da sala de aula, dispondo estes de cerca de vinte minutos para preencher o documento.

O questionário foi aplicado em dois momentos diferentes em cada uma das turmas, sendo que, aquando do preenchimento do questionário inicial, não se tinha abordado o tema com os alunos em ambas as turmas. Após se ter desenvolvido o Trabalho de Projeto em Estudo do Meio e experienciadas competências de Cidadania na turma em que se interveio e, na turma de controlo, se ter dado continuidade ao trabalho planificado pela docente, que não englobava uma abordagem à Cidadania, os alunos preencheram novamente os questionários.

4. Apresentação e discussão dos resultados da investigação

Para a realização da análise e interpretação dos dados obtidos através do questionário, recorreu-se à estatística descritiva, porque permite “organizar e descrever os dados de forma clara; identificar o que é típico e atípico; encontrar respostas para o problema, ou seja, testar as minhas hipóteses” (Coutinho, 2011, p. 132). Ao longo desta análise, procurou-se “adotar uma permanente atitude crítica em relação aos resultados obtidos” (Coutinho, 2011, p. 132), de modo a autenticá-los.

Relativamente à análise das questões de resposta fechada do questionário, definiram-se critérios para a atribuição de cotações às respostas dadas pelos sujeitos inquiridos a cada questão. Apesar de ser possível definir o que se entende por cidadania, o seu exercício pode assumir diferentes dimensões que normalmente se relacionam com o entendimento e apropriação que cada indivíduo faz desse direito. Será expectável que, para as crianças do primeiro ciclo, a forma como concebem a sua cidadania seja diferente da forma como os

adultos a entendem. Foi este enquadramento etário e formativo que esteve na base da atribuição das classificações dadas no questionário utilizado. Exemplo disto é a distribuição de classificação atribuída à primeira questão, "A vida em cidadania é...". Sendo expectável que um adulto perceba que o exercício da cidadania deve extravasar o normativo legal, para a criança, que frequentemente recorre a práticas de cidadania regulamentadas pelas diretrizes do contexto escolar, o facto de as associar ao exercício da cidadania e de ter a capacidade de as extrapolar para a vida em sociedade fora da escola é já uma elaboração complexa. Assim, parece ser lícito considerar que uma criança que tem a capacidade de associar a existência de direitos e deveres legalmente instituídos à prática da cidadania consiga operacionalizar de modo mais completo e complexo esta noção. Assume-se, assim, que os critérios atribuídos às cotações das respostas ao questionário possam ser debatidos, tendo sido a estratégia escolhida a de fazer entrar em linha de conta o contexto etário em que o trabalho foi produzido.

Ainda sobre o questionário, importa salientar que uma menor cotação corresponde a um nível de conhecimento mais elevado sobre Cidadania, isto é, a criança manifesta, grosso modo, um maior conhecimento dos comportamentos e atitudes de Cidadania; por sua vez, uma maior cotação reflete um nível de conhecimento menor sobre Cidadania.

Tendo em conta o que foi descrito anteriormente no que se refere à construção e cotação do questionário apresentado, o melhor resultado que se poderia obter, equivalente a um elevado nível de conhecimento sobre Cidadania, era de dezassete pontos, e o pior resultado seria de cinquenta e cinco pontos, o que resulta numa cotação média de trinta e seis pontos. Ou seja, valores mais baixos correspondem a mais conhecimentos relativos ao exercício da Cidadania, ou seja, a um maior número de respostas certas e/ou mais completas, e vice-versa (Tabela 1).

No que diz respeito à análise das questões de resposta aberta, a partir da análise de conteúdo elaborada, foi possível categorizar as respostas de modo a agrupá-las para simplificar o seu tratamento (cf. Sousa, 2005). Esta categorização, seguindo a metodologia de análise de conteúdos, permitiu ainda aferir o grau de consistência de algumas das respostas fechadas e perceber algumas das conceções que as crianças têm acerca da cidadania.

De modo a compreender as diferentes apropriações que as crianças fazem do exercício de cidadania, foram criadas três dimensões de análise – vida em sociedade, questionamento individual e escola – para desta forma perceber em que medida estes alunos transferem as aprendizagens sociais de um contexto para o outro. Isto é, pretende-se perceber se as crianças transferem os resultados do trabalho cívico e social desenvolvido na escola para o que pode existir fora dela.

No fundo, a análise dos questionários permitiu avaliar e refletir sobre o impacto do processo de intervenção e os efeitos produzidos pela mesma na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de competências associados à dimensão da Cidadania, uma vez que numa turma se efetuou trabalho explícito a este respeito e que, na turma de controlo, a docente deu continuidade ao trabalho que havia iniciado anteriormente.

Tabela 1 Distribuição das categorias de análise e da cotação dada às questões do questionário aplicado

Dimensão de análise	Questão	Resposta	Pontuação	Observações
Vida em sociedade	1. A cidadania é...	- os cidadãos exercerem os seus direitos e deveres de acordo com as leis do país;	1	Podendo todas as respostas estar, em maior ou menor grau corretas, considerou-se que refletiam diferentes níveis de compreensão e conhecimento do exercício de cidadania. A cotação mais baixa é indicativa de um maior nível de conhecimento.
		- relacionar-se com as pessoas e as instituições que organizam as sociedades onde vivemos;	5	
		- votar nas eleições para a Junta de Freguesia, para a Câmara Municipal e para eleger o Primeiro-Ministro e o Presidente da República;	2	
		- adotar valores como a responsabilidade, a participação, a partilha, a autonomia;	4	
		- intervir para encontrar soluções para os problemas sentidos pelos indivíduos.	3	
Vida em sociedade	2.1. Um indivíduo é cidadão...	- a partir dos 18 anos;	2	A resposta correta foi cotada com o valor mais baixo e as duas erradas com o mesmo valor.
		- desde que nasce;	1	
		- a partir do momento em que faz o cartão de cidadão.	2	
	2.2. Os cidadãos são...	- mulheres e homens;	1	
		- só as mulheres;	2	
		- só os homens.	2	
	2.3. Um cidadão...	- tem de nascer em Lisboa;	2	
- só é cidadão na localidade em que nasce;		2		
		- qualquer pessoa que tenha nascido em Portugal	1	
Questionamento individual	3. Sabes o que é a cidadania?	- sim;	1 (Q. 4 categoria 2) 3 (Q. 4 > categoria 2)	A cotação foi atribuída em função da resposta à questão 4, procurando cruzar o conteúdo da resposta da questão 4 com a sua perceção (1 a 3 pontos).
		- não.	2 (Q. 4 > categoria 2) 3 (Q. 4 categoria 2)	
Resposta aberta	4. Diz o que é para ti a cidadania.	<p>Ⓜ Participação ativa, consciente e crítica nos debates de interesse cívico;</p> <p>Ⓜ Processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à intervenção nos problemas sentidos por cada indivíduo e pela sociedade;</p> <p>Ⓜ Os cidadãos conhecerem e exercerem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático.</p>		<p>- Categoria 1 – aborda todos os tópicos.</p> <p>- Categoria 2 – aborda dois tópicos.</p> <p>- Categoria 3 – aborda apenas um dos tópicos.</p> <p>- Categoria 4 – não aborda nenhum dos tópicos.</p>
Escola	5. Costumas participar nas decisões da turma e/ou da escola?	- sim;	1	Considerou-se o grau de participação compatível do exercício ativo de cidadania.
		- às vezes;	2	
		- não.	3	

Resposta aberta	5.1. Costumas participar nas decisões da turma e/ou da escola? – Porquê?	<p>® Atribui importância à participação responsável, crítica e empenhada;</p> <p>® Atribui importância à explicitação/justificação do seu ponto de vista/opinião;</p> <p>® Atribui importância à partilha de ideias/sugestões para a tomada de decisões.</p>		<p>- Categoria 1 – aborda todos os tópicos.</p> <p>- Categoria 2 – aborda dois tópicos.</p> <p>- Categoria 3 – aborda apenas um dos tópicos.</p> <p>- Categoria 4 – não aborda nenhum dos tópicos.</p>
Escola	6. Gostas de ficar responsável por realizar tarefas da turma e/ou da escola?	- gosto muito;	1	Considerou-se a vontade de assumir responsabilidades compatível do exercício ativo de cidadania.
		- gosto;	2	
		- não gosto.	3	
Questionamento individual	7. Quando te responsabilizas por fazer alguma tarefa costumavas cumpri-la?	- sim;	1	
		- às vezes;	2	
		- não.	3	
Escola	8. Indica com uma cruz os órgãos da escola a que podes recorrer para intervir e melhorar o espaço escolar.	- Professora Titular de Turma;		1 a 3 pontos
		- Assistentes operacionais (auxiliares);		1 ponto – acerta nas duas opções;
		- Coordenadora da escola;	1	2 pontos – acerta parcialmente (assinala apenas uma opção);
		- Funcionária da biblioteca;		
		- Coordenadora do 1.º Ciclo;	1	3 pontos – não acerta em nenhuma das opções.
		- Colegas.		

Vida em sociedade	9.1. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Câmara Municipal.	- conheço e sei bem para que serve;	1	Considerou-se que o reconhecimento das instituições públicas é um indicador dos recursos que os cidadãos têm ao seu dispor no que diz respeito à segurança, cuidados de saúde e de educação (direitos fundamentais consagrados na Constituição).
		- conheço e acho que sei para que serve;	2	
		- já ouvi falar mas não sei para que serve;	3	
		- nunca ouvi falar.	4	
	9.2. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Polícia de Segurança Pública.	- conheço e sei bem para que serve;	1	
		- conheço e acho que sei para que serve;	2	
		- já ouvi falar mas não sei para que serve;	3	
		- nunca ouvi falar.	4	
	9.3. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Escola.	- conheço e sei bem para que serve;	1	
		- conheço e acho que sei para que serve;	2	
		- já ouvi falar mas não sei para que serve;	3	
		- nunca ouvi falar.	4	
	9.4. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Hospital.	- conheço e sei bem para que serve;	1	
		- conheço e acho que sei para que serve;	2	
		- já ouvi falar mas não sei para que serve;	3	
		- nunca ouvi falar.	4	
	9.5. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Biblioteca pública.	- conheço e sei bem para que serve;	1	
		- conheço e acho que sei para que serve;	2	
		- já ouvi falar mas não sei para que serve;	3	
		- nunca ouvi falar.	4	
Vida em sociedade	10. Consideras que a Câmara Municipal, a PSP (Polícia de Segurança Pública), a Escola, entre outras, são importantes para o teu bem-estar e o da tua família?	- sim;	1	
		- não;	2	
		- não sei.	2	
Vida em sociedade	11. Faz a correspondência entre as instituições e a função que cada uma desempenha.	- Câmara Municipal;	1 a 5 pontos	
		- PSP;	1 ponto – faz a correspondência correta na íntegra;	
		- Escola;	2 pontos – acerta em três correspondências;	
		- Hospital;	3 pontos – acerta em duas correspondências;	
		- Biblioteca.	4 pontos – acerta apenas numa correspondência; 5 pontos – não acerta em nenhuma correspondência.	

Questionamento individual	12. Pensas que a tua opinião, se a justificares devidamente, pode ser ouvida, colocada em prática ou influenciar os órgãos superiores?	- sim;	1	De acordo com a resposta é possível avaliar a perceção dos seus direitos e deveres.
		- não.	2	

Nota. Elaboração própria.

Tendo em conta os resultados obtidos pela turma de intervenção, na fase inicial (28,25 pontos; 70,39%) e final (22,42 pontos; 85,75%), pode-se constatar que houve uma evolução no conhecimento que os alunos possuíam acerca das dimensões de Cidadania, em 15% (6 pontos). Já na turma de controlo, a evolução entre a fase inicial (28,56 pontos; 69,57%) e final (26,44 pontos; 75,16%) de aplicação do questionário, apesar de positiva, foi menos expressiva (2 pontos; 6%). Isto é, a intervenção parece ter atuado no sentido de clarificar algumas das noções apresentadas, já que, do primeiro para o segundo momento de aplicação do questionário, se verificou um aumento do número de respostas certas ou mais próximas daquilo que se definiu ser a expressão mais completa de cidadania para as questões apresentadas sob a forma de escala. A Figura 1 e a Figura 2 ilustram os resultados descritos anteriormente

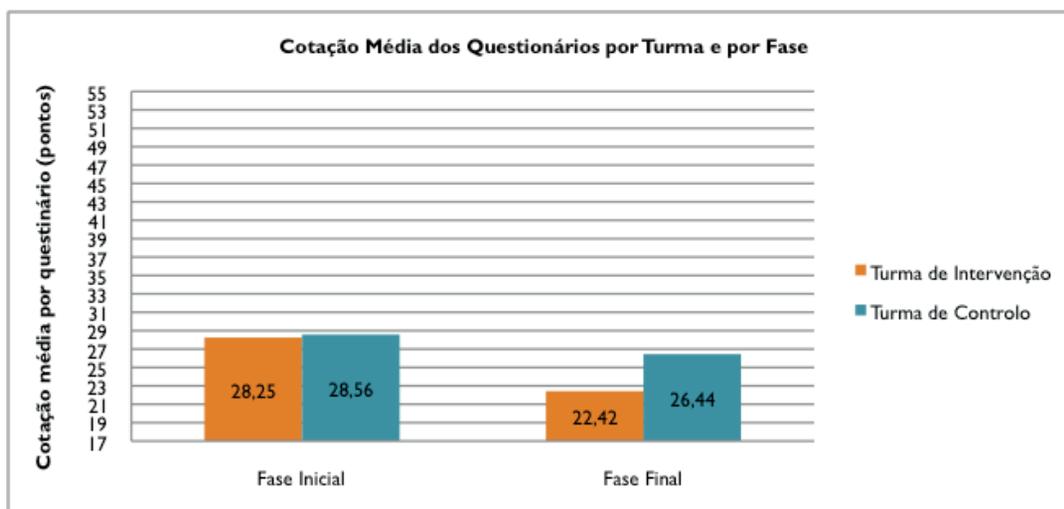


Figura 1. Cotação média dos questionários por turma e por fase. Adaptado de Antunes (2014, p. 253).

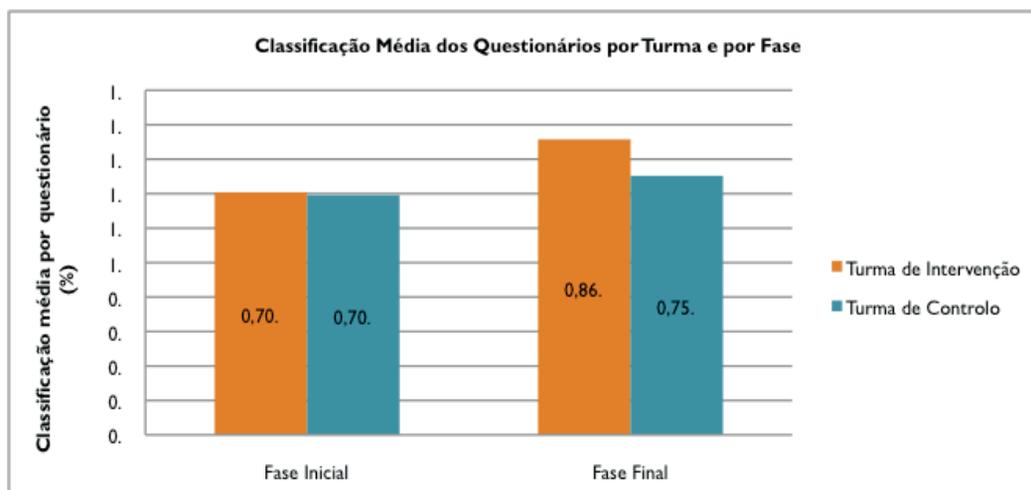


Figura 2. Classificação média dos questionários por turma e por fase. Adaptado de Antunes (2014, p. 254).

A partir da análise da Figura 3, é possível identificar a diferença entre o valor médio das classificações das respostas obtidas entre o questionário final e o questionário inicial na turma de intervenção e na turma de controlo e, desta forma, compreender se existiu ou não evolução no conhecimento dos alunos em cada uma das questões. Para obter uma visão holística dos resultados obtidos, criaram-se quatro intervalos de progressão das respostas, de modo a qualificar a evolução destes resultados da fase inicial para a fase final: questões em que a evolução foi muito expressiva (igual ou superior a 15%), questões em que a evolução foi moderada (superior a 0% e inferior a 15%), questões em que a evolução foi nula (igual a 0%) e, ainda, questões em que a evolução foi negativa (inferior a 0%).

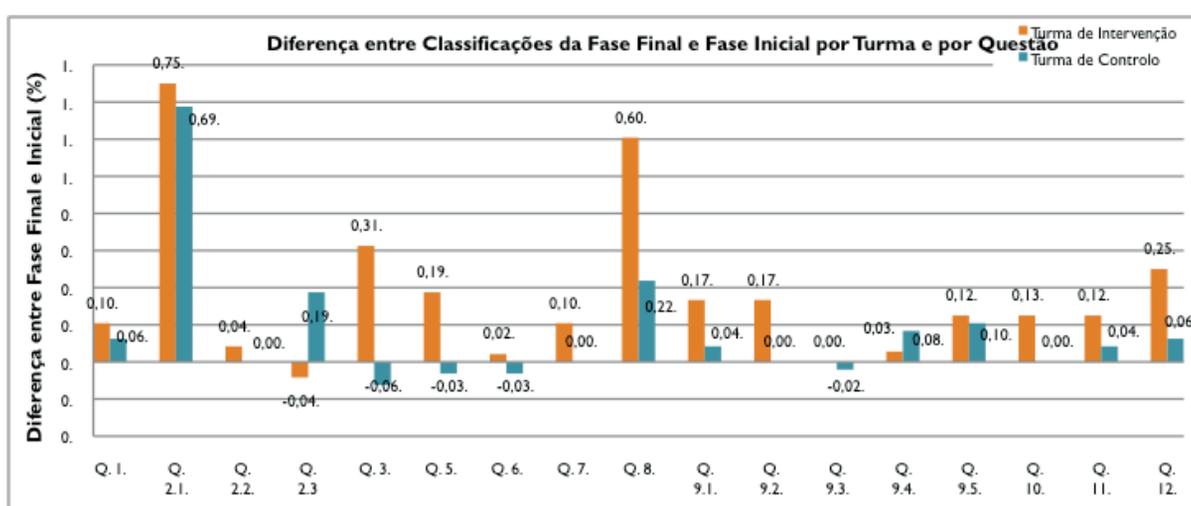


Figura 3. Diferença entre classificações da fase final e fase inicial por turma e por questão. Adaptado de Antunes (2014, p. 255).

Os resultados comparativos entre a primeira aplicação do questionário e a segunda denunciam um maior domínio e conhecimento das questões associadas à cidadania. Isto é, os alunos respondem de forma correta e/ou mais completa às questões, nomeadamente às questões 2.1 (Um indivíduo é cidadão...), 8. (Indica os órgãos da escola a que podes recorrer para intervir e melhorar o espaço) e 3. (Sabes o que é a cidadania). Apesar deste aumento do número de respostas corretas obtidas depois da intervenção, houve também um caso em que os resultados obtidos pioraram – questão 2.3, que relaciona o direito de cidadania e a naturalidade. No que respeita à turma de controlo, houve um maior número de questões cujas respostas foram erradas no segundo momento de aplicação do questionário, contudo, comparativamente, foi maior o número de questões cujas respostas evidenciaram um maior domínio do conceito e exercício de cidadania. Na Tabela 2, encontram-se sistematizados os resultados relativos à evolução do conhecimento dos alunos da fase inicial para a fase final, em cada uma das questões apresentadas para cada uma das turmas da amostra.

Tabela 2 *Evolução do conhecimento dos alunos da fase inicial para a fase final aferida em função do grau de adequação das respostas a cada uma das questões na turma de intervenção e na turma de controlo.*

Classificação da progressão das questões	Turma de Intervenção	Turma de Controlo
Questões em que o crescimento foi muito expressivo (igual ou superior a 15%)	2.1. Um indivíduo é cidadão...	
	3. Sabes o que é a cidadania?	
	5. Costumas participar nas decisões da turma e/ou da escola?	2.1. Um indivíduo é cidadão...
	8. Indica com uma cruz os órgãos da escola a que podes recorrer para intervir e melhorar o espaço escolar.	2.3. Um cidadão...
	9.1. e 9.2. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Câmara Municipal e Polícia de Segurança Pública.	8. Indica com uma cruz os órgãos da escola a que podes recorrer para intervir e melhorar o espaço escolar.
	12. Pensas que a tua opinião, se a justificares devidamente, pode ser ouvida, colocada em prática ou influenciar os órgãos superiores?	
Questões em que o crescimento foi moderado (superior a 0% e inferior a 15%)	1. A cidadania é...	1. A cidadania é...
	2.2. Os cidadãos são...	
	6. Gostas de ficar responsável por realizar tarefas da turma e/ou da escola?	9.1. / 9.4. e 9.5. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Câmara Municipal, Hospital e Biblioteca pública.
	7. Quando te responsabilizas por fazer alguma tarefa costumas cumpri-la?	11. Faz a correspondência entre as instituições e a função que cada uma desempenha.
	9.4. e 9.5. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Hospital e Biblioteca pública.	12. Pensas que a tua opinião, se a justificares devidamente, pode ser ouvida, colocada em prática ou influenciar os órgãos superiores?
	10. Consideras que a Câmara Municipal, a PSP (Polícia de Segurança Pública), a Escola, entre outras, são importantes para o teu bem-estar e o da tua família?	
	11. Faz a correspondência entre as instituições e a função que cada uma desempenha.	

Questões em que o crescimento foi nulo (igual a 0%)	9.3. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Escola.	<p>2.2. Os cidadãos são...</p> <p>7. Quando te responsabilizas por fazer alguma tarefa costumavas cumpri-la?</p> <p>9.2. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Polícia de Segurança Pública.</p> <p>10. Consideras que a Câmara Municipal, a PSP (Polícia de Segurança Pública), a Escola, entre outras, são importantes para o teu bem-estar e o da tua família?</p>
Questões em que o crescimento foi negativo (inferior a 0%)	2.3. Um cidadão...	<p>3. Sabes o que é a cidadania?</p> <p>5. Costumas participar nas decisões da turma e/ou da escola?</p> <p>6. Gostas de ficar responsável por realizar tarefas da turma e/ou da escola?</p> <p>9.3. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Escola.</p>

Nota. Elaboração própria.

Importa, neste momento, atentar nos resultados obtidos por cada turma na fase inicial e na fase final da investigação e centrar a análise em determinadas questões que permitem comparar os resultados mais ilustrativos, de modo a compreender as alterações verificadas e a encontrar uma possível explicação para essas alterações.

Deste modo, através da análise da Figura 4, na turma de intervenção foram sete as questões em que os resultados mudaram substancialmente da fase inicial para a fase final, evidenciando-se um maior conhecimento sobre o que implica o exercício de cidadania. A partir dos dados apresentados anteriormente e na Tabela 3, os resultados parecem indicar que este desenvolvimento ao nível do conhecimento sobre Cidadania poderá ficar a dever-se à intervenção educativa e ao Trabalho de Projeto realizado pela turma, uma vez que as questões mais exploradas e aprofundadas no projeto corresponderam, essencialmente, às questões que apresentaram uma maior progressão nos resultados obtidos. Isto é, refletiram as aprendizagens subjacentes ao desenvolvimento e aplicação da metodologia de trabalho por projeto, as quais implicam a identificação de um problema, a mobilização de um grupo de indivíduos (ou comunidade) para se estruturar uma resolução, planeamento de estratégias, mediante a identificação dos órgãos e das instituições com a capacidade para dar uma resposta às necessidades identificadas, e a implementação da solução identificada e planeada. Compreender a importância e os mecanismos envolvidos em cada uma destas etapas constitui um importante recurso na compreensão do exercício de uma cidadania ativa.

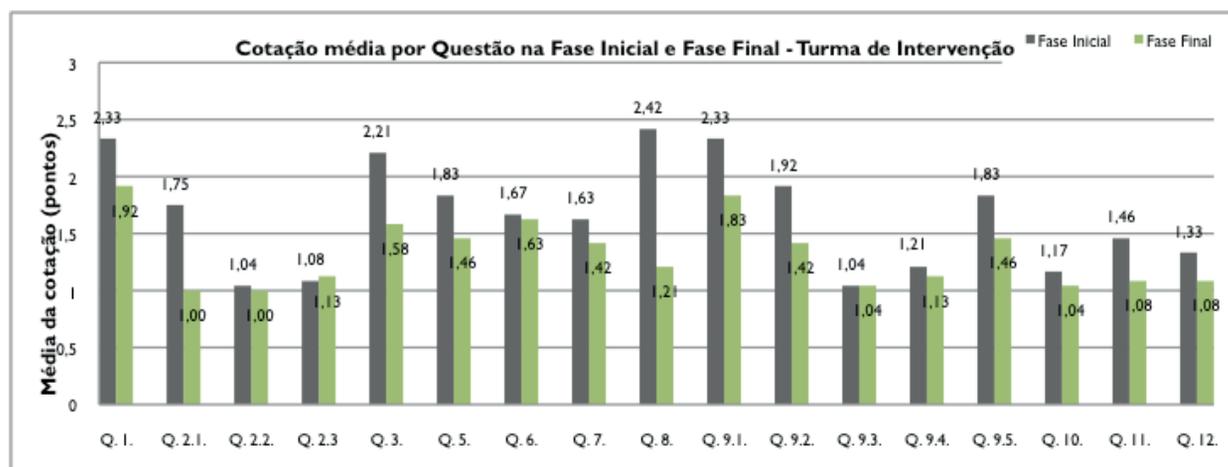


Figura 4. Cotação média por questão na fase inicial e fase final na turma e intervenção. Adaptado de Antunes (2014, p. 256).

Tabela 3 Questões em que os resultados mudaram substancialmente da fase inicial para a fase final na turma de intervenção revelando um maior conhecimento sobre o que se entende por cidadania e seu exercício.

Questões do questionário	Média das respostas por questionário na fase inicial	Média das respostas por questionário na fase final	Diferença da média das respostas por questionário entre a fase final e inicial
2.1. Um indivíduo é cidadão...	1,75 pontos	1 ponto	Alteração positiva de 0,75 pontos
3. Sabes o que é a cidadania?	2,21 pontos	1,58 pontos	Alteração positiva de 0,63 pontos
5. Costumas participar nas decisões da turma e/ou da escola?	1,83 pontos	1,46 pontos	Alteração positiva de 0,37 pontos
8. Indica com uma cruz os órgãos da escola a que podes recorrer para intervir e melhorar o espaço escolar.	2,42 pontos	1,21 pontos	Alteração positiva de 1,21 pontos
9.1. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Câmara Municipal.	2,33 pontos	1,83 pontos	Alteração positiva de 0,5 pontos
9.2. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Polícia de Segurança Pública.	1,92 pontos	1,42 pontos	Alteração positiva de 0,5 pontos
12. Pensas que a tua opinião, se a justificares devidamente, pode ser ouvida, colocada em prática ou influenciar os órgãos superiores?	1,33 pontos	1,08 pontos	Alteração positiva de 0,25 pontos

Nota. Elaboração própria.

Numa análise e interpretação mais fina dos resultados, é de referir que, na questão 9.3. (Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Escola.), a média dos resultados obtidos na fase inicial e na fase final do estudo foi igual (1,04 pontos por questionário), porque já era um valor bastante positivo, isto é, os alunos já detinham um conhecimento aprofundado sobre esta questão. Porém, na questão 2.3. (Um cidadão... tem de nascer em Lisboa; só é cidadão na localidade em que nasce; qualquer pessoa que tenha nascido em Portugal pode ser cidadão português.), os resultados da fase inicial para a fase final parecem ser pouco comuns, na medida em que a média do conhecimento dos alunos diminuiu 0,05 pontos por questionário (de 1,08 pontos passou a 1,13 pontos), o que poderá significar, atendendo à natureza da pergunta e atentando na temática do Trabalho de Projeto da turma – A Cidadania na escola –, que alguns alunos ficaram com a ideia de que só poderiam ser cida-

dãos aqueles que participam e intervêm na localidade em que nascem. Quando comparado com a turma de controlo, este resultado causa também alguma surpresa, porque, na turma de controlo, a progressão quanto ao nível de conhecimento é superior à da turma de intervenção. No entanto, quando comparados apenas os resultados absolutos na fase final da investigação para cada uma das turmas, observa-se que a média dos conhecimentos da turma de controlo (1,31 pontos por questionário) é mais elementar do que a média dos conhecimentos da turma de intervenção (1,13 pontos por questionário), o que significa que o número de alunos que acertou nesta questão é superior na turma de intervenção quando comparada com a turma de controlo.

Embora na turma de controlo não se tenha realizado nenhum tipo de trabalho explícito em torno das dimensões da Cidadania, foi possível verificar algumas oscilações nas respostas dadas pelos sujeitos inquiridos e, conseqüentemente, nos resultados obtidos, registando-se uma ligeira melhoria dos conhecimentos associados à noção e exercício de cidadania, que se torna evidente ao nível dos resultados globais da fase inicial para a fase final. Assim sendo, através da análise da Figura 5, na turma de controlo, existiram três questões, associadas à ideia de cidadão e conhecimento do papel interventivo das instituições, em que os resultados mudaram, o que evidencia um maior domínio dos assuntos da fase inicial para a fase final, como se pode verificar na Tabela 4.

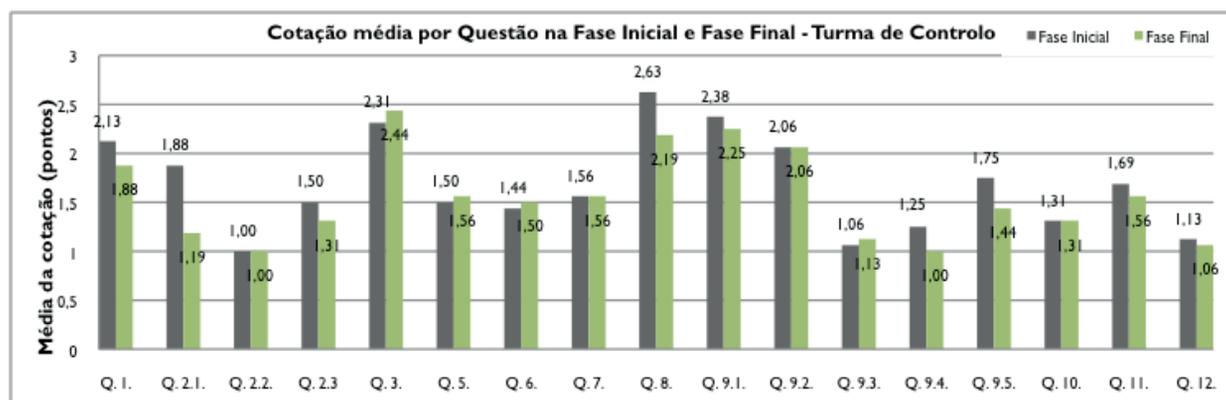


Figura 5. Cotação média por questão na fase inicial e fase final na turma de controlo. Adaptado de Antunes (2014, p. 257).

Tabela 4 Questões em que os resultados mudaram com alguma expressão da fase inicial para a fase final na turma de controlo revelando maiores conhecimentos relativamente à cidadania e ao seu exercício.

Questões do questionário	Média das respostas por questionário na fase inicial	Média das respostas por questionário na fase final	Diferença da média das respostas por questionário entre a fase final e inicial
2.1. Um indivíduo é cidadão...	1,88 pontos	1,19 pontos	Alteração positiva de 0,69 pontos
2.3. Um cidadão...	1,5 pontos	1,31 pontos	Alteração positiva de 0,19 pontos
8. Indica com uma cruz os órgãos da escola a que podes recorrer para intervir e melhorar o espaço escolar.	2,63 pontos	2,19 pontos	Alteração positiva de 0,44 pontos

Nota. Elaboração própria.

Por sua vez, nas questões 2.2. (Os cidadãos são... mulheres e homens; só as mulheres;

só os homens.); 7. (Quando te responsabilizas por fazer alguma tarefa costumavas cumpri-la?); 9.2. (Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Polícia de Segurança Pública.) e 10. (Consideras que a Câmara Municipal, a PSP (Polícia de Segurança Pública), a Escola, entre outras, são importantes para o teu bem-estar e o da tua família?.), não se registou qualquer alteração entre a fase inicial e a fase final na média dos resultados obtidos para cada questão na turma de controlo. Contudo, saliente-se que, na questão 2.2. (Os cidadãos são... mulheres e homens; só as mulheres; só os homens.), os alunos obtiveram uma média de resultados de um ponto, o que significa que todos acertaram na resposta à questão, não sendo, por isso, possível melhorá-la.

Existiram outras quatro questões, na turma de controlo, em que a média dos resultados sofreu um decréscimo no nível de conhecimento sobre Cidadania da fase inicial para a fase final, como se pode verificar através dos resultados apresentados na Tabela 5. Estes resultados, principalmente quando postos em confronto com os que foram obtidos na turma de intervenção, parecem indicar que estas questões – sobre o que é a cidadania, participação ativa nas tomadas de decisão, assunção de responsabilidades e o conhecimento sobre o grau de intervenção das instituições – precisam de ser trabalhadas de modo sistemático para que possa haver uma apropriação do papel que cada aluno pode e deve assumir para garantir o exercício pleno da cidadania.

Tabela 5 Questões em que a média dos resultados sofreu um decréscimo no nível de conhecimento sobre Cidadania da fase inicial para a fase final na turma de controlo.

Questões do questionário	Média das respostas por questionário na fase inicial	Média das respostas por questionário na fase final	Diferença da média das respostas por questionário entre a fase final e inicial
3. Sabes o que é a cidadania?	2,31 pontos	2,44 pontos	Alteração negativa de 0,13 pontos
5. Costumas participar nas decisões da turma e/ou da escola?	1,5 pontos	1,56 pontos	Alteração negativa de 0,06 pontos
6. Gostas de ficar responsável por realizar tarefas da turma e/ou da escola?	1,44 pontos	1,5 pontos	Alteração negativa de 0,06 pontos
9.3. Em relação às seguintes instituições diz qual é o teu grau de conhecimento – Escola.	1,06 pontos	1,13 pontos	Alteração negativa de 0,07 pontos

Nota. Elaboração própria.

Neste contexto, as variações da média dos resultados obtidos na fase inicial e na fase final na turma de controlo poderão estar relacionadas com o efeito produzido pela aplicação do questionário em duas fases distintas e após ter decorrido um período de tempo que permitiu que os inquiridos maturassem os seus conhecimentos. Do mesmo modo, nas aulas que ocorreram nesse período, os alunos poderão ter aprendido algumas noções relativas às questões que foram apresentadas no questionário. Por outro lado, a regressão de alguns alunos em algumas questões no que respeita aos seus conhecimentos sobre Cidadania poder-se-á justificar com os avanços, os retrocessos, as dúvidas e o erro inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. São, no entanto, estes aspetos que, conjugados, permitem que o aluno

progrida nas suas aprendizagens.

Face aos resultados obtidos na investigação, o objetivo geral – Compreender como se desenvolvem competências de Cidadania, com recurso ao Trabalho de Projeto, na área disciplinar de Estudo do Meio – e os objetivos específicos – Analisar a evolução das conceções dos alunos acerca das noções de Cidadania; Compreender o contributo do recurso à metodologia de Trabalho de Projeto no desenvolvimento de noções e práticas de Cidadania nos alunos e Analisar de que modo a área disciplinar de Estudo do Meio contribui para o desenvolvimento de noções e práticas de Cidadania nos alunos – parecem ter sido adequados ao contexto de intervenção e os resultados obtidos com este estudo parecem apontar para um incremento de conhecimentos e competências de Cidadania bastante satisfatório.

Deste modo, a intervenção por via de uma metodologia de trabalho ativa pareceu ser eficaz porque possibilita que o aluno se coloque no centro do processo de ensino-aprendizagem e se envolva ativamente na construção dessas competências, aproximando essa prática do que se pretende que seja o exercício pleno do ofício de cidadão. Efetivamente, na fase inicial da investigação, as noções que os alunos tinham sobre Cidadania eram muito incipientes. Ao longo do Trabalho de Projeto, foi possível verificar que existiu uma evolução na qualidade das intervenções dos alunos e que estes integraram, progressivamente, nas suas interações, noções e práticas relativas ao desenvolvimento de conhecimentos e de competências relacionadas com a Cidadania. Para além disso, acredita-se que esta evolução poderá ter sido motivada pela consciência adquirida pelos estudantes relativamente à sua capacidade de participar, intervir e contribuir para a melhoria de um espaço coletivo (alguns espaços escolares) através do Trabalho de Projeto e, também, sustentada na área disciplinar de Estudo do Meio para o 1.º CEB, que compreende diversos objetivos, temas e conteúdos que se relacionam diretamente com as diferentes dimensões da Cidadania e que permitem e preveem o seu desenvolvimento.

Por outro lado, poder-se-á atribuir uma função importante à escola em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada e em que se inseriu esta investigação, por realçar nos seus documentos regulamentadores da ação educativa estas temáticas e por se constituir como um espaço privilegiado para a formação de cidadãos e um contexto facilitador para a vivência da democracia, em que são concedidas aos alunos oportunidades de participação, o que poderá também ter tido influência na evolução dos resultados obtidos (cf. Carvalho, Sousa & Pintassilgo, 2005).

Note-se que as interpretações e reflexões que aqui se apresentam não se esgotam nas possibilidades que foram alvo de análise, já que mais considerações poderiam ser concebidas. Assim, poder-se-ão tecer alguns comentários relativos às limitações desta investigação e apresentar algumas recomendações para trabalhos futuros. Esta investigação não permite que os resultados obtidos sejam generalizados a uma população mais vasta, devido a limitações associadas à dimensão da amostra, pelo que, no futuro, seria interessante contornar estas questões e recorrer à estatística inferencial, bem como dar continuidade a este estudo nos ciclos subsequentes. Relativamente ao questionário aplicado, após leituras mais aprofundadas, compreendeu-se que, numa situação futura, o mesmo deveria ser revisto, de forma a melhorar as instruções dadas, a assinalar as alíneas em algumas questões e até mesmo ao

nível da forma e do conteúdo das próprias questões. Pelas razões explicitadas anteriormente, espera-se que este estudo se constitua como ponto de partida para o desenvolvimento de futuras investigações nesta área.

Para concluir, importa referir que nas pesquisas realizadas não se encontraram estudos que se aproximam, em termos de abordagem e de metodologia, àquele que se apresenta neste trabalho, o que legitima a sua pertinência e relevância. Todavia, existem algumas investigações no âmbito destes temas, nomeadamente os trabalhos produzidos por Conceição (2013), Esteves (2010), Jardim (2010), Miranda (2009), Pereira e Pedro (2009) e por Santos (2000) que, podendo não ter a abordagem empírica que norteou a presente investigação, serão aqueles que melhor ajudarão a enquadrar os resultados agora obtidos, por versarem questões relativas à relação entre o Trabalho de Projeto e o desenvolvimento de competências matemáticas e da Cidadania; à importância da Geografia como disciplina direcionada para a educação para a Cidadania; ao modo como se efetiva a educação para a Cidadania no 1.ª CEB no contexto de um agrupamento de escolas; ao modo como a Educação para a Cidadania e a Educação Geográfica poderão estabelecer relações e contribuir para a formação integral dos alunos; à forma como se processa a participação dos alunos na escola e ao seu papel para a promoção de uma Cidadania ativa e para a formação integral do indivíduo, respetivamente; às conceções e práticas dos professores na promoção da Cidadania através do ensino da História.

Conclusão

Ao longo desta investigação surgiram inúmeros desafios que se procuraram ultrapassar de forma a garantir os resultados mais positivos. Por se tratar de uma metodologia que não é comum encontrar em estudos desta natureza, a atenção dispensada à planificação e gestão das aulas em que o Trabalho de Projeto decorria e à antecipação dos aspetos que poderiam facilitar o desenvolvimento do projeto da turma mereceu um cuidado redobrado, no sentido de cumprir as suas finalidades e de promover aprendizagens ativas e significativas.

O desempenho do papel de professor no decorrer do Trabalho de Projeto também se constituiu como um desafio, visto que em alguns momentos foi difícil refrear o ímpeto de intervir nas decisões que deveriam ser tomadas pelos grupos, sobretudo no que diz respeito à planificação do trabalho a realizar. Após alguma reflexão, creio que esta situação ocorreu devido a uma certa ansiedade na gestão da turma, uma vez que este grupo nunca tinha realizado um projeto desta natureza e, por esse motivo, houve o receio de que os estudantes não desenvolvessem as competências necessárias para o exercício da Cidadania através da prática de um trabalho ativo e colaborativo, gerido essencialmente pelos próprios alunos e pelos grupos de trabalho e centrado nas suas aprendizagens (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Apesar dos constrangimentos identificados, os resultados obtidos na investigação, ainda que não sejam generalizáveis, parecem admitir que a metodologia de Trabalho de Projeto e a área disciplinar de Estudo do Meio como área estruturante e desencadeadora do projeto oferecem um contributo fundamental para o desenvolvimento de noções e competências de Cidadania nos alunos.

Referências bibliográficas

- Antunes, M. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico: O desenvolvimento de noções de Cidadania através da prática de uma metodologia de trabalho ativa a partir da área disciplinar de Estudo do Meio (1.º Ciclo do Ensino Básico)* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/4264>
- Cardoso, C. (Coord.). (1998). *Gestão intercultural do currículo: 1º ciclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Carvalho, C., Sousa, F. & Pintassilgo, J. (Orgs.). (2005). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Castro, T. & Rangel, M. (2004). Jardim de Infância/1.º Ciclo. Aprender por projectos: continuidades e descontinuidades. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 6, 135-149.
- Conceição, J. (2013). *O trabalho de projeto no desenvolvimento da cidadania* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/2489>
- Cortesão, L., Leite, C. & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação: Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina
- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. (2001). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Decreto-Lei n.º 6/01 de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 15/01 - I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 94/11 de 3 de agosto. *Diário da República n.º 148/11 - I Série A*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 139/12, de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/12 - I Série A*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 91/13 de 10 de julho. *Diário da República n.º 131/13 - I Série A*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Delors, J. (Org.). (2000). *Educação: um tesouro a descobrir* (6.ª ed.) (J. C. Eufrázio, Trad.). Porto: Edições ASA.
- Esteves, M. H. (2010). *Os percursos da cidadania na geografia escolar portuguesa* (Dissertação de doutoramento, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10451/2215>
- Faria, E. (2007). *O Estudo do Meio como fonte de aprendizagem para o ensino da História*:

concepções de professores do 1º C.E.B. (Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/7021>

Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 143-158.

Garcia, M. (2012). *A Tripla Cidadania: a Nação, a Europa, o Mundo*. Comunicação apresentada no Instituto de Estudos Académicos para Seniores – Adriano Moreira, Lisboa.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-escolar. *Escola Moderna*, 40(5), 5-12.

Igreja, M. (2004). *A Educação para a Cidadania nos Programas e Manuais Escolares de História e Geografia de Portugal e História - 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico – da Reforma Curricular (1989) à Reorganização Curricular (2001)* (Dissertação de doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/951>

Introdução ao conceito de cidadania europeia (2012). In *Eurocid*. Consultado a 24 de fevereiro de 2014, em http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=1917&p_est_id=5300

Jardim, M. (2010). *Educação para a cidadania no 1.º CEB num Agrupamento de Escolas* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro). Consultada em <http://hdl.handle.net/10773/1092>

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237 - I Série A*. Assembleia da República, Lisboa.

Losa, I. & Couwenbergh (Ilustradora). (2009). *Beatriz e o Plátano* (13.ª ed.). Porto: Edições ASA.

Miranda, B. (2009). *A reconfiguração didáctica: implicações da educação para a cidadania nas práticas da educação geográfica* (Dissertação de doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.2/1693>

Monteiro, A. (2005). *História da Educação: Uma perspectiva*. Porto: Porto Editora.

Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo (6.ª ed.). (2006). Mem Martins: Departamento da Educação Básica/Ministério da Educação.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. (1997). Mem Martins: Departamento da Educação Básica – Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar/Ministério da Educação.

Pereira, C. & Pedro, A. (2009). Escola, cidadania e formação de sujeitos éticos: os desafios da participação dos alunos. *Revista de Estudos Universitários*, 35(2), 101-120.

- Pintassilgo, J. & Mogarro, M. J. (2003). A ideia de Escola para Todos no pensamento pedagógico português. In R. Fernandes & J. Pintassilgo (Orgs.), *A Modernização Pedagógica e a Escola para todos na Europa do Sul no Século XX* (pp. 51-72). Lisboa: Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa/ Educational Sciences Research & Development Unit of the University of Lisbon – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Pontes, M. (2013). *A escola como veículo de motivação e desenvolvimento dos alunos* (Dissertação de mestrado, Instituto de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.5/6548>
- Rangel, M. (Coord.) & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21-43.
- Reis, J. (2000). Cidadania na escola: desafio e compromisso. *Inforgeo*, 15, 113-124.
- Roldão, M. (2004). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo – Fundamentos e Estratégias* (2.ª ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Sá, A. (2003). Media, Mass media, Novos Media e a crise da cidadania. In J. C. Correia, A. Fidalgo & P. Serra (Orgs.), *Informação e Comunicação Online: Mundo Online da Vida e Cidadania* (III) (pp. 5-20). Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Santos, L. (2000). *O ensino da História e a educação para a cidadania. Concepções e práticas de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, M., Fonseca, T. & Matos, F. (2009). Que se ganha com o Trabalho de Projecto?. *Noesis*, 76, 26-29.
- Silva, M. (2005). O projecto como “projectil” não identificado. In *Actas do 2.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º ciclo* (pp. 1-17). Porto: Areal Editores.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem* (2.ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

