



Hugo Alexandre Fernandes Peixoto

2.º Ciclo de Estudos

Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do EB e ES

As representações dos alunos sobre a História e a Geografia

2014

Orientador: Professora Doutora Elsa Pacheco

Coorientador: Professora Doutora Cláudia Ribeiro

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

Agradecimentos

A finalizar este ciclo de estudos, quero salientar as pessoas que tiveram um contributo importante através do seu incentivo e colaboração decisivas, para que este trabalho fosse possível de realizar.

- À Professora Doutora Elsa Pacheco, pela sua disponibilidade permanente, bem como à energia, ânimo, boa disposição e estímulo constantemente transmitidos.
- À professora Doutora Cláudia Ribeiro pelo seu apoio, compreensão, profissionalismo e pela preciosa orientação que me concedeu ao longo deste trabalho.
- Aos orientadores cooperantes da escola onde foi desenvolvido o estágio.
- A todos os alunos participantes que contribuíram para a realização deste trabalho.
- À minha família pelo apoio dado ao longo desta etapa.

Resumo

O presente relatório aborda um estudo relacionado com as representações dos alunos sobre as disciplinas de História e Geografia. A análise foi levada a cabo numa turma a frequentar o 8.º ano de escolaridade, na Escola Básica 2/3 Nicolau Nasoni na cidade do Porto. Esta investigação teve como principal objetivo compreender a perceção que os alunos têm sobre estas duas áreas disciplinares e perceber a evolução dessas ideias pré concebidas que entretanto foram trabalhadas na sala de aula ao longo do ano letivo.

A utilização de uma metodologia de trabalho que incidiu na aplicação de inquéritos por questionário, adicionada a outros instrumentos qualitativos aplicados aos respetivos alunos do 3.º Ciclo do ensino básico, proporcionou uma leitura mais sustentada das configurações dos alunos sobre as duas áreas disciplinares.

Fundamentado nesta contextualização teórica e empírica, o relatório procurou compreender a influência das duas disciplinas no quotidiano dos alunos e na possível construção ideológica e social, que lhes possa permitir interpretar a sociedade de uma forma mais abrangente e incluída.

Os dados analisados relativamente à metodologia de trabalho aplicada, através dos inquéritos por questionário levaram-nos a refletir que os alunos consideram as duas áreas disciplinares importantes para a compreensão da sociedade e, para a sua formação enquanto cidadãos incluídos numa sociedade cada vez mais complexa, globalizada e desagregada.

Palavras-chave: Alunos, Ensino, Geografia, História, Representação Social.

Abstract:

This report approaches a study related to the representations that students have about the subjects of History and Geography. The analysis was carried out in an 8th grade class at Nasoni Elementary School in Oporto. The main goal of this investigation was to understand students' perceptions about these two subjects and understand the evolution of these preconceived ideas which have since been worked in the classroom throughout the academic year.

The use of a working methodology that fell upon the application of an inquiry through a questionnaire, added to other qualitative tools applied to the 8th grade students, provided a more sustained reading of the students' configurations on both subjects.

Based on this theoretical and empirical context, the report sought to understand the influence of both subjects in the daily lives of students and the possible ideological and social construction, which would enable them to interpret society in a more comprehensive and integrated manner.

The data analyzed respecting the work methodology applied through inquiries through a questionnaire led us to reflect that students consider both subjects important to understand society and for their education as integrated citizens in a society increasingly complex, globalized and disaggregated.

Keywords: Students, Education, Geography, History, Social Representation.

Índice

Introdução	6
Parte I – Enquadramento teórico	8
1. Representações, educação e construtivismo	8
1.1. Representações sociais	8
1.2. Educação Histórica e Geográfica	12
1.3. O construtivismo na educação	16
2. As representações dos alunos	18
2.1. O aluno e a escola	18
2.2. As representações sobre o ensino	24
2.3. As representações sobre os professores	27
2.4. As representações sobre História e Geografia	36
Parte II – Objetivos, objeto e metodologia de trabalho	40
3. Objetivos e perguntas de partida	40
4. Caracterização da escola e da turma	41
5. O objeto de estudo e os inquéritos	42
5.1. Conclusões	56
6. Estudo de caso	57
6.1. Inquérito por questionário 1	58
6.2. Inquérito por questionário 2	69
Parte III – Discussão dos resultados	81
7. Aferição dos resultados dos inquéritos	81
7.1. Breve introdução	81
7.2. Intuito do ensino da História	82
7.3. Qual a metodologia didática a aplicar pelo professor	85
7.4. Qual o tipo de aula que os alunos preferem	87
7.5. Conclusões	90
8. Considerações Finais	90
Referências Bibliográficas	96

Introdução

Na sequência de uma abordagem teórico-prática enquanto professor de História e Geografia foi levada a cabo uma investigação sobre os conhecimentos tácitos dos alunos sobre estas duas áreas disciplinares e a sua importância para um conhecimento mais sustentado da sociedade em que estão inseridos.

É relevante para o professor registar e providenciar novos contextos metodológicos face às diferentes posturas que os alunos vão promovendo em sala de aula. Sabendo o professor que a sociedade está em constante mutação é primordial saber e interpretar o que o seu público-alvo pensa sobre os conteúdos temáticos por si abordados nas respetivas sessões e a sua utilidade prática na vida quotidiana.

Procurou-se, então, no desenvolvimento do projeto compreender quais são os conhecimentos tácitos dos alunos e por outro lado perceber as suas perceções históricas e geográficas. Desta forma, promoveu-se ao longo das sessões um enquadramento temático que procurasse responder às necessidades educativas dos alunos. Neste sentido, existiu uma tentativa de potenciar os seus conhecimentos e evidenciar, paralelamente, a importância destas áreas disciplinares para um conhecimento mais abrangente sobre as dinâmicas estruturais que compõem a nossa sociedade.

O estudo foi implementado na Escola Nicolau Nasoni, na cidade do Porto, visto que foi o local do estágio no âmbito da profissionalização em ensino de História e Geografia. Com este estudo procuramos respostas para as seguintes questões:

1. Qual é a importância das disciplinas de História e Geografia para o quotidiano dos alunos?
2. Para compreender a sociedade é crucial ter formação específica em História e em Geografia?
3. Em que temáticas (História/ Geografia) é que os alunos construíram um conhecimento mais significativo?

O presente relatório está dividido em três partes:

Na primeira parte são apresentadas referências à evolução das representações sociais no indivíduo, a importância da educação histórica e geográfica para a sedimentação do

conhecimento do aluno e o papel do construtivismo na relação aluno/conhecimento. Seguidamente faz-se uma análise acerca das representações que os alunos têm da escola, do ensino, dos professores e sobre as disciplinas de História e Geografia.

Na segunda parte desenvolve-se a metodologia aplicada empiricamente. São apresentadas as questões que deram início à investigação e é caracterizada a escola e a turma participante. Procede-se, também, à descrição dos inquéritos por questionário e aos respetivos resultados.

Na terceira parte procede-se à discussão dos resultados obtidos nos inquéritos e à respetiva aferição dos mesmos. Nesta mesma parte faz-se um paralelismo com um outro estudo, no sentido de se ter um termo qualitativo de comparação.

São desenvolvidas, também no decorrer da terceira parte, as considerações finais, que procuram responder à validade da metodologia apresentada ao longo do relatório e aos consequentes resultados obtidos.

Parte I – Enquadramento teórico

1. Representações, educação e construtivismo

1.1. Representações sociais

As representações sociais têm um papel importante na evolução da sociedade e, nas relações interpessoais estabelecidas na sociedade. Os diferentes comportamentos estabelecidos pelas pessoas vão emergir no contacto diário e, dessa forma proporcionar-se-á uma diferenciação de comportamentos. Este confronto de representações e realidades sociais construídas, torna a construção do conhecimento mais rico e conseqüentemente mais crítico.

Numa perspetiva de perceber a realidade e entender as relações sociais, Émile Durkheim debruçou-se sobre o estudo do conceito de *representação*, no início do século XX. A *representação* constitui, para Durkheim, uma forma de garantir a coesão social de um determinado grupo e as possíveis interferências desse mesmo grupo na sociedade onde estão inseridos. Assim,

“[t]ais representações são expressas por normas, instituições, discursos, imagens e ritos, as quais constroem uma realidade paralela à existência dos indivíduos, mas que os fazem vivenciá-las quotidianamente”.¹

Na sequência da perspetiva de Durkheim, o romeno Serge Moscovici traz, também, uma visão sobre o tema. Moscovici alimenta a ideia de que a teoria de Durkheim sobre o conceito da *representação* não dá azo a uma análise posterior e não permite uma evolução da teoria que consubstancia o conceito.

“Não sendo necessário revelar a sua estrutura ou solicitar maiores preocupações com o estudo da sua dinâmica interna. Isso caberia à psicologia social”.²

Podemos afirmar, então, que para se compreender as representações é preciso algo mais do que uma constatação do conceito: é imprescindível para o Homem entender a sua

1 PESAVENTO, S. J. (2003). *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, Pp.39.

2 MOSCOVICI, S. (2003). *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 3a.ed. Petrópolis. Vozes. Pp.45.

natureza e a sua constituição, para assim desenvolver comportamentos que sejam do interesse da sociedade.

“Neste seguimento poderemos evidenciar os estudos desenvolvidos por Piaget e Freud que foram os precursores da transposição dos limites da compreensão conceitual do representado, pois entraram no mundo das crianças e nas suas respetivas representações construídas para vivenciar o quotidiano”.³

Seguindo linhas teóricas diferentes, Moscovici apresenta as representações como um facto que sucede entre os indivíduos e com os distintos grupos sociais, com os quais se relacionam no seu quotidiano. Compreender as representações como uma raridade é estabelecer como prioridade a sua condição de objeto que deverá ser entendido em duas extensões: na complexidade de sua estrutura e no alcance de sua influência. Encontramos desta forma o ponto onde se insere a diferença significativa entre a *representação* para Durkheim e para Moscovici: enquanto Durkheim trata as representações coletivas como conceito, Moscovici compreende-as como um fenómeno socialmente relacionado com a construção do conhecimento no campo do senso comum.

Estas duas teorias sobre o conceito das representações criticam algumas dissertações das ciências humanas que afirmam que os grupos de indivíduos que compõem a sociedade estão sob o domínio de uma ideologia enraizada pelo Estado, a Igreja, as diferentes classes sociais ou mesmo a Escola.

“Se esta linha crítica for seguida teremos por parte da sociedade, apenas, uma função de subordinação do querer das instituições públicas e/ou privadas de grande poder social”.⁴

“[...] se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem num instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenómenos que necessitam de serem descritos e explicados. São fenómenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É

3 MOSCOVICI, S. (2001). *Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história*.

4 ALVES, R. C. (2006). *Representações Sociais e a Construção da Consciência Histórica*. Universidade de São Paulo. Pp.17.

para enfatizar essa distinção que eu uso o termo ‘social’ em vez de ‘coletivo’”.⁵

Esta orientação retrata uma versão circunscrita de que as representações compõem apenas um conceito, mas também limita-a a um conjunto de influências sociais que possuem o monopólio da sua existência e implementação. Neste contexto, as representações estavam orientadas para satisfazer e produzir coletivamente as vontades ideológicas das elites, que têm o poder de decidir na sociedade. Passam, por aqui, as diferenças que existem entre o conceito clássico de *representação coletiva* de Durkheim e o pensamento de Moscovici: a *representação social*. Esse é o grande diferencial existente entre o conceito clássico de representação coletiva de Durkheim e a alternativa proposta por Moscovici.

Numa perspectiva contemporânea e integradora, podemos afirmar que o indivíduo é um ser social por natureza, tendo em conta que as suas atitudes e os seus comportamentos são concebidos nas distintas interações sociais: estes não emergem desobrigados de influências sofridas durante o processo socializador que cada um vai dispendo. As influências no meio social são excessivas e intensas, provenientes dos contextos familiar, escolar ou profissional, expressando e interferindo nas diferentes relações desenvolvidas socialmente em contextos como a perseverança das tradições sócio afetivas, uma vez que são estas posturas que determinam as diferentes posições, no sentido em que

“o modo como apreendemos a realidade condiciona o nosso comportamento e a relação com os outros”.⁶

Podemos afirmar, então, que o nosso conhecimento é o resultado da forma como interpretamos a realidade e de como aferimos e percebemos a mesma, através do que ouvimos e retiramos dos distintos discursos. Desta forma, podemos ir ao encontro do que nos diz Vala quando afirma que

“as representações podem ser entendidas, num primeiro ponto de vista, como reflexo do mundo exterior”⁷,

5 JODELET, D. (org.). (2001). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ. Pp.59.

6 CÔTÉ, Nicole (1991). *La personne dans le monde du travail*. Quebec. Gaetan Morin.

7 VALA, Jorge (1993). *Representações sociais – para uma psicologia do pensamento social*. In Vala, J. & Monteiro, B. (Orgs.). *Psicologia Social*. Lisboa.. Fundação Calouste Gulbenkian.

porque as representações são o resultado das relações entre o indivíduo e o meio social onde está inserido. Daí poderá advir a sua construção e a sua formatação enquanto ser social que se vai tornar,

“a representação exprime a relação de um sujeito com um objeto, relação que envolve uma atividade de construção, modelização e de simbolização”.⁸

Na linha de orientação dos autores anteriores, Fernandes sublinha que,

“qualquer que seja o modo de apreensão da realidade, este envolve sempre a personalidade de quem tenta apreender, originando, por isso, diferentes versões da realidade”.⁹

A socialização tem uma importância preponderante na formação da personalidade e na forma como esta vai interagindo e reagindo às diferentes dinâmicas sociais, familiares e profissionais. Todo o indivíduo é influenciado de forma mais ou menos evidente pelo contexto social onde está inserido, em que as representações sociais têm um papel fulcral. É assim que

“a representação tem incidências diretas sobre o comportamento social e a organização do grupo”.¹⁰

As representações sociais que se vão criando ao longo das décadas, o que os alunos e futuros alunos, a partir do momento que entram para o primeiro ciclo, vão percecionando ao longo da sua vida acerca da escola, através dos *media* e das representações sociais dos seus pais, familiares e amigos são determinantes para o processo construtivo de que os adolescentes são alvo. Todas estas dinâmicas vão criar perceções que poderão levar a diferentes análises sobre a escola e para o que ela serve. O papel do aluno é então decisivo para a evolução do ensino e para o futuro do mesmo, porque a sua inclusão e a sua predisposição durante a sua indelével passagem deverão catapultar o que de mais elementar tem o ensino para dar ao aluno/indivíduo.

⁸ Ibidem

⁹ FERNANDES, Evaristo (1990). *Psicologia da adolescência e da relação educativa*.

¹⁰ JODELET, D. (1990). *Représentation social : Phénomènes, concept et théorie*.

“A representação dos alunos aparece-nos como um processo mediador entre o cultural e o pedagógico, rico de potencialidades de análise e de elementos de compreensão dos processos de mudança pessoais e interpessoais”.¹¹

Interpretando as diferentes perspetivas sobre representações sociais podemos adiantar que cada indivíduo está sujeito à influência do mundo onde se faz representar e de onde retira os pensamentos que se registam à sua volta. O indivíduo é objeto das questões da sociedade em que está envolvido, independentemente da sua condição socioeconómica, cultural ou política. As representações que o indivíduo vai interiorizando e que se vão tornando sociais à medida que a pessoa cresce têm em consideração todas as dinâmicas da sociedade, particularmente o senso comum.

1.2. Educação Histórica e Geográfica

A pesquisa em Educação Histórica é desenvolvida particularmente no carácter qualitativo do seu estudo, evidenciando-se não só em conceções substantivas fundamentais à estruturação sobre as diferentes abordagens do passado, mas também em perceções sobre a epistemologia da História. As diferentes investigações desenvolvidas sobre a Educação Histórica, nos diferentes países, levam-nos a conclusões em que os alunos, nos diferentes níveis de escolaridade, fazem emergir considerações artificiais sobre a essência da História. Seguindo a linha de raciocínio de Pinto, a partir deste contexto exploratório das ideias dos alunos é exequível aproximar conclusões e daí depreender raciocínios e estratégias de aprendizagem.

“A aprendizagem processa-se em contextos concretos – os alunos utilizam as suas experiências para dar sentido a um passado que nem sempre se ajusta às suas ideias prévias. É necessário que os conceitos históricos façam sentido para quem os vai aprender.

- Existe uma multiplicidade de fatores da cognição a ter em conta – as vivências dos sujeitos, a natureza específica do conhecimento, o tipo de tarefas a desempenhar e as aptidões

¹¹ BENAVENTE, Ana (1990). *Escola, professoras e processos de mudança.*, Biblioteca do educador, n.º 126. Livros Horizonte. Lisboa.

individuais são elementos fundamentais para a progressão do conhecimento.

- As ideias das crianças e dos adolescentes apresentam uma progressão lógica, mas não invariante – cada sujeito pode oscilar entre níveis mais ou menos elaborados de situação para situação. A progressão de ideias por idade é tendencial. Há, por exemplo, crianças de 7 anos que apresentam um nível de ideias típicas dos 14 anos”.¹²

É importante referir que a pesquisa efetuada das concepções dos alunos sobre História é manifestamente elevada, desde os anos setenta do século XX, e com resultados nos diferentes continentes.

Nesta configuração de ideias, Barton e Levstik reuniram em três categorias o seu estudo sobre a temática:

“**a)** investigação sobre o que os alunos sabem acerca do passado e como o seu conhecimento é estruturado, ou seja, como os alunos estabelecem relações entre os vários aspetos do passado, particularmente através da narrativa; **b)** investigação sobre a compreensão dos alunos acerca da evidência histórica e as suas explicações para as ações das pessoas no passado; **c)** investigação sobre os contextos sociais das ideias dos alunos acerca da História, particularmente as origens do seu conhecimento e interesses, assim como as relações entre o currículo escolar e as outras fontes de compreensão histórica”.¹³

Numa clara perceção do que realmente são as concepções dos alunos e encontrando um ponto de referência em Barton e Levstik, estes estudos são de uma forma geral muito expositivos, dando conta das ideias tácitas dos alunos em determinada circunstância. Neste sentido, os referidos estudos procuram determinar o impacto do ensino transversalmente, no que concerne a intervenções organizadas e a um estudo das diferentes pedagogias adotadas na sala de aula.

12 PINTO, Maria (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*.

13 BARTON, K.; LEVSTIK, L. (2008). “*It wasn't a good part of history*”: *National Identity and students' explanations of historical significance*. In L. Levstik; K. Barton (Eds.). *Researching history education: theory, method, and context*. New York. Taylor and Francis. Pp. 240-272.

Estando Portugal incluído neste contexto internacional, desenvolveram-se estudos que procuram encontrar respostas para as perceções dos professores e dos alunos relativamente à educação histórica. Pinto diz-nos que se realizaram trabalhos,

“no âmbito dos mestrados em Supervisão Pedagógica em Ensino da História e Ciências Sociais e dos doutoramentos em Educação em História e Ciências Sociais, da Universidade do Minho – procura ter em conta a reflexão teórica acerca da natureza do conhecimento histórico”.¹⁴

Prosseguindo uma análise acerca desses estudos prosseguimos com o critério pioneiro de Isabel Barca, com o estudo sobre “O Pensamento Histórico dos Jovens” (2000), em que relata as ideias dos alunos portugueses sobre a hipótese transitória da explicação histórica. Nesta perspetiva é uma explicação, que tem servido de sustentação teórica nos diferentes investigações no círculo da Educação Histórica, quer em Portugal, quer no estrangeiro, mais especificamente no Reino Unido (Chapman, 2009) e no Brasil.

Avalia ainda na Universidade do Minho, o projeto de Melo (2005) de natureza interdisciplinar com o nome de,

“Narrativas históricas e ficcionais”, onde procurou analisar o referente histórico e o referente ficcional nos seus modos de representação e intertextualidades emergentes dos textos/autores (escritores e historiadores); identificar tipos de compreensão e utilização do texto histórico e do texto ficcional em futuros professores de História; e identificar os tipos de produção e compreensão, em alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário, explicitados em textos orais, escritos e icónicos”.¹⁵

Nesse sentido, procurou estudar o lugar dos produtos ficcionais na sala de aula de História e nas suas relações com os documentos históricos. E tentou perceber as representações que os alunos constroem quando tentam compreender a história.

“A educação geográfica que se procura é comprometida com a formação da cidadania responsável e com a sustentabilidade do mundo, que implica uma intervenção ética – criteriosa e prudente

14 PINTO, Maria (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*.

15 Ibidem

te – do sujeito situado no universo político, económico, social, cultural e natural”.¹⁶

Os diferentes conteúdos temáticos que o professor de Geografia considera, carecem necessariamente de preparação, rigor e método de aprendizagem fazendo com que o aluno transporte aquele conhecimento adquirido para o seu quotidiano de forma rigorosa. A Geografia tem a capacidade de conceder aos alunos a possibilidade de perceberem os diferentes fenómenos ligados ao planeta, assim como interpretar o espaço geográfico.

O contexto escolar deverá ser preparado pelo professor a partir das conceções geográficas, para que seja possível ao aluno aprender e através da sua curiosidade e pesquisa possa desenvolver mais competências e levantar novas reflexões construtivas. É fulcral para o conhecimento do aluno que o professor de Geografia faça emergir na sua aula a condição reflexiva, que possibilite promover o conhecimento.

“Devemos entender a aula como um conjunto dos meios e condições pelas quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Por outras palavras, o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula”.¹⁷

A educação geográfica passa, então, pela metodologia de trabalho adotado pelo professor e pela capacidade desse mesmo professor em conseguir criar em contexto de sala de aula um processo de ensino aprendizagem que faça emergir o conhecimento e o alcançar de novas competências.

“A Comissão de Educação Geográfica afirma que a educação geográfica é indispensável para o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e ativos no mundo atual e no futuro”.¹⁸

Como confere Alberto,

16 CARNEIRO, Sônia M. M. (1999). *A dimensão ambiental da educação escolar de 1.ª - 4.ª séries do ensino fundamental na rede escolar pública da cidade de Paranaguá*. Curitiba. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná.

17 Libâneo, J. C. (2007). *Didática*. São Paulo. Cortez.

18 COMISSÃO DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA (1992). *Carta Internacional da Educação Geográfica*. Associação dos Professores de Geografia. Lisboa.

“a Geografia não é (e nunca foi...) uma disciplina neutra; ela transmite valores, quer explícita quer implicitamente. A diferença reside apenas nos valores que se têm tentando transmitir ao longo dos tempos. Nos últimos anos, têm-se evidenciado mudanças no ensino da Geografia”.¹⁹

Esta teoria foi consubstanciada por André e Cachinho que afirmam que,

“a um modelo centrado na transmissão da informação, associada a uma ideia de neutralidade, objetividade e racionalidade de aprendizagem, confronta-se hoje um outro onde se atribui especial atenção aos conceitos, às atitudes e aos valores éticos”.²⁰

1.3. O construtivismo na educação

Ao abordarmos o construtivismo podemos evoluir para as suas origens, que nos levam à epistemologia filosófica, à psicologia e à antropologia. O construtivismo tem um especial cuidado com a origem do conhecimento e como é que esse conhecimento é evidenciado. Se analisarmos o que Fosnot nos indica, observamos que num contexto construtivista,

“o conhecimento é tido como algo temporário e passível de desenvolvimento, não totalmente objetivo pois é estruturado internamente e mediado culturalmente e socialmente”.²¹

Desta forma, a análise elaborada remete-nos para que o conhecimento é evolutivo e alvo de transformações, que nos pode levar a mais conhecimento, mas sempre numa perspectiva em que esse mesmo conhecimento pode ter uma mutação, influenciado pelo contexto cultural e social.

Sendo que o construtivismo tem um papel importante na aprendizagem, essa mesma aprendizagem será o equilíbrio dos diferentes paradigmas teóricos que consubstanciam os modelos pessoais e os conhecimentos opostos. O construtivismo permite interpretar a educação de uma forma mais ampla e abrangente. Continuando com Fosnot,

19 ALBERTO, Alzira Filipe (2000). *O contributo da educação geográfica na educação ambiental – o caso da Geografia no ensino secundário*. Inforgeo, 15. Lisboa. Edições Colibri. Pp. 117-136.

20 ANDRÉ, I; CACHINHO, H. (1996). “*Dos ninhos dos passarinhos à sustentabilidade do desenvolvimento: os valores éticos na Educação Geográfica*”. Lisboa, X Encontro dos Professores de Geografia. APG. Lisboa.

21 FOSNOT, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação-Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa. Instituto Piaget.

“os professores que assentam a sua prática no construtivismo não aceitam as concepções de que o significado pode ser passado para os alunos através de transmissão ou símbolos que os alunos podem incorporar como cópias fiéis da compreensão dos professores para seu próprio uso, ou que os conceitos podem ser ensinados fora do contexto”.²²

Fosnot, num contexto construtivista da aprendizagem, sustenta que se conceda aos alunos saberes consistentes e significativos que lhes permitam fazer as suas próprias questões, desenvolver os seus saberes, paradigmas, metodologias e juízos. Desta forma, e sustentando a nossa opinião em Fosnot, o contexto de sala de aula é um local de excelência para o desenvolvimento de atividades, onde poderemos encontrar alunos interessados e mais importante ainda, com um especial enfoque para a reflexão, predispostos para o debate e para a troca de ideias, capitalizadoras da promoção do conhecimento e da aprendizagem significativa.

O professor tem então na sala de aula um papel de mediador, orientador e potenciador de novas aprendizagens que provoquem nos alunos a curiosidade que os leve a evoluir e a alcançar mais competências. O paradigma do professor o único portador do conhecimento e do aluno como sujeito desconhecedor que estuda para aprender vai progressivamente desaparecendo das escolas. A teoria construtivista poderá tornar-se muito profícua, na medida em que poderá estudar os princípios gerais da aprendizagem na altura de refletirmos e reformularmos a nossa experiência educativa.

“A aprendizagem não é resultado do desenvolvimento; a aprendizagem é desenvolvimento”.²³

No ensino contemporâneo os professores devem permitir que os alunos possam evoluir e possam alcançar os conhecimentos de uma forma construtiva e valorativa. Desta forma proceder-se-á a um ensino mais inclusivo e sustentado, que lhes permita um desenvolvimento cognitivo mais amplo. E neste contexto faz todo o sentido que os erros dados pelos alunos sejam valorizados por forma a permitir-lhes desenvolver novas competências a partir do seu processo de aprendizagem. Assim, o sujeito procura a organização, a construção dos símbolos e significados para desenvolver momentos reflexivos que lhe permitam evoluir e alcançar novos contextos formativos,

²² Ibidem

²³ Ibidem

“enquanto os alunos se esforçam por criar significados, são construídos desvios estruturais graduais de perspectiva – num dado sentido, «grandes ideias»”.²⁴

2. As representações dos alunos

2.1. O aluno e a escola

As diferentes percepções que os alunos vão construindo ao longo dos anos, relativamente à importância da escola no contexto interpretativo e reflexivo e daquilo que ela representa para eles, vão sendo alteradas por razões conjunturais e de comportamentos sociológicos díspares, que preocupam desde sempre a comunidade escolar. Então, estas alterações sociais que emergem na sociedade com alguma celeridade causam, cada vez mais, uma amplitude de subjetivações que condicionam o papel efetivo que a escola tem na sociedade. Desta forma,

“a escola, no contexto atual, oferece oportunidades para que o aluno faça as suas descobertas e coloca o professor como mediador na construção do conhecimento. Nesse processo, o professor vai descobrindo como o aluno aprende, vai criando condições para que ele desenvolva todo o seu potencial”.²⁵

A realidade com que atualmente os professores se confrontam no seu quotidiano faz com que as suas interpretações e reflexões sobre o que é, ou o que deverá ser, o contexto escolar tenham que ser alteradas e ideologicamente reformuladas, no sentido de procurar encontrar uma nova caracterização pedagógica, que vá no sentido de encontrar as melhores metodologias de trabalho, que enquadrem os alunos e lhes possibilite a concretização dos seus objetivos.

“Os professores limitam-se a cumprir normas e a executar os programas prescritos para cada disciplina e/ou ano de escolaridade – prevalece o interesse pelos resultados (produtos) em

24 Ibidem

25 GRISPINO, Izabel. “Interatividade escola-comunidade, escola-aluno”. *Izabel Saldalla Grispino*. http://www.izabelsadalagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1240:interatividade-escola-comunidade-escola-aluno&catid=103:artigos-educacionais&Itemid=456. Visualizado no dia 26 de julho de 2014.

detrimento da importância dos processos de ensino-aprendizagem e da seleção dos conteúdos”.²⁶

Estas mutações estruturantes da educação não são claramente fáceis de prescrever no quotidiano do professor, porque, por vezes, as construções ideológicas e metodológicas que o professor vai acrescentando ao longo da sua carreira estão em confronto com aquilo que é necessário desenvolver naquele preciso momento e numa particular situação. As realidades das escolas e as suas conseqüentes dinâmicas são necessariamente diferentes de comunidade académica para comunidade académica. Por isso, as diferentes construções que se vão evidenciando por um determinado professor poderão confundir o que realmente importa construir na escola de hoje.

“É preciso encontrar modelos de organização nas escolas que mudem as formas como os professores se organizam, como a profissão está organizada”.²⁷

Porque o que o professor constrói ou pretende construir na escola atual não é logicamente o mesmo que um professor construía na escola de há quarenta anos, nem será o mesmo que o professor terá de construir na escola de amanhã. Todas estas estruturações podem partir de quem governa, mas necessariamente também acompanham a evolução da sociedade e vão criando constatações que representam o estado sistémico que conduz a evolução da escola nos últimos anos. Neste caso Leite diz-nos que existe a

“necessidade de estudar a aprendizagem numa perspetiva mais ampla e complexa, nomeadamente enquanto interação entre o aprendiz e o ambiente”.²⁸

Procuramos cada vez mais respostas conclusivas sobre o estado da educação e do porquê de o aluno atual desenhar contextos cognitivos e comportamentais que fazem alterar muitas das teorias pedagógicas e didáticas que se aprendem nos bancos das faculdades. Estes comportamentos fazem com que avaliemos reflexivamente estas dinâmicas e possamos levantar uma série de questões que possam ir ao encontro do que hoje a educação e o contexto escolar exigem.

26 MORGADO, José Carlos (2010). *Para um outro arquétipo de escola: A necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares*. Educação em Revista. Belo Horizonte. V.26. N.º.02. Pp.15-42.

27 NÓVOA, António (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sindicato de professores de São Paulo.

28 LEITE, L. S. (1993). *Concepções Alternativas em Mecânica: Um Contributo para a Compreensão do seu Conteúdo e Persistência*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.

O meio social onde o indivíduo está inserido e onde desenvolve as suas primeiras aprendizagens é o catalisador para o seu percurso enquanto indivíduo que integra a sociedade, mas também como futuro aluno que se vai integrar na comunidade escolar.

“Todo o indivíduo é um ser social, sendo que as atitudes e comportamentos gerados nas diferentes interações sociais não surgem isentos de influências sofridas ao longo do processo socializador que cada um vai tecendo”.²⁹

Esta teoria comprovada cientificamente ajuda a perceber, por vezes, determinados comportamentos que se vão configurando nas diferentes comunidades escolares. A reflexão empírica do tema dá-nos uma perspetiva sociológica sobre o objeto de análise, que remete para a prática de um conjunto de experiências, que quando chegam ao contexto escolar, já vai formado e com representações bastante sólidas, mas por outro lado questionáveis da natureza do conhecimento científico. Assim o,

“indivíduo, quando nasce, inicia o seu processo de socialização, primeiro no ambiente familiar (*socialização primária*), seguido de outra fase que, para além de envolver a família, será vivenciada no ambiente escolar e, mais tarde, no profissional (*socialização secundária*), e onde em todos eles ele vai-se construindo, e construindo significados que se consubstanciarão em discursos e práticas de uma variedade de naturezas, saberes e linguagens”.³⁰

Todos os cenários que decorrem na comunidade escolar e que configuram realidades distintas levam a que o professor tenha no seu quotidiano de lidar com determinadas complexidades, e muitas vezes poderá não estar preparado ou tão bem preparado. É um quadro estrutural possível de ser encontrado e pode envolver as relações interpessoais de forma demasiado decisiva. Toda esta envolvência deverá levar a um raciocínio mais reflexivo e de interação com os diferentes interlocutores, para que as diferentes políticas presentes na comunidade educativa sejam devidamente estudadas e analisadas. De acordo com esta afirmação, Nóvoa afirma que,

29 PACHECO, Paulo Bernardo de Magalhães (2009). *As representações dos alunos sobre o ensino e aprendizagem da História: -um estudo com alunos do 9.º e 12.º anos de escolaridade*. Universidade de Aveiro.

30 PINTO, C.A. (1995). *Sociologia da Escola*. Editora McGraw-Hill.

“a profissão tem um deficit grande de organização no interior das escolas. Enquanto outras profissões conseguiram manter as duas camadas, uma mais macro, a exemplo das grandes ordens dos médicos, dos farmacêuticos ou engenheiros, [que] conseguiram manter um nível de debate político macro muito forte, mas isso não os impediu de terem modelos de organização nas instituições muito mais fortes do que os nossos. Os modelos de organização dentro das escolas são muito débeis, muito burocráticos. E isso tem-nos prejudicado muito”.³¹

A escola de hoje é um local de grande mutação ideológica e de práticas comuns, no sentido de se conjeturar responsabilidades que, por vezes, não fazem parte da sua relação. A escola tem um papel social? A escola deverá ser inclusiva? A escola é um suporte essencial de um país evoluído? Todas as respostas às questões anteriores são afirmativas; no entanto, a escola não está sozinha nestes diferentes papéis sociais. É aí que reside um dos grandes problemas das escolas atuais, porque todos estes papéis são por vezes ambíguos e a sociedade não reconhece a importância da escola e do papel do professor na construção de novas concepções ideológicas na vida dos indivíduos/alunos.

Existem claramente posições que não evidenciam a importância da escola na sociedade atual e, neste sentido, Nóvoa fazendo uma reflexão em torno deste assunto diz-nos que

“grande parte dos debates e das políticas educativas hoje tende a ver a escola como um serviço que se presta às famílias, às crianças, menos como uma instituição”.³²

Nesta perspetiva, temos que clarificar o que se pretende realmente da escola e o que queremos que ela signifique para a sociedade. A escola e a educação desempenham um papel essencial numa sociedade que se quer evoluída, que acompanhe estruturalmente as novas competências promovidas pela interação que a globalização desencadeia.

A escola não deverá ser vista como um prestador de um serviço de solidariedade social (também deverá ter um papel importante nesta área, mas...) deverá assumir um papel aglutinador e de convergência, que vá de encontro ao interesse do país. Que faça com que a sociedade se envolva e desenvolva nas diferentes áreas de ação e, com isso consi-

31 NÓVOA, António (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sindicato de professores de São Paulo.

32 *Ibidem*

ga assegurar o importante momento que é o alcançar determinados objetivos que consigam elevar o país, no sentido de se chegar a um patamar qualitativo mais elevado.

“Defendo hoje uma escola centrada na aprendizagem. Defendo mais: uma separação, difícil de se fazer na realidade, entre o conceito de escola e o conceito de espaço público da educação. Esses conceitos estão neste momento confundidos. A educação é feita na escola, formal e informal, a educação escolar e não-escolar, as atividades livres, lúdicas, tempos livres”.³³

É nesta perspetiva que a escola tem de servir de modelo para a sociedade e para o que possa resultar dessa experiência, que se pretende inclusiva e abrangente a todas as áreas da sociedade. Na prática a escola tem que ser essencialmente um local de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, que promove no aluno novas proficiências estruturantes e sociais que o vão valorizar no futuro.

Teremos de compreender que os alunos têm de ser uma mais-valia para a sociedade e, no seu processo escolar terão de se formar enquanto Homens, desta forma citando Martins, que por sua vez cita Wagner, que defende que a escola deve desenvolver sete

“competências de sobrevivência” necessárias para que as crianças possam enfrentar os desafios futuros: pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração, agilidade e adaptabilidade, iniciativa e empreendedorismo, boa comunicação oral e escrita, capacidade de aceder à informação e analisá-la e, por fim, curiosidade e imaginação”.³⁴

Estas competências vão estar inseridas numa sociedade coletiva, mas também terão de alcançar competências cognitivas que lhes permitam inserirem-se no mundo laboral com a qualidade que hoje a sociedade necessita e deseja mas também cooperar para o aparecimento ou reaparecimento de um país, que parece em determinadas alturas da sua história perdido relativamente aos seus ideais e à sua afirmação enquanto coletivo.

“A escola configura-se como uma mais-valia em termos de desenvolvimento económico e assiste-se à tentativa de democratizar o acesso à escola, o que desembocaria no fenómeno de

³³ Ibidem

³⁴ MARTINS, Catarina. “Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos”. *Públic.o*.30 de julho de 2014. <http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>.

“explosão escolar” a que temos assistido desde essa altura (1950) e à edificação da comumente designada «escola de massas»”.³⁵

A comunidade escolar tem de desenvolver nos alunos competências cognitivas referentes aos diferentes conteúdos lecionados nas disciplinas, mas também terá de criar condições, para que os alunos cresçam a perceber o contexto social onde estão inseridos. Para desta forma a capacidade argumentativa se sobrepor na análise que possam contemplar sobre determinadas questões da vida quotidiana. Assim regista-se que,

“como elementos chave no complexo processo de potencializar o crescimento económico, de conseguir a modernização política e social e de formar cidadãos de mente crítica, independentes e participativos”.³⁶

O papel da escola passa essencialmente por instruir os alunos nas mais diferentes áreas disciplinares, porque a sua essência é essa. Mas não pode descurar questões que são fulcrais para a sociedade. As dinâmicas que se refletem atualmente são prescritivas, de que a escola é fundamental para criar consciências que se insiram também no campo educacional e, dessa forma poderá construir uma nova consciencialização e desenvolver condições para que o aluno possa estabelecer novos parâmetros comportamentais. A sociedade atual potencia novas competências à comunidade escolar e é numa linha imaginária e de alguma incerteza, que a escola trabalha num trapézio sem rede e sempre suscetível a críticas da sociedade civil.

“A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo –, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante”.³⁷

35 MORGADO, José Carlos (2010). *Para um outro arquétipo de escola: A necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares*. Educação em Revista. Belo Horizonte. V.26. N.º 02. Pp.15-42.

36 PAPAGIANNIS, G. J. *Políticas de reforma educativa*. In: HÚSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. (Dir.). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona. Vicens-Vives. 1989-1992. V. 8. Pp. 4646-4653.

37 NÓVOA, António (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sindicato de professores de São Paulo.

2.2. As representações sobre o ensino

Aqui, e presenciando o contexto envolvente à temática do ensino nas escolas podemos e devemos tecer considerações que são intemporais e carregam sobre si desenvolvimentos históricos que desaguam, por fim, no que é hoje o ensino e o que acarreta esse ensino, para a escola e para os diferentes atores que a compõem. Hoje, o ensino é visto por quem o tutela de forma claramente pluridimensional e abrangente e com isto pretende incluir os diferentes “nichos” sociais e promover, de uma forma equitativa, uma igualdade de oportunidades que signifique, posteriormente, uma maior qualificação de todos, o que não significa obrigatoriamente uma maior competência de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem.

“A escola, na sua visão humana, não considera o aluno como uma carreira em desenvolvimento, mas um ser em formação. Prioriza a educação integral nos aspetos cognitivos, afetivos e psicomotores”.³⁸

Entronca num novo paradigma escolar que desenhou e promulgou em lei a obrigatoriedade do ensino para os jovens até aos dezoito anos de idade. Neste contexto social e escolar, as escolas e os docentes foram sendo absorvidos por uma nova realidade, que se tornou por vezes desvolta em novas dinâmicas organizacionais.

“Diferente do passado, de um mundo mais lento, de uma educação mais lenta, com o seu conteúdo mais sedimentado e com mais tempo para o estudante se aprofundar nas matérias, vivemos hoje um mundo onde tudo é muito rápido. Hoje, muita coisa é descartável e muitas necessidades foram criadas”.³⁹

Parte daqui, então, a caracterização do que os alunos fazem ao ensino, que contributos pretendem para que esse ensino seja de qualidade e que vá necessariamente ao encontro dos seus objetivos. Diferenciados contextos conferem objetivamente situações distintas, que vão paralelamente sendo verificadas nas diferentes comunidades escolares.

38 GRISPINO, Izabel. “Interatividade escola-comunidade, escola-aluno”. *Izabel Saldalla Grispino*. http://www.izabelsalladallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1240:interatividade-escola-comunidade-escola-aluno&catid=103:artigos-educacionais&Itemid=456. Visualizado no dia 26 de julho de 2014.

39 *Ibidem*

“É preciso insistir na ideia de centrar o foco na aprendizagem e que essa aprendizagem implica em alunos e conhecimentos”.⁴⁰

O sucesso do ensino no contexto prático só é possível se se verificar também, da parte de quem esse ensino é destinado uma abertura de consciência que promova o alcance de competências e de saberes, que lhes poderão ser fulcrais a curto e médio prazo. Daqui poder-se-á retirar objetivos concretos que substanciem a todos, condições de sucesso (novos conhecimentos, novas competências cognitivas e sociais, um novo enquadramento profissional, etc.) que poderão desenvolver novas oportunidades de argumentação ao aluno na comunidade escolar.

“Mas ela também não se faz sem conhecimentos e sem a aprendizagem desses conhecimentos, sem o domínio das ferramentas do saber que são essenciais para as sociedades do século XXI, que todos querem ver definidas como sociedades do conhecimento”.⁴¹

O objeto de análise confere à escola uma capacidade de poder conjugar, entre si, um conjunto de complementaridades que asseguram ou poderão assegurar, dinâmicas construtivas e interpretativas do saber que vai proporcionar o conhecimento. Para esta situação se efetivar deverá existir da parte da comunidade escolar e dos alunos, uma disponibilidade construtiva que favoreça o processo de ensino aprendizagem. Aqui deverão nascer e desenvolver-se condições estruturais que potenciem o sucesso, para que dessa forma fique evidente um conjunto de competências que favoreçam os alunos na sociedade.

“A aprendizagem necessita também dos conhecimentos. E os conhecimentos, é preciso reconhecer, durante algum tempo foram uma espécie de paradigma ausente de muitas práticas pedagógicas. A melhor expressão que define isso é “aprender a aprender”, a ideia de que se poderia aprender num vazio de conhecimentos”.⁴²

As condições de sucesso que a escola poderá proporcionar aos alunos derivam essencialmente de diferentes vetores de análise, que poderão ser configurados de diferentes

40 NÓVOA, António (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sindicato de professores de São Paulo.

41 Ibidem

42 Ibidem

formas. Em primeiro lugar, a capacidade que a comunidade escolar terá para atrair alunos para o seu projeto e para se inserirem em um contexto escolar que promova as competências cognitivas e lhes proporcione uma maior inclusão no contexto educativo.

Seguidamente a escola poderá proporcionar uma maior cumplicidade e comprometimento com o aluno, em que o estudante seja parte integrante e sinta que a escola trabalha no sentido de lhe proporcionar uma evolução social e estrutural na sua vida. A escola terá de encontrar soluções interdisciplinares que possibilitem ao aluno perceber que, a sua frequência escolar será fulcral no seu futuro e com isso teoricamente o seu futuro será indiscutivelmente melhor. Sendo assim,

“é necessário adotar um novo conceito de currículo, entendido simultaneamente como um amplo projeto social e um processo deliberativo, apoiado em efetiva flexibilização e autonomia curriculares, (...) em que o primado da sequencialidade determina e impõe o conhecimento a ministrar ao aluno”.⁴³

Nesta perspetiva percebe-se que a escola, só por si, não conseguirá ter o impacto desejado na resolução de problemas estruturais, que atualmente acompanham o ensino em Portugal. Existe um investimento psicossocial de fundo no aluno com idade de frequentar a escola. Este investimento passa por fazer ver aos alunos que a escola não poderá trabalhar de forma isolada e que eles são decisivos para o sucesso deste processo, de uma escola integrada e incluída no contexto social de cada estudante. Neste confronto de ideias é

“preciso “desalienar o trabalho escolar”, o que só é possível se o aluno se sentir como sujeito no processo de ensino-aprendizagem, implicando-o numa perspetiva de produção de saber, e a escola se configurar como um espaço “onde se desenvolva e estimule o gosto pelo ato intelectual de aprender”.⁴⁴

A interação entre as partes deverá ser inata à evolução da comunidade escolar e desta forma poderá dar-se mais protagonismo a alguém de quem a escola precisa para poder sobreviver.

43 MORGADO, José Carlos (2010). *Para um outro arquétipo de escola: A necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares*. Educação em Revista. Belo Horizonte. V.26. N.º.02. Pp.15-42.

44 CANÁRIO, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto. Porto Editora.

Salienta-se que, neste processo, não se deverá descurar alguns aspetos decisivos que são o suporte do sucesso da escola, que é o rigor, a competência, o empenho, a criatividade e a determinação de ser cada vez melhor. Estes são substantivos que deverão ser parte integrante da escola. A escola não pode cair na tentação, para assegurar alunos, de entrar pelo campo do facilitismo, porque esse não será certamente o caminho que deverá fazer para elevar o patamar qualitativo e o grau de exigência, que pretende para alcançar objetivos mais ambiciosos para a nossa sociedade e para os nossos alunos.

“Procura-se que a escola se assuma como uma instituição de referência, capaz de encontrar respostas favoráveis e garantir a diversidade formativa, o que implica a assunção de maiores margens de autonomia, uma (re)atualização constante e a inovação das práticas curriculares que se desenvolvem no seu interior”.⁴⁵

2.3. As representações sobre os professores

Esta metodologia de trabalho garante uma maior qualidade no trabalho desenvolvido, em que o aluno consegue ter uma maior abrangência sobre os conteúdos abordados e, uma maior sequência da evolução desses mesmos conteúdos. Neste sentido, o professor e o aluno que têm por vezes comportamentos complexos e divergentes terão de encontrar-se e fazer prosperar um conjunto de soluções que favoreçam a sua evolução. Segundo Barroso citado por Martins,

“o professor tem de ser um mediador, sim, mas "entre o aluno e o conhecimento", assegurando "situações criativas para o uso das tecnologias". Desta forma, o docente mantém a imagem "do adulto junto do jovem, do professor reflexivo que pensa nas suas práticas e que procura atualizá-las, do porteiro do conhecimento e daquele que garante os valores da educação pública na escola”.⁴⁶

45 MORGADO, José Carlos (2010). *Para um outro arquétipo de escola: A necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares*. Educação em Revista. Belo Horizonte. V.26. N.º.02. Pp.15-42.

46 MARTINS, Catarina. “Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos”. *Público*.30 de julho de 2014. <http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>.

Esta posição dupla de professor *versus* aluno é preponderante para o desenvolvimento da metodologia de trabalho, que se quer fazer passar em contexto de sala de aula. A vertente “conhecimento” e como se deverá lecionar esse conhecimento aos alunos tem hoje novas dinâmicas no processo de como deverá ser transmitido e, dessa forma, é importante que o professor incorpore essa nova metodologia de forma a enquadrar o seu conhecimento nas orientações gerais que vêm do ministério através das metas curriculares.

“Não são de desvalorizar também outras condições: a função dos professores, o tipo de relações pessoal e comunicacional existente, os perfis de aprendizagem dos alunos, o tipo e a eficácia motivacional das situações pedagógicas criadas, as condições físicas e materiais da escola, a gestão do tempo; a cultura da Escola, etc.. Todos estes fatores / causas / constrangimentos podem enformar e justificar a posição e as vivências do aluno na escola”.⁴⁷

Cabe também à sociedade civil e a todos os seus intervenientes desenvolver estruturas confinadas à valorização do ensino e à importância que o mesmo tem e terá para o futuro do próprio indivíduo e do país. É evidente que deverá existir entre todos os atores que compõem a comunidade escolar um relacionamento pluridimensional que faça emergir um conjunto de evidências, que propague na sua plenitude as diferentes dinâmicas, que vão surgindo no quotidiano da comunidade escolar. A escola democrática ou uma comunidade escolar mais democrática, que inclua e dê voz aos demais elementos que a compõem, pode desenvolver posições que entronquem nos objetivos de quem idealiza e quer exponenciar no terreno, elementos fulcrais para o bom desenvolvimento da comunidade.

“É preciso implementar um projeto político nacional que viabilize a promoção e a defesa da escola pública, “enquanto garante da aquisição e distribuição equitativa de um bem comum público”, e assegurar modalidades de intervenção e regulação que

47 SANTIAGO, Rui (1989). *Contributos para a construção de um modelo de análise das representações da escola pelos alunos*. In *Revista Portuguesa de Educação* 2. Universidade do Minho. (policopiado).

confirmam ao Estado papel determinante nesse processo e estimulem a sua “dimensão sociocomunitária”.⁴⁸

Regista-se, então, que deverá existir de forma clara e objetiva um relacionamento entre os diferentes intervenientes, de forma construtiva e evolutiva que os faça entender a necessidade da escola no seu processo evolutivo enquanto aluno, mas também enquanto indivíduo de uma sociedade, que se quer inclusiva e integradora. Neste patamar evolutivo, as representações que a escola traduz para os alunos será fulcral para o sucesso tanto do aluno como da comunidade escolar.

“Tal projeto permitirá não só garantir a universalidade do acesso à educação e a igualdade de oportunidades, mas também estimular o desenvolvimento pleno de todos os cidadãos, independentemente da sua origem ou classe social”.⁴⁹

Poder-se-á fazer algumas perguntas face à questão relacionada com as representações dos alunos perante a escola. Questões que trarão uma análise de fundo, que poderá originar diferentes conclusões sobre o mesmo processo e o que envolve o mesmo. Será que os alunos estarão predispostos para aprenderem em contexto de sala de aula? Será que as opções didáticas por parte do professor são as mais adequadas? O professor tem a capacidade de interpretar e perceber o aluno em contexto de sala de aula e na comunidade escolar? Estas questões deverão ser parte representativa do quotidiano do professor? Se são, por vezes não transparece no seu quotidiano e com isso é refletida uma grande parte da ausência de reflexão crítica por parte do aluno.

Vivemos, é certo, numa nova etapa das representações e das relações interpessoais e com isso vêm conseqüentemente novos paradigmas estruturais, que influenciam a contextualização do indivíduo na sociedade. Assim, e segundo Sanchez, há uma parte individual e coletiva na criação das representações. Comparativamente às funções de orientação das condutas e dos comportamentos, considera que,

“as representações sociais são portadoras de sentido, elas criam laços (...) têm uma função social, (...) ajudam a comunicar, a

48 BARROSO, J. (2001). *O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito*. In: AMBRÓSIO, T; TÉRREN, E; HAMELINE, D; BARROSO, J. O século da escola: entre a utopia e a burocracia. Porto. Edições Asa. Pp. 63-94.

49 MORGADO, José Carlos (2010). *Para um outro arquétipo de escola: A necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares*. Educação em Revista. Belo Horizonte. V.26. N.º 02. Pp.15-42.

dirigir-se ao meio envolvente e a agir», estando na origem «das atitudes, das opiniões e dos comportamentos».⁵⁰

Com isto, o indivíduo/aluno é influenciado pelas novas tendências comportamentais que influenciam o seu processo evolutivo e que colidem com a escola e a sua dinâmica. Neste processo construtivo que o indivíduo atravessa, primeiro no ambiente familiar (socialização primária), seguido de outra fase que, para além de envolver a família, será vivenciada no ambiente escolar e, mais tarde, no profissional, (socialização secundária) até que surge na idade adulta e que lhe confere a sua independência social (socialização terciária), o indivíduo/aluno absorve diferentes contextos sociais que lhe permitem apreender e desenvolver outro tipo de comportamentos sociais.

“O encontro de pessoas de diferentes grupos sociais, com suas representações herdadas e construídas, em espaços que, de uma forma ou de outra, as unem momentaneamente, se torna oportunidade rica de construção do conhecimento e, conseqüentemente, de novas representações sociais”.⁵¹

Desta forma, o aluno não chega à escola num vazio social e já tem, para si, algumas conjugações sobre a mesma. Quero dizer com isto que o aluno tem representações sobre o que é a escola e, a partir daí, traça o seu percurso baseando-se sempre na identidade que foi criando ao longo do seu percurso de vida e, das vivências estabelecidas no seu quotidiano.

“Os alunos ao chegarem à sala de aula transportam consigo um conjunto de ideias prévias, sobre diversos assuntos abordados nas aulas e nos diversos níveis de ensino e, portanto, não chegam à escola ou à sala de aula como uma tábua rasa”.⁵²

As representações criadas pelos alunos relativamente à escola e à sociedade são condicionadoras de um pretenso trabalho de base que o professor, em consonância com o projeto escolar, possa querer desenvolver.

50 SANCHEZ, M. O. M., *Concept de représentation sociale in L'influence de la formation sur les représentations de la vieillesse : recherche auprès d'un groupe d'aides à domicile, De l'assistance à la reconnaissance de la personne vieillissante*. No sítio: http://www.serpsy.org/formation_debat/mariodile_5.html. visualizado no dia 28 de julho de 2014.

51 ALVES, Ronaldo Cardoso (2006). *Representações sociais e a construção da consciência histórica*. Universidade de São Paulo.

52 TAVARES, Maria de Fátima Gonçalves (2012). *Concepções dos Alunos no Estudo da História e da Geografia do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

“As tradições dos grupos sociais são reverberadas pelas representações e fortalecidas pela memória coletiva vivenciada pelas gerações. Tal dinâmica propicia um ambiente de pensamento que cria imagens e respetivas análises de tudo o que se encontra na sociedade”.⁵³

Hoje, a escola vive dependente daquilo que a sociedade lhe proporciona. Será que a escola tem de procurar novas metodologias de trabalho para trazer os alunos de volta ao objetivo inicial? Pensa-se que essas estratégias estarão sempre dependentes de novos contextos políticos e sociais, que alimentarão a presença do aluno junto da comunidade escolar.

Portanto, a sociedade e todas as dinâmicas daí inerentes serão fulcrais para o percurso da escola junto dos alunos e, paralelamente, podemos também questionar quais serão os desígnios dessa mesma escola para a sociedade. Claramente as questões que se vão colocando são pertinentes e a sua resposta poderá ter vários vetores de análise, que poderão configurar em respostas divergentes, mas que pretendem responder ao mesmo problema. A educação e todos os temas que a envolvem suscitam na sociedade um conjunto de respostas que nos trazem incoerências e posições demagógicas que não traduzem nada de novo ao contexto de sala de aula.

“Hoje, também é necessário transformar a escola de acordo com os mesmos princípios e em benefício de uma educação à medida de cada aluno, garantindo a equidade, a igualdade de oportunidades e a inclusão social”.⁵⁴

O aluno será sempre um dos protagonistas, na medida em que o seu posicionamento contribuirá para a avaliação da escola e de todos os seus intervenientes. Independentemente da área disciplinar, é preciso refletir na forma como o aluno deve ser inserido no contexto escolar e as suas ambições enquanto indivíduo.

A profissão de docente veio ao longo das últimas décadas a perder prestígio na opinião pública e respeito por uma parte dos alunos e dos encarregados de educação. É uma situação delicada que tem diferentes objetos de análise, que poderão ser também parte

53 ALVES, Ronaldo Cardoso (2006). *Representações sociais e a construção da consciência histórica*. Universidade de São Paulo.

54 MARTINS, Catarina. “Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos”. *Públic*.o.30 de julho de 2014. <http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>.

dos problemas que hoje verificamos nas escolas. Aí o professor tem que intervir de forma significativa e recriar condições de independência e de afirmação, que promovam o ensino aprendizagem em contexto de sala de aula e não a desordem e a indisciplina.

“Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional”.⁵⁵

Considera-se que é um fator crucial para o enriquecimento do professor enquanto indivíduo e poderá ser também um fator agregador para um ambiente em contexto de sala de aula, mais de acordo com um local onde se favoreça a aprendizagem e o alcançar de novas competências programáticas e sociais. Assim, o professor também poderá contribuir para que o aluno se envolva mais com a comunidade escolar e com toda a dinâmica que daí advém. Citando Figueiredo,

"Se lhes for dada a hipótese de agirem como pessoas inteligentes e não como "funcionários" (...) Um professor apaixonado consegue fazer milagres”.⁵⁶

A escola é um local amplo e integrador, que deve ter um papel na sociedade que potencie a inclusão e a democracia. Dessa forma, a escola deve estar aberta a novas contextualizações sociais e construtivas, que se insiram e se adaptem à sociedade atual.

“O modo como apreendemos a realidade condiciona o nosso comportamento e a relação com os outros”.⁵⁷

A escola deverá ser uma instituição impulsionadora de novas sinergias e de novos paradigmas sociais e educativos, que simplifiquem as complexidades pessoais que cada aluno arrasta consigo. O que se pretende é que sendo todo o indivíduo um ser social deverá, assim, ser incluído nas respostas que a escola poderá dar às diferentes dinâmicas a ela associadas.

55 NÓVOA, António (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sindicato de professores de São Paulo.

56 MARTINS, Catarina. “Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos”. *Públic.o.30* de julho de 2014. <http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>.

57 CÔTÉ, Nicole (1991). *La personne dans le monde du travail*. Quebec. Gaetan Morin.

“a escola como serviço ou como instituição? Grande parte dos debates e das políticas educativas hoje tende a ver a escola como um serviço que se presta às famílias, às crianças, menos como uma instituição”.⁵⁸

A escola é um local onde o conhecimento e o desenvolvimento cognitivo do aluno é primordial e deverá sustentar novas conjunturas educativas, que tragam novos procedimentos e novas concepções sociais, que consigam capitalizar nos diferentes atores que aí trabalham um novo contexto educativo e sociológico. Pode-se construir no aluno uma panóplia de situações estruturantes, mas é também fulcral acompanhar de perto o que os alunos pensam sobre as construções que aprendem no contexto escolar. Figueiredo defende que as escolas têm de preparar os alunos para,

"um mundo globalizado, complexo, de mudança, centrado no conhecimento, onde todos competem com todos, sem fronteiras, e onde a capacidade de cada um para criar valor, com empenho e inovação, passou a ser fator crítico, não apenas de sucesso, mas de sobrevivência".⁵⁹

A realidade da situação educativa e das políticas entretanto aplicadas nas escolas é inegável e estão a ser envolvidas de diferentes paradigmas práticos, que levantam muitas dúvidas sobre se essas políticas interessam ao atual contexto escolar. Perguntar-se-á se a escola tem de facto competências para compreender o aluno e se consegue formar, nesse mesmo aluno, novas representações que lhe possibilitem conceber mais e melhores expectativas relativamente ao seu futuro enquanto cidadão.

Questão esta de difícil resposta, na medida em que a ambiguidade que a escola possui na criação de novas representações poderá levar a que um dos seus papéis essenciais para o desenvolvimento da sociedade não esteja a ser cumprido na íntegra. E esta questão é importante, no sentido em que o seu papel pedagógico, de criação de soluções aglutinadoras, de esperança e de futuro para os diferentes indivíduos que compõem a comunidade escolar é um ponto de crescimento da sociedade. A contextualização deste ponto vai ao encontro de Dâmaso, que nos diz que,

58 NÓVOA, António (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sindicato de professores de São Paulo.

59 MARTINS, Catarina. “Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos”. *Públic*.o.30 de julho de 2014. <http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>.

“a escola é, por excelência, um espaço de "construção" de representações sociais, fruto das relações contínuas que se estabelecem entre todos os atores do processo educativo”.⁶⁰

A designação das representações dos professores e dos alunos enquadram-se numa perspetiva em que sendo os professores quadros de referência, desenvolvem e fundamentam posturas e procedimentos distintos. Paralelamente,

“a escola é, por excelência, um espaço de "construção" de representações sociais, fruto das relações contínuas que se estabelecem entre todos os atores do processo educativo”.⁶¹

E é neste sentido que,

“o campo educativo surge como um campo privilegiado para a observação, construção, evolução e transformação das representações sociais e também para o esclarecimento sobre o papel destas "construções" nas ligações dos grupos sociais ao objeto da sua representação”.⁶²

Todavia, o saber da escola não origina leituras completamente polidas e concretas, porque o conhecimento que advém da escola deriva de cada indivíduo, encontra-se este ligado à organização de que forma for (desde pai a um representante político). Pode ser mais complexo se o conhecimento que se tem da escola, for confrontado com os diferentes papéis utilizados simultaneamente pela mesma pessoa. Neste contexto,

“as informações que os atores possuem acerca da escola são um dos elementos mais importantes dos conteúdos das representações e há que equacionar um conjunto de «transformações no sistema educativo» como «o alargamento da escolaridade obrigatória, a expansão da rede escolar e a inovação pedagógica”.⁶³

Podemos então afirmar que as representações dos professores e dos alunos, traçadas no caminho que cada um desenvolve, estruturam entre si componentes sociais e institucionais e é nesse contexto que se consegue perceber as suas ligações bem como as relações com os respetivos encarregados de educação.

60 DÁMASO, L. (1996). *Das Regras às estratégias: o caso das provas globais*, CESE em Administração Escolar. Porto. ISET.

61 Ibidem

62 GILLY, M. (1989). *Les représentations sociales dans le champ éducatif*. In Jodelet, D. *Représentations sociales*. PUF. Paris. Pp. 363-386.

63 PINTO, M. T. H. P. (2006). *A relação escola-família nos dois primeiros ciclos do Ensino Básico*. Tese de Mestrado (não publicada). Universidade de Aveiro.

Se nos confrontarmos especificamente com o conhecimento histórico, as representações dos alunos equilibram-se conjuntamente na memória coletiva e nos saberes empíricos que se vão (re) construindo. Nesta ordem de ideias,

“a distinção entre diferentes tipos de memória: memória interna, pessoal ou autobiográfica; a memória social ou coletiva; e memória histórica”.⁶⁴

Analisando esta última fase, os investigadores descobrem semelhanças entre a sua pesquisa e o das representações sociais, asseverando mesmo que,

“a teoria das representações sociais é uma ferramenta fundamental para compreender como as memórias históricas são construídas, como são partilhadas pelos indivíduos e grupos, e quais as suas funções políticas e ideológicas”.⁶⁵

Enquadrando esta teoria, as contrariedades que se manifestam para as,

“novas aprendizagens em História e para o desenvolvimento de novas identidades sociais podem encontrar as suas explicações nas representações do passado adquiridas socialmente nos mais variados espaços e por meio das mais variadas formas, inclusive sob a forma de conhecimento histórico escolar”.⁶⁶

Desta forma, um dos objetivos dos professores é encontrar

“a elaboração de estratégias didáticas que favoreçam aos sujeitos/aprendizes desconstruírem e reconstruírem representações constitutivas de suas identidades sociais”.⁶⁷

No sentido de que no contexto de sala de aula, o professor é confrontado com,

“pelo menos duas espécies de culturas. Uma vinculada ao quotidiano dos alunos – às suas representações sociais e, portanto,

64 CABECINHAS, Rosa; LIMA, Marcus E. O.; CHAVES, António M. (2006). *Identidades nacionais e memória social: hegemonia e polémica nas representações da História*. In M.I. João e J. Miranda (Org.). *Identidades Nacionais em Debate*. Oeiras. Celta. (policopiado).

65 Ibidem

66 SIMAN, Lana Mara de Castro (2001). *Pintando o descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes*. In Siman, Lana Mara de Castro e Fonseca, Thais N. de Lima (Orgs.). *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte. Autêntica. Pp. 149-170.

67 Ibidem

ligada ao senso-comum, e uma segunda que tem na professora a sua representante máxima: a cultura científica”.⁶⁸

2.4. As representações sobre História e Geografia

Iniciámos a nossa análise pelas representações sociais e fomos ao encontro da sua importância para se perceber o triângulo de interdependência entre a escola, os professores e os alunos. Neste sentido, atestámos que se temos a veleidade de que os alunos sejam portadores de cada vez mais conhecimento,

“sobre a(s) memória(s) coletiva(s) do(s) povo(s), não poderemos descurar as representações sociais de que todos são portadores, sob pena de se correr de que continuem a subsistir algumas ideias erradas que vão continuando a permanecer à volta das ideias tácitas”.⁶⁹

Relativamente a este tema podemos constatar que existem outras teorias consubstanciadoras, que têm alguma homogeneidade e diferenças. Nesta perspetiva,

“o ensino da História deve considerar como relevantes o conhecimento tácito dos alunos, os conhecimentos históricos e de outros saberes disciplinares previamente adquiridos, de modo a possibilitar que todos possam contribuir para a construção crescentemente sofisticada de um quadro narrativo histórico global”.⁷⁰

Esta perspetiva de perceber esta área disciplinar leva a que, o ensino e aprendizagem da História permita que os alunos alcancem, percebam e transportem para a realidade o seu conhecimento histórico.

“na sala de aula (...) os alunos na sua tentativa de compreender o passado trazem consigo o seu conhecimento tácito histórico composto por uma teia de conhecimentos oriundos do ensino

68 Ibidem

69 PACHECO, Paulo Bernardo de Magalhães (2009). *As representações dos alunos sobre o ensino e aprendizagem da História: -um estudo com alunos do 9.º e 12.º anos de escolaridade*. Universidade de Aveiro.

70 MELO, Maria do Céu (2004). *A conquista de Lisboa – e se eu tivesse estado lá?* In Melo, Maria do Céu; Lopes, José Manuel, (Org.). *Narrativas Históricas e Ficcionalis - Receção e Produção para Professores e Alunos – Atas do 1.º Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis*. Centro de Investigação em Educação (CIED). Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

formal, e de generalizações substantivas, sobre o comportamento dos homens, as suas instituições, crenças e valores”.⁷¹

Percebendo também qual é o papel do professor no ensino da História, este nunca deverá esquecer que,

“os alunos não absorvem tudo o que os manuais e professores lhes dizem que é historicamente signficante. Pelo contrário, filtram informação, lembram ou esquecem, adicionam ou modificam, reconstruindo as suas estruturas de compreensão, através dos seus valores, ideias e disposições”.⁷²

Neste decurso, os professores deverão possibilitar que os alunos se tornem,

“crescentemente conscientes do seu conhecimento tácito substantivo e, com a contribuição do trabalho com fontes, adquirir atitudes necessárias à compreensão das perspetivas das pessoas do passado”.⁷³

As representações dos alunos sobre História estão dependentes da coexistência entre a escola, o professor e o aluno e será da existência desta correlação, que o aluno poderá elevar as suas representações e perceber que esta área disciplinar, pode evoluir no sentido de fazer elevar os conhecimentos subentendidos dos alunos.

Relativamente à Geografia, podemos afirmar que a Geografia Escolar atualmente insere-se num contexto prático, que tem de permitir que o aluno evolua e compreenda os fenómenos geográficos espacializados no seu quotidiano, permitindo-lhe desta forma localizar-se e compreender as transformações que dinamizam a sociedade. Sendo este o ponto de partida pensar o currículo é reestruturar o saber, para que dessa forma, este vá ao encontro do aluno e lhe possibilite perspetivar o presente e o futuro. A escola deve imiscuir-se na estruturação de um conhecimento em que aluno e professor debatam, na conceção de uma disciplina voltada para as transformações nos lugares com os quais se relacionam os atores pedagógicos. Neste sentido,

71 Ibidem

72 FERREIRA, A.; DINIS, C.; LEITE, E.; CHAVES, F. (2004). *A vida quotidiana em Roma na época imperial – narrativas de alunos*. In MELO, Maria do Céu; LOPES, José Manuel (Orgs.). *Narrativas Históricas e Ficcionalis. Recepção e produção de professores e alunos*. Atas do 1.º Encontro em Narrativas Históricas e Ficcionalis. Recepção e produção de professores e alunos. Braga. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho.

73 MELO, Maria do Céu (2003). *Eu sou escritor de H(h)istórias - as competências de leitura e escrita e a aprendizagem da História*, In APP (Org.). *Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português*. Lisboa. Lisboa Editora/ Associação de Professores de Português. Pp. 341-356.

“o ensino de Geografia deve analisar as interações que a sociedade busca e estuda para controlar e modificar a natureza, como forma de articular as ações realizadas no espaço entre diferentes períodos, uma vez que as contextualizações são importantes para fazer o aluno entender as diversas contradições existentes em cada cultura, estabelecendo uma diferenciação espacial e a percepção dos lugares”.⁷⁴

Continuando a análise sobre a temática refere-se que,

“a educação geográfica contribui para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos. Isso porque a vida em sociedade é dinâmica e o espaço geográfico absorve as contradições em relação aos ritmos estabelecidos pelas inovações no campo da informação e da técnica, o que implica, de certa maneira, alterações no comportamento e na cultura da população dos diferentes lugares”.⁷⁵

Procurando então estabelecer um ponto de equilíbrio, a Geografia Escolar na atualidade concede aos alunos um pensamento crítico, em que se procura a estruturação da cidadania, de compreender o lugar onde está inserido, sendo ele nacional ou internacional e a relação dinâmica entre os diferentes indivíduos que compõem a sociedade.

Interpretando a relação que deverá existir entre o professor e as concepções geográficas, podemos afirmar que,

“as concepções geográficas são elementos que integram o processo de formação docente, porque caracterizaram os diferentes olhares sobre a produção em cada contexto histórico e a sua análise geográfica. Elas permitiram-nos analisar que tipo de professor é ideal e qual a sua importância no processo de transformação dentro e fora da escola”.⁷⁶

74 Castellar, S. M. V; Moraes, J. V. (2010). *Ensino de Geografia*. Porto Alegre. Thompson.

75 Ibidem

76 SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos (2010). *Didática e Educação Geográfica: algumas notas*. Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín. Col.

Para existir uma interação sustentada e evolutiva, o professor de Geografia, ao considerar determinado conteúdo temático, deverá metodologicamente estruturar as sessões e desenvolver métodos de aprendizagem, que vão suscitar no aluno conhecimento e competências, que irá provavelmente transportar para o seu cotidiano. Os instrumentos geográficos aprendidos em contexto de sala de aula irão permitir que o aluno compreenda o significado da geografia, a sua envolvência e as percepções daí resultantes, com o desígnio de,

“saber pensar geograficamente o espaço dialético em que vive”.⁷⁷

O momento da preparação das sessões e o seu contexto metodológico irá criar condições para que o aluno pense geograficamente. Esse momento determinante para o professor de Geografia vai potenciar a evolução ou não dos seus alunos e, com isso vai proporcionar o ensino aprendizagem num processo mais coerente e construtivo.

“A reflexão sobre como conduzir e estruturar as aulas permite que o aluno chegue à “apreensão” do conhecimento e a pensar as ações didáticas do professor”.⁷⁸

Prosseguindo este processo evolutivo e de constante interação entre o professor e o aluno,

“devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelas quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula”.⁷⁹

Para se poder afirmar perante o público-alvo, o professor deverá ter um conhecimento abrangente dos conteúdos temáticos e conceções geográficas que lhe permitirão desenvolver a aula. Este processo consistente por parte do professor vai representar o elevar

77 Ibidem

78 Ibidem

79 Libâneo, J. C. (2007). *Didática*. São Paulo. Cortez.

do conceito Geografia. Vai por outro lado dar consistência aos conceitos, categorias e fenómenos geográficos, que irão possibilitar a articulação do saber geográfico no quotidiano dos alunos.

Numa perceção evolutiva, o ensino da geografia poderá possibilitar que o aluno apreenda as alterações dos fenómenos geográficos que se imiscuem na forma de vida não só do aluno, mas também da sociedade onde estamos inseridos. Compreender esta dinâmica é interpretar e entender a sociedade e todas as suas interpretações físicas e humanas.

Recorrendo a uma análise mais completa podemos afirmar que,

“um conjunto de ações que promovem mudanças nas práticas organizacionais dos objetos projetados pelos seus criadores como pelas ações da sociedade para se localizar neste e saber se orientar”.⁸⁰

Para que os alunos tenham uma perceção positiva, integradora, que lhes crie cognitivamente um processo positivo e integrador relativamente à disciplina de Geografia, o professor terá de potenciar no contexto de sala de aula uma metodologia geográfica, que encontre um ponto de equilíbrio e que possibilite ao aluno, um crescimento geográfico que lhe permita conhecer o mundo e desenvolver novos paradigmas que interfiram diretamente com o seu quotidiano.

Parte II – Objetivos, objeto e metodologia de trabalho

3. Objetivos e perguntas de partida

Depois do enquadramento teórico, que possibilitou a clarificação sobre a temática tratada, determinou-se a componente metodológica, que expõe as especificidades da investigação levada a cabo durante o ano letivo. O professor tem atualmente uma árdua tarefa de promover a escola e a importância da mesma para a sociedade. Nesse sentido deverá ter a capacidade de ser reflexivo, inovador e crítico para proporcionar ao aluno novas correntes metodológicas de ensino. Deverá portanto capitalizar as boas práticas educativas promovendo e sustentando a sua metodologia de trabalho, por forma, a incluir o

80 SANTOS, M. (1996). *A natureza do espaço: técnica e tempo razão e emoção*. São Paulo. Hucitec.

aluno no ensino aprendizagem. O professor terá obrigatoriamente de ter os objetivos conceptuais bem definidos, para poder executar a sua tarefa, com o máximo rigor científico e qualidade metodológica. Para com isto elevar o padrão qualitativo, mas também reformular estratégias sempre que for imprescindível para as necessidades dos alunos.

O objetivo do estudo tem como finalidade compreender como os alunos das disciplinas de História e de Geografia encaram estas duas áreas disciplinares e quais as expectativas relativamente à importância das mesmas para o seu quotidiano. Desta forma, pretendemos compreender as ideias tácitas dos alunos sobre as disciplinas e a sua importância no presente e no futuro de cada um deles. Pretendemos, também, apurar que tipo de professores de História e de Geografia é que os alunos mais consideram, as atividades pedagógicas concretizadas em contexto de sala de aula e que metodologias despertam maior ou menor interesse. Neste contexto, fixaram-se as seguintes questões de investigação:

1. Qual é a importância das disciplinas de História e Geografia para o quotidiano dos alunos?
2. É de facto crucial para compreender a sociedade ter formação específica em História e em Geografia?
3. Em que temáticas (História/ Geografia) é que os alunos construíram um conhecimento mais significativo?

4. Caracterização da escola e da turma

O atual Agrupamento de Escolas de António Nobre resultou de duas fusões: a primeira da Escola Secundária de António Nobre com o Agrupamento de Escolas da Areosa e a segunda verificada em 4 de Junho de 2012 com o Agrupamento de Escolas Nicolau Nasoni. É atualmente constituído por quatro escolas do 1.º ciclo com pré-escolar, uma Escola Básica 2/3 com Secundário Profissional, uma Escola Básica 2/3 e uma Escola Secundária/3. Esta situação tem criado alguma instabilidade ao nível do desenvolvimento de um projeto educativo consistente, dificuldade que tem vindo a ser ultrapassada.

O público-alvo é heterogéneo, da classe média baixa, média e média alta, de acordo com a localização das mesmas e a proveniência dos alunos. Os alunos vêm da freguesia de Paranhos e de Campanhã da cidade do Porto e também de concelhos limítrofes da cidade. Há alunos de etnia cigana, dos PALOP, de meios económicos e sociais desfavorecidos.

recidos, alunos de famílias desestruturadas e outros em risco de abandono precoce do sistema educativo.

O Agrupamento está atento à sua heterogeneidade apostando numa diversificação pedagógica e numa oferta educativa que dê resposta adequada às diferentes solicitações. Mais de cinquenta por cento de alunos usufrui da Ação Social Escolar (Escalão A e B).

A intervenção educativa visa contribuir para a melhoria dos resultados académicos, minimizar a discrepância entre os resultados de avaliação interna e externa, a diminuição do abandono precoce do sistema educativo, proporcionando meios de apoio e condições de aprendizagem que minimizem esse abandono e atenuem a discriminação étnica para a superação das dificuldades do Agrupamento é essencial o reforço dos recursos humanos, de forma a proporcionar melhores condições de aprendizagem, atenuar as desigualdades sociais e aumentar o sucesso educativo.

A Escola E.B. 2/3 Nicolau Nasoni situa-se na freguesia de Campanhã e é composta por uma população escolar heterogénea, com alunos predominantemente residentes no Bairro de Contumil e os restantes em habitações económicas e médias altas. A comunidade também acolhe um significativo número de jovens de etnia cigana que se relacionam de forma pacífica com os restantes elementos da comunidade escolar.

No ano letivo 2012/2013, o agrupamento passou a fazer parte do Agrupamento de Escolas de António Nobre, com sede na Escola Secundária António Nobre. Neste momento, o agrupamento é composto por um total de sete escolas. Quatro dessas escolas são básicas do 1.º ciclo e três com o ensino básico e secundário, com uma oferta profissional em diferentes áreas. Este agrupamento é considerado Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), beneficiando dessa circunstância em determinados apoios sócio educativos, inclusivamente com sucesso no apoio psicológico permanente.

5. O objeto de estudo e os inquéritos

Seguidamente analisaremos um conjunto de dados que resultam de um inquérito realizado ao 8.º ano de escolaridade, no caso particular da turma A, realizados com o intuito de se ficar a conhecer melhor as características dos alunos da EB 2/3 Nicolau Nasoni, em especial a turma do ano referenciado anteriormente. Tal como na generalidade dos

inquéritos solicitou-se aos inquiridos que fossem sinceros na resposta às questões, sabendo que em contrapartida se garantia a confidencialidade dos dados dispensados. O inquérito possuía uma estrutura comum a outros inquéritos e ocupou cerca de três páginas. Na primeira página, os inquiridos forneciam os seus dados biográficos, prestava-se informação sobre o encarregado(a) de educação e sobre o agregado familiar. Na segunda página, havia questões diretas acerca do percurso escolar dos alunos, da sua ocupação nos tempos livres, sobre a escola, etc. Por último, os alunos inquiridos podiam responder a um conjunto de questões que falavam sobre eles.

O 8.º A da Escola Básica 2/3 Nicolau Nasoni é composto por 32 alunos, sendo que apenas 27 colaboraram no preenchimento dos inquéritos.

DADOS PESSOAIS

Ao nível do género nota-se que a turma é constituída maioritariamente por elementos do sexo masculino, em valores numéricos isto significa que é composto por 19 rapazes e por 13 raparigas.

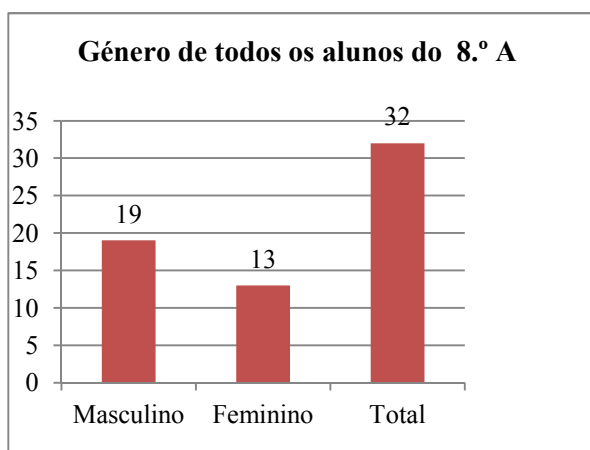


Gráfico 1 – Distribuição de frequência do género dos alunos

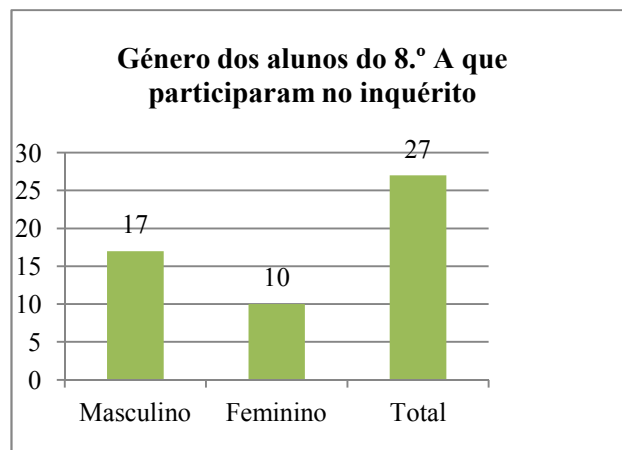


Gráfico 2 – Distribuição de frequência do género dos alunos que participaram no inquérito

A nível etário, contabilizado até 15 de Setembro de 2013, verifica-se que um grande número de alunos tem 13 anos de idade, embora haja alguns mais velhos, isto é, com 14 e 15 anos.

Idades até 15/09/2013 dos alunos do 8.º A	N.º de alunos
12 Anos	3
13 Anos	13
14 Anos	5
15 Anos	5
Não respondeu	1

Quadro 1 – Categorização por níveis das idades dos alunos

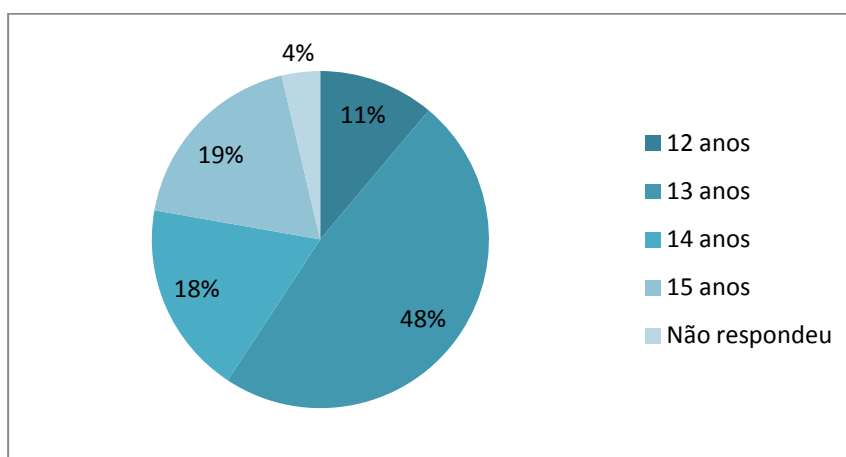


Gráfico 3 – Distribuição de frequência percentual dos níveis de resposta dos alunos

A partir das respostas obtidas à questão da nacionalidade é perceptível reconhecer que os alunos são de origem Portuguesa, pelo menos 89% daqueles que responderam aos inquéritos assim o confirmam.

Relativamente ao local de residência dos alunos é possível aferir que os alunos são da Grande Área Metropolitana do Porto. Dezoito habitam no concelho do Porto e sete no concelho de Gondomar.

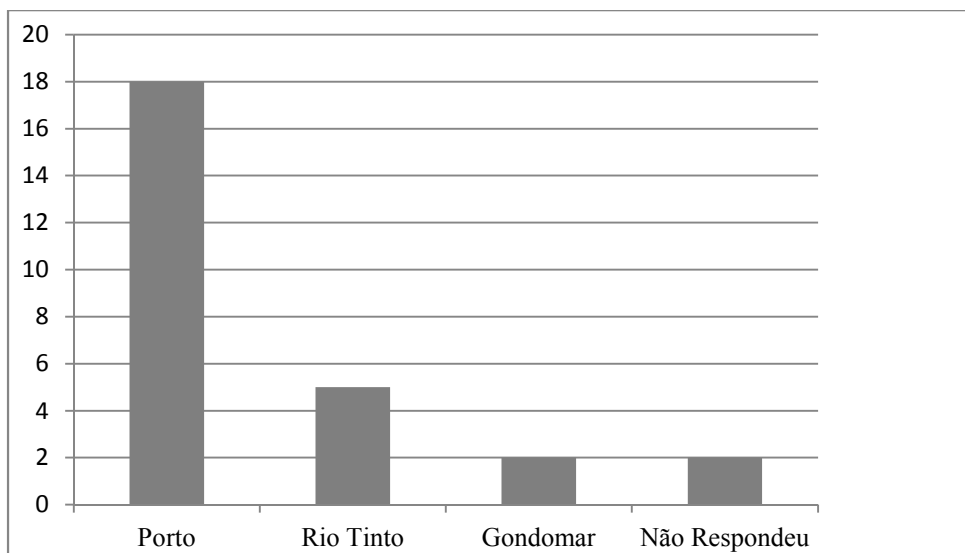


Gráfico 4 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos

ENCARREGADO (A) DE EDUCAÇÃO

O cargo de encarregado de educação é assumido pela mãe em grande parte dos casos, isto é, pelo menos em 66%. Numa percentagem mais reduzida, esta função é adotada quer pelo pai, mas também pelos tios e pelos avós.

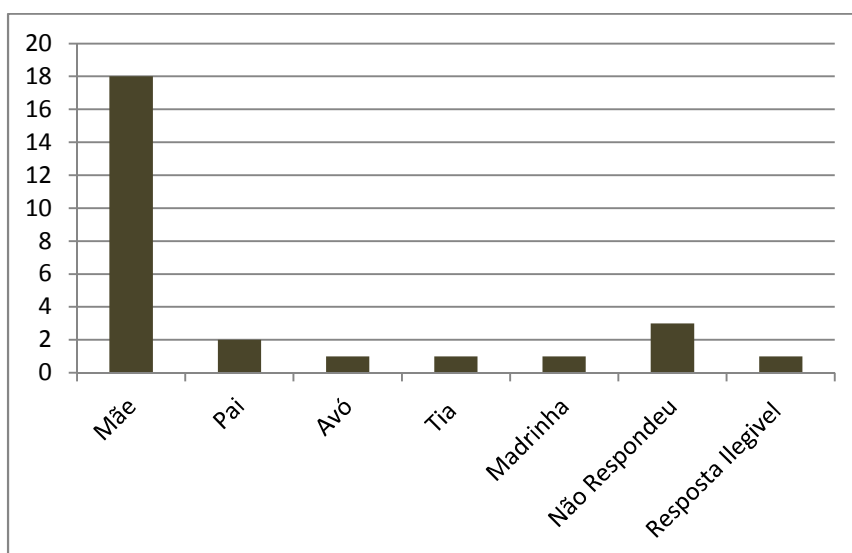


Gráfico 5 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos

No que se refere à nacionalidade dos encarregados de educação dos alunos, sabe-se que vinte e dois deles são portugueses e um é angolano. Apenas quatro alunos não responderam pelo que ficaram por apurar quatro das nacionalidades dos encarregados de educação.

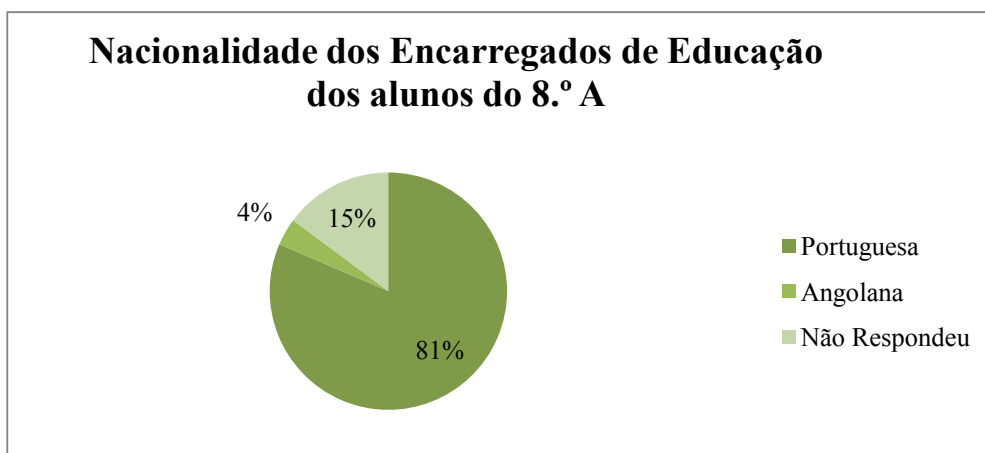


Gráfico 6 – Distribuição de frequência percentual dos níveis de resposta dos alunos

A situação profissional dos encarregados de educação é diversificada, pois treze deles são trabalhadores efetivos, quatro contratados e outros quatro reformados. Encontram-se por apurar seis situações em que não se obteve resposta.

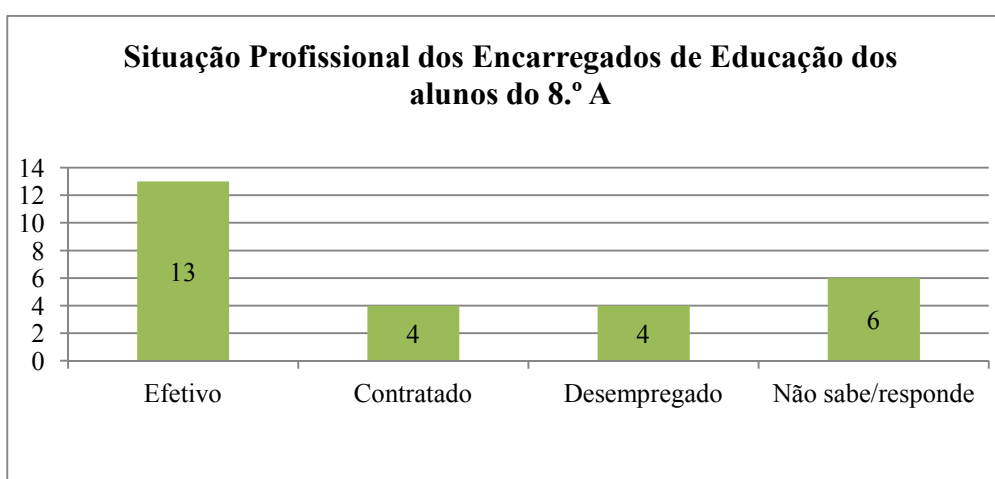


Gráfico 7 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos

AGREGADO FAMILIAR

Os alunos do 8.º A encontram-se em grande parte, isto é, com 67%, em agregados familiares compostos por dois a quatro elementos. Porém, e numa fatia mais pequena mas não menos significativa, 33% dos alunos faz parte de agregados familiares compostos entre cinco a sete elementos.

O gráfico relativo aos dados apurados sobre a idade dos elementos dos agregados familiares (sem contabilizar os alunos do 8.º A) demonstra que os agregados são compostos maioritariamente por indivíduos com idades entre os 32 e os 47 anos. Depois sucedem-se aqueles com idades avaliadas entre os 48 e 63 anos, sendo que as classes mais jovens, isto é dos 0 aos 15 anos e dos 16 aos 31 anos, contabilizam em conjunto 22 indivíduos.

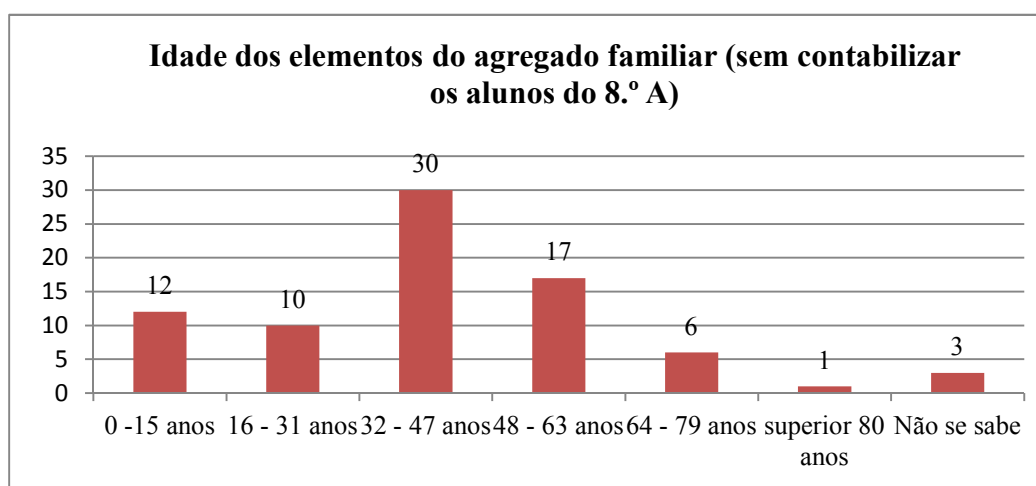


Gráfico 8 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos

As habilitações académicas dos elementos do agregado familiar dos alunos do 8.º A situam-se com maior expressividade ao nível dos 3 primeiros ciclos, sendo que o 1.º ciclo encontra-se numa fatia maior com 39% dos casos e logo atrás segue-se o 3.º ciclo com 34%.

Parece evidente que as qualificações do agregado familiar passam muito menos pela formação ao nível secundário e superior.

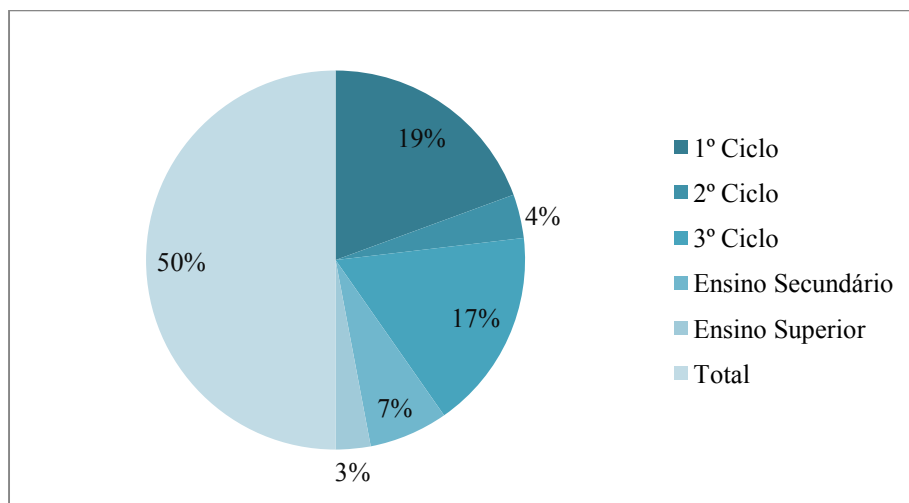


Gráfico 9 – Distribuição de frequência percentual dos níveis de resposta dos alunos

Regista-se que 36% dos alunos do 8.º A, isto é, cerca de 10 alunos referem que os seus pais se encontram separados. Apenas 18% vêm os seus pais ausentes, sendo que um aluno viu a sua mãe falecer. Um dos alunos respondeu que se encontra em duas situações, ou seja, os seus pais estão ausentes e divorciados.

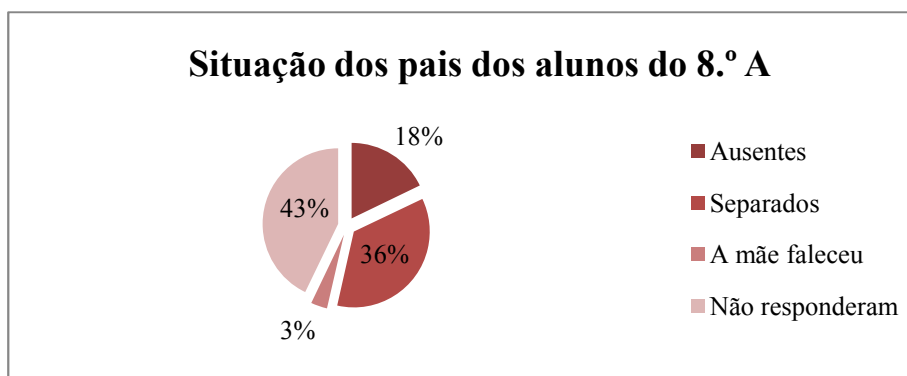


Gráfico 10 – Distribuição de frequência percentual dos níveis de resposta dos alunos

Os pais dos alunos do 8.º A estão?	N.º de alunos
Ausentes	5
Separados	10
A mãe faleceu	1
Não responderam	12

Quadro 2 - Categorização por níveis da situação dos pais dos alunos

PERCURSO ESCOLAR

Dos vinte e sete alunos que responderam a este inquérito, vinte e dois frequentaram o ensino pré-escolar, sendo que quatro nunca o fizeram. Dos que frequentaram, dezasseis sabem quantos anos estiveram presentes, sendo que seis não sabem ou não respondem.

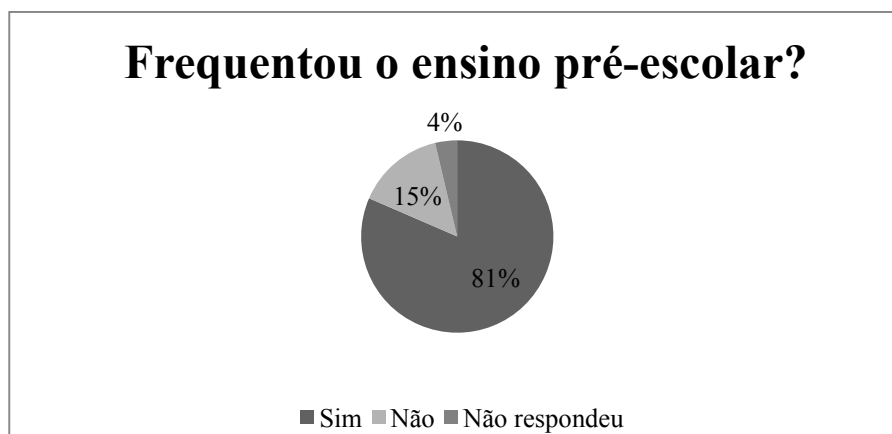


Gráfico 11 – Distribuição de frequência percentual dos níveis de resposta dos alunos

Quantos anos frequentou o ensino pré-escolar?	N.º de alunos
1	2
2	1
3	7
4	4
5	2
Não sabe/Não responde	6

Quadro 3 – Categorização por níveis de anos que frequentou o ensino pré-escolar

Quando questionados se ficaram retidos algum ano, doze alunos do 8.º A afirmaram que sim, contra quinze que o negaram. Em todo o caso, fica a noção que esta turma é constituída por um número elevado de elementos retidos.

A maior parte dos alunos, isto é, 56% (ou quinze alunos) nunca ficaram retidos em nenhum ano escolar. Porém fica-se a saber que 44%, ou seja, doze alunos já reprovaram. O 8.º e o 6.º ano foram aqueles em que o maior número de alunos ficou retido.

O número de faltas disciplinar é elevado no 8.º A, isto se considerarmos que pelo menos treze alunos que responderam já as tiveram.



Gráfico 12 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos

Com a questão "Tem apoio educativo?" fica-se a saber que dos vinte e quatro alunos que responderam a esta questão, quinze deles não recebem qualquer tipo de apoio sendo que nove beneficiam desse mesmo apoio educativo.

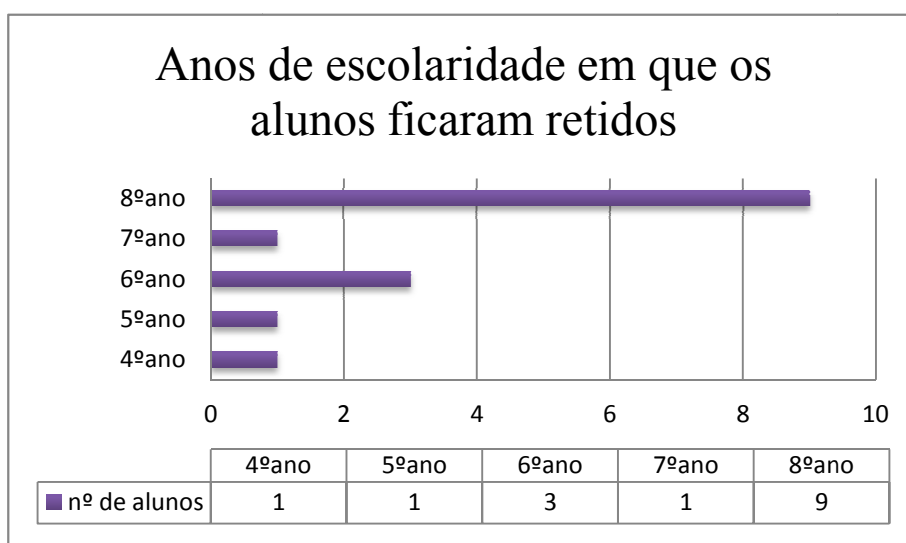


Gráfico 13 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos

Já frequentava esta escola?	N.º de alunos
Sim	24
Não	2
Não respondeu	1

Quadro 4 – Categorização por níveis de frequência da escola atual

É significativo que pelo menos dos vinte e quatro alunos desta turma já frequentaram a EB 2/3 Nicolau Nasoni, sendo que dois afirmam que não. Por apurar ficou apenas uma resposta de um total de vinte e sete respostas obtidas. Sabe-se ainda que a EB 2/3 Nicolau Nasoni é a escola mais próxima da residência de vinte e dois alunos.

Dez alunos do 8.º A demoram até 5 minutos a chegar à escola e sete demoram entre 6 a 10 minutos. Dois alunos referem que demoram mais de 15 minutos. Desses dois casos é de mencionar que um dos alunos chega a demorar 1 hora a chegar à escola, enquanto o outro necessita de 20 minutos para fazer a viagem casa-escola.

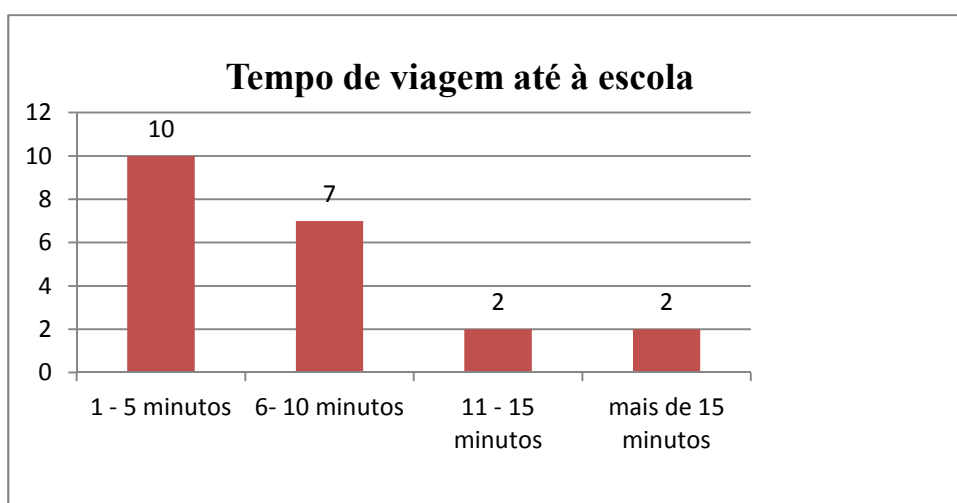


Gráfico 14 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos

Existe uma percentagem considerável de alunos beneficiários da ASE, cerca de 41%. Todavia, mais de metade dos alunos (52%) não usufrui de tais apoios. Dos beneficiários, seis usufruem do escalão (A), três do (B) e dois não sabem de qual beneficiam.

Escalão Beneficiário	N.º de alunos
A	6
B	3
Não sabe	2

Quadro 5 – Categorização por níveis de qual é o seu escalão beneficiário

Ocupação dos Tempos Livres

A maioria dos alunos que responderam a esta questão frequentam atividades de complemento/enriquecimento curricular e apenas sete não o fazem. As atividades são as mais variadas e são essencialmente de carácter desportivo.

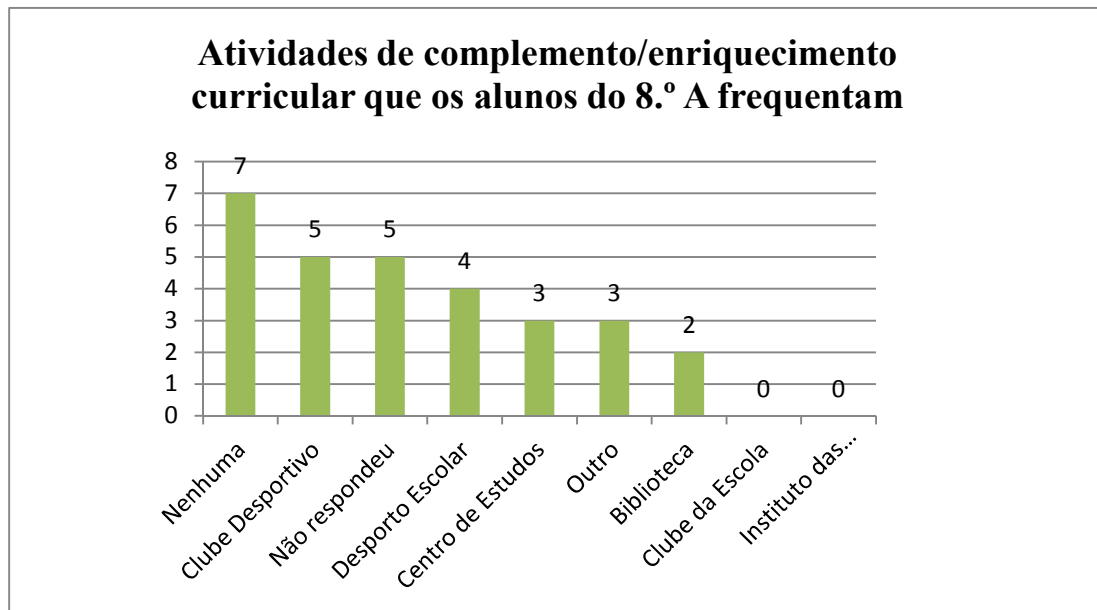


Gráfico 15 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos

Na Escola

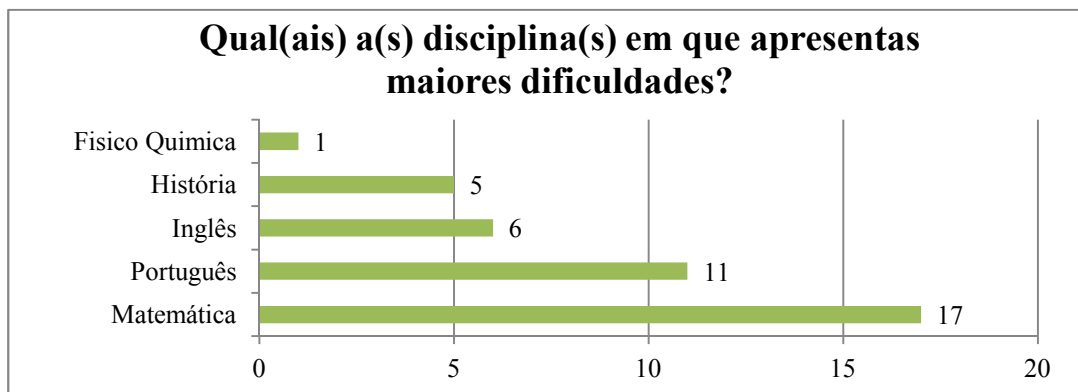


Gráfico 16 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos

As disciplinas em que os alunos têm mais dificuldades são menos diversificadas e centram-se ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática. Porém não deixa de existir alunos com dificuldades às disciplinas de História, Português e Inglês.

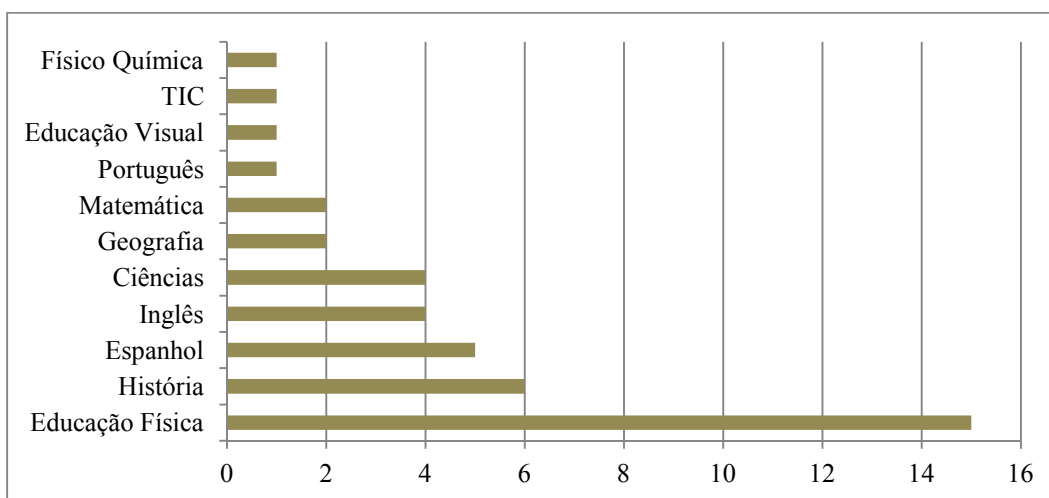


Gráfico 17 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos

A apetência dos alunos verificada anteriormente para as atividades motoras é confirmada com as respostas à questão “Qual (ais) a (s) tua(s) disciplina (s) preferida (s)?”. A esta questão, quinze alunos dizem que a disciplina preferida é Educação Física, porém nota-se que a escolha dos alunos é heterogénea.

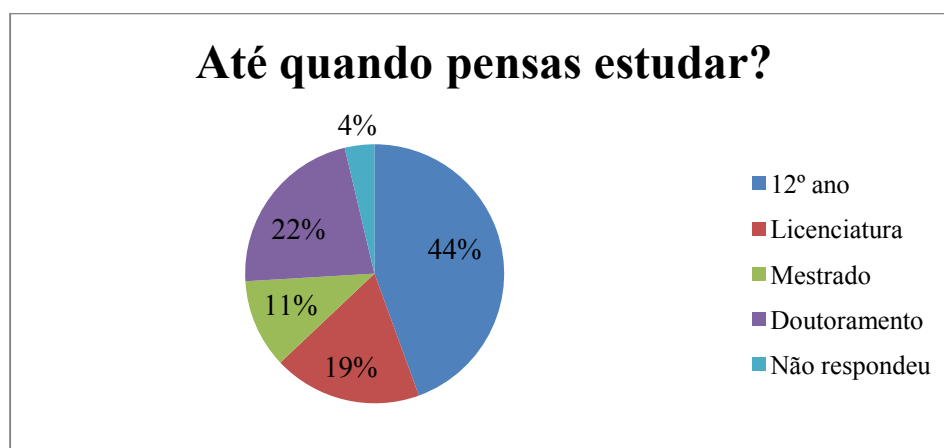


Gráfico 18 – Distribuição de frequência percentual dos níveis de resposta dos alunos

52% dos alunos do 8.º A pensam prosseguir estudos até ao Ensino Superior, dos quais 22% espera tirar o Doutoramento. 44% têm intenções de obter a escolaridade mínima obrigatória (12.º ano).

Saúde/Alimentação

As dificuldades que os alunos têm são essencialmente ao nível visual. As doenças que dizem sofrer são alérgicas, crónicas e outras como o caso da epilepsia.

Apresentas algum tipo de dificuldades?	N.º de alunos
Visuais	4
Auditivas	0
Motoras	0
Fala	0
Outras: (Hiperatividade)	1

Quadro 6 – Categorização por níveis de dificuldades físicas

Apresentas algum tipo de doença?	N.º de alunos
Alérgica	2
Crónica	1
Outras: (Epilepsia)	1

Quadro 7 – Categorização por níveis de doenças

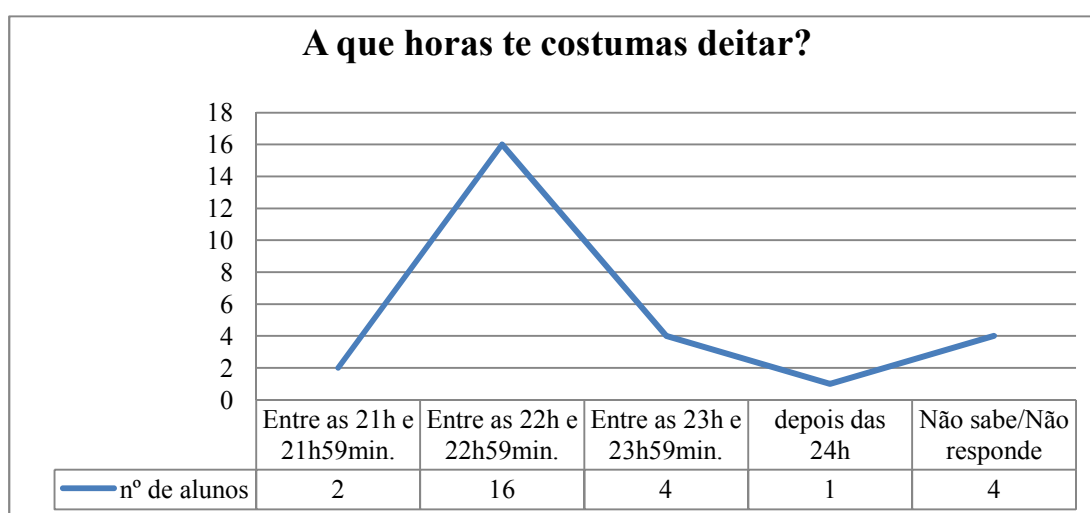


Gráfico 19 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos

A maioria dos alunos do 8.º A costuma deitar-se entre as 22 horas e as 23 horas. Porém existem quatro alunos que se deitam uma hora mais tarde e dois alunos que o fazem uma hora mais cedo. Apenas um aluno afirmou deitar-se após as 24 horas.

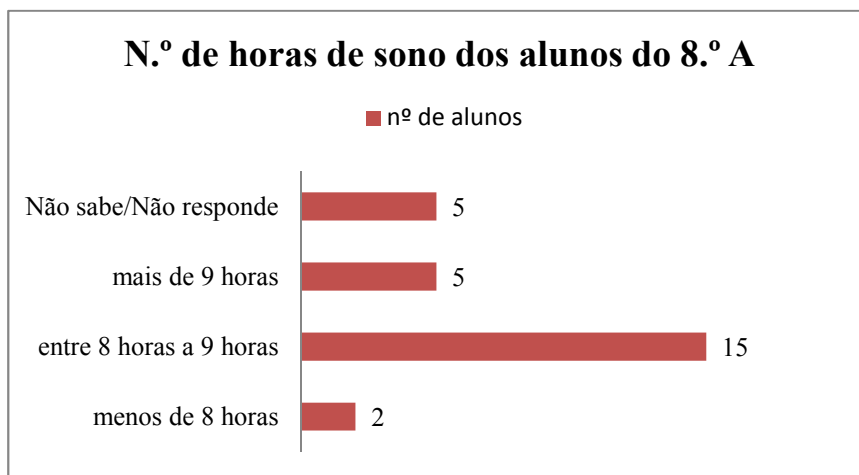


Gráfico 20 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos

Quanto ao número de horas de sono, os alunos inquiridos que responderam à questão afirmam que costumam dormir entre 8 e 9 horas por dia, ao passo que apenas dois dormem menos e 5 mais de 9 horas.

Apoios

À questão “És beneficiário(a) do Rendimento Social de Inserção (RSI)?” catorze alunos dizem que não, contra dois que afirmam que sim. Uma vez que onze não responderam fica a dúvida se esta diferença de resultados corresponde à realidade.

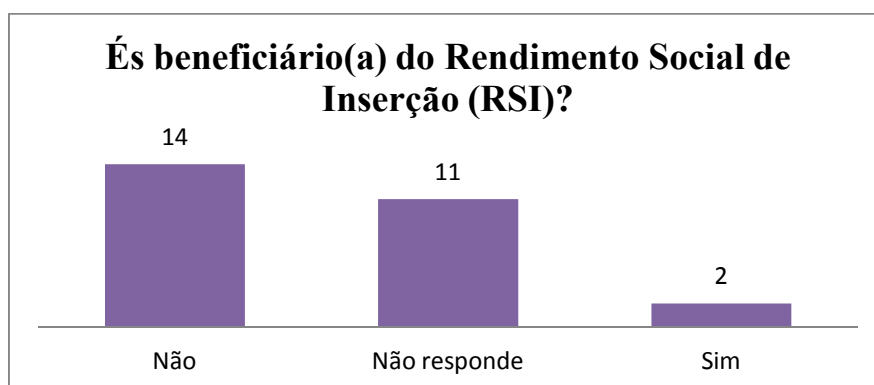


Gráfico 20 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos

Mais de metade dos alunos do 8.º A confirmou que não existe nenhuma técnica de acompanhamento da sua família. Ao nível dos apoios psicológicos que recebem extraescola, os alunos inquiridos mais uma vez responderam esmagadoramente que não usufruem. Subsiste apenas um único caso em que existe uma técnica que acompanha a família e que por isso possui apoio extraescolar.

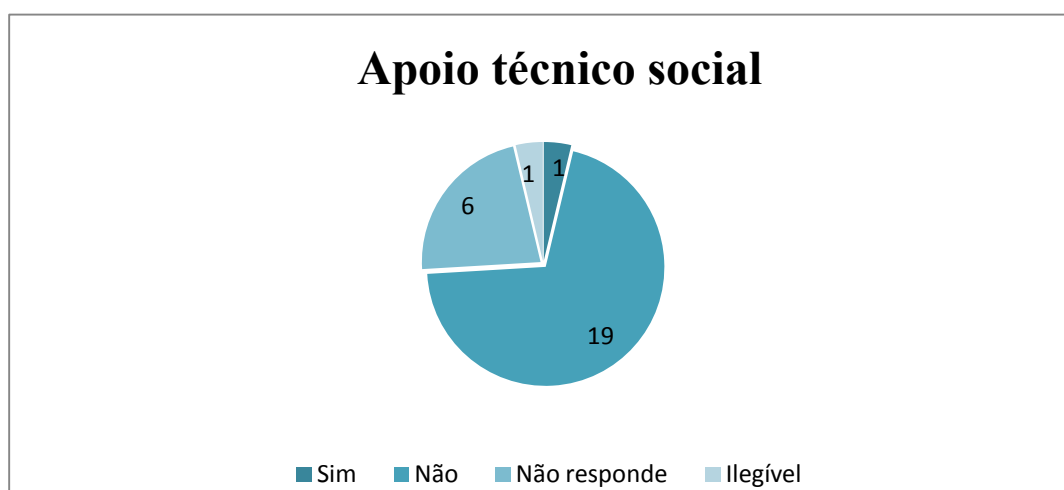


Gráfico 20 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos

5.1. Conclusões

Fazendo uma análise à referida turma poderemos considerar que é uma turma heterogénea, em que os alunos que a compõem têm comportamentos educativos muitas vezes antagónicos. A localização da escola e a origem geográfica dos alunos faz evidenciar os respetivos comportamentos e os desvios sociais que por vezes demonstram. Ao desenvolver-se este inquérito inicial, relacionado com as características individuais de cada aluno percebeu-se na sua plenitude, as diferentes dinâmicas que fazem parte da vida de cada um deles.

Dentro da comunidade educativa e mais especificamente em contexto de sala de aula, os alunos têm comportamentos que por vezes não são os mais indicados e, que mais tarde vão justificar a pouca motivação para o ensino aprendizagem. Neste sentido denotam fracos índices de interesse pelos conteúdos temáticos e por consequência manifestam globalmente um aproveitamento insuficiente às duas áreas disciplinares. As questões sociais nesta área geográfica, só por si, são um dos principais fatores de influência negativa no percurso escolar de alguns alunos.

No inquérito estão desenhadas algumas conclusões que nos fazem observar com mais nitidez as diferentes dificuldades comportamentais e de aproveitamento que foram sendo demonstradas ao longo do ano letivo. No decorrer do ano letivo, a turma teve graves problemas disciplinares, que foram sendo resolvidos com faltas disciplinares e repetidas suspensões. Esta dinâmica que foi sendo verificada durante o ano letivo teve claras repercussões negativas no ensino aprendizagem e, no relacionamento entre alguns alunos e os respetivos professores da turma.

Compreendendo uma atitude menos própria por parte dos alunos e, que por vezes não se enquadra minimamente nos parâmetros estabelecidos pela comunidade escolar, Tavares citando Erickson defende que,

“a adolescência é a fase mais crítica do ciclo vital, manifestando-se por sentimentos incomodativos que se evidência por uma inquietude típica de quem não se sente bem na sua “pele”.”⁸¹

Depreendendo esta análise podemos dar sempre o benefício da dúvida ao aluno e, desta forma tentar encontrar soluções pedagógicas que estabeleçam parâmetros evolutivos.

6. Estudo de caso

Desenvolveu-se no primeiro período do ano letivo transato um inquérito por questionário, que teve como principal objetivo perceber as ideias tácitas dos alunos relativamente às disciplinas de História e Geografia, à importância destas áreas disciplinares para a formação dos respetivos alunos e para o seu quotidiano. Neste contexto foram desenvolvidas algumas questões transversais, que pretenderam perceber especificamente, o que os alunos realmente pensam das duas disciplinas. Este foi um instrumento importante de partida, para desde logo começarmos a trabalhar no sentido de considerarmos a metodologia de trabalho, que procurasse incluir os alunos no ensino aprendizagem. Dessa forma foi possível encontrarmos um ponto de equilíbrio, que lhes permitiu compreender a essência das duas áreas disciplinares e a importância para o seu quotidiano na sociedade.

81 In TAVARES, Maria de Fátima Gonçalves (2012). *Conceções dos Alunos no Estudo da História e da Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Posteriormente e para avaliar a evolução da metodologia de trabalho desenvolvida em contexto de sala de aula ao longo do ano letivo foi entregue aos alunos no fim do terceiro período, um novo inquérito por questionário, que teve como principal objetivo confrontar as respostas dadas pelos alunos no primeiro inquérito por questionário e no segundo respetivamente. Desta forma, foi possível perceber se as ideias tácitas dos alunos se foram alterando no decurso do ano letivo. Estes dois momentos permitiram teoricamente compreender com maior pormenor, se os alunos com um trabalho diferenciado e metodologicamente mais atualizado, com uma maior panóplia de recursos didáticos em contexto de sala de aula favoreceu realmente o ensino aprendizagem. E se desta forma permitiu que os alunos percebessem melhor a importância dos conteúdos temáticos lecionados, para a sua formação e para o seu quotidiano no presente e no futuro.

6.1. Inquérito por questionário 1 (IQ1)

O 8.º ano de escolaridade da turma A da Escola Básica 2/3 Nicolau Nasoni é composta por 32 alunos, sendo que apenas 22 colaboraram no preenchimento dos inquéritos por questionário devido à desistência de cinco alunos até à data do preenchimento do inquérito por questionário e, à não comparência dos restantes cinco alunos na aula de História, no dia do preenchimento do mesmo inquérito por questionário.

1. **Gostas de aprender História?** Sim Não
2. **Gostas de aprender Geografia?** Sim Não

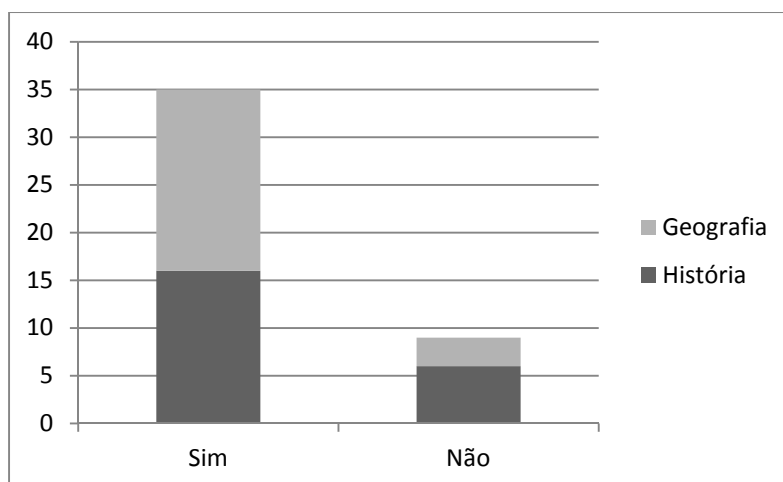


Gráfico 21 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ1)

Na análise realizada sobre os dados recolhidos na turma do 8.º A, relativamente às disciplinas de História e de Geografia e a disponibilidade que cada um tem para aprender novos conteúdos e desenvolver novos contextos estruturantes sobre cada uma destas áreas disciplinares, constata-se que uma larga maioria dos alunos gosta de aprender História (16 alunos) e Geografia (19 alunos). Em sentido oposto, verifica-se que existem algumas respostas negativas relativamente às duas áreas disciplinares. Assim, em História existem seis alunos que dizem não gostar de aprender História e três alunos que dizem não gostar de aprender Geografia. Nesta análise inicial, constata-se que estas duas áreas disciplinares têm uma grande anuência por parte dos alunos, são disciplinas que criam laços de afinidade com os alunos e, que lhes possibilita conhecer um pouco mais da sociedade atual, mas também do nosso/seu passado.

3. Destaca um tema interessante na disciplina de História.

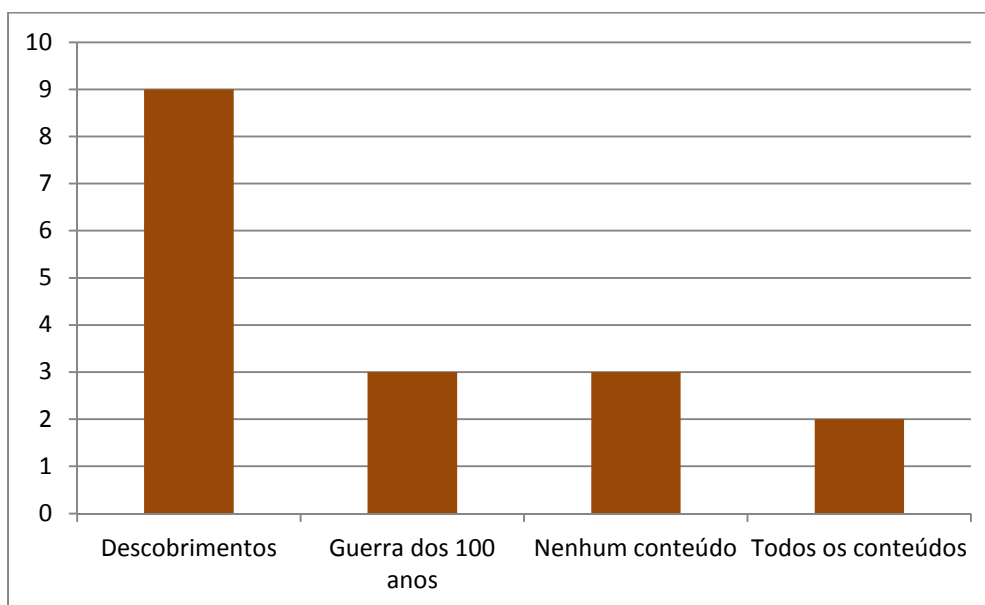


Gráfico 22 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ1)

Relativamente aos temas que geram mais curiosidade nos alunos atesta-se que existe uma diversidade de temas que proliferam pelos diferentes momentos da história mundial. Esta panóplia de temas descritos pelos alunos podem qualificar os interesses dos alunos e produzir algumas perspetivas estimulantes sobre os seus conhecimentos e a disponibilidade para aprender e desenvolver esses mesmos conteúdos. Verifica-se então que o tema “Descobrimientos” capitaliza o maior número de alunos (nove no total), enquanto os restantes temas foram selecionados de forma residual. De destacar que dois alunos indicaram que gostam de todos os conteúdos que são lecionados, enquanto três

alunos disseram que nenhum dos conteúdos que são abordados nos programas curriculares de História lhes agrada.

Porquê?

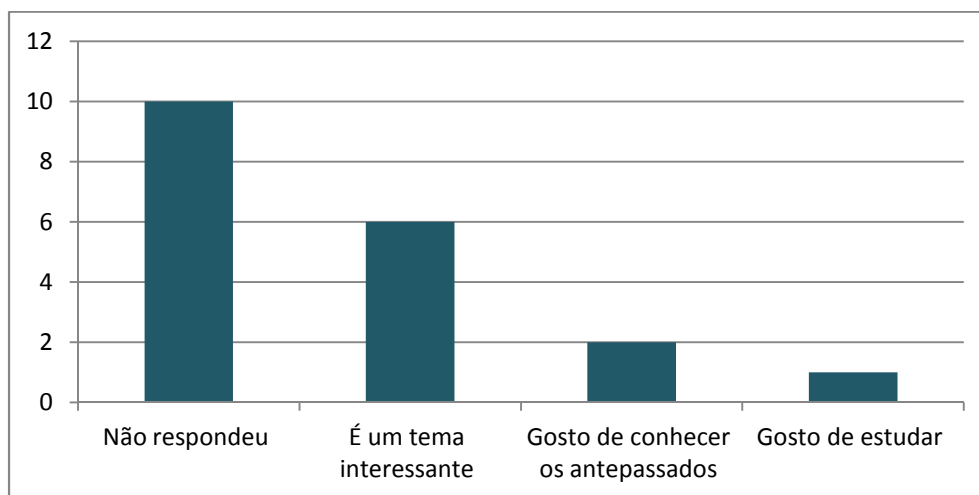


Gráfico 23 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ1)

No que toca à preferência dos alunos relativamente aos temas anteriormente escolhidos, verifica-se que deriva de diferentes dinâmicas que se inserem nos diferentes contextos da vida de cada um dos alunos. As preferências dos alunos recaem, então, no interesse dos temas (seis alunos), no gosto pelo estudo (um aluno), na curiosidade de descobrir (dois alunos), na curiosidade de conhecer os antepassados (dois alunos) e na preferência pelos acontecimentos desenvolvidos nas guerras (um aluno). De salientar que dos vinte e dois alunos que estavam presentes, dez alunos não responderam a esta questão em particular. Daqui pode-se retirar diferentes conclusões, entre as quais, a falta de disponibilidade para responder a esta questão e de não terem qualquer preferência relativamente aos diferentes temas.

4. Destaca um tema interessante na disciplina de Geografia.

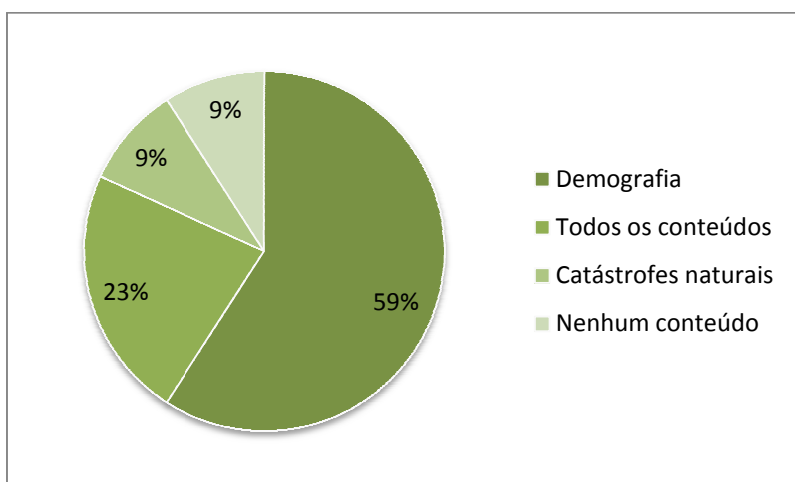


Gráfico 24 – Distribuição de frequência percentual dos níveis de resposta (IQ1)

Questionou-se também os alunos sobre os temas mais interessantes da disciplina de Geografia e, a grande maioria dos alunos (treze alunos) indicou a “Demografia” como o tema mais interessante. De salientar que cinco alunos indicaram que acham todos os conteúdos interessantes e os restantes dividiram-se entre as “Catástrofes naturais” (dois alunos) e dois alunos citaram que nenhum conteúdo tinha interesse.

Porquê?

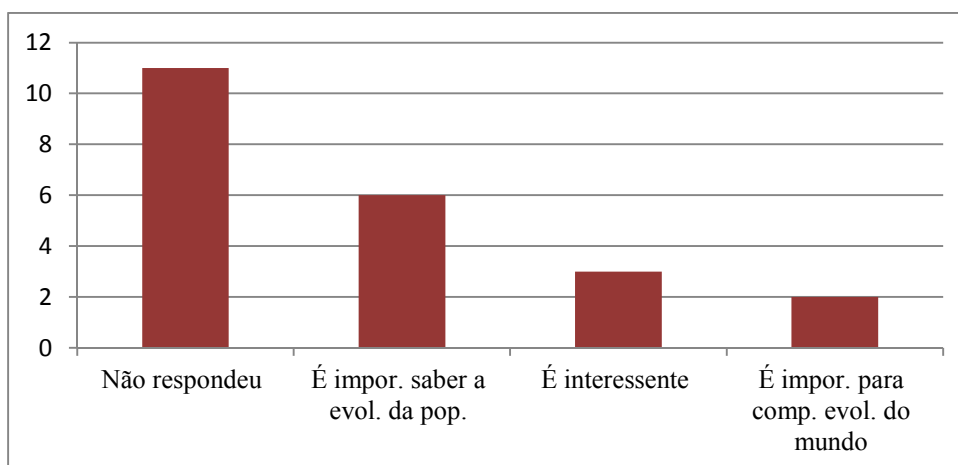


Gráfico 25 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ1)

No que concerne à preferência dos alunos verifica-se que onze alunos não justificaram as suas preferências, enquanto seis alunos indicam que “É importante saber a importância da população”, dois alunos apontam que “É importante para compreendermos a evolução do mundo” e três alunos indicam que o tema que escolheram é interessante. As justificações aos temas escolhidos indicam coerência e curiosidade em compreender as

dinâmicas da sociedade enquanto temas que lhes estão próximos temporal e espacialmente.

5. Indica três palavras que associes à Geografia.

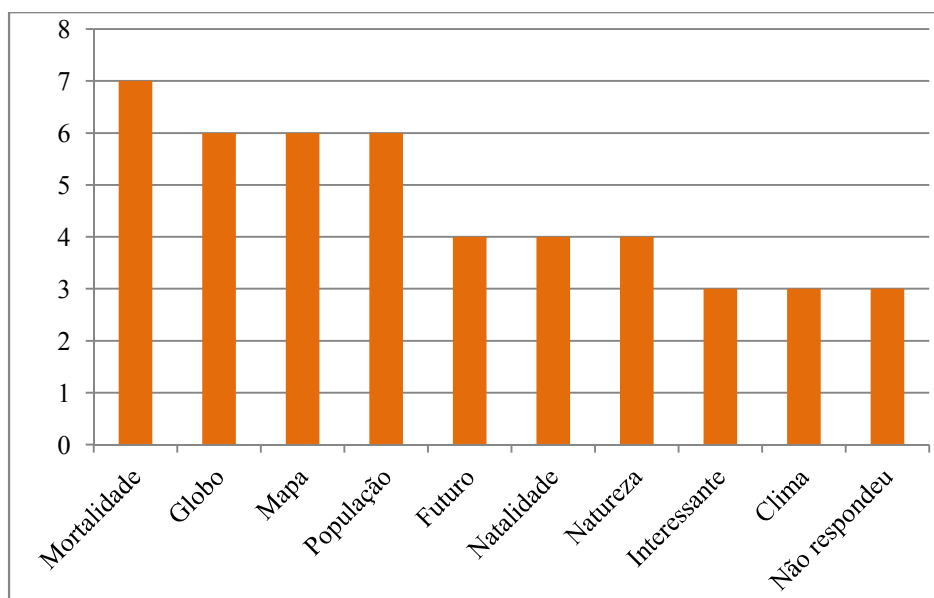


Gráfico 26 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ1)

Quando se lhes foi pedido que associassem uma palavra à sua escolha à Geografia, os alunos referiram uma panóplia de palavras (as que estão no gráfico de uma forma mais significativa, mas também educativa, moderna, sociedade etc.) que vão ao encontro da disciplina e que dão a entender que os alunos, de uma forma fácil e intuitiva, conseguem fazer um paralelismo entre a Geografia e as diferentes dinâmicas da sociedade. Pode querer dizer, também, que os alunos percebem o que a disciplina pretende transmitir com os seus conteúdos e a importância dos mesmos para a construção dos alunos enquanto cidadãos.

6. Indica três palavras que associes à História.

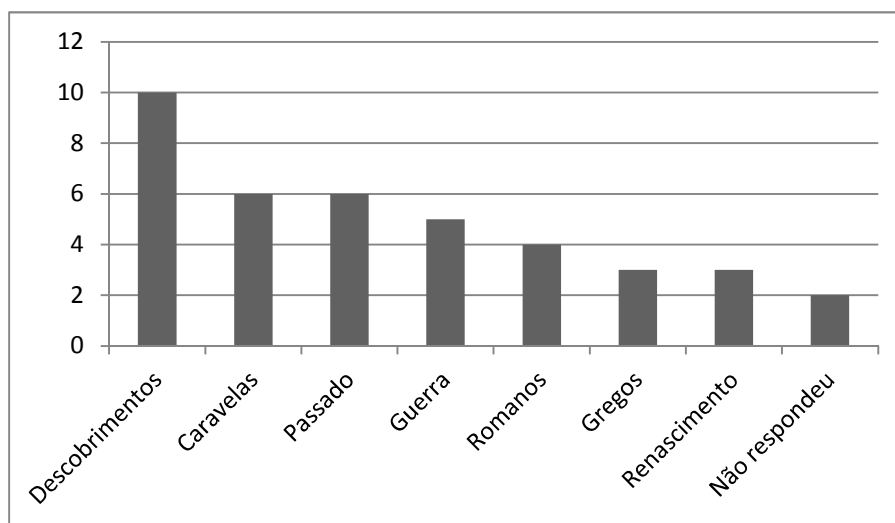


Gráfico 27 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ1)

Relativamente à História, verifica-se, também, que os alunos identificaram uma grande quantidade de palavras que nos levam a pensar que os alunos sabem que a disciplina de História tem um papel importante no desenvolvimento do conhecimento. Este conjunto de palavras proferidas pelos alunos poderão indicar que os alunos têm a perceção de que a disciplina é importante para o conhecimento da nossa realidade, baseada em acontecimentos do passado. De realçar que existiram mais palavras associadas a História dadas pelos alunos, mas sem um volume de respostas muito expressivo. A título de exemplo podemos destacar, primitivo, antiguidade, misterioso etc.

Num contexto comparativo entre as duas disciplinas e as respetivas associações que os alunos efetivaram podemos afirmar que existe claramente um conhecimento tácito dos alunos relativamente às duas áreas disciplinares e às consequentes associações. Os alunos no registo das suas respostas conectaram a Geografia com o futuro e a História com o passado, mas também no conjunto das respostas levam a que se perceba que a Geografia para os alunos insere-se na atualidade e nas diferentes dinâmicas daí associadas. Relativamente à disciplina de História percebe-se que interpretam-na como o caminho para compreender o que já aconteceu, mas ao mesmo tempo acham interessante e divertido.

7. A História e a Geografia permitem-te entender melhor o teu quotidiano?

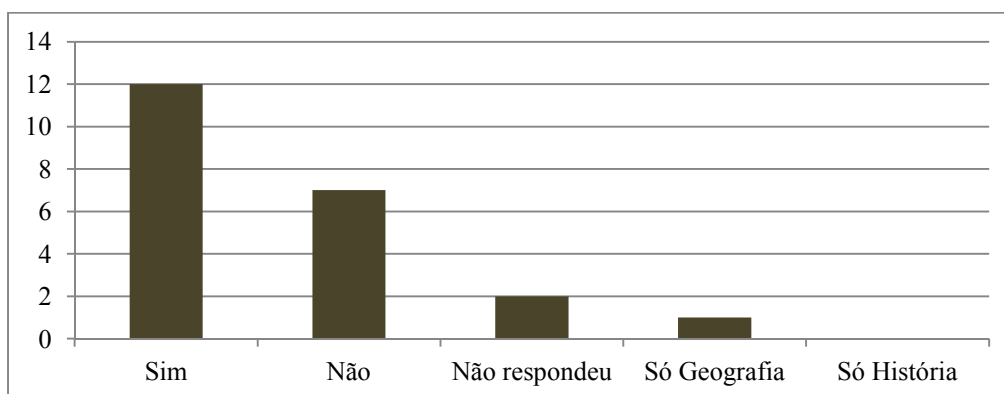


Gráfico 28 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ1)

A análise que se faz relativamente às respostas sobre se a História e a Geografia permitem entender melhor o quotidiano, podemos verificar que a maioria dos alunos (doze alunos) refere que sim. Portanto, estas duas disciplinas são consideradas relevantes para o processo formativo de cada aluno e promove em cada um deles, uma maior consciencialização sobre a sociedade. Temos também sete alunos que nos indicam que as duas disciplinas não lhes permitem entender melhor o quotidiano, o que pode ser relativizado devido ao contexto delicado que esta turma demonstra e a uma postura menos correta em contexto de sala de aula que não favorece o processo do ensino-aprendizagem. Existe também uma resposta que nos diz que só a Geografia lhe permite entender melhor o quotidiano. Dois alunos não responderam à questão colocada.

8. Associa os elementos tempo e espaço com a História e a Geografia.

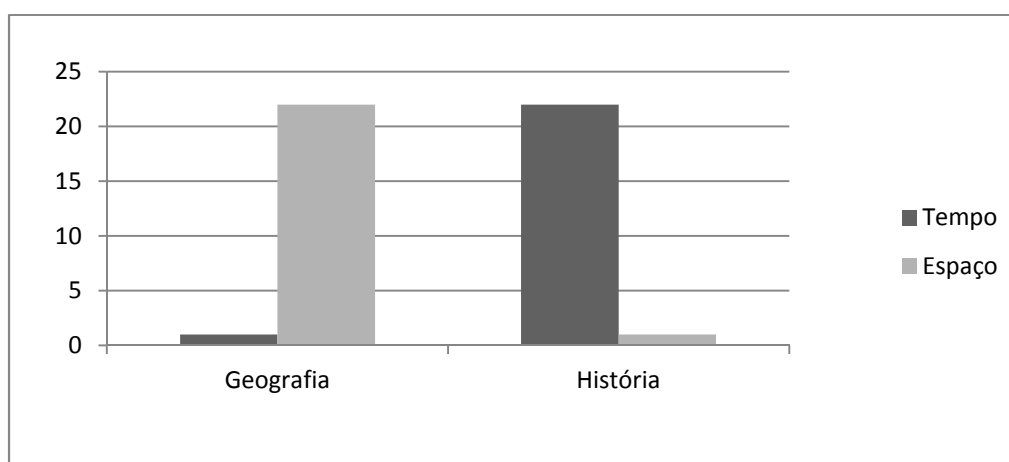


Gráfico 29 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ1)

Nesta questão, verifica-se que os alunos indicaram quase unanimemente que a palavra “Tempo” está associada à História e a palavra “Espaço” está associada à Geografia. Este

resultado indica-nos que a História e a Geografia têm componentes que se complementam no estudo dos diferentes conteúdos.

9. Costumas ver documentários ou ler revistas sobre História e Geografia? Sim Não

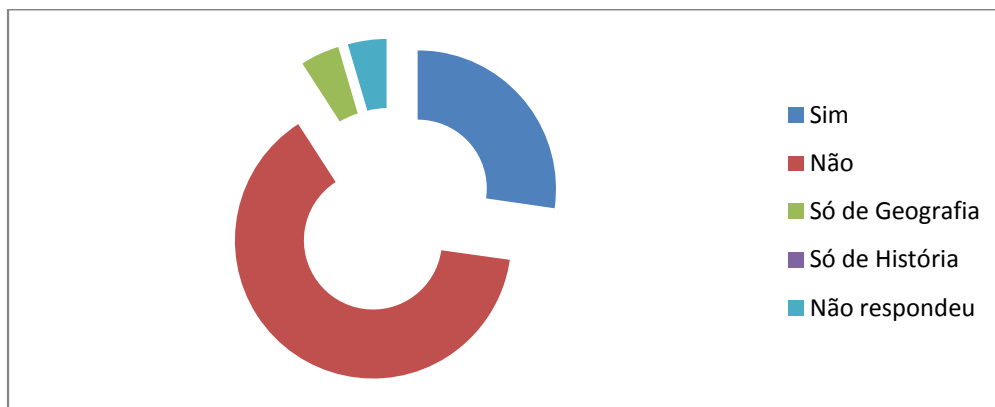


Gráfico 30 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ1)

Relativamente a esta questão podemos perceber que os alunos não são muito dados a uma leitura ou visionamento de outros materiais que não o manual da disciplina e a aprendizagem no contexto de sala de aula. Isto vai ao encontro da realidade do contexto escolar da Escola Nicolau Nasoni, onde as dificuldades de aprendizagem de uma grande parte dos alunos são notórias. Constatamos também que seis alunos indicaram que costumam ler revistas e ver documentários, o que é de salientar e que apenas um aluno nos indicou que lê revistas e vê documentários relacionados com Geografia. A questão não foi respondida por um aluno.

10. Através de que recursos costumam estudar para os testes?

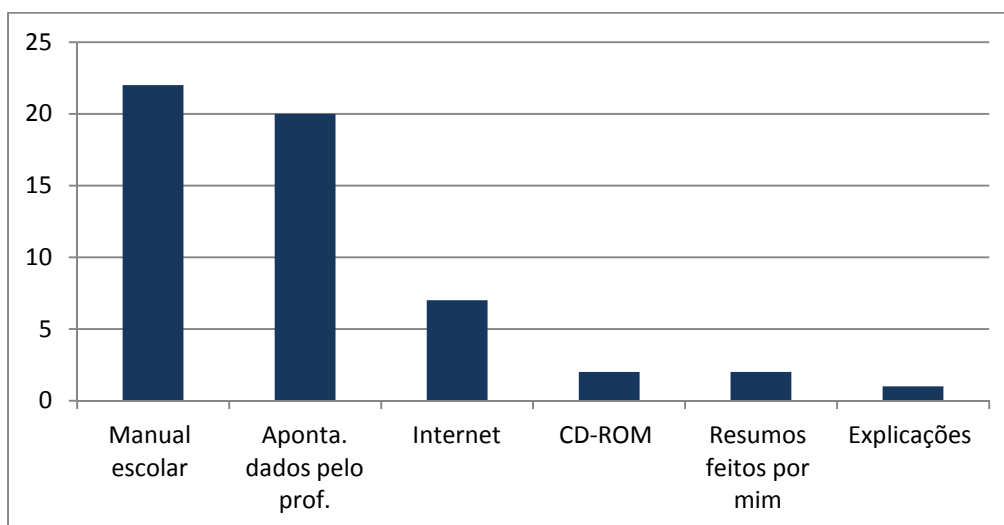


Gráfico 31 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ1)

No que confere à questão sobre com que recursos os alunos costumam estudar para os testes constata-se que o manual e os apontamentos dados pelo professor ainda são os instrumentos mais requisitados, seguindo-se as novas tecnologias de informação e comunicação. Estas respostas revelam que o professor ainda tem um papel decisivo na construção do saber e por esse motivo deverá manter sempre a qualidade da informação que passa aos alunos em contexto de sala de aula.

11. Na tua opinião, o ensino da Geografia e da História é importante para...

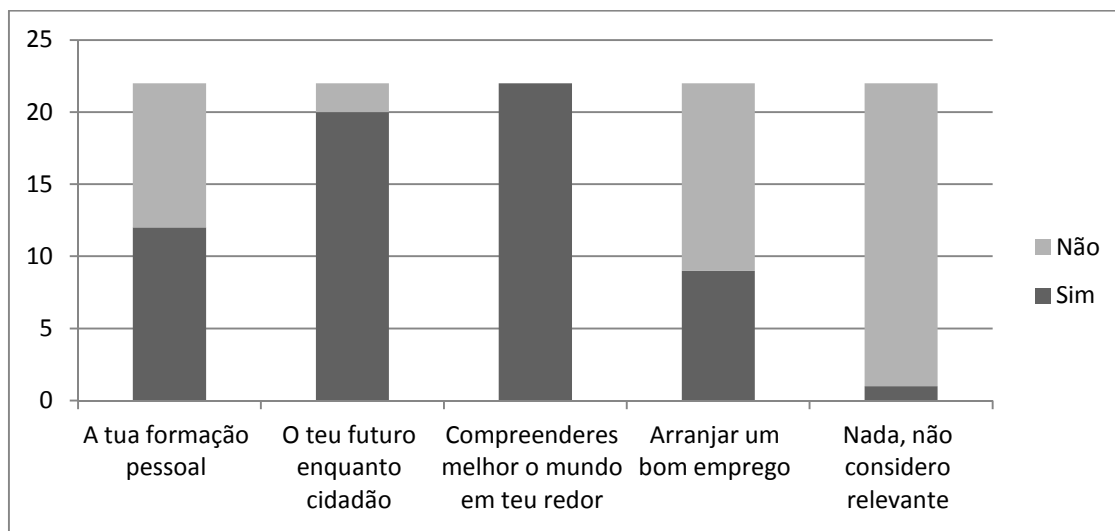


Gráfico 32 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ1)

Relativamente à importância da História e da Geografia na vida dos alunos verifica-se que os alunos indicaram que, estas duas disciplinas são importantes para o seu presente e para o futuro enquanto cidadãos. Concordaram, de uma forma geral, que a História e a Geografia fazem parte do seu processo formativo e, desta forma, são disciplinas que lhes poderão proporcionar uma melhor qualidade de vida.

12. Com que modelo de aula de História e Geografia te identificas mais?

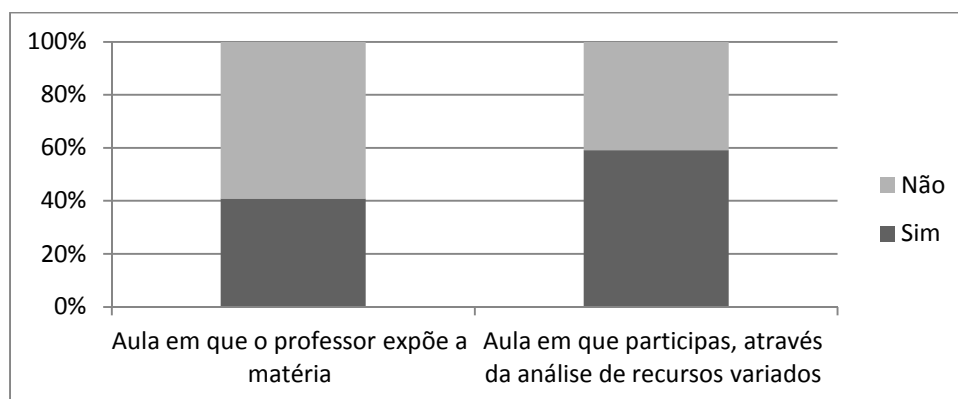


Gráfico 33 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ1)

Na atualidade, os alunos estão mais disponíveis para o processo do ensino-aprendizagem, no qual o professor utiliza uma maior variedade de recursos disponíveis. Desta forma, existirá uma maior interação entre o professor e os alunos, o que promoverá uma maior profundidade na troca de conhecimentos. De referir que nesta turma existem seis alunos que ainda preferem o método expositivo como forma preferencial de aprendizagem.

13. Dá um exemplo da tua vida em que a História tenha tido uma importância significativa.

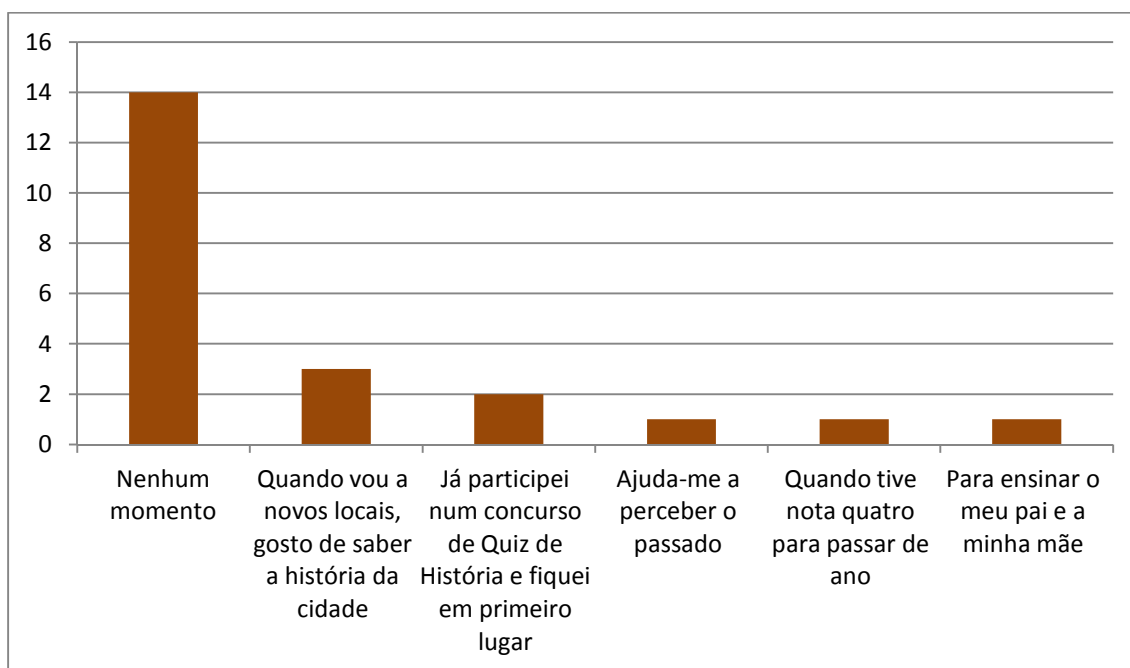


Gráfico 34 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ1)

Quanto a esta questão verifica-se que a grande maioria dos alunos (14 alunos) disse que a História nunca teve uma importância significativa para o desenvolvimento de qualquer atividade. Os restantes alunos responderam que a História já foi importante em algum momento da sua vida. Pode-se afirmar que os alunos de forma consciente ainda não conseguem perceber que a disciplina cruza-se no seu quotidiano com as diferentes atividades que realizam.

14. Dá um exemplo da tua vida em que a Geografia tenha tido uma importância significativa.

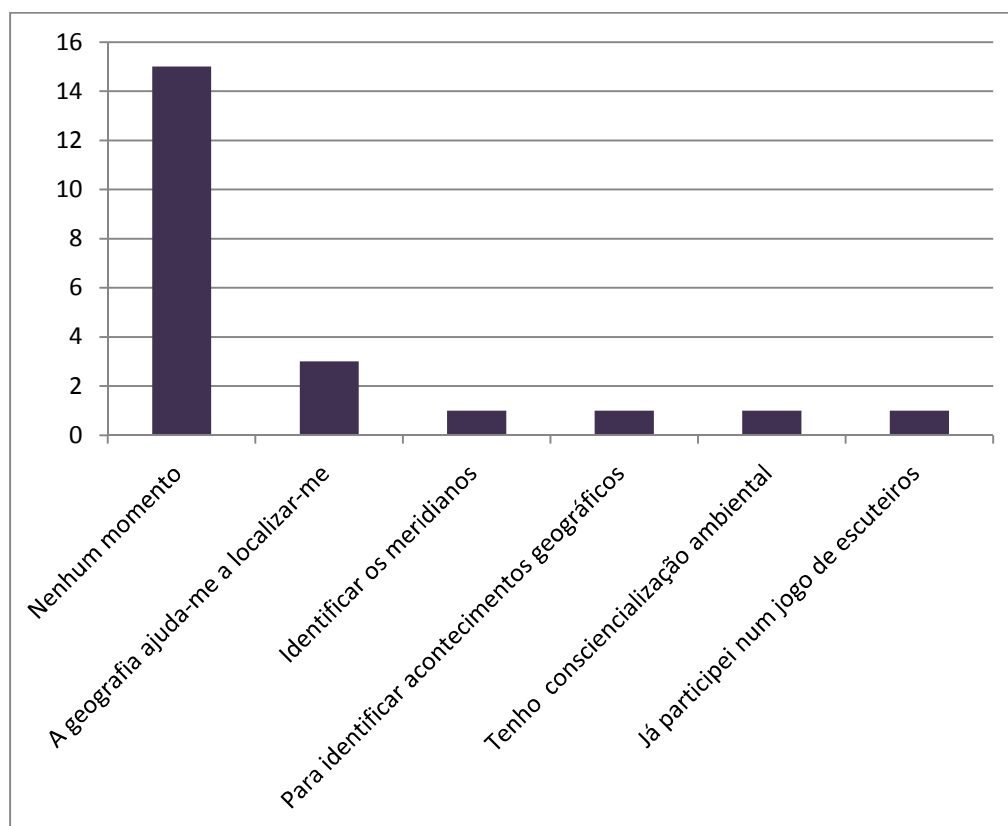


Gráfico 35 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ1)

Relativamente à importância significativa da Geografia, quinze alunos responderam que em momento algum a disciplina lhes foi importante. Os restantes alunos indicaram, por diferentes razões, que a Geografia já lhes foi importante no seu quotidiano. Percebe-se que a maioria dos alunos não consegue transportar para a realidade do seu quotidiano aquilo que aprendem em contexto de sala de aula.

Pode-se depreender deste inquérito por questionário que uma grande parte dos alunos ainda não consegue contextualizar na realidade o que vão aprendendo em sala de aula, sobre estas duas disciplinas. Este inquérito por questionário indica que os alunos têm uma noção um pouco incipiente da importância destas duas áreas disciplinares, o que nos leva a interpretar que muitos alunos não conseguem corporizar os conteúdos abordados no seu contexto diário. Será que os alunos interpretam as aulas destas duas disciplinas como uma obrigação e o conceito do ensino-aprendizagem está confinado ao teste de avaliação e o que se retira posteriormente é pouco ou nada? Nesta análise inicial podemos retirar algumas ilações importantes, que podem mais tarde voltar a ser analisadas, mas também qualificá-las quanto ao espaço geográfico onde estas dinâmicas estão

inseridas. As dinâmicas estruturais que a Escola Nicolau Nasoni nos demonstra são um facto de relevância maior, que influenciam o contexto quotidiano dos alunos. Este aspecto permite-nos fazer uma análise em certa medida agregadora, que sirva de referência para o contexto escolar destas duas áreas disciplinares.

No entanto, nem sempre a importância das duas disciplinas é relativizada. Em algumas questões podemos verificar que os alunos dão importância às disciplinas e consideram-nas importantes para o alcance de novas competências, inclusive relevam-nas para terem um melhor futuro profissional e uma melhor qualificação a nível intelectual, que lhes proporcionará um futuro mais integrado e inclusivo na sociedade.

6.2. Inquérito por questionário 2 (IQ2)

No segundo inquérito por questionário aplicado na turma do 8.º A responderam apenas 19 alunos dos 32 inicialmente inscritos.

De salientar que dos 19 alunos que responderam ao inquérito por questionário 11 eram do sexo feminino e 8 do sexo masculino.

1. **Gostas de aprender História?** Sim Não
2. **Gostas de aprender Geografia?** Sim Não

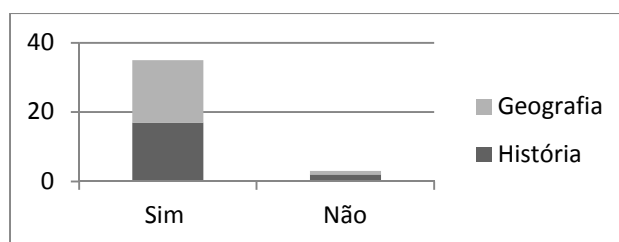


Gráfico 36 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ2)

Na observação que se desenvolveu ao longo do ano letivo e analisando os resultados disponíveis nesta fase com os resultados anteriormente recolhidos, podemos sustentar que os alunos nesta fase (no término do ano letivo) denotam uma maior perceção sobre as disciplinas e a sua relevância, mas também uma maior afinidade e predisposição para aprenderem os conteúdos temáticos destas duas áreas disciplinares. O grau de aceitação por parte dos alunos relativamente a estas duas disciplinas é elevado, o que é significa-

tivo e demonstra que os conteúdos temáticos são pertinentes e podem conduzi-los a um maior conhecimento e abrangência da dinâmica existente na sociedade atual.

3. Qual foi o tema que mais gostaste de estudar na disciplina de História?

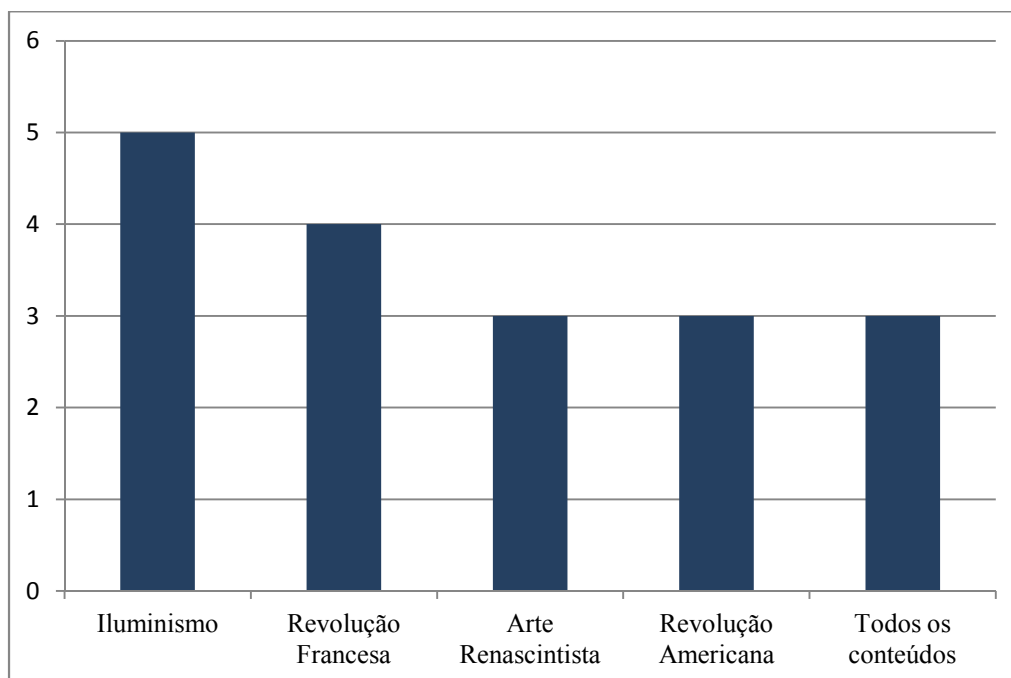


Gráfico 37 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ2)

Constata-se, então, que relativamente aos temas que os alunos mais gostaram de estudar na disciplina de História, que existe uma grande diversidade de conteúdos temáticos que os alunos gostaram de aprender. A diversidade dos conteúdos está quase na sua totalidade centrada nos conteúdos temáticos abordados no 8.º ano de escolaridade, portanto o presente ano letivo destes alunos. A par do que já tinham respondido anteriormente regista-se, então, uma grande diversidade de temas que faz com que se perceba que de uma forma geral os alunos vão registando positivamente os conteúdos temáticos abordados na sala de aula. De registar também que, ao contrário do inquérito por questionário anterior, não existem respostas no sentido de não existir nenhum conteúdo temático que agrade ao aluno. Desta forma, é de salientar esse fator positivo e que vai ao encontro do trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula.

Porquê?

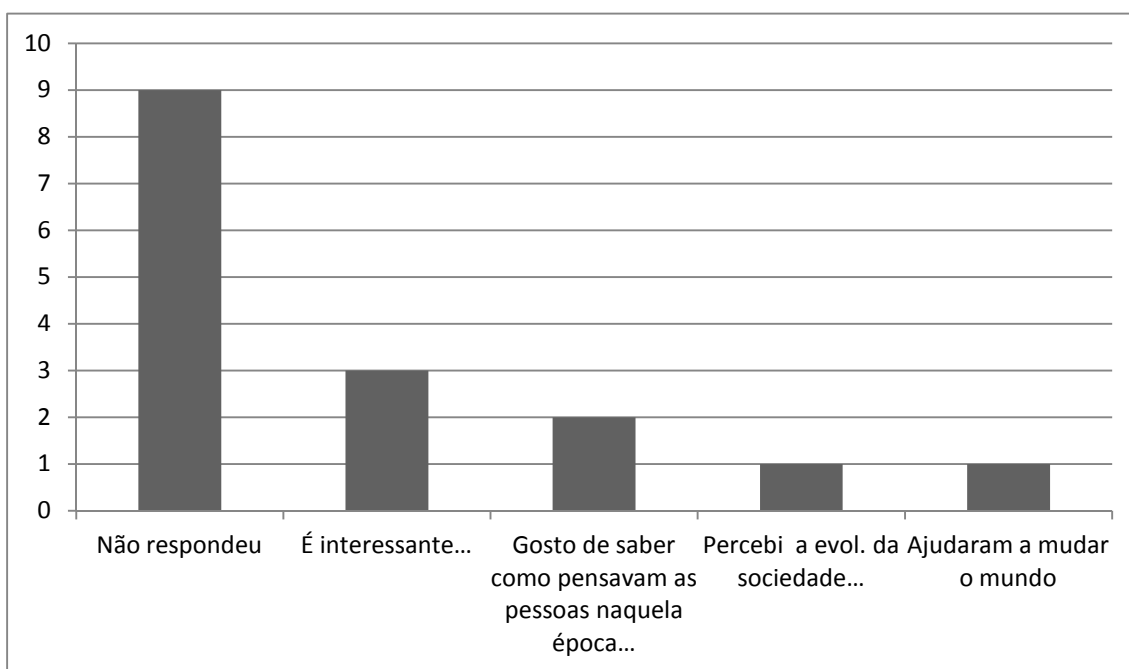


Gráfico 38 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ2)

Quando questionamos os alunos relativamente aos motivos pela escolha das diferentes temáticas constatamos que nos surgem diferentes respostas, que se inserem no feedback que os alunos nos foram dando ao longo das sessões. Daqui tiramos algumas conclusões que passam essencialmente pelos seus gostos pessoais, mas também pela forma como eles começam a compreender o mundo que os rodeia e as suas preferências no futuro. Os alunos manifestaram, ao longo do ano letivo, as suas preferências e, com isso, verificou-se um maior interesse e atenção sobre determinadas temáticas. De realçar também a ausência de resposta a esta questão por parte de oito alunos sendo que alguns deles tinham comportamentos bastante interessantes quando eram abordadas determinadas temáticas.

4. Qual foi o tema que mais gostastes de estudar na disciplina de Geografia?

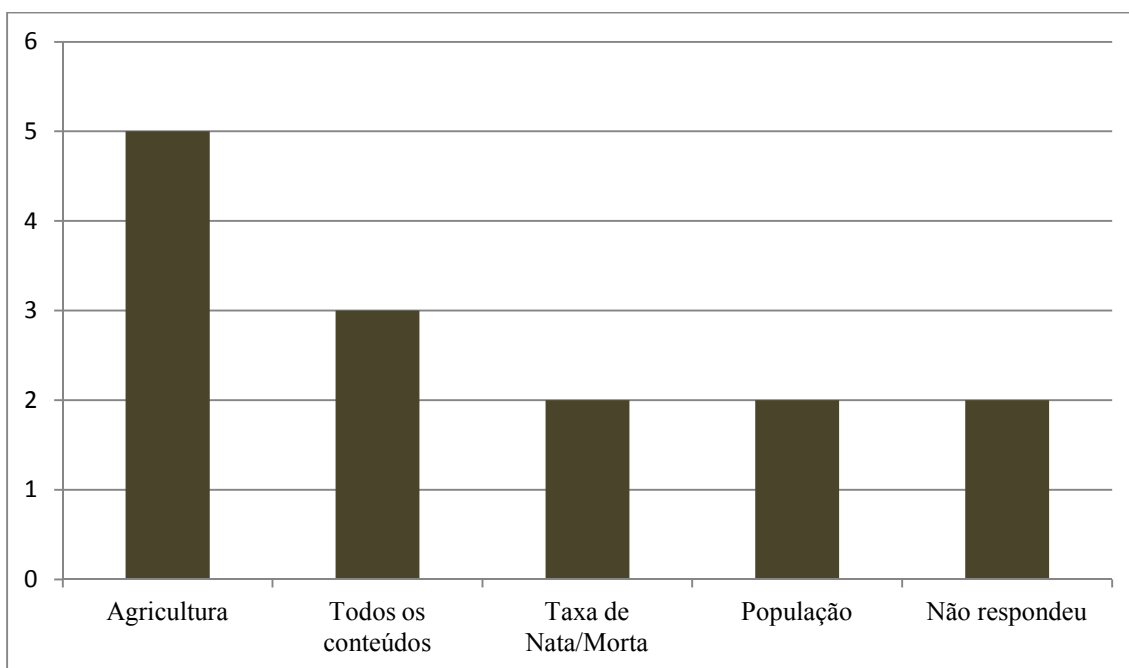


Gráfico 39 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ2)

Os temas que os alunos mais gostaram de estudar em Geografia foram também bastante diversificados, os quais se destacam os acima descritos e vão ao encontro dos seus comportamentos nas diferentes aulas. Consegue-se facilmente perceber que os alunos aquando da abordagem a estes conteúdos temáticos estão mais integrados e atentos do que na lecionação de outros conteúdos temáticos. De salientar que grande parte destes conteúdos são lecionados no 8.º ano de escolaridade, portanto conteúdos ainda recentes e de melhor memória. De salientar de forma negativa a resposta de um aluno, em que refere que nenhum conteúdo é do seu agrado. É uma mensagem importante e que tem de ser devidamente analisada, por forma a compreender os seus motivos e o seu percurso escolar para se entender o intuito da sua mensagem.

Porquê?

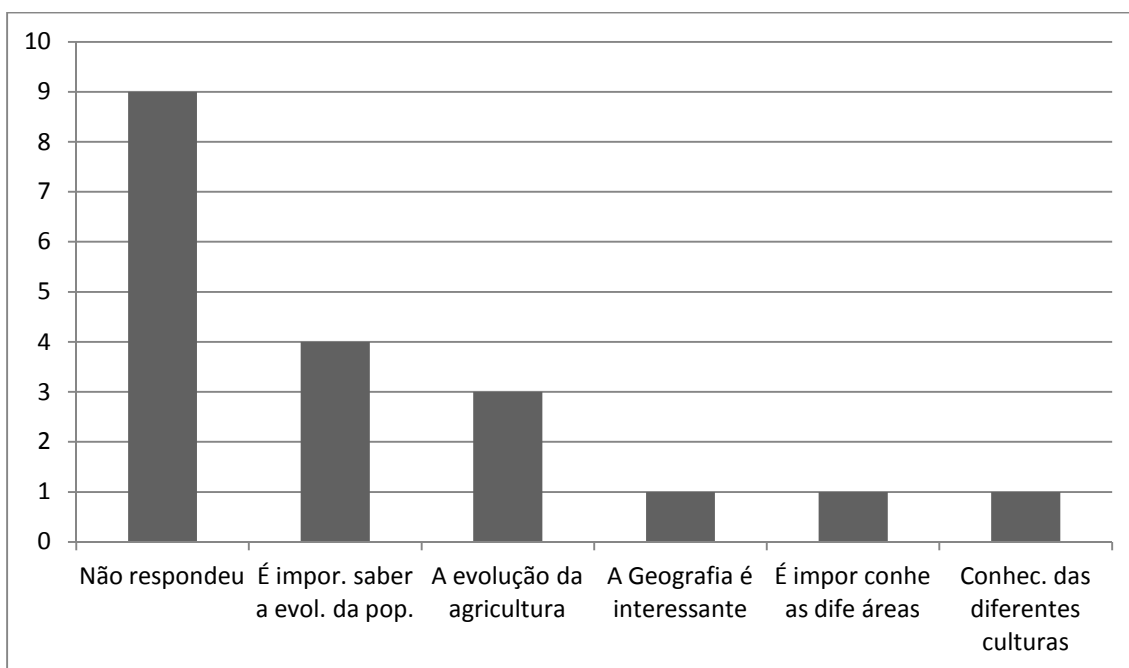


Gráfico 40 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ2)

Quanto à preferência dos alunos relativamente a Geografia é de ressaltar alguma diversidade quanto aos conteúdos temáticos. É importante referir que nove alunos não responderam ao que era pretendido e, com isso, retirou-nos a possibilidade de uma análise mais abrangente, mas os restantes alunos que direcionaram as suas respostas fizeram-no com critério. Notou-se que as diferentes temáticas escolhidas são pertinentes na sociedade atual, o que faz com que se perceba que os alunos vão tendo algum interesse por temas atuais e que definem muitas vezes o rumo que a sociedade segue.

5. Indica, no quadro seguinte, três palavras que associes à Geografia.

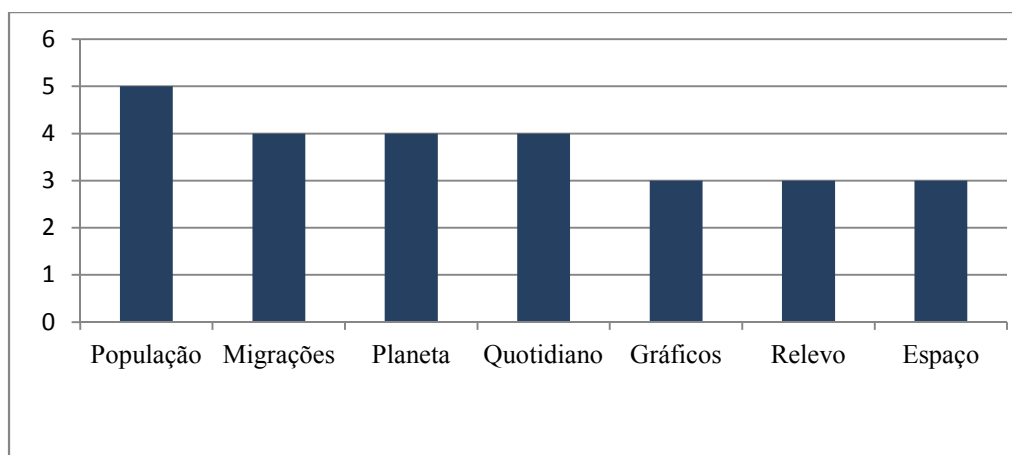


Gráfico 41 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ2)

Como se pode observar, os alunos identificaram palavras que estão diretamente ligadas com a Geografia. Esta contextualização com a Geografia indica que os alunos têm a consciência das temáticas que estão diretamente ligadas com a referida área disciplinar. Neste sentido, existe claramente uma identificação por parte dos alunos com a disciplina, o que representa ou pode representar, que percebem as diferentes dinâmicas que traz para a discussão em contexto de sala de aula.

6. Indica, no quadro seguinte, três palavras que associes à História.

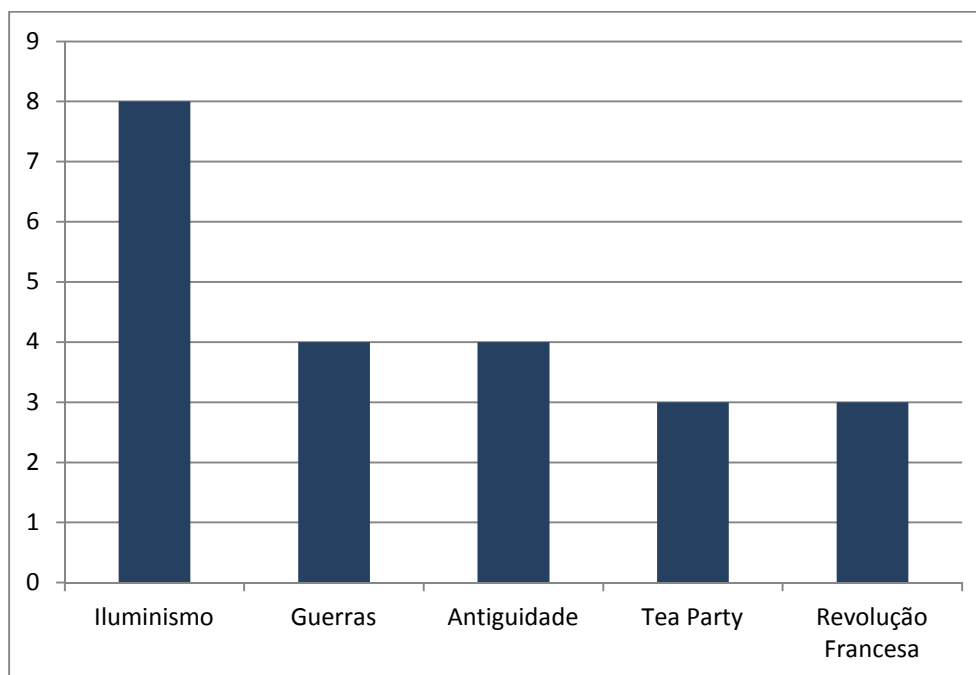


Gráfico 42 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ2)

Os alunos centraram as suas preferências em palavras que estão diretamente relacionadas com o 8.º ano de escolaridade, ao contrário das respostas dadas no inquérito por questionário anterior. Nesta fase, isto significa que têm em memória os conteúdos temáticos abordados este ano letivo e seguramente os temas que mais interesse lhes acarretou. Os diferentes alunos utilizaram muitas vezes as mesmas palavras para descrever a disciplina.

7. Consideras que aprender História e Geografia te permitiram entender melhor o teu quotidiano? Sim Não

Relativamente a esta questão, os alunos responderam de uma forma muito afirmativa (17 alunos responderam afirmativamente e 2 não responderam) e fizeram emergir a importância destas duas áreas disciplinares para a sua formação e para a forma como

poderão ou não interpretar a sociedade atual. Isto significa que os alunos ao longo do ano letivo compreenderam a mensagem, no sentido de verem estas duas disciplinas como algo de muito importante para a sua formação e para perceberem melhor a sociedade atual.

8. Porquê?

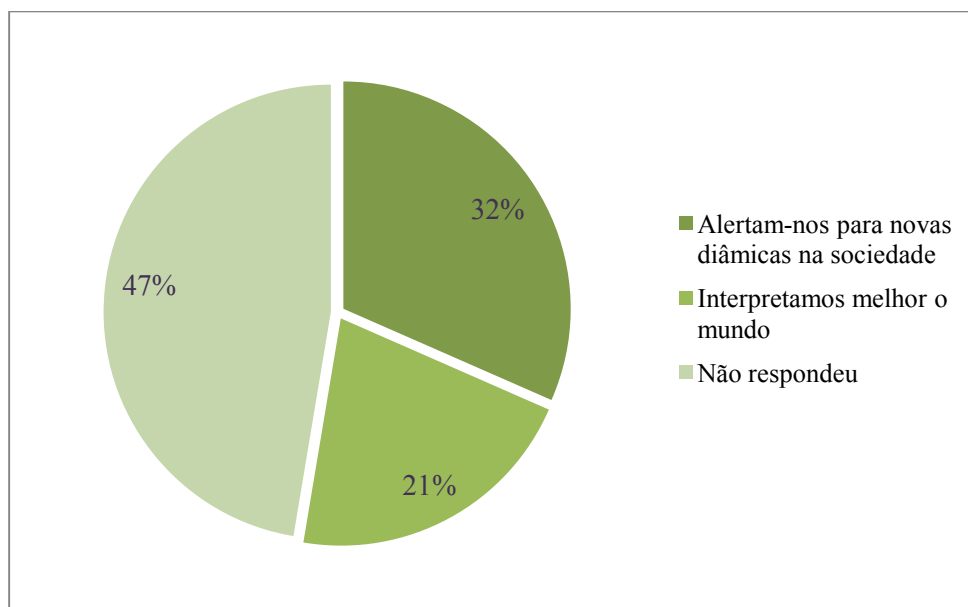


Gráfico 43 – Distribuição de frequência percentual dos níveis de resposta dos alunos (IQ2)

Através desta questão os alunos indicaram a importância destas disciplinas para melhor compreenderem o mundo e as respetivas dinâmicas sociais que são cada vez mais frequentes. Estas conclusões são determinadas também pelo feedback, que iam dando em contexto de sala de aula. De referir também que nove alunos não responderam à questão.

9. Indica um conteúdo de História que tenhas abordado, que te tenha feito refletir sobre as coisas de um modo diferente.



Gráfico 44 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ2)

É de salientar que, independentemente das respostas e centrando nos dois conteúdos temáticos que foram apontados pelos alunos, os dois temas selecionados são realmente temas fulcrais no desenvolvimento da humanidade. Podemos abordar esta questão por alguma capacidade da parte dos alunos em entenderem isso e de reportarem precisamente estes temas como fonte de reflexão. De referir como parte negativa a ausência de resposta de nove alunos a esta questão.

10. Indica um conteúdo de Geografia que tenhas abordado, que te tenha feito refletir sobre as coisas de um modo diferente.

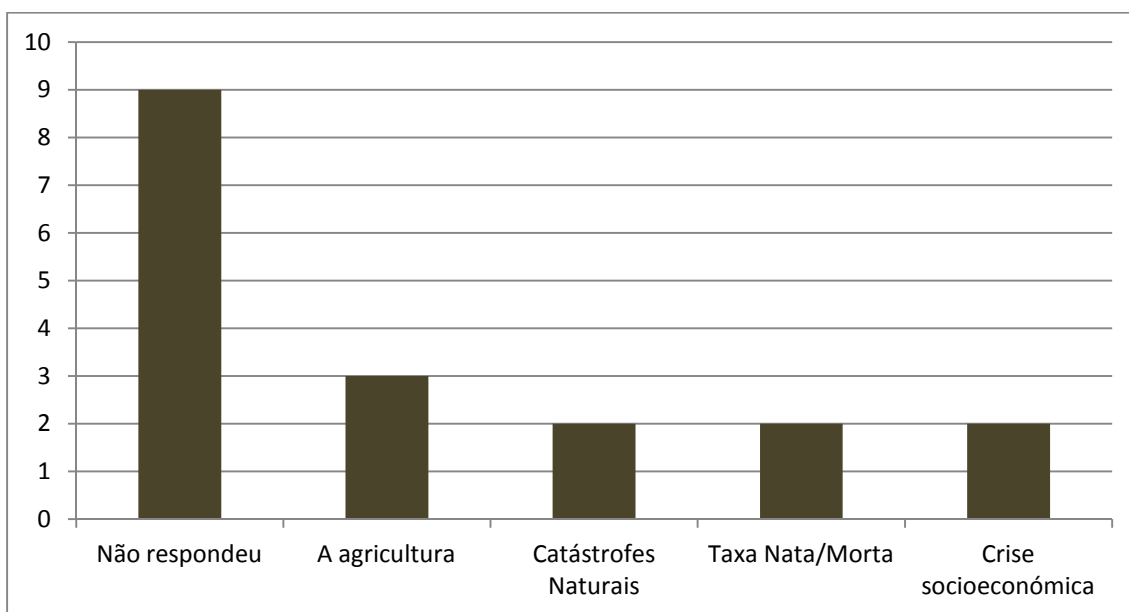


Gráfico 45 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ2)

Nesta questão, os alunos referem os conteúdos temáticos que consideraram mais pertinentes e que vão desde a crise económica à diversidade cultural. Percebe-se então que estão atentos à atualidade e que estas temáticas são fulcrais para a paz social da nossa sociedade. De forma menos positiva, regista-se a ausência de resposta por parte de nove alunos, o que pode revelar algum desinteresse pelo teor das suas respostas.

11. Através de que recursos costumam estudar para os testes?

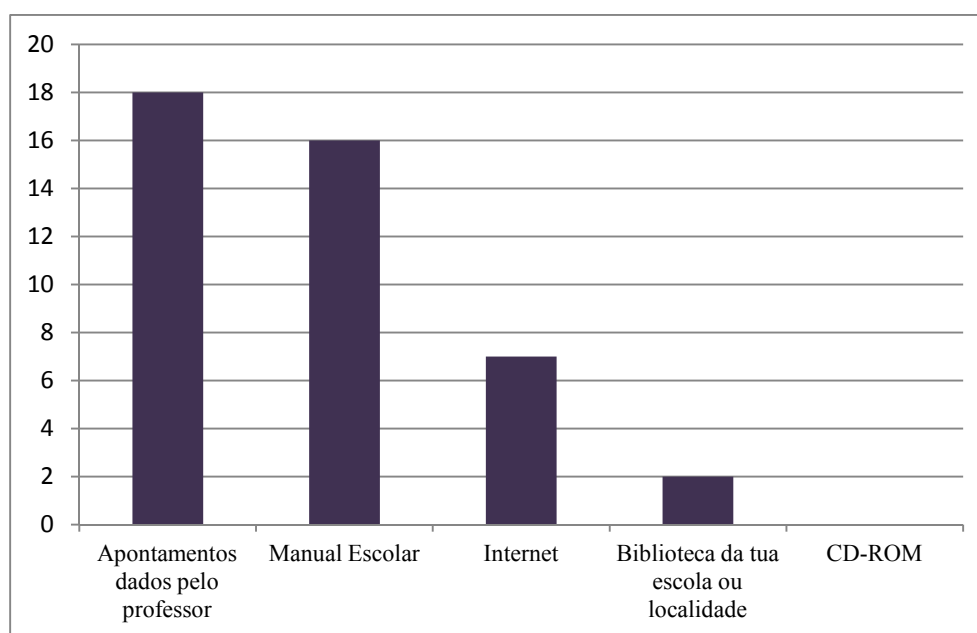


Gráfico 46 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ2)

No que respeita aos recursos por onde os alunos costumam estudar para os testes, uma grande parte dos alunos referiu-se à importância dos apontamentos dados pelo professor, o que permite dizer, desde logo, que o professor não pode descurar o grau de exigência que imprime em contexto de sala de aula. De seguida, os alunos referem-se ao manual escolar como um elemento fulcral para o seu estudo, a internet tem também algum peso no que respeita ao estudo por parte dos alunos e, por fim, apenas dois alunos referiram a biblioteca como um elemento que procuram para o seu estudo. É importante, então, realçar o papel fulcral que o professor tem no contexto de sala de aula, porque é ele que tem de dinamizar a sessão, mas também o estudo dos alunos.

12. Na tua opinião, o ensino da Geografia é importante para...

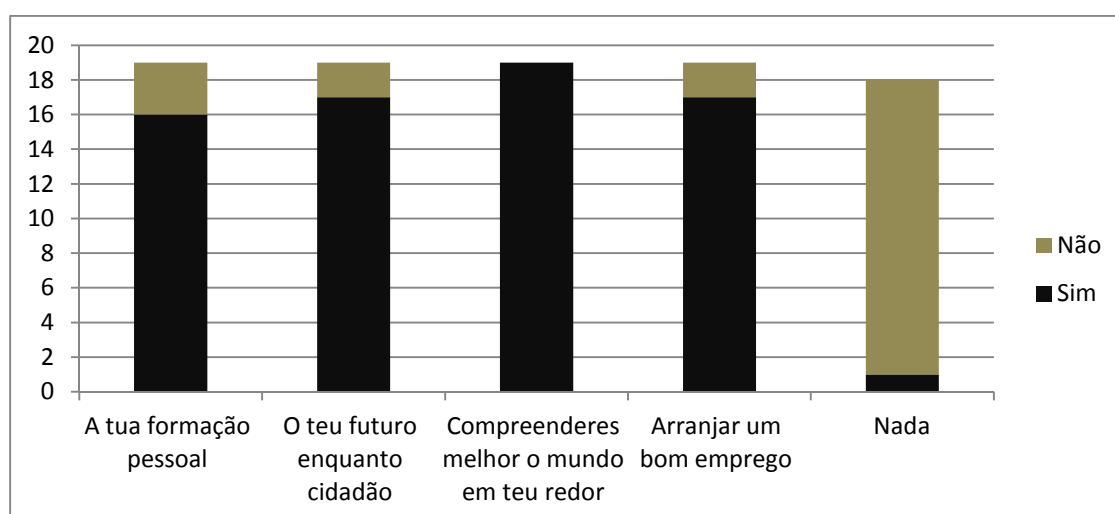


Gráfico 47 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ2)

Regista-se que, nesta questão e relativamente à importância da Geografia para o seu futuro, os alunos tiveram respostas que foram ao encontro da importância da área disciplinar, para lhes abrir portas para um futuro melhor. Os conteúdos temáticos debatidos na sala de aula reforçaram o enfoque das respostas, no sentido de que os temas abordados ao longo do ano letivo são muito abrangente e pertinentes para a sociedade atual.

13. Na tua opinião, o ensino da História é importante para...

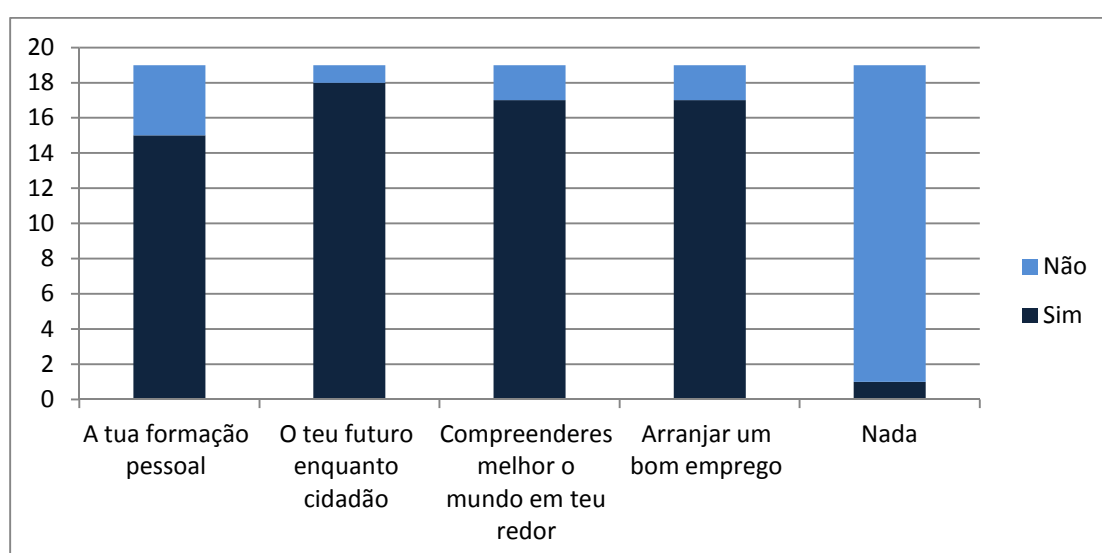


Gráfico 48 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ2)

É importante realçar que os alunos têm a perceção de que a disciplina de História é importante para perceberem a sociedade atual e as diferentes dinâmicas que caracteri-

zam o mundo de hoje. O conteúdo das respostas é importante para o professor perceber se, de facto, e independentemente dos diferentes níveis de avaliação, o aluno percebe o quão importante é saber e conhecer o passado, por forma a perceber o que acontece na sociedade atual.

14. Indica um contributo da História que te permitiu compreender melhor o teu quotidiano?

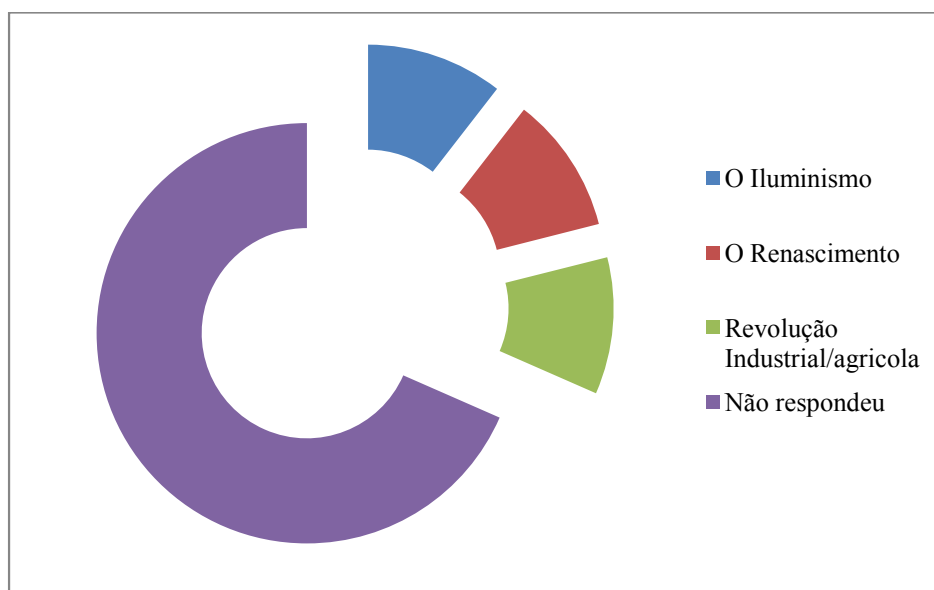


Gráfico 49 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ2)

As respostas a esta questão não foram elucidativas, pelo que não deveremos retirar muitas ilações, porque de facto as respostas incidiram na sua grande maioria na ausência de opinião.

15. Indica um contributo da Geografia que te permitiu compreender melhor o teu quotidiano?

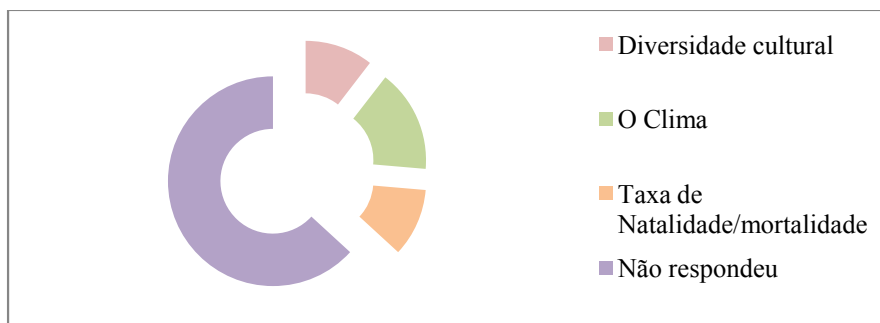


Gráfico 50 – Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos (IQ2)

As respostas a esta questão não foram também elucidativas, pelo que não deveremos retirar muitas ilações. Os alunos não responderam com o rigor que se exigia e, por isso, conseguimos apenas perceber que os temas onde incidiu a sua resposta vão ao encontro das necessidades atuais.

Na perspetiva de compreender as perceções e as representações dos alunos relativamente a História e Geografia e fazendo uma análise consistente sobre a evolução dos alunos ao longo do ano letivo, podemos afirmar que os alunos têm uma imagem clara do que representam estas duas áreas disciplinares para a sua formação. Mas também sabem qual a sua importância para compreenderem melhor a sociedade e todas as suas dinâmicas. As respostas dadas pelos alunos ao inquérito por questionário foram direcionadas sempre numa perspetiva em que realçassem as duas disciplinas, mas nas questões mais pertinentes, os alunos de uma forma geral não conseguiram “dar o passo em frente” e não responderam realmente ao que era solicitado. Foram dadas respostas pouco consistentes, que nos levantam dúvidas relativamente à sua caracterização. No entanto, e corporizando na sua plenitude o inquérito por questionário, o professor ao longo do ano letivo e, sempre que teve essa oportunidade desenvolveu um conjunto de metodologias direcionadas para os alunos, mas também um conjunto de recursos didáticos que tiveram em conta salientar a importância das duas áreas disciplinares. Em contexto de sala de aula foi relevado amiudadas vezes a importância das disciplinas e a sua influência na sociedade mundial.

O inquérito por questionário, apesar das respostas menos elucidadas dadas pelos alunos, foi naturalmente importante e deu uma ideia clara, embora parcial, do que os alunos pensam acerca das duas áreas disciplinares.

Parte III – Discussão dos resultados

7. Aferição dos resultados dos inquéritos

7.1. Breve introdução

No presente capítulo apresenta-se uma análise e confrontação dos dados recolhidos através dos inquéritos por questionário, com o resultado da investigação de Paulo Bernardo Pacheco no âmbito da sua dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro com o título, “As representações dos alunos sobre o ensino e aprendizagem da História: -um estudo com alunos do 9.º e 12.º anos de escolaridade.

Pretende-se desta forma encontrar elos de ligação entre os diferentes alunos e perceber e confrontar as ideias tácitas de alunos de contextos educativos diferenciados. Achamos pertinente esta confrontação, na perspetiva de se constatar de facto o que os alunos pensam neste caso sobre a disciplina de História e, qual o seu grau de importância para cada um deles.

Com base nesta abordagem, procurou-se compreender de que modo as ideias prévias dos alunos se desenvolvem no processo de construção de significados dos conceitos históricos, nomeadamente de conceitos substantivos específicos trabalhados pelos alunos nas aulas.

Procederemos então à confrontação dos dados recolhidos e, dessa forma analisaremos três contextos essenciais para que se perceba os conhecimentos tácitos dos alunos. Desta forma iremos incidir a nossa reflexão em três pilares de comparação, o “Intuito do ensino da História”, “Qual o professor ideal” e, por fim, “Qual o tipo de aula que os alunos preferem”.

Sendo que o inquérito por questionário do Paulo Bernardo Pacheco incide apenas na disciplina de História e foi passado ao 9.º e 12.º anos de escolaridade. Enquanto o inquérito por questionário desenvolvido por nós teve a sua incidência, não apenas na disciplina de História, mas também na de Geografia e foi passado ao 8.º ano de escolaridade.

7.2. Intuito do ensino da História

No que respeita ao intuito do ensino em História e Geografia podemos afirmar que, nos nossos inquéritos por questionário, percebemos que os alunos têm algumas perceções sobre a importância das duas áreas disciplinares para compreenderem a sociedade onde estão inseridos. Desta forma, os alunos identificam características nas duas disciplinas que lhes permitem alcançar competências que serão importantes para conseguirem ter aprovação às disciplinas, mas também, para compreenderem a sociedade onde estão inseridos e, com isso, a possibilidade de evoluírem enquanto cidadãos. Nas questões que lhes foram colocadas nos inquéritos por questionário podemos aferir que os alunos conseguem perceber, apesar de se encontrarem no ensino básico, de que cada vez mais a formação é fulcral para o seu futuro e neste contexto, as duas áreas disciplinares foram referenciadas como disciplinas que lhes possibilitam ter um maior conhecimento global sobre as dinâmicas do presente mas também do passado.

No estudo de Paulo Bernardo Pacheco, o autor chega à conclusão que os alunos revelam uma consciência efetiva nas respostas, uma vez que nos dois anos escolares os alunos atribuem um grande significado à contribuição da História para a educação de um futuro cidadão ativo e participativo. Neste contexto Paulo Bernardo Pacheco afirma que,

“este grau de importância que os alunos atribuem à História é importante pois lhes permite desenvolverem-se como “presentes” e “futuros” cidadãos de pleno direito mais ativos e participativos com uma voz crítica mais avalizada sobre o mundo que os rodeia”.⁸²

No seguimento desta afirmação, Paulo Bernardo Pacheco cita Alves, em que este acordando com este objetivo fomenta a seguinte teoria,

“daqui decorrem a exercitação de atitudes de tolerância, de solidariedade e respeito para com os outros e para com o ambiente. O sujeito, com estes instrumentos mentais, deve ser capaz não só de modificar formas de pensar e/ou de atuar, como também de analisar criticamente posições assumidas, contextualizando-as. Numa palavra, a História deve formar cidadãos conscientes,

82 In PACHECO, Paulo Bernardo de Magalhães (2009). *As representações dos alunos sobre o ensino e aprendizagem da História: -um estudo com alunos do 9º e 12º anos de escolaridade*. Universidade de Aveiro. Pp. 56.

habilitados para questionar a realidade, em função duma reflexão dialética do passado – presente e perspetivação do futuro, com o objetivo de melhorá-la”.⁸³

Compreende-se então a importância que a disciplina de História tem, para além do currículo da disciplina que permite ao aluno alcançar competências, permite também formar cidadãos, que sejam detentores de uma capacidade reflexiva e que sejam uma mais-valia para a sociedade, que é cada vez mais complexa e exclusiva.

Relativamente a este tema os alunos têm a mesma consciencialização relativamente à importância da história para a sua formação e para a sua educação. É importante analisar que os alunos realmente percebem que, a disciplina de História tem um papel influente na capitalização de mais competências sociais por parte dos mesmos.

Continuando a fazer a análise dos dois inquéritos por questionário debruçámo-nos agora na questão em que se confronta os alunos sobre se a História fomenta atitudes e opiniões críticas e de reflexão das diferentes realidades. As respostas são divergentes, no sentido em que, no nosso inquérito por questionário, os alunos em mais de metade das respostas demitem-se de emitir a sua opinião, o que nos confere alguma frustração, na medida em que, as suas respostas eram importantes para qualificar o nosso trabalho ao longo do ano letivo. De salientar que os restantes alunos realçaram a importância da disciplina de História para serem pessoas mais críticas e reflexivas, perante as diferentes situações que vão percecionando.

Denota-se daqui que estes alunos têm alguma dificuldade ou capacidade de exporem as suas opiniões de uma forma qualificada e sustentada e, nesse sentido, as respostas vão num sentido mais simplista, que é não responderem. De facto, este tipo de respostas com alguma ausência de conteúdo são notadas em contexto de sala de aula, tanto de forma oral, como de forma escrita. Será que este problema nos remete para questões mais profundas, em que nos levam para uma menor capacidade de raciocínio e de reflexão, fruto da forma como o professor leciona?

Relativamente ao outro estudo, encontramos respostas com um âmbito mais alargado e com outra plenitude de conhecimentos. Desta forma, os alunos patenteiam uma pequena discordância no que se refere ao grau de importância que lhe emprestam, estabelecendo-

83 Ibidem

se, que o maior número de respostas vão ao encontro do “Importante” e do “Bastante Importante”.

Os resultados acima identificados indicam que, para os alunos, a aprendizagem da História contribui para o desenvolvimento e o respeito de opiniões críticas e de reflexão sobre as diferentes realidades históricas.

As conclusões são muito mais interessantes aos olhos do professor de História e vai ao encontro dos objetivos que conduzem a aula. A compreensão por parte dos alunos, relativamente à História, para aprimorar a reflexão crítica poder-lhes-á proporcionar um maior interesse pelos conteúdos lecionados.

Encontramos, então, dois contextos escolares em que as opiniões de uma forma geral divergem e desta forma poderemos daí tirar reflexões para o percurso escolar de cada aluno envolvido neste estudo.

Confrontados com a possibilidade de escolherem um tema que fosse importante para cada um dos alunos, as respostas foram muito dispersas e abrangentes. Assim verifica-se por parte dos alunos o conhecimento das temáticas lecionadas e também a importância que tiveram à época, mas também no futuro. Esta perspetiva dá-nos uma ideia clara de que, os alunos têm conhecimentos sobre os conteúdos temáticos lecionados e, neste sentido, se têm essa memória é porque os temas lhes interessam e vêm nessas temáticas, conteúdos de alguma importância para a sua formação.

No estudo comparativo as respostas revelaram alguma dispersão. Os alunos foram postos perante diferentes temas e, foram escolhendo os que mais lhes agradavam, daí alguma dispersão das respostas que se verificou.

Os alunos demonstram, atualmente que com os diferentes níveis evolutivos, conseguem compreender a utilidade e o papel da História para uma perceção ideológica mais sustentada e científica da sociedade onde estão inseridos, dando azo a que, por um lado, a compreendam compreensão as dinâmicas que formaram a sociedade e, por outro, vulgarizações que podem originar alguma privação de tolerância e de ou práticas quotidianas pouco críticas que poderão ter enquanto futuros cidadãos.

7.3. Qual a metodologia didática a aplicar pelo professor

Os alunos atualmente gostam que aulas sejam muito mais dinâmicas, em que o professor tenha uma maior capacidade de improviso e, que os recursos didáticos sejam diversificados e apelativos. O professor estando envolvido na comunidade escolar tem atualmente uma maior exigência criativa, que lhe possibilite atrair e conquistar os alunos através da sua metodologia de trabalho. Nesta perspetiva, a planificação das aulas e os recursos didáticos utilizados têm de ser inclusivos e agregadores, que potenciem nos alunos a curiosidade, a expectativa e a vontade de estarem envolvidos no ensino aprendizagem. Neste sentido, Paulo Bernardo Pacheco citando Gonçalves alerta para que é

“necessária uma nova forma de olhar o ensino e aprendizagem da História, procurando contrariar o conceito de que o ensino da História é predominantemente expositivo e centrado no professor (...) Compete ao professor, no contexto da sala de aula, desenvolver metodologias que permitam que o aluno seja o interveniente ativo da sua própria aprendizagem a partir da seleção, interpretação e análise desses recursos, como afirmam diversos investigadores desta área da cognição histórica”.⁸⁴

Quando fizemos a questão, “Com que modelo de aula te identificas mais?”, os alunos responderam numa clara maioria que preferem uma aula onde participam, através da análise de recursos variados. Em sentido oposto encontramos poucos alunos a responderem que preferem uma aula em que o professor exponha a matéria. Neste sentido, é possível quantificar que a grande parte dos alunos prefere uma aula mais atrativa e dinâmica, em que exija aos alunos, uma participação mais evidente e com isso uma aprendizagem mais sustentada e equilibrada.

Confrontando estas respostas com o estudo do Paulo Bernardo Pacheco verifica-se que, e indo um pouco mais além, não é um bom professor aquele que se limite a reproduzir e a expor a matéria. Desta forma, os dois estudos nesta questão têm pontos de convergência que atiram para o descrédito uma aula demasiado e continuamente expositiva. Estas críticas às aulas expositivas por parte dos alunos levam a que Paulo Bernardo Pacheco cite Magalhães a questionar os professores de História,

⁸⁴ In PACHECO, Paulo Bernardo de Magalhães (2009). *As representações dos alunos sobre o ensino e aprendizagem da História: -um estudo com alunos do 9º e 12.º anos de escolaridade*. Universidade de Aveiro. Pp. 73.

“como é que os alunos aprendem História, que estratégias de aprendizagem desenvolvem, como é que o recurso à utilização de metodologias adequadas permite desenvolver e melhorar essas aprendizagens”.⁸⁵

Na sala de aula foi possível verificar ao longo do ano letivo que os alunos através das suas questões e da sua abordagem aos conteúdos temáticos lecionados são indivíduos que já têm alguma cultura geral e interesse para além da aprendizagem que os leva a responderem às questões que o professor coloca nos testes. Com isto queremos dizer que os alunos procuram informação mais abrangente que lhes possibilite compreenderem melhor a realidade política e ideológica que comanda a sociedade.

A forma como o professor através da sua metodologia de trabalho e dos recursos didáticos que aplica nas aulas consegue construir a História tem um forte impacto para cada um dos alunos (sendo eles os mais interessados ou os menos interessados). Procurando sustentar esta afirmação, Melo encara que,

“O ensino da História deve privilegiar o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento histórico, objetivo que só pode ser cumprido se os alunos adotarem uma postura crítica face aos programas e aos manuais escolares; - a prática de estratégias ativas (aulas – oficinas); - e o desenvolvimento de competências de autoavaliação e meta compreensão processual”.⁸⁶

Este contexto didático procura um professor que seja facilitador das aprendizagens, que utilize uma metodologia de trabalho através dos recursos didáticos que implica nas aulas, eficazes e perceptíveis que facilitem a interpretação da evolução histórica e, que a sua postura se enquadre com as ambições dos alunos e as constantes dinâmicas que estes vão fazendo emergir no contexto de sala de aula.

Este fio condutor que professor desenvolverá na comunidade escolar e, mais especificamente no contexto de sala de aula serão fulcrais, para os alunos terem uma melhor perceção da importância da Geografia e da História no seu quotidiano.

85 In PACHECO, Paulo Bernardo de Magalhães (2009). *As representações dos alunos sobre o ensino e aprendizagem da História: -um estudo com alunos do 9º e 12º anos de escolaridade*. Universidade de Aveiro. Pp. 72.

86 MELO, Maria do Céu (2004). *A conquista de Lisboa – e se eu tivesse estado lá?* In Melo, Maria do Céu; Lopes, José Manuel, (Org.). *Narrativas Históricas e Ficcionalis - Receção e Produção para Professores e Alunos – Atas do 1º Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis*. Centro de Investigação em Educação (CIED). Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Os alunos procuram independentemente do seu contexto educativo, um conjunto de ingredientes que facilitem as suas aprendizagens e, as suas expectativas relativamente às diferentes disciplinas. E aí o professor tem um papel determinante, como refere Paulo Bernardo Pacheco, em que a aprendizagem requer,

“uma negociação e recriação colaborativa e constante, já não apenas confinadas ao espaço da sala de aula, mas a outros espaços cujo acesso é possibilitado pelas novas janelas das novas tecnologias. É este tipo de professor colaborativo e facilitador que se pode adaptar a novos processos de construção do seu conhecimento que o mundo e os jovens de jovens exigem”.⁸⁷

Prosseguindo esta análise Paulo Bernardo Pacheco citando Woods clarifica o perfil do professor e diz-nos que,

“num ambiente destes o professor assume-se como facilitador, como alguém que está consciente das mudanças repentinas no modo de pensar dos alunos e os encoraja a confiarem nas suas aptidões. Isto requer adaptação, flexibilidade e experimentação. Significa também uma certa autonomia para o professor – domínio das várias formas pedagógicas e culturais do conhecimento, controlo dos processos educacionais e liberdade para organizar e negociar”.⁸⁸

7.4. Qual o tipo de aula que os alunos preferem

As novas práticas pedagógicas têm como missão, para além de traduzir factualmente o conhecimento e, o alcançar de competências por parte dos alunos trazer para o contexto escolar, um aluno mais integrado, mais disponível mentalmente para o ensino aprendizagem e, com uma maior motivação para estar envolvido num processo, que envolve abertura crítica e reflexiva por parte do professor, mas também por parte de cada aluno.

Neste sentido, o professor tem a responsabilidade de abrir o ensino aprendizagem ao aluno, por forma, a que ele se sinta motivado para intervir e refletir, sobre os diferentes

⁸⁷ In PACHECO, Paulo Bernardo de Magalhães (2009). *As representações dos alunos sobre o ensino e aprendizagem da História: -um estudo com alunos do 9º e 12º anos de escolaridade*. Universidade de Aveiro. Pp. 89.

⁸⁸ Ibidem

conteúdos temáticos abordados na sala de aula. O sucesso que o professor poderá alcançar em contexto de sala de aula com o comprometimento por parte dos alunos, depende muito da relação que irá manter com a turma. O rasgo criativo na lecionação dos conteúdos temáticos através dos recursos didáticos e, as relações interpessoais que manterá serão fulcrais, para que os alunos adotem uma postura positiva no contexto de sala de aula.

Será neste domínio didático e relacional que os alunos terão um melhor aproveitamento e encararão a escola e as diferentes disciplinas de uma forma positiva e proativa. Tendo em conta os dois estudos podemos interpretá-los muito similarmente, pois as suas conclusões são muito idênticas.

Ao longo do ano letivo nas disciplinas de História e Geografia podemos constatar que, os alunos tinham uma participação mais ativa e disponível, quando o professor desenvolvia uma aula em que pusesse em prática recursos didáticos diversificados e que envolvessem o manual, imagens, sons e novas realidades de aprendizagem. O professor constatava desde logo uma maior atenção, curiosidade e disponibilidade mental na generalidade dos alunos. Por consequência, a aula decorria numa dinâmica diferente e, que ia ao encontro daquilo que o professor tinha planeado previamente.

O aluno tem atualmente no seu quotidiano uma ligação muito estreita às novas tecnologias e, quando não consegue transportar essas tecnologias para dentro da sala de aula, o seu foco de atenção desliga-se do que verdadeiramente interessa naquele momento.

Em sentido contrário, quando o professor não colocava à disposição dos alunos uma maior diversidade de recursos didáticos constatava desde logo, um menor índice de atenção e curiosidade e um aumento do ruído de fundo. Este ruído era desde logo, extremamente prejudicial para o bom desenvolvimento da sessão e a partir deste momento, o professor tinha alguma dificuldade em controlar a turma e, por consequência fazer chegar aos alunos o que era pretendido para aquela sessão.

O professor terá numa perspetiva sustentada no exemplo retirado do estudo efetuado, de planear e desenvolver uma sessão, onde estejam presentes diferentes dinâmicas didáticas e dessa forma, os alunos se sintam predispostos para o ensino aprendizagem. Quando ao longo de uma sessão, a mesma é acompanhada por uma ficha de trabalho nota-se a diferente predisposição dos alunos para a preencherem, quando a aula é dinâmica e

diversificada relativamente aos recursos didáticos e, quando é menos dinâmica e com uma menor diversidade de recursos didáticos.

Em comparação o estudo desenvolvido pelo Paulo Bernardo Pacheco diz-nos que, os alunos utilizam e valorizam de uma forma geral o manual da disciplina. Os resultados alcançados por este estudo evidenciam práticas pedagógicas diversificadas nas aulas.

Em síntese, as atividades pedagógicas que os alunos aludem como as que gostam mais justificam-se pelo seu carácter lúdico, motivador, por uma maior proximidade com o professor, que poderá auxiliar no esclarecimento de questões e dúvidas. Noutra sentença, valorizaram-se as respostas onde os alunos podem manifestar as suas opiniões, confrontarem-se com outras diferentes e desenvolver o espírito crítico. A utilidade e gosto pelas saídas de estudo são unânimes entre os alunos, pois ela permite dar “vida” à História aquando o contacto com o património e ou com testemunhos “vivos”.

Paulo Bernardo Pacheco relativamente a este tema conclui que,

“Por oposição às atividades pedagógicas eleitas por despertarem maior interesse, sobretudo pelo seu sentido lúdico, criativo e motivador, as que os alunos apontaram como as que menos gostam, realçam o facto de serem «aborrecidas e maçadoras», e/ou por serem realizadas individualmente. É possível inferir que preferem as atividades feitas em pares ou em pequenos grupos, porque apelam ao espírito cooperativo e ou pela existência de discussões com confronto de ideias. O terem de redigir, elaborar ou construir, por exemplo, gráficos, barras cronológicas, são apontadas como altamente desmotivantes, razões que são mais citadas pelos alunos do 9º Ano: «a falta de jeito», o tempo que exigem na sua consecução e o facto dos resultados por vezes não serem «tão proveitosos». Outro argumento é que, segundo alguns alunos, os manuais já trazem desses recursos em número considerável, logo não aparecem como inovadores e motivadores pela surpresa e desafio que podem suscitar”.⁸⁹

89 In PACHECO, Paulo Bernardo de Magalhães (2009). *As representações dos alunos sobre o ensino e aprendizagem da História: -um estudo com alunos do 9º e 12º anos de escolaridade*. Universidade de Aveiro. Pp. 113.

7.5. Conclusões

Ao longo deste capítulo podemos verificar que os dois estudos convergem em alguns momentos e refletem as mesmas considerações por parte dos alunos. Relativamente ao primeiro momento sobre o “Intuito do ensino da História” verificou-se, que os alunos inquiridos no estudo de Paulo Bernardo Pacheco tinham as suas ideias mais claras e sustentadas sobre esta temática. Demonstra, por parte destes alunos, um maior conhecimento estrutural e científico sobre a disciplina e a sua preponderância no quotidiano de cada aluno. No entanto, é de salientar que os alunos do nosso estudo demonstraram também de uma forma geral um conhecimento significativo sobre a importância das disciplinas de História e Geografia para a sua formação pessoal.

Relativamente à perceção dos alunos sobre “Qual o professor ideal”, as opiniões dos dois estudos foram convergentes e incidiram em respostas sobre o professor facilitador do ensino aprendizagem e que promovesse democraticamente a reflexão e a crítica de todos os atores que fazem parte do contexto de sala de aula.

Por fim, no que concerne a “Qual o tipo de aula que os alunos preferem”, os alunos registaram as suas respostas sempre numa perspectiva valorativa, onde se incluíse a diversidade dos recursos didáticos recorrendo à diversidade, no que se refere ao ensino aprendizagem. Como já foi referido, hoje é fulcral que o professor consiga capitalizar de uma forma evidente os alunos, com o recurso às novas ferramentas de trabalho que estão à disposição.

8. Considerações Finais

As questões levantadas sobre esta temática foram apresentadas através de uma metodologia de trabalho desenvolvida nas sessões de História e Geografia. Para compreender as diferentes perspetivas dos alunos, relativamente a esta temática, foi promovido em contexto de sala de aula, um inquérito por questionário como instrumento de investigação para as duas disciplinas, por forma a proceder à recolha dos dados.

O inquérito por questionário como instrumento de investigação foi aplicado na turma em dois momentos distintos. O primeiro inquérito por questionário foi aplicado no primeiro período e o segundo foi aplicado no terceiro período respetivamente. Os dois

inquéritos por questionário tiveram como principal objetivo perceber o pensamento dos alunos sobre a História e a Geografia.

Na fase inicial procurou-se perceber quais os conhecimentos tácitos dos alunos e a importância que eles davam às duas disciplinas. Desde logo compreender os hábitos de estudo, os recursos que os alunos adotavam para o respetivo estudo e, que metodologia utilizada em contexto de sala de aula pelo professor era da sua preferência.

Numa segunda fase foi importante compreender através dos dados recolhidos, a evolução das ideias tácitas dos alunos relativamente a História e Geografia e, se de facto a metodologia utilizada pelo professor nas sessões foi considerada pelos respetivos alunos.

Regista-se de forma positiva, que os inquéritos por questionário deverão ser um instrumento importante a utilizar pelo professor, para qualificar os conhecimentos dos alunos ao iniciar uma nova temática. Esta metodologia permite ao professor tentar depreender, a multiplicidade de conhecimentos prévios por parte dos alunos de uma turma relativamente aos conteúdos programáticos. Desta forma, o professor terá um maior conhecimento da multiplicidade de ideias dos alunos e poderá encaminhar e adotar estratégias de ensino mais claras, eficazes e adequadas. Poder-se-á também referir que, um inquérito por questionário no final dos conteúdos programáticos será um instrumento importante para avaliar da importância do ensino e da qualidade das aprendizagens. Tendo em conta esta linha de raciocínio Tavares ao citar Barton e Levstik diz-nos que,

“os professores devem promover nos seus alunos o desenvolvimento de um espírito crítico de modo a permitir-lhes a discussão e investigação sobre as suas perspetivas da história, e a sua compreensão da significância histórica”.⁹⁰

A execução e desenvolvimento do estudo realizado na turma participante durante o ano letivo foi o ponto fulcral para o desenvolvimento do mesmo. No sentido de promover este estudo levou-se a cabo uma investigação na área educacional, que nos proporcionasse e contextualizasse uma abertura teórica, que nos elevasse a nossa capacidade de

90 In TAVARES, Maria de Fátima Gonçalves (2012). *Conceções dos Alunos no Estudo da História e da Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Pp. 50.

percepção da realidade e, nos permitisse dar respostas às questões iniciais que nos lançaram nesta investigação.

Neste contexto, no que se refere às diferentes perspetivas teóricas pesquisadas concluiu-se que as representações sociais moldam e influenciam o indivíduo e desta forma, esse mesmo indivíduo vai registando e absorvendo as vivências da sociedade em que está inserido.

O indivíduo é objeto das questões da sociedade em que está envolvido, independentemente da sua condição socioeconómica, cultural ou política. As representações que o indivíduo vai interiorizando e que se vão tornando sociais à medida que a pessoa cresce têm em consideração todas as dinâmicas da sociedade, particularmente o senso comum. Nesta perspetiva, o conhecimento não é algo estático e imutável, ao invés, como refere Fosnot citada por Tavares,

“é tido como algo temporário, estruturado internamente e mediado cultural e socialmente”.⁹¹

Percebendo e transportando esta teoria para a sala de aula podemos afirmar que os alunos transportam claramente consigo as representações sociais que vão adquirindo ao longo da sua vida e fazem prevalecer em contexto de sala de aula, os seus conhecimentos e percepções tácitas. O professor através destas percepções dos alunos tem que se enquadrar e por vezes desmistificar percepções erradas por parte dos alunos.

Quanto à educação histórica e geográfica desenvolveu-se um conjunto de teorias que por um lado relativamente a História é desenvolvida particularmente no carácter qualitativo do seu estudo, evidenciando-se não só em conceções substantivas fundamentais à estruturação sobre as diferentes abordagens do passado, mas também em percepções sobre a epistemologia da História. No que respeita a Geografia podemos adiantar que o professor deverá necessariamente preparar com rigor e método de aprendizagem as sessões fazendo com que o aluno transporte aquele conhecimento adquirido para o seu quotidiano de forma rigorosa. A Geografia tem a capacidade de conceder aos alunos a possibilidade de perceberem os diferentes fenómenos ligados ao planeta, assim como interpretar o espaço geográfico.

91 In TAVARES, Maria de Fátima Gonçalves (2012). *Conceções dos Alunos no Estudo da História e da Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico. Relatório de estágio*. Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Pp. 47.

No que concerne às representações do pensamento dos alunos sobre História e Geografia pretendeu-se incrementar em contexto de sala de aula, novas metodologias de trabalho por parte do professor, que fizessem com que os alunos modificassem as suas perceções e conhecimentos tácitos acerca das duas áreas disciplinares. Promoveu-se então uma aprendizagem mais significativa por parte dos alunos e com isso, uma mudança conceptual que ia entroncar com os objetivos do professor.

Relativamente ao construtivismo na educação concluiu-se que valoriza os conhecimentos anteriores dos alunos, tido como o ponto de partida para a construção do conhecimento independentemente da disciplina e conteúdos abordados.

Podemos então afirmar que existe uma correlação entre as diferentes teorias que procuram perceber as representações dos alunos sobre o pensamento histórico e geográfico, que passa pelo contexto de sala de aula e pela forma como o professor leciona as sessões. É a partir deste ponto que podemos e devemos intervir e alterar as perceções e conhecimentos, através do senso comum que os alunos levam para o contexto de sala de aula.

Com base nestes desígnios, no presente estudo procurou-se responder a três questões essenciais:

1. Qual a importância das disciplinas de História e Geografia para o quotidiano dos alunos?
2. É de facto crucial para compreender a sociedade ter formação específica em História e Geografia?
3. Quais as temáticas (História/ Geografia) os alunos construíram um conhecimento mais significativo?

Promoveu-se ao longo do ano letivo novas experiências em contexto de sala de aula quer para História quer para Geografia, em que se procurou encontrar uma metodologia de trabalho, que se enquadrasse numa perspetiva didática que fomentasse nos alunos, uma maior disponibilidade para o ensino aprendizagem. Inicialmente procurou-se perceber que tipo de aula agradava mais aos alunos e, a partir daí estabeleceu-se uma metodologia que fosse ao encontro dos objetivos da disciplina, dos alunos e do professor. Esta compatibilidade foi possível de ser posta em prática e, nesse sentido promoveu-se uma diversidade de recursos didáticos que potenciasses o ensino aprendizagem e, paralelamente, incluíssem os alunos no desenvolvimento da aula.

Dentro deste enquadramento foi possível encontrar um equilíbrio, em que o professor conseguiu lecionar os conteúdos programáticos, os alunos tiveram nestas sessões uma postura mais proativa, reflexiva e que desta forma promoveu o conhecimento e o alcançar de novas competências. Paralelamente, as representações dos alunos sobre História e Geografia iam sendo analisadas e interpretadas, no sentido, de se perceber a evolução dos conceitos e do impacto das disciplinas na formação dos mesmos.

Por forma a responder às questões de investigação que produziram esta análise desenvolveu-se um estudo que permitiu alcançar as seguintes conclusões.

Para responder à primeira questão, quanto à importância das disciplinas de História e Geografia para o quotidiano dos alunos, estas revelaram-se diferenciadas na medida em que, grande parte dos alunos afirmavam que as duas áreas disciplinares eram importantes para o seu quotidiano, enquanto os restantes davam pouca importância às duas áreas disciplinares.

No que concerne à segunda questão, quanto ao facto de ser crucial para compreender a sociedade ter formação específica em História e Geografia, os alunos de uma forma quase unânime achou que as duas disciplinas são muito pertinentes para compreender o presente e o futuro. Os alunos mantiveram de uma forma geral a mesma opinião no primeiro e no segundo inquérito por questionário.

Quanto à terceira questão, relativamente às temáticas (História/Geografia) os alunos construíram um conhecimento mais significativo, pode dizer-se que os alunos tiveram alguma diversidade de temáticas dadas nas suas respostas. Com efeito, registaram-se na disciplina de História respostas que apontam para o iluminismo (10%), o renascimento (11%) e a revolução industrial e agrícola (11%). De referir que a menor capacidade reflexiva dos alunos desta turma levaram grande parte dos alunos a não responderem (68%). No que respeita à disciplina de Geografia verificamos que os alunos indicaram temas como a diversidade cultural (10%), o clima (16%) e a taxa de natalidade/mortalidade (11%). Também na disciplina de Geografia houve uma grande percentagem de alunos que não responderam (63%).

Tal como se verifica em qualquer estudo científico é natural que ocorram algumas limitações e nesta investigação também foram detetadas algumas falhas. Neste sentido, as limitações encontradas durante a investigação foram inevitavelmente condicionadas

pelos contextos escolar e metodológico em que se efetuou, estando estas relacionadas com:

- O elevado número de estagiários a frequentar a mesma escola em estágio pedagógico, conduzindo a um défice de acompanhamento necessário, e ainda, o reduzido tempo disponível para a elaboração do Relatório, que deve ser reflexivo.
- A duração de aulas disponibilizadas para trabalhar as ideias dos alunos, que não se mostrou adequada, visto que se integrou no apertado calendário de aulas e respetivos conteúdos.
- O perfil dos alunos da turma do 8.º ano, conforme as respetivas respostas aos inquéritos demonstrou, em certos momentos, inconsistências e, mesmo até, um sentido de colaboração relativamente fraco.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. (2000). *Etnografia da prática escolar*. Campinas. 5.^a edição. SP: Papyrus. Vol.10 No.3, 2010 –Versión Digital. Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín. Col.

ANDRÉ, I; CACHINHO, H. (1996). *Dos ninhos dos passarinhos à sustentabilidade do desenvolvimento: os valores éticos na Educação Geográfica*. X Encontro dos Professores de Geografia. APG. Lisboa.

ALBERTO, Alzira Filipe (2000). *O contributo da educação geográfica na educação ambiental – o caso da Geografia no ensino secundário*. Inforgeo, 15. Lisboa. Edições Colibri. Pp. 117-136.

ALVES, Maria Olinda Pereira (2007). *Concepções de professores e alunos sobre significância histórica: um estudo no 3.º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

ALVES, R. C. (2006). *Representações Sociais e a Construção da Consciência Histórica*. Universidade de São Paulo. Pp.17.

ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Mc Graw Hill.

BARCA, Isabel (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga. Universidade do Minho. IEP. CEEP.

BARCA, I. (2004). *Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

BARTON, C. Keith (2004). *Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino da História para a cidadania*. In Barca, Isabel (Org.). *Para uma Educação Histórica de qualidade*. Atas das III Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

BARTON, K.; LEVSTIK, L. (2008). *“It wasn’t a good part of history”*: National Identity and students’ explanations of historical significance. In L. Levstik; K. Barton

(Eds.). *Researching history education: theory, method, and context*. New York. Taylor and Francis. Pp. 240-272.

BARROSO, J. (2001). *O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito*. In: AMBRÓSIO, T; TÉRREN, E; HAMELINE, D; BARROSO, J. *O século da escola: entre a utopia e a burocracia*. Porto. Edições Asa. Pp. 63-94.

BENAVENTE, Ana (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Biblioteca do educador. N.º 126. Livros Horizonte. Lisboa.

CABECINHAS, Rosa; LIMA, Marcus E. O; CHAVES, António M. (2006). *Identidades nacionais e memória social: hegemonia e polémica nas representações da História*. In M.I. João e J. Miranda (Org.). *Identidades Nacionais em Debate*. Oeiras. Celta. (policopiado)

CACHINHO, H. (2000). *Geografia Escolar: Orientação Teórica e Praxis Didática*. Lisboa. Edições Colibri.

CANÁRIO, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto. Porto Editora.

CARNEIRO, Sônia M. M. (1999). *A dimensão ambiental da educação escolar de 1.ª - 4.ª séries do ensino fundamental na rede escolar pública da cidade de Paranaguá*. Curitiba. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná.

Castellar, S. M. V; Moraes, J. V. (2010). *Ensino de Geografia*. Porto Alegre. Thompson.

COLL, C., & M., E. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula, Novas Perspetivas para a Ação Pedagógica*. Porto. Edições Asa.

COMISSÃO DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA (1992). *Carta Internacional da Educação Geográfica*. Associação dos Professores de Geografia, Lisboa.

CÔTÉ, Nicole (1991). *La personne dans le monde du travail*. Quebec. Gaetan Morin.

DÂMASO, L. (1996). *Das Regras às estratégias: o caso das provas globais*. CESE em Administração Escolar. Porto. ISET.

FERNANDES, Adriano (2002). *O olhar dos alunos e dos professores sobre a História e o seu ensino*. Tese de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

FERNANDES, Evaristo (1990). *Psicologia da adolescência e da relação educativa*.

FERREIRA, A.; DINIS, C.; LEITE, E.; CHAVES, F. (2004). *A vida quotidiana em Roma na época imperial – narrativas de alunos*. In MELO, Maria do Céu; LOPES, José Manuel (Orgs.). *Narrativas Históricas e Ficcionalis. Receção e produção de professores e alunos*. Atas do 1.º Encontro em Narrativas Históricas e Ficcionalis. *Receção e produção de professores e alunos*. Braga. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho.

FOSNOT, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação-Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa. Instituto Piaget.

GILLY, M. (1989). *Les représentations sociales dans le champ éducatif*. In Jodelet, D. *Représentations sociales*. PUF. Paris. Pp. 363-386.

GILLY, M. (1990). *Psychosociologie de l'éducation*. In Moscovici, S. *Psychologie Sociale*. PUF. Paris. Pp. 473-494.

GONÇALVES, Roque (2004). *A aprendizagem da História na sociedade da informação*. In Barca, Isabel (Org.). *Para uma Educação Histórica de qualidade*. Atas das III jornadas internacionais de educação histórica. Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

JODELET, Denise (2001). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro. EdUERJ.

JODELET, D. (1990). *Représentation social : Phénomènes, concept et théorie*.

LEITE, L. S. (1993). *Conceções Alternativas em Mecânica: Um Contributo para a Compreensão do seu Conteúdo e Persistência*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.

LIBÂNEO, J. C. (2007). *Didática*. São Paulo. Cortez.

MELO, Maria do Céu (2003). *Eu sou escritor de H(h)istórias - as competências de leitura e escrita e a aprendizagem da História*. In APP (Org.). *Como pôr os alunos a tra-*

balhar? Experiências formativas na aula de Português". Lisboa. Lisboa Editora/ Associação de Professores de Português. Pp. 341-356.

MELO, Maria do Céu (2004). *A conquista de Lisboa – e se eu tivesse estado lá?* In Melo, Maria do Céu; Lopes, José Manuel, (Org.). *Narrativas Históricas e Ficcionalis - Receção e Produção para Professores e Alunos – Atas do 1.º Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis.* Centro de Investigação em Educação (CIED). Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

MORGADO, José Carlos (2010). *Para um outro arquétipo de escola: A necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares.* Educação em Revista. Belo Horizonte. V.26. N.º 02. Pp.15-42.

MOSCOVICI, Serge (2001). *Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história.* In. JODELET, Denise (org.). *As Representações Sociais.* Rio de Janeiro: EdUERJ.2001. *Representações Sociais: investigações em psicologia social.* 3ªed. Petrópolis. Vozes. 2003.

MOSCOVICI, S. (2003). *Representações Sociais: investigações em psicologia social.* 3a.ed. Petrópolis. Vozes. Pp.45.

NÓVOA, António (1992). *Os professores e as Histórias da sua vida.* In Nóvoa, António (Org.). *Vidas de Professores.* Coleção Ciências da educação. N.º 4. Porto Editora.

NÓVOA, António (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.* Sindicato de professores de São Paulo.

PACHECO, Paulo Bernardo de Magalhães (2009). *As representações dos alunos sobre o ensino e aprendizagem da História: -um estudo com alunos do 9.º e 12.º anos de escolaridade.* Universidade de Aveiro.

PAIS, J.M. (1999). *Consciência Histórica e Identidade.* Lisboa. Edições Celta.

PAPAGIANNIS, G. J. *Políticas de reforma educativa.* In: HÚSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. (Dirs.). *Enciclopedia Internacional de la Educación.* Barcelona. Vicens-Vives. 1989-1992. V. 8. Pp. 4646-4653.

PEREIRA, R. M. (2010). *A Construção do Conhecimento Histórico e Geográfico e o desenvolvimento de competências de aprendizagem dos alunos a partir do uso do manual escolar: um projeto com alunos do 3.º ciclo do ensino básico*. Relatório de Intervenção Pedagógica apresentado à Universidade do Minho.

PESAVENTO, Sandra Jatahy (1995). *Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário*. Revista Brasileira de História, n.º 29. São Paulo: ANPUH/Contexto. V. 15. N.º 29. Pp. 9-27.

PINTO, C.A. (1995). *Sociologia da Escola*. Editora McGraw-Hill.

PINTO, M. T. H. P. (2006). *A relação escola – família nos dois primeiros ciclos do Ensino Básico*. Tese de Mestrado (não publicada). Universidade de Aveiro.

PINTO, Maria (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*.

PORTELLA, E. R. (2010). *Conceitos geográficos na Construção do Conhecimento*. Porto Alegre. Associação dos Geógrafos Brasileiros.

SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos (2010). *Didática e Educação Geográfica: algumas notas*. Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín, Col.

SANCHEZ, M. O. M. (2011). *Concept de représentation sociale in L`influence de la formation sur les représentations de la vieillesse : recherche auprès d`un groupe d`aides à domicile, De l`assistance à la reconnaissance de la personne vieillissante*.

SANTIAGO, Rui (1989). *Contributos para a construção de um modelo de análise das representações da escola pelos alunos*. In *Revista Portuguesa de Educação* 2. Universidade do Minho. (policopiado).

SANTOS, M. (1996). *A natureza do espaço: técnica e tempo razão e emoção*. São Paulo. Hucitec.

SIMAN, Lana Mara de Castro (2001). *Pintando o descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes*. In Siman, Lana Mara de Castro e Fonseca, Thaís N. de Lima (Orgs.) *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte. Autêntica. Pp. 149-170.

TAVARES, Maria de Fátima Gonçalves (2012). *Concepções dos Alunos no Estudo da História e da Geografia do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Relatório de estágio*. Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

VALA, Jorge (1993). *Representações sociais – para uma psicologia do pensamento social*. In Vala, J. & Monteiro, B. (Orgs.). *Psicologia Social*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

VALLORI, A. B., Enrique, P. G., Aguiló, J. M., & Xamena, G. V. (2002). *A aprendizagem significativa na prática e ensino de geografia*. Enseñanza de las ciencias sociales. Pp. 14, 97-110.

Sítios de pesquisa na internet

GRISPINO, Izabel. “Interatividade escola-comunidade, escola-aluno”. *Izabel Saldalla Grispino*.

http://www.izabelsadalagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1240:interatividade-escola-comunidade-escola-aluno&catid=103:artigos-educacionais&Itemid=456. Visionado no dia 26 de julho de 2014.

MARTINS, Catarina. “Quando a escola deixar de ser uma fábrica de alunos”. *Público*. 30 de julho de 2014. <http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>.

RABELLO, Elaine; PASSOS, José. “Erikson e a Teoria Psicossocial do Desenvolvimento”. <http://www.josesilveira.com/artigos/erikson.pdf>. Visionado no dia 30 de julho de 2014.

SANCHEZ, Marie-Odile Martin. “Concept de Representation Sociale”. http://www.serpsy.org/formation_debat/mariodile_5.html. Visionado no dia 28 de julho de 2014.