



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro
Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico

**AS PRESPECTIVAS DOS ALUNOS DE 2º CICLO
DO ENSINO BÁSICO SOBRE A DISCIPLINA DE
HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL**

Júlia Glória Amorim Guimarães Gonçalves
Prof.ª Doutora Rita Alexandra Bettencourt Leal
Mestre Bruno Miguel Pereira Rocha

Penafiel

2015



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro

Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico

**AS PRESPECTIVAS DOS ALUNOS DE 2º CICLO DO ENSINO
BÁSICO SOBRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA
DE PORTUGAL**

Relatório final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Rita Leal, Professora Adjunta do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

AGRADECIMENTOS

A realização deste relatório final necessitou do apoio e cooperação de várias pessoas a quem gostaria de declarar o meu sincero agradecimento.

À Professora Doutora Rita Leal pela orientação deste relatório, pelo apoio e total disponibilidade manifestada, e pelos inúmeros conhecimentos transmitidos.

Também quero agradecer ao Mestre Bruno Rocha pela concretização deste relatório.

À minha família que me apoiou constantemente para levar avante este projeto. Destes saliento com especial carinho os meus pais, irmãos e com um carinho muito especial, ao meu marido, Vasco e às minhas filhotas, Matilde e Margarida.

Por fim, agradeço aqueles, que de uma forma ou de outra, permitiram que fosse possível a concretização deste relatório.

A TODOS MUITO OBRIGADO!

RESUMO

O presente estudo procura compreender as concepções/representações sociais de um grupo de 27 alunos com idades variadas entre 12 e 13 anos, a frequentar o 5º ano de escolaridade, sobre a disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP) e o contributo da leccionação de 6 aulas para a mudança dessas concepções/representações sociais.

Para tal, e inserido num paradigma qualitativo, foi aplicado um inquérito por questionário, isto é, antes e após um conjunto de 6 aulas da disciplina de HGP.

Os resultados obtidos demonstram que não houve alterações significativas nos questionários da primeira para a segunda fase do estudo. Poderemos, inferir que os resultados obtidos poderão advir do facto das concepções prévias dos alunos serem bastantes sólidas por um lado, e por outro, pelo número reduzido de aulas de HGP lecionadas, assim como pelas estratégias adotadas durante as aulas valorizando-se mais uma lógica transmissiva do conhecimento.

Palavras-chave: concepções, representações sociais, História e Geografia de Portugal.

ABSTRACT

This study seeks to understand the conceptions / social representations of a group of 27 students of varying ages between 12 and 13 years, attending the 5th year of schooling on the discipline of History and Geography of Portugal (HGP) and the contribution of the teaching of 6 lessons in changing such conceptions / social representations.

To that end, and engaged in a qualitative paradigm, a questionnaire was applied in two distinct stages of research, meaning, before and after a series of 6 classes of HGP discipline.

The obtained results show there were no changes in the questionnaires from the first to the second phase of the study. on the one hand we may infer that the results may lie in the fact of previous conceptions of the students being quite solid, and on the other, the small number of HGP lessons taught, as well as the strategies adopted during class valuing a transitive knowledge logic.

Keywords: conceptions, social representations History and Geography of Portugal.

ABREVIATURAS

HGP – História e Geografia de Portugal

ZDP – Distância entre o nível de desenvolvimento atual e real

CEB – Ciclo de Ensino Básico

PAT – Plano de Atividades de Turma

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT.....	v
ABREVIATURAS.....	vi
INTRODUÇÃO	8
PARTE I.....	11
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	11
1. Representações sociais e concepções prévias de HGP	11
2. Abordagens construtivistas no processo de aprendizagem	13
3. Avaliação da aprendizagem e seu impacto nas representações de HGP	18
4. Os documentos oficiais (orientações curriculares, programa de história, metas...) e as concepções subjacentes.....	22
PARTE II	26
ESTUDO EMPÍRICO	26
1. PROBLEMÁTICA E QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO	26
2. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	26
3. OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	26
3.1 Caraterização do contexto educativo.....	26
3.1.1. Caraterização da Escola/Agrupamento e o contexto envolvente.....	26
3.1.2. Caraterização da turma participante	28
3.2 Procedimentos metodológicos e técnicas de recolha de dados	29
3.2.1 Instrumentos e recolha de dados	30
3.2.2.Tratamento da informação recolhida.....	32
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS	34
4.1 Discussão comparativa dos resultados obtidos	41
CONCLUSÃO	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46
APÊNDICES.....	51

INTRODUÇÃO

O presente relatório final foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica para a obtenção do grau de Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

O estudo foi desenvolvido durante o estágio pedagógico em um semestre e com uma turma do 5º ano. A temática escolhida incidiu nas “*Concepções dos alunos sobre a disciplina de História e Geografia de Portugal*”.

Assim, partindo da questão “De que forma as propostas educativas implementadas contribuem para a reconstrução do conhecimento sobre História e Geografia de Portugal em estudantes do 2º CEB?”, tendo como objetivos (i) caracterizar as concepções face à disciplina de HGP antes e depois de um conjunto de propostas educativas implementadas; e (ii) reflectir sobre o impacto dessas propostas educativas nas concepções dos alunos sobre a disciplina de HGP.

Ao estudar as concepções/representações sociais de um conjunto de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, é pertinente salientar que as concepções prévias, desempenham um papel fundamental na aprendizagem da disciplina em questão, podendo, inclusive, influenciar a eficácia do processo educativo. Relativamente às representações sociais, são estas que permitem a expressão do sentido dado à experiência no mundo social por parte do indivíduo, o qual se serve, para tal, dos códigos e das interpretações fornecidas pela sociedade (Alves-Mazzotti, 2008).

No entanto, as atitudes do professor podem prejudicar as representações sociais dos alunos, nomeadamente através da demonstração de atitudes de não-confiança nas suas capacidades enquanto aprendiz, o qual, por sua vez, desenvolve um autoconceito negativo. Assim, o professor deve ser demonstrar atitudes de confiança no potencial dos seus alunos, pois este seu pensamento positivo irá contribuir para um maior empenho nas atividades escolares por parte dos alunos, culminando, por conseguinte, na obtenção de melhores resultados (Arends, 1995).

Para além do comportamento do professor, é fundamental que este proceda para as devidas adaptações das estratégias didáticas de acordo com a faixa etária dos seus alunos. Deste modo, cabe ao professor a recriação de diferentes situações para que a aprendizagem ocorra, nomeadamente através da recorrência à imaginação, à motivação

e à avaliação, tendo sempre em consideração a pedagogia de transmissão e a pedagogia de participação (Schmidt & Garcia, 2005).

Assim, o processo de aprendizagem significativa é um processo ativo, no qual o aluno participa ativamente, que resulta “(...) de um processo psicológico que envolve a interação entre ideias culturalmente significativas, já “ancoradas” na estrutura cognitiva particular de cada aprendiz e o seu próprio mecanismo mental para aprender de forma significativa.” (Ausubel, 2000, p. ix).

A adaptação das estratégias de didática consoante a faixa etária dos alunos vai de encontro à teoria psicogenética de Piaget, a qual preconiza, essencialmente, que o desenvolvimento evolui através de estádios de desenvolvimento e de estruturas mentais organizadas que integram diferentes mecanismos, culminando na evolução da inteligência (Sequeira, 1990). Em suma, esta teoria assenta no fundamento da ideia de equilíbrio e de desequilíbrio, na qual a criança evolui através da interação e do contacto com o novo conhecimento, produzindo um momento de desequilíbrio, surgindo, então, a necessidade de voltar ao equilíbrio através da assimilação e da integração desse conhecimento.

Já a participação pedagógica dos alunos vai ao encontro à teoria sociocultural de Vygotsky, a qual aborda a influência dos fatores contextuais no desenvolvimento das crianças e concebe o crescimento cognitivo como sendo um processo colaborativo, no qual a interação desempenha, efetivamente, um papel importante na aprendizagem (Papalia, Olds, & Feldman, 2009).

Porém, é importante ressaltar que o valor educativo da disciplina de História e Geografia de Portugal reside nas possibilidades que apresenta no processo de ensino-aprendizagem, visto que, de facto, ajuda os alunos a compreender de um melhor modo o seu contexto atual, ajuda a desenvolver todas as faculdades intelectuais e enriquece e estimula, ainda, os interesses culturais e patrimoniais (Schmidt & Garcia, 2005).

É neste contexto que se insere, portanto, a relação entre os conhecimentos prévios e os novos conceitos, sendo extremamente importante estimular a criança a expressar-se e a valorizar tudo o que ela coloca, visto que é deste modo que ela se constrói e se reconstrói e, em simultâneo, evolui. Em suma, a aposta no recurso à interpretação de fontes no processo de ensino e de aprendizagem é bastante vantajosa, pois possibilita uma História mais real e perceptível para os alunos, permite um maior envolvimento por parte dos aprendizes e possibilita, ainda, a transferência de competências para os diferentes domínios do real (Neira, s.d.).

Assim, e tendo em como base as ideias apresentadas anteriormente, optou-se pela realização de uma investigação qualitativa dividida em duas fases, sendo o questionário o instrumento escolhido. Como referência tomaram-se as 6 aulas lecionadas durante os meses de novembro a fevereiro do ano letivo de 2014/2015 e aplicou-se o mesmo questionário antes das aulas e depois das aulas como sentido de compreender o contributo das aulas lecionadas para a alteração das conceções prévias dos alunos sobre a disciplina.

Do ponto de vista estrutural, o presente relatório organiza-se em vários capítulos, apresentando-se inicialmente uma revisão de literatura sobre os principais conceitos da investigação e, posteriormente, o estudo desenvolvido focando-se as opções metodológicas, os resultados encontrados e as principais conclusões.

O presente relatório termina com uma reflexão acerca de todo o processo levado a cabo na concretização do estágio pedagógico.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Todos fazemos escolhas sobre História – historiadores, conservadores de museus, editores de livros e professores. Focalizamos-nos em algumas coisas e deixamos outras de lado; ensinamos de determinado modo e não de outro. Precisamos pensar com cuidado sobre as implicações destas escolhas e se elas suportam verdadeiramente os objectivos que temos para o ensino da História.

(Barton, 2004, p.15)

Apesar de sem qualquer exigência de exaustividade, inicia-se esta informação com algumas considerações sobre concepções de História e Geografia de Portugal. Solicito demonstrar qual a concepção de história que fui construindo e defendo que seja a história em que se iniciem os alunos no ensino básico, com as indispensáveis adaptações.

1. Representações sociais e concepções prévias de HGP

Iniciamos este enquadramento, tecendo algumas considerações sobre representações sociais e concepções prévias de História e Geografia de Portugal (HGP). Considera-se essencial a introdução do ensino da disciplina de HGP no ensino básico, contudo acredita-se que esta deverá apresentar adaptações específicas para esta faixa etária de alunos, que se situa, por norma, entre os 6 e os 10 anos de idade. Apesar de incidirmos, neste estudo, no ensino básico, deve salientar-se que a HGP é relevante no que toca à formação geral dos cidadãos e, por esse motivo, tem estado presente em todos os distintos níveis de escolaridade.

O ensino da HGP deverá promover não só a compreensão das características do mundo atual por meio do conhecimento dos seus antepassados, mas também através de contrastes históricos que levarão o aluno a integrar-se criticamente na comunidade em que vive, desenvolver o conhecimento e a percepção da natureza individual e social do mesmo, possibilitando o estudo de casos individuais que valorizam a sua experiência pessoal.

Os problemas escolares atuais refletem-se, entre outros, no fracasso escolar das crianças havendo incidência de estudos sobre as percepções, atribuições e atitudes de professores e alunos, bem como de comportamentos diferenciados do professor em função de expectativas, relacionando-os ou não a efeitos no aluno (Alves-Mazzotti,

2008). De facto, Alves-Mazzotti (2008, p. 20) afirma que “o estudo das representações sociais investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade quotidiana”. Deste modo, todos estes mecanismos referidos atrás interferem, também, na eficácia do processo educativo.

Segundo Alves (2006), para que se entenda as representações sociais têm de se compreender a sua natureza bem como a sua constituição. “Entender as representações como fenómeno é priorizar sua condição de objeto que deve ser compreendido em duas dimensões: na complexidade de sua estrutura e no alcance de sua influência, ou seja, como conteúdo a ser desvelado e como processo permanentemente dinâmico” (Alves, 2006, p. 17).

Pode definir-se as representações sociais como estando “associadas ao imaginário quando a ênfase recai sobre o caráter simbólico da atividade representativa de sujeitos que partilham uma mesma condição ou experiência social”, de facto os indivíduos “exprimem em suas representações o sentido que dão a sua experiência no mundo social, servindo-se dos sistemas de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade e projetando valores e aspirações sociais” (Alves-Mazzotti, 2008, p.21).

Posteriormente, a análise dos processos de categorização, dos efeitos das expectativas e dos fatores de influência do professor sobre o aluno, são importantes para o desenvolvimento de perspetivas adequadas sobre a relação pedagógica. Interligadas às perspetivas, ou formas de conceptualizar as situações educativas, encontram-se as atitudes do professor. Verifica-se que se o professor manifesta atitudes de não-confiança nas capacidades do aluno, este desenvolve um autoconceito negativo, mas experimentando atitudes de confiança no potencial de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos e desenvolvendo neles um pensamento divergente, eles empenham-se mais nas atividades escolares e obtêm melhores resultados. Para tal, é importante adotar atitudes que inspirem estabilidade, segurança e que, simultaneamente promovam a construção de uma autoimagem realista e positiva no aluno (Arends, 1995).

No caso particular da disciplina de História, Silva (2011, p. 95) refere que “A ideia de significar o mundo aponta para uma concepção de aprendizagem que pode ser entendida como o ato de elaborar uma representação própria e pessoal sobre um objeto da realidade ou conhecimento que existe objetivamente”. Deste modo, a conceção prévia da aprendizagem histórica e do seu conhecimento enquanto representação

peçoal sobre a realidade apresenta uma característica subjetiva da aprendizagem histórica.

2. Abordagens construtivistas no processo de aprendizagem

As estratégias didáticas associadas à História diferem conforme a faixa etária. Desta forma o professor de História deve (re)criar diferentes situações para que a aprendizagem ocorra. Há inúmeras situações que um bom professor de História, com conhecimento do desenvolvimento psicológico dos seus alunos pode levantar, recorrendo a uma boa dose de imaginação, motivação e, por fim, a avaliação (Schmidt & Garcia, 2005). Por conseguinte, o docente deverá ter em conta a pedagogia de transmissão e a pedagogia de participação. A primeira preocupa-se em veicular saberes e conhecimentos a partir do educador, de forma estabelecida, sem que haja um papel ativo da criança no seu processo educativo, e a pedagogia da participação, por sua vez, promove a participação da criança, esta é vista como sujeito ativo do seu processo educativo, na medida que esta co constrói o seu conhecimento através da busca e da investigação (Silva & Claro, 2007; Machado, 2014).

Decorrente da informação atrás referida, “a aprendizagem significativa requer um esforço do aprendente em conectar de maneira não arbitrária e não literal o novo conhecimento com a estrutura cognitiva existente. É necessária uma atitude proactiva (...)” (Tavares, 2004, p. 56). Assim, o papel ativo do aluno reflete-se num processo igualmente ativo, que exige ação e reflexão do aprendiz e que é facilitada pela organização cuidadosa das matérias e das experiências de ensino. Para Ausubel (2000, p. ix), “o conhecimento é significativo por definição, resultando de um processo psicológico que envolve a interação entre ideias culturalmente significativas, já “ancoradas” na estrutura cognitiva particular de cada aprendiz e o seu próprio mecanismo mental para aprender de forma significativa”.

São vários os autores que abordam esta questão da aprendizagem significativa, Pelizzari et al., (2002, 38) referem que tem de haver “um processo de modificação do conhecimento, em vez de comportamento em um sentido externo e observável, e reconhecer a importância que os processos mentais têm nesse desenvolvimento” para que se dê este tipo de aprendizagem. Reforçam afirmando que é necessário duas condições; que o aluno queira memorizar o conteúdo arbitrária e literalmente, como se tratasse de uma aprendizagem e, em segundo lugar, “o conteúdo escolar a ser aprendido

tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógica e psicologicamente significativo”.

Guimarães (2009) refere que a teoria da aprendizagem significativa é uma abordagem cognitivista da construção do conhecimento, onde a pretensão do educador é ensinar significativamente, bastando que este avalie o que o aluno já sabe e então ensine de acordo com esses conhecimentos ou seja “o fator isolado mais importante, segundo Ausubel, que influencia na aprendizagem significativa, é aquilo que o aluno já sabe” (Guimarães, 2009, p. 199).

Também Novak (2011) aponta que Ausubel fez a distinção nítida entre a aprendizagem por memorização, onde o aluno faz pouco ou nenhum esforço para integrar novos conceitos e a aprendizagem significativa, onde o aluno pretende integrar novos conhecimentos com o conhecimento existente relevante. Enquanto os professores podem organizar instrução e avaliação, quer para incentivar a aprendizagem por memorização, a responsabilidade primária de aprendizagem do aluno é precisamente a aprendizagem, e esta responsabilidade não pode ser compartilhada.

Deve assim reter-se que “em oposição à aprendizagem significativa, está a aprendizagem mecânica ou automática, como sendo aquela em que a nova informação é aprendida sem que haja interação com informações existentes na estrutura cognitiva do sujeito. A informação é armazenada de forma literal e arbitrária, contribuindo pouco ou nada para a elaboração e diferenciação daquilo que ele sabe” (Guimarães, 2009, p. 199).

Por conseguinte, a questão das teorias de aprendizagem com as abordagens construtivistas com as teorias de Jean Piaget e de Vigotsky são seguidamente abordadas.

A teoria psicogenética baseia-se na adaptação como resultado do processo interativo entre o organismo e o meio que o rodeia e nesta teoria, “Piaget não só descreve o desenvolvimento intelectual através de estádios mas também relativamente a áreas específicas do saber (aquisição de conceitos como número, espaço, tempo, etc.) que são importantes em educação” (Sequeira, 1990, p. 21). No seu ponto de vista, o desenvolvimento evolui através de estádios de desenvolvimento, estruturas mentais organizadas que integram diferentes mecanismos, sendo por via destes mesmos mecanismos que a inteligência evolui, assumindo-se como uma adaptação que assegura o equilíbrio entre o organismo e o meio, por via da assimilação e acomodação. Neste sentido, pode por isso afirmar-se que a equilibração é processo interno de regulação entre estes dois processos mentais. Está em causa um mecanismo autorregulador, onde

uma nova aquisição se deve equilibrar com a anteriormente adquirida e é por via deste mecanismo, que o sujeito se adapta ao meio e que a sua inteligência progride em direcção a um pensamento cada vez mais complexo. Por um lado, ocorre “a assimilação ou a incorporação de um elemento exterior (objeto, acontecimento etc.), num esquema sensório-motor ou conceitual do sujeito e a acomodação, quer dizer, a necessidade em que a assimilação se encontra de considerar as particularidades próprias dos elementos a assimilar” (Cavicchia, s/d, p. 12). Esta corrente acredita que o conhecimento emerge das trocas decorrentes entre o organismo e o meio em que o indivíduo está inserido e são elas as responsáveis pela consequente construção da capacidade de conhecer.

Piaget apresenta então quatro estádios de desenvolvimento, onde cada estágio tem as suas próprias características e modo de adaptação, tendo também uma ordem de sucessão constante¹. O primeiro estágio de desenvolvimento, designa-se estágio sensório-motor e define bebés com idade compreendida entre os 0 e os 2 anos; o segundo estágio entre os 2 e os 7 anos denomina-se de pré-operatório; o terceiro estágio de desenvolvimento designa-se estágio das operações concretas e decorre entre os 7 e os 11/12 anos e, por último, é o estágio das operações formais e ocorre entre os 12 e os 16 anos.

Enquanto teoria da aprendizagem, a teoria Piagetiana centrou-se no desenvolvimento cognitivo da criança, que evolui segundo etapas as quais Piaget designou de estádios de desenvolvimento. A teoria psicogenética assenta no fundamento na ideia de equilibração e desequilibração, onde a criança evolui por via da interação e do contacto com o novo conhecimento, havendo nesse momento um desequilíbrio, surgindo então a necessidade de voltar ao equilíbrio, através da assimilação e integração desse conhecimento.

A teoria sociocultural de Vygotsky aborda a influência dos fatores contextuais no desenvolvimento das crianças e concebe o crescimento cognitivo como um processo colaborativo, interação social assume um importante papel na aprendizagem. Na sua abordagem, este teórico centrou a sua atenção na linguagem, não só por se trata de uma expressão do pensamento e do conhecimento, como também constitui um canal mediador de aprendizagem e um modo de pensar sobre o mundo (Papalia, Olds, & Feldman, 2009).

¹ É na passagem ao estágio seguinte que se revela o momento de equilibração, tratando-se de uma evolução integrativa, onde as novas aquisições são integradas na estrutura anterior, dando origem uma nova estrutura hierarquicamente superior.

Vygotsky defende que é necessário orientar a criança, apoiando-a na organização da aprendizagem de modo a que esta possa dominá-la e internalizá-la. Neste sentido, “essa orientação é mais eficaz para ajudar as crianças a cruzar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), a lacuna entre o que elas já são capazes de fazer e o que não podem ainda fazer por si mesmas” (Papalia, Olds, & Feldman, 2009, p. 34). Assim, a ZDP² avalia as capacidades intelectuais das crianças e as práticas de instrução, exemplificando a relação entre o funcionamento interpsicológico e o funcionamento intrapsicológico e também, a transição de um para o outro.

Esta teoria sublinha a influência da cultura no psicológico, sendo um fator determinante na maneira de pensar do sujeito, uma vez que as funções psicológicas do indivíduo se desenvolvem ao longo do tempo e são mediadas pelo social através de símbolos criados pela cultura, onde a linguagem é também um símbolo. Tanto a interação como a participação da criança em atividades culturais, são cruciais para que o seu desenvolvimento aconteça e para se conhecer o indivíduo é antes de mais, necessário conhecer as suas relações sociais e o meio em que está inserido (Vygotsky, 1978, citado por Fino, 2001).

Pode-se então concluir, que na sua teoria, Vygotsky defende que os instrumentos psicológicos e os signos são mediadores socialmente determinados e utilizados no funcionamento psicológico superior, marcando a diferença entre funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores. O teórico sublinha ainda, o sistema linguístico como o mediador privilegiado na interação do indivíduo com o seu meio, na medida em que permite apresentar a realidade e distanciar o indivíduo em relação ao aqui e agora, sendo-lhe possível comunicar com o outro e além de facilitar o pensamento individual, o diálogo interno e a comunicação consigo mesmo, tem origem no tecido social, nos parceiros de interação mais competentes (Lucci, 2006).

Concluindo a reflexão e análise da teoria sociocultural do desenvolvimento segundo Vygotsky, pode dizer-se que esta teoria defende o estudo da forma como as forças intrínsecas do desenvolvimento do indivíduo e as forças culturais interagem para originar mudanças e estimular o desenvolvimento cognitivo, constatando-se que os fatores históricos, culturais, interpessoais e biológicos são determinantes neste processo.

² A ZDP consiste na distância entre o nível de desenvolvimento atual e real, tal como é determinado a partir da resolução independente dos problemas, ou seja, sem ajuda e o nível mais elevado do desenvolvimento potencial, que é determinado pela resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com alguém mais capacitado (Ribeiro, 2006).

Vive-se numa época de descobertas, num mundo de contínua transformação e todos fazem parte desse processo. O presente concreto, composto por inúmeros problemas e situações que circundam todas as camadas da sociedade fazem a maioria das pessoas sentirem-se perdidas. Contudo, todos têm os seus sonhos e é isso que faz com que se conduzam em busca de uma melhoria de vida, alimentando os seus egos e fortalecendo cada vez mais as suas ideias, até que estas possam ser transformadas em conquistas, possíveis de realizações conscientes e coerentes com a realidade vivida, não se acomodando à mesma de forma alienada, mas transformando-a de forma crítica e consciente. Neste sentido é possível afirmar que a História, na sua máxima integridade epistemológica, tem um poder de formação elevado (Prats, 2012).

Pode mesmo afirmar-se, de um ponto de vista teórico, “que é impossível aprender História sem aprender o processo pelo qual os historiadores constroem a História. Por isso as crianças devem desde muito cedo ser ajudadas a desenvolver as suas ferramentas cognitivas, o que passa, no caso da História, pela resolução de exercícios de inferência e atividades (...)” (Cooper, 1992, citado por Moreira, 2004, p. 48). “Tal como o historiador, o aluno aprenderá a construir as suas explicações históricas, uma vez que é chamado a um contacto concreto e ativo com a fonte histórica” (idem).

Do ponto de vista didático, a História não ensina as causas dos problemas atuais, mas mostra o funcionamento da sociedade no passado e é um excelente laboratório para análise social. No início do século, a história é uma disciplina multidimensional, a ciência que analisa a complexidade social melhor. O seu valor educativo reside nas suas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ajuda a compreender melhor o presente, ajuda a desenvolver as faculdades intelectuais e tal como outras disciplinas do currículo enriquece e estimula interesses culturais e ao nível do património. Tudo isso maximiza a sensibilidade para as questões sociais e de formação de pessoas para participar criteriosamente, de forma exemplar, numa sociedade democrática (Schmidt & Garcia, 2005).

No que diz respeito diretamente à questão da relação entre os conhecimentos prévios e novos conceitos é de salientar o quanto é importante estimular a criança a expressar-se e a valorizar tudo que ela coloca, considerando também a fase em que ela se encontra, permitindo que ela construa e reconstrua na medida em que evolui. As vantagens da aposta no recurso à interpretação de fontes no processo de ensino e aprendizagem é possibilitar uma História mais real, o envolvimento do aluno, o

trabalho, quer individual quer de grupo, a transferência de competências para diferentes domínios do real, o pensamento independente (Neira, s/d).

3. Avaliação da aprendizagem e seu impacto nas representações de HGP

Concomitantemente, para que esta relação se dê (entre os conhecimento prévios e os novos) é importante reter que a aprendizagem ativa faz com que os alunos deixem de ter atitude passiva e passem a ser figuras centrais no processo de aprendizagem, sendo-lhes proporcionada uma série de atividades, “através de uma metodologia servida por um conjunto de técnicas específicas a utilizar em situações educativas” (Freitas & Freitas, 2002, p. 9), nas quais terão que mobilizar competências, para além daquelas que têm que ver com os saberes programáticos, como as competências sociais, ou seja, de relação com o próximo, que nas aulas tradicionais não são estimuladas.

Também Alves (2006) vem abordar a convergência desta relação, referindo que alunos e professores são influenciados por diversos assuntos, dos mais variados tipos, que pertencem ao seu reportório cognitivo, sendo que todas essas informações desembocam no espaço escolar em forma de conhecimentos prévios, podendo ser abordados no processo de ensino. Assim, entenda-se que a História reflete sobre o conjunto da sociedade em tempos passados e pretende ensinar a compreender quais são as razões por trás dos fenómenos históricos e dos processos. Tem um alto poder formativo para os futuros cidadãos enquanto lhes ensina quais são as causas dos problemas atuais, mostrando as formas de funcionamento social no passado. A História como exercício de análise de problemas das sociedades de outros tempos, ajuda a compreender a complexidade de qualquer fenómeno seja social, político, etc. e é aqui que se reflete claramente as suas melhores possibilidades formativas.

Há, então, que recorrer à percepção dos objetos, ao desenvolvimento da capacidade espaço-temporal, apostar em visitas a museus e criar museus escolares, desenvolver dramatizações históricas ou, conferencias escolares, entre muitas outras hipóteses. A didática da História é variada e deve basear-se em fontes orais, escritas, estatísticas e gráficas, ilustrações ou diapositivos. O último ponto que está presente na História enquanto disciplina é a avaliação. De facto, a avaliação sumativa faz referência ao juízo final global de um processo que terminou e sobre o qual se emite uma valoração final. É o culminar de toda uma sequência dedicada ao ensino de conteúdos e

é igualmente o quantificar desses resultados, tornando-os compreensíveis aos olhos de toda a comunidade escolar (Neira, s/d).

Concomitantemente é importante que se fale na avaliação e nos tipos de avaliação que existem, de forma a entender-se de que forma a avaliação pode ter influência na aprendizagem significativa e nas representações dos alunos.

A avaliação na educação desde sempre que é alvo de atenção por parte dos professores e educadores, revelando-se uma questão de muita controvérsia no panorama educativo. Ao longo do tempo, tem sido encarada de diferentes formas e enquadrada em paradigmas distintos, consoante os autores que produzem reflexões neste âmbito. Assim, o processo avaliativo na educação pode ser visto segundo diferentes objetivos e finalidades, que vão desde o currículo, ao processo de aprendizagem aos manuais escolares, bem como aos diferentes projetos educativos das escolas.

O sentido da avaliação é crucial, na medida em que se apresenta como fator preponderante na regulação das diferentes práticas educativas e das competências adquiridas pelos alunos. As diferentes avaliações regem-se por normas e encontram-se escritas em documentos oficiais, nos conteúdos programáticos (Ferreira, 2007). Anteriormente, a avaliação dos alunos era feita medindo os seus resultados, e incidia nos resultados das aprendizagens e nas competências adquiridas a curto prazo, por objetivos, através de provas que eram padronizadas globalmente. Esta conceção era enquadrada segundo uma perspectiva de ensino tradicional.

Com o início da década de 1960, surgiu uma nova forma de avaliação que integrava um modo qualitativo de avaliar os resultados dos alunos. A este respeito Valadares (1998), realçou a premissa de que a avaliação não poderia ser realizada somente de forma quantitativa, através de provas *standardizadas* devendo incluir o contexto onde estas têm lugar, já para Ferreira (2007), a avaliação assume uma posição de regulação importante e fundamental no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Segundo Leite e Fernandes (2002), a avaliação, nos dias de hoje, apresenta um carácter ambíguo, uma vez que pode ser entendida mais em função da obrigatoriedade de classificar os alunos no final de cada período, obedecendo a mecanismos do Sistema Educativo e da sociedade orientados mais para a seleção, a seriação e a normalização entre e durante os diferentes níveis de escolaridade, do que propriamente para o desenvolvimento do aluno. A mesma autora acrescenta ainda, que se deve ter em conta a diversidade dos alunos, regulando as aprendizagens em função dessa diversidade.

Catalán (1993), apresenta um modelo e o qual denominou de Modelo Crítico de

Avaliação, onde a avaliação deve fomentar a reflexão crítica e a tomada de decisões pertinentes, contribuindo para uma transformação, no sentido de uma maior responsabilidade e autonomia.

Sabe-se que por lei administrativa, o Decreto-lei nº 6/2001, indica que a avaliação das aprendizagens constitui “...um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino...”. Por outro lado, num contexto de autoaprendizagem, a avaliação deve ser feita na perspetiva do aluno, nos juízos que ele constrói de si mesmo, das avaliações dos colegas e das avaliações dos professores como um todo.

Já para Costa (2006), as estratégias de autorregulação e autoaprendizagem estão incluídas em três processos importantes:

- Auto-observação, que está referenciada pelo autor como as funções, características e critérios de comportamento, sendo que as funções são sem dúvida, as mais importantes já que motivam o aluno a manter e a dar continuidade aos comportamentos anteriores;
- Autoavaliação refere-se à observação da importância dos objetivos e metas a alcançar;
- Auto reações diz respeito aos comportamentos a ter em conformidade com os seus próprios objetivos.

Assim sendo, estas estratégias são fundamentais para o desenvolvimento de autorregulação, incluindo o desenvolvimento cognitivo, os conhecimentos prévios e a sua capacidade em fazer comparações. E como tal, o aluno autónomo, com capacidades auto reguladoras, tem a capacidade cognitiva, metacognitiva, motivacional e comportamentais bem desenvolvidas de forma a desenvolver positivamente os seus próprios processos de aprendizagem (Costa, 2006). Deste modo, o aluno é autorregulador e capaz de uma aprendizagem autónoma, utilizando as suas próprias estratégias para alcançar os seus objetivos.

Assim sendo, os autores Harlen e James (1997) e Harlen (2006) defendem que a avaliação para as aprendizagens tem como finalidade auxiliar os alunos a aprender durante todo o processo de ensino, sendo que a informação deste tipo de avaliação é recolhida e utilizada para reorientar os processos. Neste sentido, a avaliação das aprendizagens tem o objetivo de efetuar um “balanço”, ou ponto de vista sobre o que os alunos sabem fazer, após um determinado período de tempo (Biggs, 1998; Black & William, 1998; Fernandes, 2009; Harlen, 2006).

Tendo em conta as premissas enumeradas por Barreira, Boavida e Araújo (2006), a avaliação deve ser efetuada de três formas diferentes – diagnóstica, formativa e sumativa. Como estas formas de avaliação foram adotadas na prática de estágio, serão abordadas em seguida.

A avaliação diagnóstica, como o próprio nome indica, serve para fazer um diagnóstico. Neste caso, a avaliação é realizada no início do ano letivo, com o objetivo de fornecer ao professor informação acerca do conhecimento que os alunos possuem. Isto é, permite ao professor ter uma visão mais aproximada da realidade acerca dos níveis de conhecimento dos alunos e principalmente, das suas habilidades, sendo este o ponto de partida do planeamento de todo o trabalho, atendendo às necessidades e especificidades dos alunos (idem).

A avaliação formativa é realizada ao longo de todo o ano letivo e aqui, o professor avalia os alunos nas diferentes modalidades desportivas. Como explica Fernandes (2006, p. 23), atualmente, quando se fala em avaliação formativa “estamos perante uma avaliação bem mais complexa e, num certo sentido, mais sofisticada, ou mais rica, do ponto de vista teórico. Trata-se de uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens”. É o tipo de avaliação que permite a recolha de informação acerca do domínio e do conhecimento dos diferentes conteúdos disciplinares dos alunos, essencial para a orientação, regulação, controlo e desenvolvimento da aprendizagem.

Ao ter em consideração os dados que vão recolhendo, o professor pode alterar a forma de ministrar as aulas, consoante o que achar mais desejável com vista à evolução coletiva e individual dos alunos, para que esta decorra de uma forma positiva.

A avaliação sumativa tem como finalidade verificar os resultados do processo de ensino e aprendizagem dos alunos estando sempre associada a uma nota final, ou seja, um valor numérico. Por sua vez, dentro de cada nível de cada matéria há um conjunto de critérios que o aluno deve dominar, este, só consegue estar num nível, e trabalhar o nível seguinte, quando cumpre de forma consistente os critérios desse nível (Barreira, Boavida & Araújo, 2006).

Em suma, a visão que deve ser desenvolvida é que a História não é realmente uma série de dados que têm que ser memorizados. É essencial que se ensine incorporando toda a coerência metodológica interna, de modo a proporcionar a chave para aproximar a sua estrutura e o conhecimento científico do passado. Isso só é

possível se a História, ao nível da escola, for olhada como disciplina científica. Assim, os alunos devem descobrir que o conhecimento histórico é submetido ao senso crítico e racional como qualquer outra ciência. Só assim se poderá constituir uma aprendizagem válida para conduzir a uma análise social significativa e que integre muitas das dimensões epistemológicas de outras ciências (Prats, 2012).

4. Os documentos oficiais (orientações curriculares, programa de história, metas...) e as conceções subjacentes

Com base no documento elaborado pelo Ministério da Educação e Ciências, relativamente à disciplina de História e Geografia de Portugal para o 2.º Ciclo de Ensino Básico (CEB), *As Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*, identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos nos 5.º e 6.º ano de escolaridade. Tendo por base os conteúdos do Programa de História e Geografia de Portugal, em vigor desde 1991, as Metas devem ser objeto primordial de ensino, constituindo um referencial para professores e encarregados de educação (Ribeiro, Nunes, Nunes, Almeida, Cunha & Nolasco, s/d, p. 1).

Nessa medida, ajudam a encontrar os meios necessários para que os alunos desenvolvam capacidades e adquiram conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade atual. De referir que as Metas encontram-se organizadas, em termos gerais, nos seguintes conteúdos programáticos (Ribeiro et al., s/d):

- A Península Ibérica: Localização e quadro natural

A Península Ibérica – Localização

A Península Ibérica – quadro natural

- A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII)

As primeiras comunidades humanas da Península Ibérica

Os Romanos na Península Ibérica

Os Muçulmanos na Península Ibérica

A formação do reino de Portugal

- Portugal do século XIII ao século XVII

Portugal nos séculos XIII e XIV

Portugal nos séculos XV e XVI

Portugal: da União Ibérica à restauração da independência

No que diz respeito às metas curriculares de HGP do 2.º CEB, para o 6.º ano de escolaridade, são (Ribeiro et al., s/d):

- Portugal do século XVIII ao século XIX

O império português, o poder absoluto, a sociedade de ordens e a arte no século XVIII

A Revolução Francesa de 1789 e seus reflexos em Portugal

Portugal na segunda metade do século XIX

- Portugal do século XX

Da Revolução Republicana de 1910 à Ditadura Militar de 1926

O Estado Novo (1933-1974)

O 25 de Abril de 1974 e o regime democrático

Espaços em que Portugal se Integra

- Portugal Hoje

A População Portuguesa

Os lugares onde vivemos

Atividades que desenvolvemos

O mundo mais perto de nós

Lazer e Património.

Este plano de organização de conteúdos deve servir como um conjunto de sugestões de trabalho para o professor se organizar e utilizar com a flexibilidade que achar adequada. Deve atender ao facto de que os temas referidos vão ao encontro às intenções básicas dos conteúdos programáticos que são os seguintes:

Para o 5º ano:

- *A Península Ibérica – Localização*

Conhecer e utilizar mapas em Geografia e em História;

- *A Península Ibérica – quadro natural*

Conhecer a localização de Portugal e da Península Ibérica;

Compreender os elementos de clima;

Compreender os factores que interferem no clima da Península Ibérica;

Compreender a distribuição regional dos principais elementos do clima;

Compreender a diversidade climática da Península Ibérica;

Conhecer e compreender os principais rios da Península Ibérica;

Conhecer e compreender a vegetação natural da Península Ibérica;

Conhecer e compreender a diversidade natural dos arquipélagos dos Açores e da Madeira.

- *As primeiras comunidades humanas da Península Ibérica*

Conhecer e compreender as primeiras comunidades humanas da Península Ibérica;

Conhecer e compreender as características das primeiras comunidades agropastoris da Península Ibérica;

Conhecer os primeiros povos mediterrânicos que contactaram com as populações da Península Ibérica.

- *Os Romanos na Península Ibérica*

Conhecer e compreender o processo de conquista romana da Península Ibérica;

Conhecer e compreender as mudanças operadas na Península Ibérica durante a romanização;

Conhecer e compreender o processo de cristianização dos povos peninsulares;

Conhecer o contributo dos visigodos para uma nova unidade peninsular após o fim do Império Romano do Ocidente.

- *Os Muçulmanos na Península Ibérica*

Conhecer a religião islâmica;

Conhecer o processo de ocupação e as relações entre muçulmanos e cristãos na Península Ibérica;

Conhecer e compreender a herança muçulmana na Península Ibérica;

- *A formação do reino de Portugal*
 Conhecer e compreender o longo processo de reconquista cristã;
 Conhecer e compreender a formação do Condado Portucalense;
 Conhecer e compreender a passagem do Condado Portucalense ao Reino de Portugal.

- *Portugal nos séculos XIII e XIV*
 Compreender as relações entre as principais atividades económicas dos séculos XIII e XIV e os recursos naturais disponíveis;
 Conhecer e compreender aspectos da sociedade e da cultura medieval portuguesa dos séculos XIII e XIV;
 Conhecer o século XIV europeu;
 Conhecer as causas e consequências do problema sucessório português de 1383-1385;
 Conhecer e compreender a consolidação da independência Portuguesa.

- *Portugal nos séculos XV e XVI*
 Conhecer e compreender os desafios, as motivações e as condições para o pioneirismo português na expansão;
 Conhecer e compreender as grandes viagens transatlânticas dos povos peninsulares;
 Conhecer e compreender as características do império português do século XVI;
 Conhecer e compreender os efeitos da expansão marítima;
 Conhecer e compreender a influência da expansão marítima nas ciências, na literatura e arte portuguesas.

- *Portugal: da União Ibérica à restauração da independência*
 Conhecer e compreender o conjunto de factores que levaram à perda de independência portuguesa em 1580;
 Conhecer e compreender o domínio filipino em Portugal (1580-1640);
 Conhecer a Restauração da independência, em 1640, e os efeitos da guerra da Restauração.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

1. PROBLEMÁTICA E QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

Neste estudo pretendemos responder à questão de investigação:

De que forma as propostas educativas implementadas contribuem para a reconstrução do conhecimento sobre História e Geografia de Portugal em estudantes do 2º CEB?

2. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Os objetivos são as metas que se pretende alcançar com realização de qualquer trabalho de investigação. Assim, pretende com a presente investigação:

- Caracterizar as conceções dos alunos face à disciplina de HGP antes e depois de um conjunto de propostas educativas implementadas;
- Refletir sobre o impacto dessas propostas educativas nas conceções dos alunos sobre a disciplina de HGP.

3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

3.1 Caracterização do contexto educativo

A investigação decorreu com os alunos que integraram a prática pedagógica de HGP, pelo que é fundamental apresentarmos o contexto em que desenvolvemos a nossa prática pedagógica.

3.1.1. Caracterização da Escola/Agrupamento e o contexto envolvente

A Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico D. Maria II, é a escola sede do Agrupamento.

O edifício contempla 26 salas de aula (uma das quais equipada para aulas de TIC), sala de professores, várias arrecadações, biblioteca, cantina e um pavilhão

gimnodesportivo que período pós-letivo esta aberto à utilização por grupos desportivos do meio, em sistema de aluguer, ou por instituições e associações.

Tem amplos espaços exteriores, alguns ajardinados, uma esplanada para usufruto dos alunos, campos de jogo e zonas de lazer. É uma escola recente, é bom estado de conservação.

Este agrupamento é constituído pelos seguintes estabelecimentos de educação ou ensino da rede pública do Ministério da Educação, designados por unidades educativas: 14 jardins-de-infância (JI) (3-5 anos) um jardins-de-infância com escola básica do 1º ciclo associada, onze escolas básicas do 1º ciclo (EB1), (6- 9) correspondente aos 1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade), uma escola básica com 2º ciclo (10-11 anos, 5º e 6º anos de escolaridade) e 3º ciclo (12-14 anos, 7º, 8º e 9º anos) (EB 2,3).

O contexto social, económico e cultural do território educativo ajuda a perceber a heterogeneidade que caracteriza a população discente do Agrupamento. A este nível, integram o agrupamento alunos com experiências de vida totalmente diferenciadas, não se podendo padronizar linearmente um modelo de aluno, que possa ser assumido como referência, Juncal, Martim (2015).

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de D. Maria II, é importante darmos a conhecer a realidade social e económica em que se insere. Este agrupamento é de cariz vertical situa-se no Concelho de Vila Nova de Famalicão.

Do total de freguesias que integram o concelho, dezasseis constituem a área de influência do Agrupamento de Escolas D. Maria II. Estas freguesias localizam-se na periferia urbana formando três núcleos, sendo um constituído por Brufe, Louro, Mouquim, Cruz, Gavião e uma faixa da cidade, Mões; outro compreendendo Vale de S. Martinho e Requião; e o último formado por Vale São Cosme, Telhado, Portela, Sezures, Jesufrei, Nine, Arnoso Santa Eulália e Arnoso Santa Maria. A maior parte dos alunos oriundos destas freguesias são transportados, diariamente, para a Escola sede, pelas empresas de transporte do concelho. Constata-se que são muito poucos os que fazem o trajeto casa-escola a pé, sendo o automóvel dos pais ou de outros familiares o meio de transporte mais utilizado, na Educação Pré-Escolar e no 1.º ciclo.

Vila Nova de Famalicão é um concelho composto por 49 freguesias e constitui uma das concentrações industriais mais importantes do Vale do Ave, onde dominam setores como o têxtil, o vestuário, a metalurgia e a alimentação. O fator “desemprego”, bem como o trabalho precário, encontram-se em crescendo e é, por isso, frequente encontrar-

se uma forte instabilidade económica e social no seio das famílias dos alunos que integram as escolas deste agrupamento.

Vila Nova de Famalicão é um município que apresenta excelentes condições para a implementação e desenvolvimento de inúmeras atividades produtivas. É também uma terra profundamente entranhada na vida trágica de um dos maiores vultos da literatura portuguesa: Camilo Castelo Branco. Em S. Miguel de Ceide, viveu e escreveu até à cegueira e ao desespero, retratando com génio a sociedade portuguesa. A Casa-Museu de Camilo, património do município, é o exemplo vivo da vida do "maior romancista da Península Ibérica".

3.1.2. Caraterização da turma participante

De acordo com o plano de atividades de turma (PAT), a turma do 5º é constituída por 27 alunos, dos quais 14 são do sexo masculino e 13 do feminino, as idades dos alunos varia entre os 12 e os 13 anos de idade, dois alunos são repetentes entre um deles com dislexia.

A maioria destes alunos habita com os pais e irmãos. Em média o agregado familiar é constituído por quatro pessoas. Na turma, grande parte dos alunos tem pelo menos um irmão.

Quanto a realidade socioeconómica e familiar destes alunos poder-se-á considerar médio/baixo, vivendo principalmente do salário resultante do trabalho em pequenas e médias empresas e que, em alguns casos, é complementado por atividade agrícola tipo familiar.

Na maioria dos casos, os alunos levantam-se para virem para a escola entre as 7:00h e as 7:30h. Relativamente à hora a que se deitam, há um grande número de alunos que o fazem entre as 22:00 e as 23:00h.

Nas deslocações casa/escola, escola/casa o meio de transporte mais utilizado é o autocarro e os restantes são transportados de automóvel e fazem muitas vezes o percurso a pé.

A turma constituída por alunos que na sua maioria são provenientes das freguesias de origem com mais representatividade são as freguesias: de Lemenhe, Gavião e Mouquim, encontrando-se alguns dos restantes alunos distribuídos pelas freguesias: Louro, Calendário e V. N. Famalicão.

Na turma, há dois casos de alunos com histórias de insucesso escolar.

Os alunos são da opinião de que a Escola é um local onde se aprendem coisas necessárias, no entanto, o que apreciam mais é o convívio com os colegas na sala do aluno e a BE/computadores e os campos de jogos, o que menos gostam é a cantina da escola.

Em relação a atividades extra curriculares, as preferências dos alunos vão para a realização de atividades desportivas, festas, visitas de estudo e clubes.

As disciplinas que os alunos apontaram como as mais preferidas são: Educação Física, HGP, Português, Inglês, Matemática e Ciências Naturais.

Uma grande percentagem de alunos refere que Matemática, Língua Portuguesa, Inglês, são as áreas onde têm mais dificuldades.

No que concerne ao comportamento é considerado como pouco satisfatório, verificando-se em alguns alunos comportamentos inadequados e bastante faladores em contexto de sala de aula, o que por vezes prejudica o bom funcionamento da mesma.

3.2 Procedimentos metodológicos e técnicas de recolha de dados

Optou-se por uma investigação qualitativa de carácter descritivo, por ser mais adequada ao tema em estudo. É privilegiada, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

O enfoque do paradigma qualitativo assume-se de grande importância pelo seu carácter rico, holístico e “real”. Como referem Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresentam as seguintes características:

- O investigador observa os factos sob a óptica de alguém interno à organização;
- A investigação procura uma profunda compreensão do contexto da situação;
- A pesquisa geralmente emprega mais de uma fonte de dados;
- É descritiva. A palavra escrita assume especial importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo de dados como para a divulgação dos resultados;
- Os dados devem ser recolhidos em situação e complementados através da informação que se obtém por contacto direto. O contexto em que os dados são recolhidos é fundamental, dado que o comportamento humano é influenciado pela situação envolvente;

- Privilegia o significado atribuído por diferentes indivíduos; a investigação qualitativa elucida sobre a dinâmica interna das situações, muitas vezes invisível ao observador exterior.

De acordo com Aires (2011), a investigação qualitativa emprega-se hoje em perspetivas teóricas diferenciadas e simultâneas, recorrendo-se a uma grande variedade de técnicas de recolha de informação exemplos: materiais experimentais, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos interactivos e visuais que descrevem hábitos, crises e manifestados na vida das pessoas. A escolha dos instrumentos a utilizar depende das estratégias, métodos e materiais empíricos disponíveis; a selecção das práticas de pesquisa é realizada em função das questões levantadas e estas, por sua vez, surgem do contexto em análise.

3.2.1 Instrumentos e recolha de dados

Durante a investigação, para analisarmos os dados de forma mais adequada, optámos por uma abordagem qualitativa que ao apresentar-se de forma subjetiva, construtiva e produtiva, recorre ao processo indutivo para a análise de dados. É de salientar que os dados recolhidos obedeceram a critérios e foram usados unicamente para a análise da temática em estudo.

A investigação decorreu em duas fases, assumindo-se o questionário (apêndice I) como instrumento principal da investigação. Nas duas fases, intercaladas pelas aulas/propostas educativas, foi aplicado o mesmo questionário, sendo este anónimo e composto por duas questões:

- ☐ 1. O que é para vocês a História e Geografia de Portugal?
- ☐ 2. Como pensam que aplicam a História e Geografia de Portugal no vosso quotidiano?

Com as perguntas dos questionários, procuraram-se respostas objetivas, facilitando, posteriormente, a análise das mesmas. É de referir que o recurso a este tipo de instrumento de pesquisa, como qualquer outro, apresenta vantagens e desvantagens. Uma das vantagens é a possibilidade de quantificarmos uma diversidade de dados por parte dos estudantes, ao responderem de forma superficial, pode ser considerada como uma desvantagem, pois, de certa forma, as respostas superficiais impedem-nos de analisar determinados processos.

Para Pardal e Correia (1995), a construção das perguntas do questionário deve obedecer a vários princípios, de modo a ser compreendido da mesma forma por toda a população alvo. Assim, as perguntas devem ser estruturadas de forma precisa, concisa e unívoca, suscitando convergência de interpretações (princípio da clareza). É também fundamental atender ao princípio da coerência e da neutralidade. Enquanto o primeiro visa a importância da estrutura da questão corresponder à intenção da própria pergunta,

O segundo acrescenta que as questões não devem induzir em caso algum uma determinada resposta.

De acordo com Pardal e Correia (1995), um questionário com uma boa apresentação tem mais possibilidades de ser bem acolhido junto dos inquiridos. Desta forma, procurou-se elaborar um questionário esteticamente atraente. Segundo os mesmos autores, é fundamental que o questionário seja apresentado através de uma nota introdutória que explica aos inquiridos o objectivo do estudo e apela à sua colaboração e termine com agradecimento aos participantes pela sua disponibilidade, o que também foi efectuado. Devem, preferencialmente ser anónimos.

Tal como referido, o questionário foi aplicado em dois momentos distintos da investigação. Num primeiro momento foi aplicado nos últimos 15 minutos de uma aula de 90 minutos do dia vinte e quatro de novembro de 2014. Foi entregue aos alunos o inquérito por questionário com duas questões abertas, das quais se destaca um conceito fundamental da História e Geografia de Portugal, com o objetivo básico de tentar entender as ideias prévias dos alunos relativamente ao conceito.

Após a resolução do mesmo por parte dos alunos, procedeu-se à sua recolha e nas aulas seguintes implementaram-se as propostas educativas planificadas durante a prática pedagógica.

Num segundo momento o mesmo questionário foi aplicado no dia cinco de março de 2015 novamente constituído pelas mesmas questões do anterior. Nesta fase pretendeu-se uma análise comparativa das respostas efetuadas entre a primeira fase e esta.

As questões seleccionadas tinham como intuito não só reunir dados sobre a compreensão dos alunos como construir as suas ideias relativamente ao conceito abordado ao longo das aulas de história, mas também provocar uma autorreflexão dos próprios sobre as aprendizagens que ocorreram.

3.2.2.Tratamento da informação recolhida

Optámos pela análise de conteúdo, aplicando uma técnica para explorar os dados das entrevistas de acordo com Ghiglione e Matalon (1993). Esta técnica permite dar significado às palavras proferidas mediante a construção de um sistema de categorização, que se pretende fiel e rigoroso. Tendo em conta a especificidade dos objetivos dos questionários, optou-se por um sistema de categorias não exaustivo, destinado a evidenciar dados mais pertinentes.

Este método, de carácter mais qualitativo, marcou o início dos levantamentos de dados necessários para responder a algumas das minhas questões de investigação.

Na análise de dados a finalidade da categorização foi a de construir um fio condutor para a análise uma vez que, na análise de dados é necessário:

“Estabelecer categorias e (...) desenvolver uma grelha de análise para aplicar posteriormente a todo o material.” (Maroy, et al. 1997:136).

Nesse sentido, e após a leitura prévia das respostas dos alunos às questões, foi construído um sistema de categorias a partir do qual foi efetuada uma análise descritiva e quantitativa (quadro 1).

Sistema de categorias de análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS	EXEMPLO DE RESPOSTA DO ALUNO QUE SUSTENTA A CATEGORIZAÇÃO
Conhecimento de Portugal	As respostas mencionam os elementos sobre a história do nosso país.	“...conhecer mais sobre a História de Portugal.” (A)
Disciplina	As respostas remontam que disciplina é o termo que designa um determinado conhecimento neste caso HGP.	“é uma disciplina.” (B)
Conhecimento do passado/antepassados	As respostas incutem que os alunos saibam localizar o país e as condições socioculturais em que viviam os	“aprender a vida dos nossos antepassados...”(C)

	antepassados.	
Caraterísticas físicas e naturais dos lugares	As respostas em causa prendessem com o facto de os alunos relacionarem a história com a geografia, ou seja, associar as qualidades entre ambas o que existe em comum.	“as caraterísticas naturais de diferentes lugares e o modo como influenciam.” (C)
Conhecimento/aprendizagem	As respostas pretendem inferir o que os alunos adquiriram no 1º ciclo na disciplina de Estudo do meio.	“conhecer mais conhecimento.” (H)
Ciência	As respostas são um conjunto de conhecimentos a adquirir.	“é uma ciência que estuda o passado”(I)
Outros	Referências não incluídas nas categorias anteriores.	“...um dia mais tarde recomençar e estilizar a outros alunos.”(R)
Aplicabilidade/Funcionalidade	As respostas são aplicadas com os seus conhecimentos adquiridos dentro e fora da comunidade escolar.	“historiador(...) ou se vir um monumento(...), ou então se eu for viajar...”(D)
Partilha de conhecimento	As respostas aplicadas aos alunos auferem que é o processo em que as pessoas trocam conhecimento.	“...podemos passar esses conhecimentos a alguém.”(P)

Os resultados obtidos através das evidências permitiu-nos chegar a estas categorias cujo objetivo de pesquisa, potenciou a incorporação e distribuição de todas as unidades de registo. As unidades de registo foram reunidas em cada categoria, tornando possível obter um número variável que ajudou a compreender o sentido da categoria (apêndice II).

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

A análise dos questionários aplicados é realizada tendo em conta as fases da investigação. Assim, são analisados os resultados da primeira e segunda fase da investigação separadamente e, posteriormente é feita uma análise comparativa entre os resultados alcançados.

O quadro 2 apresenta os resultados obtidos durante a aplicação do questionário na fase I da investigação.

Quadro 2 – Resultados obtidos durante a fase I da investigação

CATEGORIAS	FASE I (nº de evidências)	Evidências Questão 1	Evidências Questão 2
Conhecimento de Portugal	4	2	2
Conhecimento do Passado/Antepassados	32	22	10
Conhecimento/Aprendizagem	17	6	11
Caraterísticas físicas e naturais dos lugares	13	9	4
Ciência	1	1	0
Disciplina	3	3	0
Aplicabilidade/Funcionalidade	4	0	4
Partilha de Conhecimento	1	0	1
Outros	2	0	2

A leitura do quadro anterior, permite, verificar que, quanto às concepções de HGP da turma participante, o maior número de unidades de registo (32), se integra na categoria do “Conhecimento do Passado/Antepassados” (22 unidades de registo na

questão 1 do questionário e 10 na questão 2), ou seja, para estes alunos História e Geografia de Portugal é conhecer e estudar os antepassados, como demonstram as evidências seguintes:

“...conhecer o passado...” (resposta do aluno G à questão 1 do questionário).

“...conhecer os antepassados...” (resposta do aluno Q à questão 1 do questionário).

“...conhecimento dos antepassados...” (resposta do aluno H à questão 2 do questionário).

“...como viviam os povos antigos...” (resposta do aluno X à questão 2 do questionário).

Em seguida, com 17 unidades de registo encontra-se a categoria “Conhecimento/Aprendizagem” (6 unidades de registo na questão 1 do questionário e 11 na questão 2), isto é, para os alunos a disciplina de HGP passa por conhecer e descobrir o que a disciplina lhes vai ensinar para o futuro. Os excertos seguintes das respostas dos alunos ajudam a compreender os resultados:

“...ter conhecimento no futuro...” (resposta do aluno II à questão 1 do questionário).

“...é importante para o futuro da nossa vida.” (resposta do aluno C à questão 1 do questionário).

“...aprendizagem para toda a vida.” (resposta do aluno M à questão 2 do questionário).

“...em saber mais sobre o nosso mundo e o nosso país.” (resposta do aluno Q à questão 2 do questionário).

Com 13 unidades de registo, temos a categoria “Caraterísticas físicas e naturais dos lugares” (9 unidades de registo na questão 1 do questionário e 4 na questão 2), sendo que alguns alunos constataam que em HGP também se estuda a natureza, os lugares, os aspetos naturais e sua localização.

“...localização natural e geográfica de Portugal.” (resposta do aluno C à questão 1 do questionário).

“...conhecermos melhor a Natureza do nosso país.” (resposta do aluno F à questão 1 do questionário).

“Para conhecer os lugares, as estatuas e vários sítios do mundo.” (resposta do aluno Y à questão 2 do questionário).

“Na Geografia aprende-se os continentes, oceanos, onde fica a Península Ibérica, etc.” (resposta do aluno K à questão 2 do questionário).

Com menores unidades de registo, aparecem as restantes categorias. Assim, com 4 unidades de registo temos as categorias “Conhecimento de Portugal” (2 unidades de registo na questão 1 do questionário e 2 na questão 2).

“...saber mais sobre Portugal.” (resposta do aluno A à questão 1 do questionário).

“...conhecermos Portugal saber porque é que existe.” (resposta do aluno N à questão 2 do questionário).

A categoria “Aplicabilidade/Funcionalidade” (0 unidades de registo na questão 1 do questionário e 4 na questão 2), o que significa que para um número reduzido de alunos, a disciplina de HGP também passa por conhecer mais aprofundadamente Portugal e por ajudar a formar historiadores/professores.

“Para se quisermos ser historiadores ou professores já tenhamos alguma prática.” (resposta do aluno U à questão 2 do questionário).

“...quisermos ser professores ou Historiadores...” (resposta do aluno Z à questão 2 do questionário). Com 3 unidades de registo encontra-se a categoria “Disciplina” (3 unidade de registo na questão 1 do questionário e 0 na questão 2), demonstrando que para os alunos a HGP é apenas mais uma disciplina para aprender.

“...é uma disciplina.” (resposta do aluno B à questão 1 do questionário).

“Eu aplico no dia a dia nos objectos antigos e edifícios.” (resposta do aluno W à questão 2 do questionário).

Na categoria “Ciência” categoriza (1 unidade de registo na questão 1 e 0 na questão 2), o que significa que uma minoria de alunos compreende a HGP como uma disciplina que estuda o passado e a partilha de conhecimento como a passagem dos conhecimentos para alguém.

“...é uma ciência que estuda o passado.” (resposta do aluno I à questão 1 do questionário).

Na categoria “Partilha do Conhecimento”, também se regista 1 evidência (0 unidades de registo na questão 1 e 1 na questão 2), compreendendo o aluno em questão a HGP como uma passagem dos conhecimentos para alguém.

“...podemos passar esses conhecimentos a alguém.” (resposta do aluno P, à questão 2 do questionário).

Na categoria “Outros”, (0 unidade de registo na questão 1 do questionário e 2 na questão 2).

Após a primeira fase da investigação, procedeu-se à leccionação de 6 aulas de HGP com a turma participante. Estas aulas centram-se nos seguintes conteúdos de HGP: Durante este período de 6 aulas foi introduzida a unidade didáctica com o domínio: A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII).

No que concerne à primeira aula foi introduzido o subdomínio “As primeiras comunidades humanas da Península Ibérica, ou seja, as primeiras comunidades agropastoris (condições naturais, os primeiros povoados e novas técnicas e instrumentos).

Na segunda aula, no mesmo subdomínio, foi leccionado os povos mediterrânicos que contactaram com a Península Ibérica: Fenícios, os Gregos e os Cartagineses.

Numa terceira aula, foi iniciado outro subdomínio “Os Romanos na Península Ibérica”, com a expansão de Roma e a resistência dos povos ibéricos.

Em relação à quarta aula, foi introduzido outro subdomínio, “Os Muçulmanos na Península Ibérica” (com a religião islâmica, a ocupação muçulmana da Península Ibérica e a conquista e a herança muçulmana).

Na quinta aula, foi inserido o subdomínio, “A formação do reino de Portugal”, ou seja, a resistência cristã e a reconquista cristã.

Por último na sexta aula, e dentro do mesmo subdomínio, foi abordado “O Condado Portucalense”: a formação do condado e do Condado Portucalense ao Reino de Portugal: a procura da independência.

As aulas lecionadas as estratégias utilizadas para apoio foram maioritariamente o manual escolar como apoio aos conteúdos leccionados, assim com o recurso ao Powerpoint.

Posteriormente às aulas lecionadas, e já na segunda fase da investigação, aplicou-se novamente o questionário apresentando-se os resultados no quadro seguinte.

Quadro 3 – Resultados obtidos durante a fase II da investigação

CATEGORIAS	FASE II (Nº de evidências)	Evidências Questão 1	Evidências Questão 2
Conhecimento de Portugal	1	1	0
Conhecimento do Passado/Antepassados	34	23	11
Conhecimento /Aprendizagem	13	5	8
Caraterísticas físicas e naturais dos lugares	10	7	3
Ciência	0	0	0
Disciplina	7	5	2
Aplicabilidade/Funcionalidade	6	1	5
Partilha de Conhecimento	2	0	2
Outros	4	1	3

A leitura do quadro antecedente, permite apurar que o maior número de unidades de registo se totaliza para o “Conhecimento do Passado/Antepassados com 34 unidades de registo (23 unidades de registo na questão 1 do questionário e 11 na questão 2), ou seja, para os alunos História e Geografia de Portugal continua a ser estudar os antepassados, como mostram as evidências seguintes:

“...é aprender sobre os nossos antepassados...”(resposta do aluno C à questão 1 do questionário).

“aprendo muitas coisas do passado.” (resposta do aluno G à questão 2 do questionário).

Em seguimento, a categoria “Conhecimento/Aprendizagem com 13 unidades de registo (5 unidade de registo na questão 1 e 8 na questão 2), isto é, para os alunos é conhecer e descobrir o que a disciplina lhes vai ensinar para o futuro.

“...saber coisas de Portugal...” (resposta do aluno C à questão 1 do questionário).

“...em saber as histórias do que os nos rodeia.” (resposta do aluno Q à questão 2 do questionário).

Com 10 unidades de registo obtemos a categoria “Caraterísticas físicas e naturais dos lugares” (7 unidades de registo na questão 1 e 3 unidades de registo na questão 2), alguns alunos constataam que também se estuda as caraterísticas da natureza, os aspetos naturais e sua localização, como podemos verificamos:

“...e descobrir mais sobre onde se localiza o nosso país.” (resposta do aluno D à questão 1 do questionário).

“...onde podemos aprender e a natureza também.” (resposta do aluno E à questão 2 do questionário).

Com 7 unidade de registo encontra-se a categoria “Disciplina” (5 unidades de registo na questão 1 do questionário e 2 unidades de registo na questão 2), os alunos afirmam que é uma disciplina muito importante como podemos constatar:

“é uma disciplina muito importante.” (resposta do aluno B à questão 1 do questionário).

“é uma disciplina muito importante para o nosso desenvolvimento.” (resposta do aluno B à questão 2 do questionário).

Com 6 unidades de registo constatou-se a categoria “Aplicabilidade/Funcionalidade” (1 unidade de registo na questão 1 do questionário e 5 na questão 2) os alunos aplicam a HGP em diversas áreas.

“É a cultura geral do país e do mundo.” (resposta do aluno T à questão 1 do questionário).

“Vamos precisar de História em todo lado e sempre.” (resposta do aluno S, à questão 1 do questionário).

Na categoria “Outros” inserem-se 4 unidades de registo (1 unidade de registo na questão 1 do questionário e 3 na questão 2) ou seja, não existe uma resposta que se adequa à pergunta como podemos averiguar.

“...para mim é o conjunto da história de Portugal...” (resposta do aluno I à questão 1 do questionário).

“...existe tudo e antes, não existia nada.” (resposta do aluno X à questão 1 do questionário).

Com um número reduzido de categorias apresentam-se as seguintes: “Partilha de Conhecimento”, com 2 unidade de registo (0 unidade de registo na questão 1 do questionário e 2 na questão 2), para os alunos significa que a história é muito importante para a vida e que esses conhecimentos sejam transmitidos.

“A historia é muito importante para a nossa vida.” (resposta do aluno L à questão 2 do questionário).

Com 1 unidade de registo temos a categoria “Conhecimento de Portugal.” (1 unidade de registo na questão 1 do questionário e 0 na questão 2), para este aluno é conhecer mais sobre a História de Portugal.

“...conhecer mais sobre a História de Portugal.” (resposta do aluno A à questão 1 do questionário).

E por fim com 0 unidades de registo a categoria “Ciência”.

4.1 Discussão comparativa dos resultados obtidos

Após a análise qualitativa das respostas dos alunos nas fases I e II, sobre as suas ideias procedeu-se a uma breve análise estatística, de distribuição das frequências de respostas (evidências) dos alunos pelos nove níveis concetuais (gráfico1).

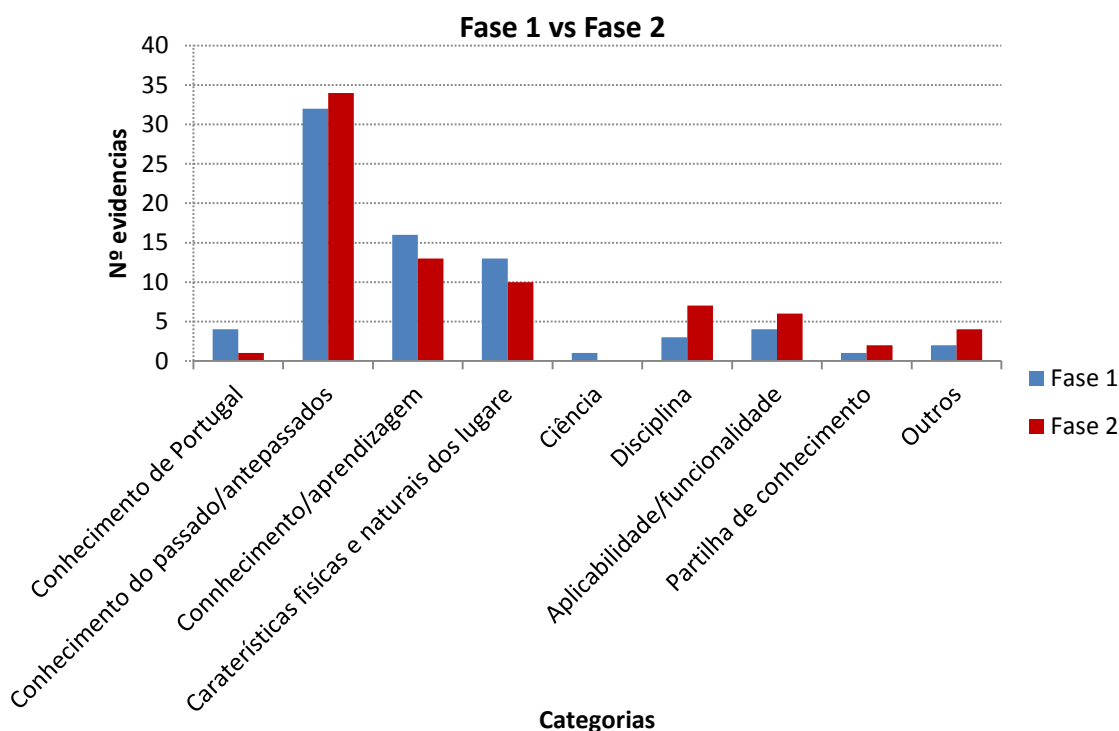


Gráfico 1- Distribuição de frequência dos níveis de resposta dos alunos

No presente gráfico podemos comparar os resultados da aplicação dos questionários em ambas as fases da investigação (Fase I e Fase II).

Relativamente ao Conhecimento de Portugal, na fase I registaram-se 4 evidências, enquanto na fase II apenas 1, houve uma diferença de 3 evidências pelo que podemos constatar após as aulas lecionadas os alunos encaram a HGP como “saber mais sobre..., conhecer mais sobre”... mas não especificaram esse conhecimento como apenas de Portugal.

Em relação ao Conhecimento do passado/antepassados, verifica-se que da fase I para a fase II duplicou o número de evidências, os alunos expressam “aprender, conhecer, estudar os antepassados”. Constatamos que após as 6 aulas lecionadas os alunos associam o passado ao passado cronológico e a noções temporais referindo-se ao passado a algo que já aconteceu, que já passou e na sua maioria há muito tempo. A

história é fonte do conhecimento, de saber e por isso deve-se procurar esse conhecimento do passado.

No Conhecimento/Aprendizagem, na fase I sinalizaram-se 17 evidências para 13 na fase II, isto é, houve uma dissemelhança de 4 evidências. Pelo exposto, confirma-se como referido anteriormente, que nesta categoria os alunos destacam a disciplina “ para saber, conhecer e aprender”.

No que respeita às Características físicas e naturais, os discentes na fase I indicaram 13 evidências comparativamente a fase II que resultaram 10, verificando-se um decréscimo de 3 evidências. Da análise, verifica-se que estes dão ênfase na fase I, às características naturais, localização geográfica e conhecimento da natureza, como citado: “as características naturais de diferentes lugares e o modo como influenciam”, enquanto na fase II, os alunos abordam aspetos mais relacionados com a disciplina de geografia, como exemplo “A Geografia é sobre a Natureza e os seus lugares.”

Na categoria relativa à Ciência, na fase I houve apenas 1 evidência e na fase II obteve 0 evidências, não se registando assim, evidências de evolução nas concepções dos alunos a este nível.

No que concerne à categoria Disciplina, apura-se que na fase I resultaram 3 evidências em relação a fase II que originaram 7 evidências, isto é, houve um aumento de 4 evidências, o que pode significar que as aulas lecionadas contribuíram para que os alunos considerassem a HGP com uma disciplina importante.

Na categoria Aplicabilidade /Funcionalidade o número de evidências duplicou da fase I para a fase II, sublinhando a ideia inicial que os discentes já tinham de que a disciplina de HGP é importante e útil como referem:” Vamos precisar de História em todo lado e sempre”.

Relativamente a categoria Partilha de conhecimento, constatou-se que o número de evidências elevou 1 para 2 na fase II, estes referem que HGP é importante para a nossa vida e que através dos livros podemos partilhar os conhecimentos.

Por último, na categoria Outros o número de evidências duplicou da fase I para a fase II, não sendo significativo o aumento.

Em síntese, e analisando transversalmente os nove níveis de categorização, podemos averiguar que existe uma alteração entre as concepções prévias dos alunos e as construídas a partir das seis aulas lecionadas, nomeadamente na categoria Conhecimento do passado/antepassado. Contudo, as alterações não são consideradas

significativas o que implica uma reflexão sobre as estratégias educativas utilizadas durante as seis aulas.

Fica a referência da importância de se usarem estratégias que promovam a construção de conhecimento por parte dos alunos, vendo o aluno como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, e não tanto estratégias transmissivas (como o uso contínuo do PowerPoint e do manual escolar) que compreendem o aluno como agente passivo no processo de aprendizagem.

CONCLUSÃO

A presente investigação permite aferir que as concepções iniciais dos alunos sobre a disciplina de HGP, em comparação com as concepções finais após as seis aulas lecionadas, não sofreram grande evolução nem se alteraram significativamente, talvez pelo uso de estratégias mais transmissivas (recurso a PowerPoint e leitura e análise de manual escolar) do que potenciadoras de construção de conhecimento. Partindo dos resultados obtidos, acredita-se que uma alteração de estratégias mais centrada na imaginação e na motivação dos alunos permitiria um processo de ensino e de aprendizagem mais ativo, estabelecendo-se, portanto, a aprendizagem significativa.

As teorias defendidas por Piaget e por Vygotsky ganham importância no presente estudo. De facto, a aprendizagem dos conteúdos de HGP poderia ter sido mais benéfica através da escolha de um processo mais ativo, no qual os alunos, em primeiro lugar, interagissem e entrassem em contacto com o novo conhecimento, para logo de seguida assimilarem esse mesmo conhecimento. Comprovou-se, de igual modo, que o crescimento cognitivo dos alunos foi afetado pelos fatores contextuais, o qual foi também influenciado pela própria atitude do professor e da ideia que tem sobre o ensino (Papalia, Olds & Feldman, 2009; Sequeira, 1990). Na verdade, a teoria de Vygotsky enfatiza a influência que a cultura detém no psicológico, determinando, efetivamente, a maneira de pensar do indivíduo.

Não obstante, é importante salientar que, apesar de todos os esforços do professor, é altamente recomendado que os alunos comecem a ser ajudados desde muito cedo a desenvolver as suas ferramentas cognitivas, nomeadamente, e no caso específico da disciplina de HGP, através da resolução de exercícios de inferência, bem como de certas atividades relacionadas com contextos históricos. Efetivamente, trata-se de ensinar o aluno a construir as suas explicações históricas, sendo que, para tal, ele é chamado a interagir de um modo direto e ativo com as fontes históricas (Neira & Ariza, s.d.).

O presente estudo permitiu a constatação de que o valor educativo da disciplina em foco está relacionado com o facto de apresentar inúmeras possibilidades no processo de ensino-aprendizagem, visto que fornece uma maior compreensão do contexto que se

vive atualmente e que auxilia no desenvolvimento das faculdades intelectuais dos alunos. Os alunos ficam, portanto, dotados de um maior leque de compreensão da relação estabelecida entre causa-efeito, estabelecendo um processo de identificação da progressão cronológica até à presente data.

Resumidamente, a visão que deve ser desenvolvida nos alunos de HGP é a de que a História não é meramente uma série de dados que devem ser memorizados. Na verdade, é fundamental que se ensine através da incorporação da coerência metodológica interna, com o intuito de proporcionar a chave para aproximar a sua própria estrutura do conhecimento científico do passado. Contudo, tal só é possível se a disciplina de HGP for contemplada como disciplina científica, pois é apenas deste modo que os alunos descobrem o que é o conhecimento histórico, sendo submetidos ao senso crítico e racional, tal como ocorre com qualquer outra ciência (Prats, 2012).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aires, Luísa (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Alves, R. (2006). *Representações sociais e a construção da consciência histórica*. Tese de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Brasil.

Alves-Mazzotti, A. (2008). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1), 18-43.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Portugal: Editora MacGraw-Hill.

Ausubel, D. (2000). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa. Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95-133.

Biggs, J. (1998). Assessment and classroom learning: a role for summative assessment? *Assessment in Education: principles, policy and practice*. Londres, 5(1), 103-110.

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e Métodos*. Porto: Porto Editora.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy and practice*. Londres, 5(1), 7-74.

Catalán, R. (1993). Modelos de evaluación: concepto y tipos. In: Colás Bravo, M.P. & Rebollo Catalán, M.A. *Evaluación de programas*. Sevilha: Kronos.

Cavicchia, D. (s/d). O Desenvolvimento da Criança nos Primeiros Anos de Vida. Obtido de <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>

Costa, J.C. (2006). *Autorregulação da aprendizagem: Uma experiência na educação pré-escolar*. Tese de Mestrado (Não publicada), Braga: Universidade Católica.

Decreto-lei n.º 6, de 18 de Janeiro de 2001. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do texto e integrado no respetivo projeto educativo. Disponível em dre.pt/pdf1sdip/2001/01/015A00/02580265.PDF.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 2, 21-50.

Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal. Investigação e teoria da atividade. *Revista de Ciências da Educação*, 9, 7-100.

Ferreira, C.A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Fino, C. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZPD): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 273-291.

Freitas, L., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.

Guimarães, C. (2009). Experimentação no Ensino de Química: Caminhos e Descaminhos Rumo à Aprendizagem Significativa. *Química nova na escola*, 31(3), 198-202.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Harlen, W. & James, M (1997). Assessment and classroom learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: principles, policy and practice*. London, 3, 4, 365-379.

Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In Gardner, J. (Ed.). *Assessment and learning*. London, 103-117.

Juncal, M. (2015). *Plano de Atividades de Turma*. Agrupamento de Escolas D. Maria II. Vila Nova de Famalicão.

Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA.

Lucci, M. (2006). A proposta de Vygotsky: a psicologia sóciohistórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1-11.

Machado, I. (2014). *Avaliação da qualidade em creche: Um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças*. Dissertação de Mestrado em Educação de Infância. Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Maroy, C. (1997). *A análise qualitativa de entrevistas*, in L. Albarello, F. Digneffe, J. – P. Hiernaux, Ch. Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Moreira, M. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico. Um estudo em contexto de sala de aula*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Neira, J. (s/d). *Materials de didàctica de la història. Primer bloc temàtic: Introducció*. Obtido de DHiGeCs: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/MATERIALS%20DE%20DIDACTICA%20DE%20LA%20HISTORIA.%20Bloc%201_introducci.pdf

Neira, J. & Ariza, M. (s.d.). *Materials de didàctica de la historia. Segon bloc temàtic: L'ensenyament i l'aprenentatge de la Història al Cicle Inicial*. Obtido de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/MATERIALS%20DE%20DIDACTICA%20DE%20LA%20HISTORIA%20Bloc%202_cicle%20inicial.pdf.

Novak, J. (2011). A theory of education: meaningful learning underlies the constructive integration of thinking, feeling, and acting leading to empowerment for commitment and responsibility. *Meaningful Learning Review*, 1(2), 1-14.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2009). *O mundo da criança – Da infância à adolescência*. (11ª ed.). São Paulo: MacGraw-Hill Interamericana do Brasil, Lda.

Pardal, L.; Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Prats, J. (2012). *Defensa de la Historia en la Educación*. Obtido de <http://joaquimprats.blogspot.com.es/2012/06/defensa-de-la-historia-en-la-educacion.html>.

Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N., Dorocinski, S. (2002). *Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel*. *Rev. PEC*, 2(1), 37-42.

Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação. Um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia para o Ensino. Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Santos, W., Nascimento, P., & Teixeira, O. (s/d). *Estágios de Desenvolvimento de Piaget: um diagnóstico a partir da lógica Fuzzy*. Obtido de http://www.fabsoft.cesupa.br/sabercomputacao/artigos/edicao1/artigo5_piaget.pdf

Santrock, J. (1998). *Child Development*. USA: University of Texas at Dallas.

Sequeira, M. (1990). Contributos e limitações da teoria de Piaget para a educação em ciências. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 21-35.

Silva, A, (2011), *Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de história*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federação do Paraná, Brasil.

Silva, M. & Claro, T. (2007). A docência online e a Pedagogia da transmissão. *B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.*, 33(2), 81-89.

Schmidt, M. & Garcia, T. (2005). A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. *Cad. Cedes*, 25(67), 297-308

Tavares, R. (2004). Aprendizagem significativa. Disponível <http://www.fisica.ufpb.br/~Romero/objetosaprendizagem/Rived/Artigos/2004-RevistaConceitos.pdf>

Valadares, J. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

APÊNDICES

Apêndice I -Questionário

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. MARIA II – VILA NOVA DE FAMALICÃO



PORTUGAL



Nome: _____ Nº _____ T _____ Ano _____

Data : _____

Questões:

1- O que é para ti a História e Geografia de Portugal?

2- Como pensam que aplicam a História e Geografia de Portugal no quotidiano?

Apêndice II – Categorização dos dados recolhidos

Tabela da fase I

CATEGORIAS	EVIDÊNCIAS	Nº DE U.R. /CATEGORIAS
CONHECIMENTO DE PORTUGAL	"...saber mais sobre Portugal."(A) "...saber mais."(B) "...conhecemos Portugal saber porque é que existe."(N) "...história de portugal..."(X)	4
DISCIPLINA	"é uma disciplina."(B) "...é uma boa disciplina.."(E) "...disciplina muito importante e fixe."(F)	3
CONHECIMENTO DO PASSADO/ANTEPASSADOS	"...aprender a vida dos nossos antepassados..."(C) "...estudo da vida dos antepassados..."(D) "...saber o passado do Homem..."(E) "...conhecer melhor os nossos antepassados e os monumentos que eles deixaram..."(F) "...conhecer o passado..."(G) "...aprender a história do passado."(H) "...estuda o passado..."(I) "Conhe-se os antepassados."(J) "...cousas novas e antigas."(L) "...saber o passado dos seres vivos."(M) "...antigos povos e como viviam."(O) "...conhecimentos dos nossos antepassados."(P)	32

	“...conhecer os antepassados...”(Q) “...estudar e conhecer os anos passados.”(R) “...saber mais sobre os nossos antepassados...”(S) “...a vida dos nossos antepassadoa de Portugal.”(U) “...o que aconteceu no passado.”(V) “É a vida dos seres humanos no antes passados.” (X) “...é conhecer o que faziam os nossos antepassados.”(Z) “...antiguidade do nosso pais.”(Y) “...descobrimos nos nossos antepassados.”(W) “...conhecer os antepassados...”(II) “...conhermos os nossos antepassado e todas as pessoas que por aqui passaram.”(C) “...conhecer os nossos antepassados.”(B) “...conhecer os antepassados do ser humano...”(E) “...conhecer os nossos antepassados...”(F) “...conhecer o antepassado.”(G) “...conhecimento dos antepassados...”(H) “...conhecer o passado do mundo em que hoje nós vivemos, (...) conhecer os primeiros homens da terra.”(I) “Para conhecer os nossos Antepassados no dia a dia.”(O) “...como viviam os povos antigos.”(X) “...aprende-se	
--	--	--

	comonidades recoletoras, agropastoris etc.”(K)	
<i>CARATERÍSTICAS FISÍCAS E NATURAIS DOS LUGARES</i>	“...as características naturais de diferentes lugares e o modo como influenciam.”(C) “...localização natural e geográfica de Portugal.”(D) “...localizar geograficamente sítios do planeta.”(E) “...conhecemos melhor a Natureza do nosso país.”(F) “...geografia de Portugal.”(J) “...História de Portugal.”(N) “...conhecer Geografia.”(T) “(...) aspectos naturais.”(T) “...é o mapa do nosso mundo onde podemos ver conselhos, cidades, distritos, países e ilhas.”(Y) “...plano natural do mundo, ou seja, stitos do mundo.”(E) “...conhecer a natureza de Portugal.”(F) “Para conhecer os lugares, as estatuas e vários sítios do mundo.”(Y) “Na Geografia aprende-se os continentes, oceanos, onde fica a Península Ibéria, etc.”(K)	13
<i>CONHECIMENTO/APRENDIZA GEM</i>	“conhecer (...) e mais coisas”.(G) “contermos mais	

	conhecimento.”(H) “...conhecer mais sobre o que nos rodeia.”(Q) “...ficamos mais informados.”(S) “...descobrir o mundo à nossa volta.”(K) “...ter conhecimentos no futuro.”(II) “...é importante para o futuro da nossa vida.”(C) “...conhecer o passado do mundo...”(I) “Para aprender.”(J) “...aprendizagem para toda a vida.”(M) “...nosso conhecimento da História...”(P) “...em saber mais sobre o nosso mundo e o nosso país.”(Q) “Ficar a saber mais.”(S) “A História é a aprendizagem para toda a vida.”(T) “...aplica-se em saber muitas coisa que muita gente não sabe por aplica-se no saber.”(V) “...saber coisa sobre esse assunto.”(Z) “...conhecimentos do dia a dia.”(II)	16
CIÊNCIA	“...é uma ciência que estuda o passado.”(I)	1
OUTROS	“...um dia mais tarde recomeçar e estelicar a outroa alunos.”(R) “Eu aplico no dia a dia nos objectos antigos e edifícios.”(W)	2
APLICABILIDADE/FUNCIONALIDADE	“...historiador (...) ou se vir um monumento,(...), ou então se eu for viajar...”(D)	4

	“...disidir o meu futuro.”(L) “Para que se quisermos ser historiadores ou professores já tenhamos alguma prática.”(U) “...quisermos ser professores ou Historiadores...”(Z)	
PARTILHA DE CONHECIMENTO	“...podermos passar esses conhecimentos a alguém.”(P)	1

Tabela da fase II

CATEGORIAS	EVIDÊNCIAS	Nº DE U.R. /CATEGORIAS
CONHECIMENTO DE PORTUGAL	“...conhecer mais sobre a História de Portugal.” (A)	1
DISCIPLINA	“é uma disciplina muito importante” (B). ...”é uma disciplina...”(E) “É uma disciplina muito importante” (L) “É uma disciplina...”(S) “É uma disciplina...”(Z) “é uma disciplina muito importante para o nosso desenvolvimento.”(B) “...é uma matéria e nos temos que aprender”(T)	7
CONHECIMENTO DO PASSADO/ANTEPASSADOS	“porque é sobre os nosso	

	antepassados.”(B) ...”é aprender sobre os nossos antepassados...”(C) ...”é saber como eram e viviam os nossos antepassados...”(D) ...”onde aprendemos sobre o passado do Homem”(E) ...”é a história do passado”(F) ..”saber mais sobre os nossos antepassados.”(F) ...”aprender as coisas antigas”(G) “CONHECER sobre o passado não só de PORTUGAL como todo o MUNDO”(H) “E os antepassados.”(J) “Para mim a HISTÓRIA é história dos nossos antepassados”(M) ...” é aprender mais sobre o passado de tudo.”(N) ...” é o passado dos nossos tempos.”(O) “É ter conhecimentos sobre o que aconteceu sobre os antepassados.”(Q). ...”é os nossos antepassados.” (R) ...” se fala sobre os antepassados.”(S) “São os nossos antepassados”(U). “...é conhecer melhor o passado.”(V) ...”e os antepassados do nosso país.”(X). “...que nos ensina como era a vida dos nossos	33
--	---	----

	antepassados.”(Z) “ E a teoria de estudar os nossos antepaçados.”(Y) “...é um bem para nos ficarmos a saber o passado antes de nós.”(W). “é HISTÓRIA dos nossos antepassados.”(II). “e saber mais sobre antepassados”(A) “...é aprender sobre os nossos antepassados”(C) “..é conta-la aos filhos para eles saber o nosso passado”(F). “aprendo muitas coisas do passado.”(G). ...”em acontecimentos passados isto é, monumentos, invasões, arte românica e a arte gótica (I). “Que os nossos tempos agora vão ser os antepassados das outras pessoas.”(M) ...”pois as pessoas podem aprender mais sobre o passado da aldeia, cidade...”(N) “...saber como eram e como viviam os nossos antepassados (P)”. ...”aplica-se os antepassados...”(R) ...” das pessoas que já existiram.”(V). “...o passado dos portugueses e como era o mundo antigamente.”(W). “...vão ser os	
--	---	--

	antepassados de outras pessoas” (II).	
CARATERÍSTICAS FISÍCAS E NATURAIS DOS LUGARES	...”e descobrir mais sobre onde se localiza o nosso país.”(D) ...”e aprendemos os séculos, o elevo e mosteiros, igrejas, etc.”(E) “Desde que começou a vida no planeta Terra até hoje é uma história enorme que temos que conhece-la...”(F) “A Geografia é sobre a Natureza e os seus lugares.” (F) ...” é para mim o que se estuda a forma e as características de como viviam os seres humanos a muitos anos atrás.”(P). “a geografia estuda as características naturais.” (R). ...”e saber coisas sobre portugal...”(C) ...” onde podemos aprender e a natureza também”(E). ...” é saber tudo sobre os lugares fantásticos da NATUREZA e conhecê-los.(F). “...e na natureza” (R).	10
CONHECIMENTO/APRENDIZAGEM	...” saber coisas de Portugal...”(C) “E também outras coisas”(O). ...” e muitas mais coisas...”(Q). ...”e aprender os países e a história geral dos países do mundo”(T).	

	“É o desenvolvimento da aprendizagem da disciplina quanto aos países e pre-História.”(K) ...”com conhecimento...”(A) ...”ir a algum lado, por exemplo e não souber como ir, posso aplicar o que aprendi em Geografia”.(D). “Conhecendo coisas, como no Porto, porque tem castelos, mosteiros...”(E). “...a conhecer os vários estios de catedrais e etc...”(H). “...em saber as histórias do que os nos rodeia.”(K). “É divertido e muito fico a saber”(S). “Se eu quiser ir visitar algum castelo ou algum mosteiro posso conhecer mais alguns com História e Geografia de Portugal”(Z). “Muito divertido e muito interessante.”(Y).	13
CIÊNCIA		
OUTROS	...”para mim é o conjunto da história de portugal...”(I) “E muito divertido e interessante.”(J). “E também outras coisas que ainda não demos”(O). “...existe tudo e antes, não existia nada.”(X).	4
APLICABILIDADE/FUNCIÓNALIDADE	“É a cultura geral do país e do mundo”(T). “quando formos passear ou outra coisa	

	podermos saber explicar o que os monumentos, construções, estatuas, significam”(C) “Aplicam o clero, o povo e a nobreza”(O) “Na escola, em casa, no trabalho.”(S). “Vamos precisar de História em todo lado e sempre”.(S). “Aplicam dizendo que pouca coisa sobreviver.(U).	6
<i>PARTILHA DE CONHECIMENTO</i>	“A historia e muito importante para a nosa vida.”(L). “Procurando num atlas e procurando em livros o que acontece no dia a dia.(K).	2