

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

As concepções dos estudantes do Ensino Básico sobre História e Geografia

Bruno Miguel Pereira da Rocha

M

2016



Bruno Miguel Pereira da Rocha

**As conceções dos estudantes do Ensino Básico sobre História e
Geografia**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do
EB e ES, orientado pelo Professor Doutor Luís Antunes Grosso Correia
coorientado pela Professora Doutora Maria Felisbela de Sousa Martins
Orientadoras de Estágio, Dr.^a Deolinda Teixeira Dias e Dr.^a Sandra Carvalho Nunes
Supervisores de Estágio, Professora Doutora Maria Felisbela de Sousa Martins e Professor
Doutor Luís Alberto Marques Alves

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2016

As conceções dos estudantes do Ensino Básico sobre História e Geografia

Bruno Miguel Pereira da Rocha

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do EB e ES, orientado pelo Professor Doutor Luís Antunes Grosso Correia
coorientado pela Professora Doutora Maria Felisbela de Sousa Martins

Orientadoras de Estágio, Dr.^a Deolinda Teixeira Dias e Dr.^a Sandra Carvalho Nunes
Supervisores de Estágio, Professora Doutora Maria Felisbela de Sousa Martins e Professor
Doutor Luís Alberto Marques Alves

Membros do Júri

Professora Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Adélia de Jesus Nobre Nunes
Faculdade de Letras - Universidade de Coimbra

Professor Doutor Luís Antunes Grosso Correia
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 18 valores no relatório e 19 valores na defesa.

Índice Geral

Resumo.....	8
Abstract.....	9
Índice de ilustrações.....	10
Índice de quadros.....	11
Introdução.....	12
Parte I – Fundamentação teórica do estudo.....	14
1– Processo de ensino – aprendizagem.....	14
1.1 – Os documentos oficiais de ensino.....	14
1.2 - Planificação	18
1.3 – Mudança concetual da aprendizagem.....	22
1.4 – Avaliação escolar.....	25
2– Educação Geográfica e Educação Histórica.....	28
Parte II – Enquadramento metodológico do estudo empírico	37
1– Perspetivas metodológicas.....	37
2 - Contextualização do estudo exploratório.....	42
2.1– Caraterização da escola e do meio envolvente.....	42
2.2– Identificação e caraterização da amostra.....	44
3 - Instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados.....	45
3.1– Método para dar voz aos sujeitos: Grupo Focal.....	45
3.2 - Para alcançar significados e sentidos: Análise de conteúdo.....	48
Parte III – Conceções dos estudantes sobre Geografia e História: apresentação e análise dos resultados.....	52
1 – O que é para estes/as estudantes Geografia e História?.....	52
2 - Que conhecimentos têm os/as alunos/as sobre conceitos-chave de Geografia e História?.....	56

3 - De que forma utilizam/aplicam conceitos-chave de Geografia e História no seu cotidiano?	63
Considerações finais.....	71
Referências bibliográficas.....	74
Anexos.....	80

Resumo

A presente investigação centrou-se no estudo das conceções que os estudantes do ensino básico revelam acerca da História e Geografia, fundamental para compreendermos de que forma decorre o processo de ensino-aprendizagem nestas duas áreas disciplinares. Assim, problematizou-se o papel do currículo (através dos documentos oficiais de ensino), da planificação e da avaliação na orientação, ajuda e melhoria das atividades desenvolvidas na escola.

Este estudo foi realizado no âmbito de um estágio pedagógico do Mestrado de Ensino de História e Geografia do Ensino Básico e Ensino Secundário e analisa os resultados de dois grupos de discussão focalizada concretizados com estudantes do 8º ano de escolaridade de uma escola pública portuguesa. Pretendeu-se perceber, sobretudo, o que é para estes estudantes Geografia e História, que conhecimentos têm sobre conceitos-chave, de que forma utilizam esses conceitos-chave no seu quotidiano e, consequentemente, que saberes e competências são desenvolvidos pelos estudantes.

Os resultados sugerem a existência de conceções, muitas vezes, confusas e que demonstram dificuldades em formar um raciocínio quer histórico, quer geográfico, o que concludentemente se reflete na forma como aplicam essas conceções na sua vida quotidiana.

Palavras-chave: Conceções, processo de ensino-aprendizagem, educação histórica, educação geográfica

Abstract

This research focus the study of the conceptions that students reveal on basic education about history and geography, crucial to understand how the teaching and learning process follows in these two disciplines. Thus, the inquiry approaches the curriculum's role, (through official documents of education), the planning and the evaluation in guidance, help and improvement of scholar activities.

This study was conducted as part of a apprenticeship teaching practice Master's Teaching of Basic Education Geography and Secondary Education and analyzes the results of two focus discussion groups realized with 8th grade students of a Portuguese public school. It was intended to realize, above all, what is for these students' geography and history, which have knowledge on key concepts, how they use these key concepts in their everyday lives and, consequently, how the students develop this knowledge and skills.

The results suggest the existence of conceptions that are often confused, presenting difficulties in forming historical or geographical arguments, which conclusively reflects in the way that they apply these conceptions in their everyday lives.

Keywords: conceptions, teaching-learning process, historical education, geographic education

Índice de ilustrações

Mapa 1 – Localização da Escola Secundária João Gonçalves Zarco.....	43
Figura 1 – Grupos focais.....	44

Índice de quadros

Quadro 1 – Codificação dos grupos de discussão focalizada.....	47
Quadro 2 - Grelha da análise de conteúdo do grupo focal de História.....	49
Quadro 3 - Grelha da análise de conteúdo do grupo focal de Geografia.....	50

Introdução

Atualmente vivemos numa sociedade globalizada em que as mudanças acontecem de forma muito rápida e imprevisível, pois existe uma crescente facilidade na mobilidade de pessoas e mercadorias. Esta realidade exige que, cada vez mais, os jovens tenham que movimentar um conjunto de saberes, procedimentos e atitudes para conseguirem viver integrados na sociedade. Como tal, consideramos que a Geografia e a História podem e devem ajudar os estudantes a encontrar o conhecimento, e não apenas a apreender conhecimentos. Apesar disso, continua-se, muitas vezes, a entender os estudantes como simples recetores de informação que devem limitar a ‘gravar’ e reproduzir, em vez de se promover aprendizagens significativas que permitam interpretar e relacionar com outros conhecimentos já adquiridos.

Acreditamos que, tal como afirma Cavalcanti (2013, p.129):

“A escola tem a função de “trazer” o cotidiano para seu interior com o intuito de fazer uma reflexão sobre ele por meio de uma confrontação com o conhecimento científico. Assim, deve estar estreitamente ligada ao cotidiano. Porém, se a prática cotidiana é uma referência da escola, é no sentido de contribuir para sua reflexão e transformação e, para tanto, tem como instrumentos os conhecimentos científicos que veicula”.

Porque, como relembra Perrenoud (2001, p.17), não nos podemos esquecer que “o fundamento de qualquer movimento pedagógico ou de qualquer política democrática de educação é que os alunos que vão à escola saibam utilizar o que lá aprendem”. Assim como Ausubel (citado por Santos, 1998, p.73) que defende que “o factor mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece”. Nesta linha de pensamento, Young (2013, p.11) afirma que

“o propósito do currículo, pelo menos nas sociedades modernas, não é apenas transmitir conhecimentos passados, é capacitar a próxima geração de modo que ela possa construir sobre esse conhecimento, criando um conhecimento novo, pois é assim que as sociedades humanas progridem e os indivíduos se desenvolvem”.

Como tal, devemos tornar a aprendizagem significativa, de modo a que os alunos interpretem e relacionem com outros conhecimentos já adquiridos, sobretudo, porque em nosso entender a Geografia e a História constituem-se como áreas privilegiadas em relação ao estabelecimento desta ligação entre o quotidiano do aluno e o saber científico.

Partindo destas premissas decidimos, no âmbito do estágio pedagógico do Mestrado de Ensino da História e Geografia do Ensino Básico e Ensino Secundário, tentar compreender “Que conceções têm os estudantes do ensino básico sobre Geografia e História?”. Para tal delineamos alguns objetivos a alcançar que passam por percebermos:

- O que é para estes estudantes Geografia e História?
- Que conhecimentos têm os alunos sobre conceitos-chave de Geografia e História?
- De que forma utilizam/aplicam conceitos-chave de Geografia e História no seu quotidiano?

No fundo, com este estudo o objetivo é precisamente esclarecer o que é que os estudantes sabem sobre História e Geografia e de que forma isso norteia a sua ação enquanto alunos e sobretudo enquanto cidadãos.

Assim, na primeira parte apresenta-se um breve enquadramento teórico que serviu de base à investigação. Neste enquadramento é elaborada uma breve contextualização e conseqüente reflexão sobre alguns elementos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, analisa-se o papel do currículo, da planificação e da avaliação no ensino. Posteriormente, refletiu-se sobre as dinâmicas atuais da Educação Histórica e da Educação Geográfica, considerando a posição de alguns dos seus principais autores. Na segunda parte aborda-se o enquadramento metodológico do estudo empírico, debruçando sobre as perspetivas metodológicas, a contextualização do estudo exploratório e ainda os instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados. Por fim, na terceira parte são apresentados e analisados os resultados dos dois grupos de discussão focalizada realizados.

Parte I – Fundamentação teórica do estudo

Neste enquadramento teórico pretendemos elaborar uma breve contextualização e consequente reflexão sobre alguns dos princípios que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, como é o caso do currículo (através dos documentos oficiais de ensino), da planificação e da avaliação. Iremos debruçar-nos, sucintamente, sobre a educação geográfica e a educação histórica.

1. Processo de ensino-aprendizagem

Centrando a nossa atenção na dimensão da aprendizagem, podemos afirmar que este é um processo de difícil definição, para o qual não existe nenhuma “receita” estipulada. Para haver aprendizagem tem de existir uma interação entre professores e alunos, que deve ser acompanhada por uma comunicação que estimule o raciocínio e, ao mesmo tempo, desperte o interesse dos discentes. Neste sentido, Charlot (2013, p.114) acredita que “ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a actividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um património de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos”. É possível, deste modo, assegurar que no processo de ensino-aprendizagem há uma relação de interação entre sujeito (aluno em atividade) e objetos de conhecimento (saber elaborado) sob a direção do professor, que conduz a atividade do sujeito ante o objeto, para que possa construir o seu conhecimento (Cavalcanti, 2011).

1.1. Os documentos oficiais de ensino

Tendo em conta que os documentos oficiais de ensino são um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a forma como são geridos influencia as concepções que os estudantes têm sobre História e Geografia, consideramos fundamental identificar, sumariamente, o que estes documentos alvitram.

O Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais

O documento “Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais” é constituído por quatro partes: Introdução, Competências gerais, Competências específicas e Bibliografia (ME/DEB, 2001).

Um dos pontos mais importantes a destacar deste documento é que tem como objetivo que as competências funcionem como “referências nacionais para o trabalho dos professores”, não se constituindo como “objetivos acabados e fechados” (ME/DEB, 2001, p.9) e permitindo um conjunto de experiências educativas diversificadas, de forma a respeitar os “princípios de diferenciação pedagógica, adequação e flexibilidade” (ME/DEB, 2001, p.11).

- O Currículo Nacional do Ensino Básico – Geografia (3º ciclo)

Neste documento é proposto que durante as aulas de Geografia se consiga realizar a “descoberta de Portugal, da Europa e do Mundo”, tendo em conta diferentes escalas de análise, através dos temas: “A Terra: estudos e representações”, “O meio natural”, “População e povoamento”, “Atividades económicas”, “Contrastes de desenvolvimento” e “Ambiente e sociedade” (ME/DEB, 2001). Assim, propõe-se um conhecimento dos lugares, das regiões e do Mundo, organizando as competências geográficas em três domínios: “A Localização”, “O Conhecimento dos Lugares e Regiões” e “O Dinamismo das inter-relações entre Espaços”. Na verdade, é de salientar que “a Geografia é, não só, um meio para promover a educação dos indivíduos, como também dá um contributo fundamental para a Educação para a Cidadania, nomeadamente no âmbito da Educação Ambiental e da Educação para o Desenvolvimento” (ME/DEB, 2001, p.107). Para além do acima mencionado é referido que a Educação Geográfica permite colocar as seguintes questões: “Onde se localiza? Por que se localiza? Como se distribui? Quais as características? Que impacte? Como deve ser gerido para benefício mútuo da humanidade e do ambiente?” (ME-DEB, 2001, p.109). Estas questões estão de acordo com a Carta Internacional da Educação Geográfica.

- O Currículo Nacional do Ensino Básico – História (3º ciclo)

Segundo este documento é através da História que o estudante “constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança” (ME/DEB, 2001, p.87). É reconhecido que “o saber constrói-se a partir das vivências dentro e fora da escola: o meio familiar e os media fornecem aos alunos ideias mais ou menos adequadas, mais ou menos fragmentadas, sobre a História”. A escola e mais concretamente o professor de História são os agentes que contribuem para “explorar estas ideias tácitas e ajudar o aluno a desenvolvê-las numa perspectiva de conhecimento histórico” (ME/DEB, 2001, p.87).

Este documento enuncia os “pontos de ancoragem da gestão curricular” dos programas existentes, com o objetivo de tornar “significativa e pertinente a relação com o saber histórico” (ME/DEB, 2001, p.87). Desta forma, procedeu-se à divisão em três núcleos estruturantes das competências específicas em História: “Tratamento de Informação/Utilização de Fontes”, “Compreensão Histórica” (temporalidade, espacialidade e contextualização) e “Comunicação em História”.

Orientações Curriculares de Geografia – 3º ciclo

Estas orientações estão diretamente relacionadas com o documento das Competências Específicas de Geografia anteriormente analisado (ME/DEB, 2001).

É defendido que a Geografia é uma disciplina que procura respostas às questões que o Homem coloca sobre o meio físico e humano. É constituída por duas dimensões complementares: a conceptual e a instrumental¹, na medida em que “a Literacia Geográfica não se pode limitar à memorização e à localização de factos geográficos isolados” (ME/DEB, 2001, p.6). Deste modo, os estudantes devem ter os conhecimentos básicos relacionados com “a localização relativa e absoluta, a dimensão territorial, a

¹ Serão explicitadas quando nos debruçarmos sobre a construção do guião do grupo focal de Geografia.

população e os recursos dos países e continentes do Mundo” (ME/DEB, 2001, p.5), mediante diferentes escalas de análise.

Como já referido na análise das competências essenciais, o docente tem como função explorar o currículo nacional, construindo situações de aprendizagens adequadas à realidade local e a cada turma, constando no documento um conjunto alargado de experiências educativas, de carácter facultativo. Como tal, na gestão do currículo está previsto que os temas sejam abordados de forma separada ou integrada, numa lógica de ciclo².

O Programa de História – 3º ciclo

O programa de História do 3º ciclo do ensino básico está organizado em dois volumes: Organização Curricular e Programas³, e Plano de Organização e Sequência do Ensino-Aprendizagem⁴. É de ressaltar que este programa foi elaborado numa época em que a escolaridade obrigatória era até ao 9º ano de escolaridade (fim do 3º ciclo), como tal “procurou-se proporcionar, a uma população escolar alargada, utensilagens indispensáveis para o prosseguimento de estudos e para a inserção na sociedade contemporânea” (ME/DGEBS, 1991, p.121).

As finalidades deste programa são estruturadas em três grandes domínios: dos Valores/Atitudes, das Capacidades/Aptidões e dos Conhecimentos. Esta estruturação do programa é importante, visto que pretende-se o desenvolvimento dos estudantes nos campos cognitivo e nos domínios afetivo, social e moral, pois “as experiências de aprendizagem tidas como desejáveis são as que favorecem uma mobilização global do

2 É apenas aconselhado que se comece pelo tema “Terra, Estudos e Representações”, devido à natureza estrutural dos conteúdos abordados.

3 Contém as finalidades, os objetivos, a linha de conteúdos, as orientações metodológicas e os elementos de avaliação.

4 Contempla um conjunto de propostas de trabalho, que não têm uma função normativa, mas permitem ao docente planificar em diferentes fases (longo, médio e curto prazo), articulando as diversas componentes curriculares.

aluno e lhe garantem oportunidades para adquirir progressivamente confiança e autonomia” (ME/DGEBS, vol.1, 1991, p.141).

No primeiro volume são contemplados doze temas centrais referentes à história geral, sobretudo de dimensão europeia e com uma especial abordagem à História de Portugal, numa sequência cronológica contínua, dando “continuidade do processo histórico e a articulação permanente entre o tempo breve, o tempo médio e as estruturas de longa duração” (ME/DGEBS, 1991, p.123). O segundo volume é composto por duas dimensões principais: os conteúdos e as sugestões didáticas.

1.2 – Planificação

Um dos princípios fundamentais a ter em conta no processo de ensino-aprendizagem é a planificação (longo, médio e curto prazo), que deve ter como principal função orientar, ajudar a desenvolver e a melhorar as diferentes atividades que decorrem durante todo o ano letivo. Mas, a planificação só cumpre verdadeiramente essa função se for acompanhada de uma reflexão permanente dos diferentes agentes educativos, pois uma planificação não pode ser entendida como algo “estancado”, mas sim como um processo dinâmico e sempre sujeito a alterações e a melhorias constantes.

A planificação não pode ser vista apenas como um requisito administrativo que se tem de cumprir, pois dessa forma tornar-se-á um obstáculo ao desenvolvimento das atividades nas escolas. No fundo, é a passagem da teoria à prática, onde se toma decisões que cruzam o discurso pedagógico e o discurso técnico-didático para que “todo o processo seja integrado, funcional e eficaz” (Zabalza, 1992, p. 51). Acreditamos, fundamentalmente, que a planificação nos pode ajudar a saber o que queremos ensinar, como queremos organizar a aprendizagem e como avaliar os seus resultados, adequando às características de cada situação de ensino.

A planificação está diretamente relacionada com a gestão do currículo porque facilita a resposta à pergunta: “Como se vai fazer e porquê para conseguir, com sucesso, que os

alunos aprendam o que se optou por integrar no currículo da escola?” (Roldão, 1999 p.62). É importante, então, percebermos que o currículo “é, por um lado, o corpo de aprendizagens que se quer fazer adquirir e é também o modo, o caminho, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir” (Roldão, 1999, p.59). Podemos, igualmente, entender o currículo como o conjunto de processos de seleção, organização, construção e reconstrução culturais (no seu sentido amplo), ou seja, como tudo o que existe enquanto plano e prescrição e tudo o que ocorre num dado contexto e numa situação real de educação escolar (Leite, 2001a). Consideramos que estes objetivos só são possíveis atingir através de uma rigorosa planificação dos diferentes atos educativos.

Existem diferentes tipos de planificação, na medida em que “o modelo de planificação seguido é importante, pois reflete a maneira como foi concebida a aula” (Braga et al., 2004, p.26), podendo-se distinguir em planificação linear, não linear e conceptual. No caso da planificação linear baseia-se nos princípios definidos pelas teorias técnicas, e dá grande ênfase aos objetivos e metas a alcançar. Já no modelo de planificação não linear os professores também estabelecem metas, mas a planificação é cíclica, pois é feita através de uma sucessão de tentativa e erros, ou seja é posta em causa a visão de orientar as aulas para satisfazer objetivos, assim como, a ideia de que é possível realizar atividades com grande precisão, sem atender à dinâmica da aula. Mas, existe uma abordagem mais recente que é contrária à planificação linear, designada de planificação conceptual. Neste caso tem-se em consideração as representações prévias dos alunos sobre determinado assunto. O professor deve valorizar essas representações próprias de cada um, aproveitando as corretas e desenvolvendo formas de alterar as erradas, percebendo as causas de tais conceitos incorretos. Desta forma, "o saber será algo que o próprio aluno irá construindo depois de se irem efetuando transformações até ele atingir o nível de abstração desejado” (Fátima Braga et al., 2004, p.28). Trata-se portanto de um ensino baseado na mudança conceptual, em que o professor elabora etapas sucessivas que levam os alunos à construção do saber. O modelo clássico de planificação não se adapta a este caso, pois desenvolvem-se planos dinâmicos, abertos e flexíveis (Braga et al., 2004, p.26).

Podemos ainda acrescentar que numa visão ampla o currículo é o projeto de formação escolar que não se esgota “nos conteúdos a ensinar e a aprender, isto é, na dimensão do

conhecimento, mas que se amplia às dimensões do ser, do tornar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros” (Leite, 2001b, p.2). Deve incluir as competências cognitivas e as competências de convivência e colaboração social.

É importante compreender que a ideia de “uma escola para todos” exige uma cuidada planificação de tudo o que envolve a escola. Já não se pode acreditar que a escola é formada por um grupo homogéneo de estudantes, em que se pode ensinar recorrendo às mesmas estratégias e recursos para todos, como acontecia antes do alargamento da escolaridade obrigatória. Atualmente, exige-se que seja dada atenção às especificidades dos estudantes desenvolvendo não só o conhecimento científico como uma formação pessoal e social. Porque como afirma Martins (2011, p.66)

“não faz sentido pensar num currículo do qual conste apenas um conjunto de conteúdos a ensinar e a fazer aprender. Faz sentido um currículo que, para além de contemplar os saberes a ensinar, dele façam parte as aprendizagens geradas na escola, resultantes da sua organização e que estejam interligadas com as vivências dos alunos e com o meio em que estes estão inseridos”.

No fundo, é importante não seguir uma corrente tradicional do currículo, na qual o currículo tem por função transmitir e fazer adquirir conhecimentos, e em que o sentido atribuído à educação escolar é homogeneizar de acordo com a cultura padrão/assimilar/excluir os não assimiláveis (Carlinda, 2003). Teremos desta forma uma planificação centrada, unicamente, nos conteúdos e no modo de transmitir os conhecimentos. Devemos é continuar a investir na renúncia a uma escola única e de seleção para uma escola que aceita a diferença e operacionaliza uma dinâmica de inclusão. Não podemos dar apenas igualdade de oportunidade de acesso à escola, mas, também, igualdade de oportunidade de sucesso.

Apostar em teorias de currículo de orientação tecnicista é reduzir a função das escolas, visto que estas apenas são apoiadas “numa racionalidade instrumental que reduz as situações a meras técnicas subordinadas às ideias de eficácia e de eficiência”, não tendo em conta “questões de ordem ética e ideológica” e não entendem os fenómenos inerentes à ação educativa de forma integrada (Carlinda, 2003) No caso das correntes sociocríticas

e culturais focam-se “nos contextos e no papel social da educação – gerador de uma mudança positiva das sociedades”, o que faz com que a planificação se centre na diversidade de elementos que acompanham o ato de ensinar, de aprender e de intervir (Carlinda, 2003).

Tendo por base estas noções das correntes teóricas de currículo, é de notar que existe, cada vez mais, o reconhecimento da inadequação de um currículo construído em função apenas do aluno médio-tipo, o que permite conceber um currículo nacional flexível. A ideia é que a escola passe a ser um local de decisão, o “professor configurador do currículo”, através do papel de “professor investigador” e “professor reflexivo”. Mas, para existir uma verdadeira gestão curricular é importante: (i) diferenciar as opções de cada escola para responder melhor ao seu público, (ii) diferenciar os projetos curriculares das turmas ou grupos de alunos para melhorar a aprendizagem, e (iii) diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um (Roldão, 1999, p. 52). Estas circunstâncias implicam uma constante adequação da planificação e gestão curricular. Esta necessária diferenciação e adequação não podem, nem deve, ter como objetivo estabelecer níveis de chegada diferentes, mas sim tentar por todos meios que todos consigam dominar as competências que precisam na sua vida pessoal e social. Portanto, “os professores não podem ser consumidores/executores do currículo e demais materiais pedagógicos, mas, sim têm de ser configuradores do currículo, e adaptando-o às situações com que se deparam no dia-a-dia” (Martins, 2011, p.114).

Não nos podemos esquecer que, como já anteriormente referido, a manifesta diversidade sociocultural “presente na escola e a crescente necessidade e especificidade educacional na sociedade de informação contemporânea, sustentam a necessidade de reconstrução de processos de desenvolvimento e gestão curricular que visem a eficácia e adequabilidade das práticas educativas a públicos muito diferenciados” (Roldão, 2005, p.14). É, portanto, relevante que como defendido nas teorias de orientação sociocrítica e cultural se potencie nos alunos a participação em algumas dimensões da planificação, desenvolvendo a capacidade para intervirem autónoma e criticamente na sua formação de modo a compreenderem a educação como um ato cultural e político. Evidentemente que essa

participação tem de ser cuidadosa e restrita a algumas dimensões. Através da sua participação consegue-se desenvolver a interação com as situações e os problemas reais desenvolvendo nos estudantes a tomada de consciência (conscientização) desses problemas e a capacidade de sobre eles refletir e atuar.

1.3 - Mudança conceptual na aprendizagem

A realidade é que existe a convicção que, na sua maioria, o processo de ensino é um ato mecânico, na medida em que o professor apresenta, interpreta para o aluno o conhecimento sistematizado nos manuais e que a aprendizagem baseia-se na repetição, por várias vezes e de diferentes formas, dos conteúdos transmitidos (Cavalcanti, 2011). Uma das características do método de ensino tradicional é, precisamente, o facto de o professor explicar o conteúdo da aula e as regras das atividades e, posteriormente, o aluno aplicar o que lhe foi ensinado. No fundo, começa-se pelo saber e pelas regras e, a seguir, a atividade do aluno. Neste sentido Charlot (2013, p.178) acredita que:

“Nós, professores, somos exageradamente professores de respostas e pouco professores de questionamentos. Fazer nascerem novos questionamentos e, a seguir, levar ou fazer construir respostas, é a forma fundamental do ensino. É o questionamento anterior que dá sentido às respostas, isto é, aos conteúdos escolares e à actividade para construí-los ou apropriar-se deles. O essencial é que o aluno se aproprie de conhecimentos que tenham sentido para ele e que, ao responderem a questões ou resolverem problemas, esclarecem o mundo”.

Mas, para Ausubel (citado por Santos, 1998, p.73) “o factor singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece.” Refere ainda que o conhecimento prévio é a “verdadeira pedra de toque para interiorizar e tornar compreensíveis novos significados”. A teoria de Ausubel centra-se na estruturação do conhecimento tendo por base organizações conceptuais já existentes que funcionam como estruturas de acolhimentos das novas ideias. Perante isto, pode concluir-se que a ação pedagógica deve centrar-se na construção racional de novas estruturas concetuais.

Um dos processos fundamentais defendidos por Ausubel - processo de ancoragem – diz respeito à integração do objeto apresentado no sistema de representações existente. Este processo aproxima-se de uma perspectiva racionalista construtivista. O autor distingue dois tipos de abstração da gênese do conhecimento: a abstração primária, pela qual se formam os conceitos prévios, ou seja por experiência direta com os objetos, acontecimentos ou situações; e a abstração secundária, na qual se formam os conceitos mais elaborados (ex: os científicos), que são produto de uma ancoragem realizada em conceitos adquiridos pela abstração primária. Esta perspectiva é defendida nos documentos oficiais de ensino quando afirmam:

“Pretende-se, com efeito, fornecer a todos os alunos oportunidades de desenvolvimento, considerando de forma construtiva os seus diferentes pontos de partida e encontrando os processos adequados para que as desigualdades iniciais, sobretudo as que decorrem de contextos sócio-económicos, não se perpetuem ao longo da escolaridade (ME/DGEBS, 1991, p.145).

A aprendizagem significativa vai de encontro aos pressupostos desta teoria, pois consiste num “processo em que aquilo que aprendemos é o produto da informação nova interpretada à luz do que sabemos” (Poza, 1998). Isto é, implica uma ativação da compreensão, favorecendo a mobilização dos conhecimentos previamente adquiridos, constituindo-se como uma aprendizagem progressiva, ativa e idiossincrática. Exige uma ‘organização conceptual interna’ e depende sobretudo da qualidade do material apresentado, pois “só se podem compreender aqueles materiais que estiverem internamente organizados, ou seja, cada parte da matéria deverá ter uma conexão lógica ou conceptual com as restantes partes” (Poza,1998). Há uma predisposição do aluno para estabelecer relações significativas.

Segundo Libâneo (1995, citado por Cavalcanti, 2011, p.139) esta visão leva a uma posição socioconstrutivista no ensino:

“É sócio porque compreende a situação de ensino-aprendizagem como uma atividade conjunta, compartilhada, do professor e dos alunos, como uma relação social entre professor e aluno ante o saber escolar. É construtivista porque o aluno constrói, elabora,

seus conhecimentos, seus métodos de estudo, sua afetividade, com a ajuda da cultura socialmente elaborada, com a ajuda do professor”.

Neste sentido, o construtivismo constitui, de facto, uma rutura fundamental com o método de ensino tradicional, porque neste modelo a atividade vem primeiro (Charlot, 2013). As linhas orientadoras da aprendizagem construtivista “exige colocar e usar diversos processos cognitivos durante o processo de aprendizagem” (Mayer, 2000, p.156). Por conseguinte, segundo o construtivismo a aprendizagem tem que ser encarada como um processo e um resultado. Assim, não basta memorizar uma informação para aplicar numa determinada situação pontual, mas submetê-la a um processo de interiorização que garanta uma aprendizagem mais válida e reflexiva. O envolvimento do aluno implica o desenvolvimento de atividades de aprendizagem interpessoal, que pressupõem a presença de situações educativas promotoras de interações, e por isso mesmo, ativas (Mayer, 2000). Como confirma a perspectiva de Cavalcanti (2011, p.138):

“O aluno é ativo porque ele é o sujeito do processo e, por isso, sua atividade mental ou física é fundamental para a relação ativa com os objetos de conhecimento; o professor é ativo porque é ele quem faz a mediação do aluno com aqueles objetos. Portanto, ambos atuam, ou devem atuar, conjuntamente ante os objetos de conhecimento”.

Em relação à aprendizagem de conceitos os alunos deverão relacioná-los entre si. Este processo irá implicar uma compreensão da informação, que deverá ser contínua e gradual, em que os conhecimentos prévios do aluno deverão ser conectados e ativados corretamente de modo a contribuir para um melhor processo de aprendizagem. Estes conceitos só se apreendem quando se é capaz de os utilizar, e para isto há necessidade de ser promovida uma forte atividade mental dos alunos, que favoreça a compreensão dos conceitos, permita a sua utilização, interpretação ou a construção de novas ideias. A realidade é que “a experiência tem mostrado a ineficiência de se ensinar conceitos à criança ou ao jovem apenas transmitindo a eles o conceito definido no livro ou elaborado pelo professor”. Defende-se que “o professor deve propiciar condições para que o aluno possa formar, ele mesmo, um conceito” (Cavalcanti, 2011, p.26).

Como nos indica Souto González (1999), temos que ser capazes de transformar os conteúdos curriculares em conteúdos didáticos, ou seja, os desafios que hoje temos que enfrentar e trabalhar nas aulas de Geografia e História, deverão ser conhecimentos úteis para o indivíduo e para a sua vida em sociedade.

Nesta linha de pensamento Perrenoud (1995, p.151) declara:

“Para mim, para se aprender alguma coisa de perdurável na escola, é preciso enfrentar problemas e levar tempo a resolvê-los, durante as horas de aula e fora delas. É levar tempo a acabar o que se começou quando dificilmente se poderia recriar uma dinâmica favorável. É levar tempo a ler, a reflectir, a voltar com questões, propostas, observações para alimentar o trabalho da turma”.

1.4 – Avaliação escolar

Como temos salientado, não se pode continuar a acreditar que o sucesso ou insucesso dos alunos depende apenas deles, por isso é importante que se invista numa avaliação formativa que deve ser tida em conta nas planificações de ensino e nas práticas da sala de aula. É essencial que uma importante parte da gestão curricular e conseqüentemente da sua planificação se centre no plano das aprendizagens, como tal a avaliação do processo de gestão deve ter como principal preocupação a consequência das decisões tomadas na qualidade das aprendizagens dos alunos.

É fundamental que a avaliação escolar tenha como principal função a melhoria e desenvolvimento das aprendizagens realizadas pelos estudantes, mas a verdade é que como defende Fernandes (2005, p.66) “os modelos dominantes de avaliação das aprendizagens estão sobretudo orientados para classificar, seleccionar e certificar os alunos”. Acreditamos que a avaliação tem de ter como função regular a aprendizagem dos alunos e não ser apenas um meio para quantificar um aluno, posicioná-lo quanto a uma escala de avaliação e esquecer qualquer tipo de intervenção na melhoria da sua aprendizagem. A avaliação pode e deve, igualmente, contribuir para a melhoria do

sistema educativo pois permite orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento do processo ensino-aprendizagem e das próprias escolas.

Continua-se, como referido anteriormente, a entender os alunos como simples recetores de informação que se devem limitar a “gravar” e reproduzir, enquadrando-se esta orientação no paradigma da instrução. Mas, a verdade é que devemos tornar a aprendizagem significativa, de modo a que os alunos interpretem e relacionem com outros conhecimentos já adquiridos. Consideramos que não nos podemos esquecer que vivemos numa sociedade em que existe uma grande facilidade de mobilidade de pessoas e mercadorias e em que as mudanças acontecem de forma muito mais rápida, imprevisível e incerta. Esta realidade exige que, cada vez mais, os jovens tenham que mobilizar um conjunto de saberes, procedimentos e atitudes para conseguirem viver integrados na sociedade. Porque, “pretendendo a formação básica incidir não apenas na aquisição de conhecimentos mas também no desenvolvimento de um amplo leque de aptidões, valores e atitudes, não pode a avaliação dirigir-se apenas àquele primeiro domínio (ME/DGEBS, 1991, p.145). Desta forma, em nosso entender, a avaliação não se deve limitar apenas a testar o trabalho dos estudantes em tarefas rotineiras que apenas têm como única exigência a memorização e compreensão de factos e procedimentos. É por essa razão que Fernandes (2005, p.66) entende que “a avaliação deve contribuir para que os alunos sejam mais autónomos e mais capazes de aprender utilizando melhor os seus próprios recursos cognitivos e metacognitivos”.

Não nos podemos esquecer que para desenvolver uma correta avaliação formativa é necessário começar por construir um conjunto de critérios de avaliação rigorosos e sistemáticos, numa tentativa de atenuar a subjetividade inerente ao processo de avaliação. Desta forma, conseguiríamos, seguramente, atenuar o insucesso escolar que muitas vezes tem como base uma deficiente construção e clarificação dos critérios de avaliação utilizados. Aliás, esta é uma das principais dificuldades dos professores que nem sempre têm a “plena consciência de quais são os seus próprios critérios” (Santos, 2008, p.20). Como defende Pacheco (2002, p.54), “o insucesso do aluno é explicado em grande parte, por uma débil prática de construção do referente ou da clarificação dos critérios que servem para julgar o seu desempenho”.

Outro dos muitos obstáculos, amplamente mencionados, da dificuldade de promover uma avaliação formativa é a existência de avaliações externas, através dos exames nacionais. A verdade é que nas disciplinas sujeitas a exame nacional ouvimos, regularmente, por parte dos professores que estão condicionados pelo que “sai no exame”, o que normalmente foca-se no conhecimento dos conteúdos, em vez de na sua integração e mobilização para resolver situações problemáticas. Essa é, aliás, a principal crítica aos exames nacionais (avaliação externa) que se prende com a evidência de não avaliarem os resultados significativos das aprendizagens dos alunos. É de facto visível que apesar da autonomia que é dada às escolas na gestão do currículo, devido à prestação de contas que os exames exigem, estas acabam por se preocupar em alcançar os “*standards*” estabelecidos.

É importante desenvolver competências de análise, reflexão, pesquisa e produção do conhecimento, apesar de argumentar-se “com frequência que uma maior atenção a estas dimensões implica menos tempo para abordar as ‘matérias’ curriculares com consequências para os resultados dos alunos em exames” (Roldão, 1999, p.21). Uma das preocupações é preparar o aluno para o exame, baseando a avaliação na memorização e reprodução da informação. Mas, é de salientar que esta ideia não está de acordo com a investigação que evidencia que os resultados são mais elevados nas provas externas quando se recorre à avaliação formativa (Black & Wiliam, 1998a, citado por Fernandes, 2006). Apesar destas evidências, a avaliação externa serve, muitas vezes, para justificar, também, a chamada “cultura do teste”, o que na verdade acontece seja em disciplinas sujeitas a exame nacional ou não. Por essa razão é que Santos (2008, p.25) afirma que “não é assim de estranhar que os alunos associem à avaliação um carácter essencialmente sumativo, sendo as notas e os testes elementos centrais no processo avaliativo”.

Devido a todos estes obstáculos, a avaliação é vista, também, pelos alunos como um momento que serve para testar os seus conhecimentos, que os põe à prova e que os torna mais apreensivos e mais negativos relativamente à escola e ao processo de ensino. Os alunos normalmente não vêm aspetos positivos no processo avaliativo, e é nesse ponto que deve focar-se a mudança da escola relativamente à avaliação. Uma forma de atenuar esse carácter negativo da avaliação, passa por uma maior participação dos estudantes na

avaliação dos produtos e das atividades que têm lugar na escola, uma vez que têm de ser capazes de confrontar o que fez com aquilo que se esperava que fizesse, agindo de forma a reduzir ou eliminar essa diferença. Porque, na verdade, “só podemos dizer que uma avaliação é realmente formativa se os alunos, através dela, se consciencializarem das eventuais diferenças entre o seu estado presente relativamente às aprendizagens e o estado que se pretende alcançar, assim como o que estarão dispostos a fazer para as reduzir ou mesmo eliminar” (Fernandes, 2006, p.31).

A participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem vai de encontro ao paradigma construtivista/naturalista, identificado por Guba e Lincoln (1989), em que os parâmetros de avaliação são objeto de negociação entre avaliadores e avaliados. No fundo, os avaliados são entendidos, de algum modo, como co-autores da sua própria avaliação, nas suas diferentes etapas: desenho, implementação, interpretação e tomada de decisões. Esta é aliás a visão defendida nos documentos oficiais de ensino em que se afirma que “os alunos terão de colaborar em parte inteira nesse processo, confrontando-se os resultados da auto-avaliação e da hétero-avaliação por eles praticada com as conclusões do professor, num diálogo aberto e formativo” (ME/DEB, 2001, p.146-147).

2 – Educação Geográfica e Educação Histórica

Educação Geográfica

A Geografia desde a segunda metade do século XX, efetuou um profundo processo de revisão das suas bases científicas, muito por causa da revolução industrial e das sucessivas transformações geradas pela evolução e expansão mundial, que determinou outra organização do espaço e do território e da utilização dos recursos, o que implicou diversas reformulações a vários níveis: teorias científicas, métodos, temas e formas de usar o saber geográfico (Jiménez, 1998). É por esta razão que Ilera (1995) afirma que “no es lo mismo aprender, o enseñar, Geografia en la década de los años cincuenta que en este último decénio del siglo XX”. Apesar de todas estas mudanças a Geografia mantém os seus eixos

constantes: (i) espacial, (ii) regional, (iii) ciência da terra e (iv) relação sociedade - meio ambiente.

Segundo a Carta Internacional da Educação Geográfica (1992)⁵, um aluno bem-sucedido deverá saber colocar as seguintes questões:

- (i) Onde se localiza?
- (ii) Quais as suas características?
- (iii) Porque está aí localizado?
- (iv) Como é que aconteceu?
- (v) Que impacte tem?
- (vi) Como é que deveria ser gerido para o benefício mútuo da humanidade e do ambiente natural?

Desenvolvendo os seus estudos com base em conceitos centrais como:

- (i) Localização e distribuição,
- (ii) Lugar,
- (iii) Relações população-ambiente,
- (iv) Interação espacial,
- (v) Região.

Ao responder a estas questões e desenvolvendo estes conceitos é expectável que a leitura geográfica da realidade analise as inter-relações entre os elementos em diversas escalas, não se restringindo à descrição localizada dos elementos naturais e efeitos da ação humana (Carneiro, 1993). Isto é, a geografia é uma disciplina que permite, por excelência,

5 A Comissão de Educação Geográfica da União Geográfica Internacional elaborou uma nova Carta Internacional sobre a Educação Geográfica, que foi ratificada durante o Congresso Internacional realizado em agosto de 2016, em Pequim. Esta nova Carta de Educação Geográfica de 2016 justifica-se pelo facto de desde 1992 o mundo ter mudado e, conseqüentemente, a disciplina de Geografia e a Educação Geográfica. É de salientar que esta Declaração é mais sucinta e inclui um Plano de Ação (cf. http://www.igu-cge.org/Charters-pdf/2016/IGU_2016_spanish.pdf).

conjugar as dimensões física e humana dos fenômenos e a respetiva interdependência dos seres vivos com o ambiente físico. Dai que Cachinho (2000, p.88) afirme que “ao compreenderem o lugar onde vivem e conhecerem outros lugares, povos e culturas, as pessoas melhor informadas, vencem o seu provincianismo e o etnocentrismo, alimentam o espírito de alteridade e, por conseguinte, tomam decisões mais objectivas e sensatas.”

Na perspectiva de Cavalcanti (2011, p.11), estudar Geografia é importante pois,

“o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais”.

Fundamentalmente, a educação geográfica deve ocupar-se da compreensão do mundo que os estudantes vão elaborando a partir das suas experiências e da sua apreensão evolutiva dos problemas de uso e organização do território (Carneiro, 1993). Desta forma, permitirá formar cidadãos geograficamente competentes, mas também constituir-se como “um contributo fundamental para a Educação para a Cidadania, nomeadamente no âmbito da Educação Ambiental e da Educação para o Desenvolvimento” (Ministério da Educação, 2001, p.1). Para Ferreira (2004) a Educação Geográfica e a Educação para a Cidadania estão intimamente ligadas, pois uma literacia geográfica constitui um atributo essencial para o desempenho de uma cidadania consciente e ativa. Acredita que as relações entre as finalidades da Educação para a Cidadania e da Educação Geográfica são evidentes na medida em que os conceitos geográficos têm uma dimensão social e cultural muito importante.

Como defende Alegria (2002) a complexidade do mundo contemporâneo está presente na educação geográfica, e devem ser propiciadas as experiências educativas que evitem uma interpretação muitas vezes simplista dos acontecimentos próximos e distantes. A

Geografia pode e deve ajudar os alunos a saber encontrar o conhecimento, e não apenas a apreender conhecimentos. Sugere, portanto, que existem cinco recursos indispensáveis a uma aprendizagem geográfica: mapas e gráficos, atlas diversos, visitas de estudo, jogos e simulações e meios audiovisuais. Porque “las relaciones entre ciencia y sociedad son evidentes y en caso de la didáctica de la geografía todavía más, pues se trata de enseñar una determinada manera de organizar los datos que percibimos del mundo en que vivimos” (Souto-González, 1999, p.111).

Assim as Orientações curriculares de Geografia (2001, p.6) defendem que

“o método de estudo privilegiado da geografia consiste na observação, recolha e tratamento da informação para levantar e testar hipóteses, elaborar conclusões e apresentar os resultados obtidos. Este método investigativo é central para a educação geográfica e através dele desenvolvem-se competências utilizadas no trabalho colaborativo, na discussão de ideias e de informação variada, bem como na apresentação oral, visual e escrita de resultados das investigações”.

Estas orientações corroboram a perspectiva de Carneiro (1993, p.122) que acredita que

“as informações quantitativo-factuais de interesse geográfico não podem sobrepor-se ao questionamento dos problemas geográficos. Ainda que os fatos sejam importantes (ninguém pode raciocinar sem eles), devem ser tomados como meios pelos quais se desenvolve a compreensão e a reflexão sobre os problemas considerados, em vista da sua análise e interpretação e na perspectiva de uma busca de soluções. É nesse aspecto que se torna relevante o desenvolvimento de habilidades de pensamento pelo aluno, relacionadas às dimensões conceituais definidoras da Geografia: o espaço, em suas diferentes escalas (local, regional, nacional, mundial); a interdependência dos espaços: as interações intra-espaciais (elementos naturais e sociais); e, em decorrência da dinâmica inter e intra-espacial, as mudanças dos espaços no tempo. As habilidades básicas de pensamento cujo desenvolvimento é favorecido pela educação geográfica são: observação, análise, comparação, interpretação, síntese e avaliação.”

Numa sociedade cada vez mais globalizada, o ensino da Geografia torna-se ainda mais importante e fundamental, pois o crescimento da globalização, permite reduzir as distâncias entre os lugares, os povos e as culturas, mas torna o mundo ainda mais complexo, diverso e diferente, o que reforça a importância do conhecimento geográfico por parte dos jovens para que possam dar conta e compreender o que nele se passa de maneira rigorosa, e torna-se fundamental para resolver problemas como por exemplo no mundo dos negócios ou até no planeamento das férias. Por isso, Gerber (2001, p.18) defende que “to promote globalisation education for life, geographical educators around the world must use their curricula to promote socialisation in communities amongst young and old people in formal and informal learning environments.” Mas, a verdade é que “to promote globalisation education for life, geographical educators around the world must use their curricula to promote socialisation in communities amongst young and old people in formal and informal learning environments.”

É importante não esquecer que o facto de atualmente existir a massificação dos mass media, principalmente da televisão, que diariamente, através do espetáculo e do sensacionalismo difundem os problemas ambientais e sociais de uma forma mais “divertida/apelativa” que a escola, torna ainda mais urgente e importante existir uma verdadeira cultura geográfica para que dessa forma os indivíduos consigam ser seletivos e críticos relativamente à informação divulgada. Neste sentido, Alegria (2003) admite que o facto de os ‘media’ serem o principal veículo de contacto com o Mundo e as instituições da sociedade, é importante que se perceba as relações entre eles e a aprendizagem, levando para o ensino da Geografia as vivências do quotidiano, ajudando assim os alunos a criarem interesse pela aprendizagem.

Educação Histórica

Como já esclarecido anteriormente a mente dos estudantes não pode ser entendida como “páginas em branco”, pois estes entram na sala de aula com uma enorme variedade de conhecimentos sobre História, mas que nem sempre correspondem ao conhecimento científico histórico. Os pontos de vistas que têm em relação à História e à sua evolução são adquiridos de diversas formas (família, pares, tecnologias da informação e comunicação), daí que Wertsh (2000) considere que nem sempre a História oficial corresponde à memória social de um determinado contexto sociopolítico. Como tal, um dos objetivos da História veiculada a nível curricular é precisamente atenuar os conflitos existentes entre o conhecimento e as crenças no âmbito histórico.

Esta perspetiva é corroborada por Barca (2001, p.15) que ao analisar diversos estudos conclui que

“as crianças têm já um conjunto de ideias relacionadas com a História, quando chegam à escola. O meio familiar, a comunidade local, os média, especialmente a tv, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar. É a partir da detecção destas ideias – que se manifestam ao nível do senso comum, e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada – que o professor poderá contribuir para as modificar e tornar mais elaboradas”.

Sem dúvida que devemos ter em conta as perspetivas dos nossos estudantes, porque pensar historicamente implica lidar com o pensamento ontológico (visão que os alunos têm do mundo), com o pensamento existencial (“quem sou eu?”) e epistemológico (“como é que eu sei?”) que estão presentes nas posições dos estudantes (Drake & Nelson, 2004).

De acordo com o projeto do Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos da América “How people learn” (1999, citado por Leal, 2011), o princípio chave para a aprendizagem é ter em conta as seguintes considerações:

“Os alunos vão para as salas de aula com pré-conceitos sobre como funciona o mundo. Se suas compreensões iniciais não são levadas em conta, podem falhar em entender novos conceitos e as

informações que lhes são ensinados ou podem aprendê-los para uma prova, mas reverterem para seus pré-conceitos fora da sala de aula”.

Na medida em que “o processo de apropriação de narrativas históricas envolve um conjunto de relações entre agente e objeto cultural, mais do que propriamente desenvoltura cognitiva” (Wetsh, 2000, p.39), o professor deve estabelecer uma linha de base para encontrar “pontos-chave” dos estudantes de forma a orientá-los e a enquadrá-los no conhecimento histórico. Dessa forma, o professor deve incentivar os seus alunos para a reconsideração e reformulação do conhecimento histórico previamente elaborado, de modo a que o amadureçam, em vez de absorverem os factos (Drake & Nelson, 2004). Isto terá como finalidade a aplicação de “hábitos da mente” nos estudantes, que deverão incluir: o pensamento cronológico, compreensão histórica, a análise e interpretação históricas, a capacidade de pesquisa histórica e ainda a capacidade de elaborar questões de análise e de tomadas de decisão (Drake & Nelson, 2004). No fundo, a História deve deixar de ser aprendida como uma absorção de conhecimentos, para passar a surgir da resposta a questões que se façam a esses mesmos conhecimentos acumulados, para poder ser verdadeiramente apropriada pelos estudantes (Leal, 2011).

Porque um dos problemas no ensino na História é que, muitas vezes, a consciência histórica do estudante está dependente da ideia que a história conta ‘o que aconteceu’, não havendo a necessidade de questionar, o que dificulta a ideia de relatividade dos pontos de vista tão importante para existir conhecimento histórico (Cerri, 2010). Assim, é fundamental que os estudantes desenvolvam competências para selecionar e interpretar a informação, aprendendo a distinguir entre História e Ficção e a diferença entre discursos especulativos, históricos ou de senso comum. E, sobretudo, que “duas visões de uma dada situação, embora contraditórias entre si, poderão ser consideradas historicamente válidas se forem confirmadas, e não refutadas, pelas fontes existentes” (Barca, 2007, p.6).

É de salientar que deve-se articular passado, presente e futuro no ensino, na medida em que constitui-se como mais um recurso para mobilizar a atenção dos estudantes, mas sobretudo porque essa articulação segue as características estruturais do pensamento das pessoas (Cerri, 2010). Este é precisamente um dos maiores desafios que se apresenta no ensino da História: “tornar consciente o passado enquanto tal, capaz de efetivamente

orientar em direção ao agir futuro” (Barom & Cerri, 2011). Todavia, a associação do passado e do presente provoca desafios ao conhecimento histórico, daí que seja fundamental que os alunos não trabalhem o passado através das suas construções contemporâneas, sob pena de desvirtuarem esse mesmo passado. Como tal, é importante apelar aos conhecimentos que os alunos possuam anteriormente sobre o passado, para criar ferramentas de interpretação da realidade em estudo (Boix-Mansilla, 2000).

Consideramos importante elaborar esta relação presente/passado com os alunos, apesar de Frederick e Nelson (2004), afirmarem que muitos historiadores evitam aquilo a que pode ser chamado de “presentíssimo”, ou seja o uso dos valores, crenças e conhecimentos do presente para julgar as pessoas que viveram no passado. Contudo, existem pensadores históricos que defendem a necessidade de criar uma empatia entre o presente e o passado, com o objetivo de compreender verdadeiramente as pessoas e eventos no âmbito do seu tempo. Frederick e Nelson (2004), defendem ainda que podemos fazer julgamentos acerca do passado, mas precisamos de ter em mente que em eras anteriores existiam valores morais diferentes. Os autores acrescentam que neste tipo de situações/relações não devemos ser totalmente objetivos, e no mínimo, estar alerta para a subjetividade.

É de referir que como defende Thompson (1972, citado por Barca, 2001, p.14) “o critério para a progressão em História não deveria ser o da quantidade de informação factual adquirida, mas o do progresso alcançado a nível de pensamento histórico”. Assim, deve existir um distanciamento da ideia que aprender História é apenas compreender de forma mecânica uma grande quantidade de noções estereotipadas. Barca (2004, p.47) para tentar estabelecer uma diferença clara entre aulas meramente expositivas ou falsamente ativas (em que as questões colocadas nas aulas aos alunos apelam apenas à regurgitação do que é previamente dado pelo professor), adotou a expressão “aula oficina” que consiste num ambiente de aula construtivista na qual se explora e analisa as ideias prévias dos estudantes e conseqüentemente existe um processo de conceptualização. Tomando esses elementos, Barca (2006) conclui que “será desejável que os alunos aprendam, de forma gradual, a comparar e a seleccionar criteriosamente narrativas e fontes divergentes sobre um determinado passado”.

No fundo, temos de ser capazes de fazer com que os estudantes percebam que como defende Mattoso (1999, citado por Alves, 2009, p.20-21):

“(...) o que interessa não é gostar da História mas estar convencido que sem ela não se pode compreender o mundo em que vivemos (...). É a História que nos habitua a descobrir a relatividade das coisas, das ideias, das crenças e das doutrinas, e a detectar por que razão, sob aparências diferentes, se voltam a repetir situações análogas, se reproduz a busca de soluções parecidas ou se verificam evoluções paralelas. O historiador está sempre a descobrir no passado longínquo e recente o mesmo e o outro, a identidade e a variância, a repetição e a inovação (...).”

Parte II – Enquadramento metodológico do estudo empírico

1 – Perspetivas metodológicas

É indiscutível que qualquer investigação é influenciada pelas vivências e experiências do investigador, sendo a forma como se conduz um trabalho de pesquisa o maior desafio do investigador, para que este não se reduza apenas a um problema técnico. Neste sentido, Hadji (2001, p.76) fala da necessidade de se “produzir a germinação subterrânea de ideias”. É indispensável despertar para factos que até esse momento não eram factos relevantes e começar a explorar outras possibilidades explicativas. O problema em estudo começa a adquirir uma maior precisão à medida que o investigador se vai enquadrando num determinado campo teórico, o qual, lhe permitirá construir uma significação. Ainda assim, existindo uma dimensão técnica no trabalho do investigador, é de supra importância reconhecer que são múltiplas as opções técnicas que o investigador tem ao seu dispor. Desta forma, a escolha das opções técnicas do investigador será influenciada pelas conceções do investigador acerca do que é investigar e das razões pelas quais investiga.

Charlot (2010), acredita que existem discursos sobre educação que pouco contribuem para o seu desenvolvimento, como é o caso dos: (i) discursos espontâneos, de opinião, de senso comum, nos quais existe a ideia de que cada pessoa pode falar um pouco sobre educação, através da sua experiência, dos seus familiares; (ii) discursos dos práticos que afirmam saber sobre educação porque têm uma prática e, (iii) os discursos dos anti pedagogos, que negam a pedagogia porque acreditam que o ser humano é um ser racional e que facilmente atinge o conhecimento. No fundo, “se não há regras, ou se não há uma comunidade para controlá-las, não há mais pesquisa, há uma conversa de botequim sobre a educação”. Assim, Charlot defende que “um discurso científico sobre a educação não deve ser um discurso de opinião; ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apoia em dados. A pesquisa em educação (ou sobre a educação) produz um saber rigoroso como o é todo saber científico” (Charlot, 2010, p.10).

Hadji (2001) contribui para a configuração da investigação em educação quando defende que através da investigação se “introduz uma ruptura com a opinião” (p. 75), se

desenvolve um trabalho que “é conduzido metodicamente, pondo em ação uma instrumentação coerente com o questionamento de partida” (p.75) e que um trabalho “assenta em constatações, pelo menos de direito, ‘acessíveis a todos e verificáveis por todos’ (Piaget, 1971, citado por Hadji, 2001, p.75)”. Para além disso, Hadji (2001) apresenta um modelo de como se processa a investigação: primeiramente, a fase da invenção, na qual o investigador procura o saber, e em seguida, a fase da verificação, onde esse saber é submetido a análise e verificação de prova para avaliar a sua pertinência. Nesta linha de pensamento, considero que investigar não se compadece com saber previamente quais serão os resultados da pesquisa, tal como salienta Charlot (2010, p.9): “Sem falar daquele que é tão prudente que já determina os resultados antes mesmo de começar sua ‘pesquisa’...”. Investigar em educação não poderá consistir em aplicar o método das ciências clássicas (experimental).

A escolha dos métodos e técnicas configura um dos pontos que constituem uma boa ‘atitude investigativa’. Com efeito, é certo que procurarei, atendendo ao problema, impregnar uma abordagem qualitativa. Se o meu espírito investigativo procura o sujeito e compreender os *significados* (Bogdan & Biklen, 2013), as estratégias que organizam a minha pesquisa devem, indubitavelmente, seguir este raciocínio. É, portanto, meu objetivo atentar às diferentes dimensões e relacioná-las, atribuindo-lhes o significado devido, tendo em conta os pressupostos do paradigma fenomenológico-interpretativo que é “em grande parte confundido com a investigação qualitativa” (Amado, 2013, p.40). Parte-se do princípio que a ação e a realidade humanas determinam fenómenos tão complexos que jamais seria possível uma abordagem como pretende a investigação hipotético-dedutiva. No fundo, é importante a “compreensão das intenções e significações (...) que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos *em que* e *com que* interagem. Procura-se *o que*, na realidade, faz sentido e *como* faz sentido para os sujeitos investigados” (Amado, 2013, p.40-41). Neste paradigma, não se nega a necessidade do conhecimento científico ser construído através de abordagens metodológicas que garantam um olhar sobre os fenómenos que não fique refém da subjetividade dos atores. O que se reconhece é que, apesar de tudo, estamos mais perante um discurso plausível do que perante um discurso verdadeiro. Neste sentido,

Santos (2000, p.91) afirma que a verdade é “uma pausa mítica numa batalha argumentativa contínua e interminável travada entre vários discursos de verdade”.

Enquadra-se na linha de Boaventura de Sousa Santos, que propõe uma nova conceção de ciência, distinta em termos epistemológicos do paradigma da ciência moderna assente na ideia: “Por um conhecimento prudente para uma vida decente”. Este autor afasta-se dos traços do paradigma científico dominante (paradigma da modernidade) que se preocupa em eliminar a ambiguidade, a incerteza, a aleatoriedade dos factos, promovendo uma leitura neutra da realidade. Não defende a valorização da quantificação como condição necessária para a produção do conhecimento científico.

Este sugere, pelo contrário, *uma dupla rutura epistemológica* (Nunes, 2005), propondo outra forma de fazer ciência. O autor acredita que a ciência deve romper com as formas de conhecimento do senso comum e, de seguida, que o conhecimento produzido se converta num conhecimento partilhado e não num conhecimento de especialistas. Só desta forma conseguiremos a “construção de cidadanias mais ativas, de formas mais inclusivas de democracia e, portanto, de participação” (Nunes, 2005, p.58) e estaremos a atenuar situações de diferenciação social, logo de exclusão (Santos, 2000). Boaventura acredita, igualmente, que a objetividade e o rigor não poderão ser concebidos, assim, em função da recusa da interferência e das particularidades humanas no processo de construção do conhecimento científico.

Este defende que o conhecimento deve ser o mais partilhado possível, ou seja, acessível ao público, assim os sujeitos desta investigação devem ter acesso aos resultados da investigação para permitir que reflitam e se confrontem com uma realidade que talvez desconheçam. Para isso, é fundamental que a relação entre investigadores e outros atores educativos perca rigidez para se transformar num processo de escuta recíproca capaz de potenciar a (re)construção de saberes, um pouco à semelhança do que Bourdieu preconiza. Estas preocupações concretizam-se através dos métodos e técnicas de recolha e análise de informações que passarei a percorrer em seguida.

Assim, esta investigação não será um estudo de caso, porque não será realizada uma verdadeira e necessária contextualização; nem um estudo biográfico, por se balizar a

aspectos concretos da experiência de vida dos sujeitos entrevistados. Inevitavelmente, a será de natureza exploratória na medida em que se realizará segundo Amado (2013, p. 118) “sobre uma ‘amostra’ não estatística de sujeitos⁶ (que têm em comum determinada particularidade ou experiência de vida, sendo por isso socialmente representativos) dando origem, assim, a uma estratégia simplificada, que designamos por ‘descritivo-interpretativa’”. Como afirma Amado (2013, p.44) “o principal interesse do investigador interpretativo é a possibilidade de particularizar, mais do que generalizar; a representatividade das conclusões, longe de ser estatística é social e teórica assente em critérios de compreensão e de pertinência”. Estará, portanto, presente a preocupação em descrever padrões e características, avaliando e recolhendo dados de forma exaustiva sobre o fenómeno em análise.

Nesta linha de pensamento, no que diz respeito à recolha de dados, procurei uma estratégia de complementaridade, para não só compreender melhor o objeto, mas também fornecer dados que o completem, como explicarei de seguida (Bogdan & Biklen, 2013):

(I) O ambiente natural constitui-se como a fonte direta dos dados, sendo o investigador o instrumento principal, na medida em que terei uma particular preocupação com o contexto de investigação, através da observação e de todos os meios usados para a recolha de dados, sendo eu a rever e a analisar os dados recolhidos.

(II) A investigação é descritiva, visto que tentarei analisar todos os dados recolhidos de forma exaustiva e em toda a sua riqueza, através da transcrição de todos os grupos focais.

(III) Como investigador, interessar-me-ei mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, pois tentarei perceber as razões para aquele grupo de estudantes específico ter determinadas representações sobre o ensino da Geografia e História.

⁶ Evidencia o propósito de não generalizar (Amado, 2013, p.118).

(IV) No papel de investigador, terei a analisar os dados de forma indutiva, visto que não irei recolher dados ou provas com o objetivo de confirmar ou revogar hipóteses construídas previamente.

(V) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa, porque é fundamental questionar os sujeitos de investigação de maneira a compreender e interpretar as suas experiências e convicções.

Estas preocupações concretizam-se através dos métodos e técnicas de recolha e análise de informações que passaremos a percorrer em seguida.

2 - Contextualização do estudo exploratório

2.1 - Caracterização da escola e do meio envolvente

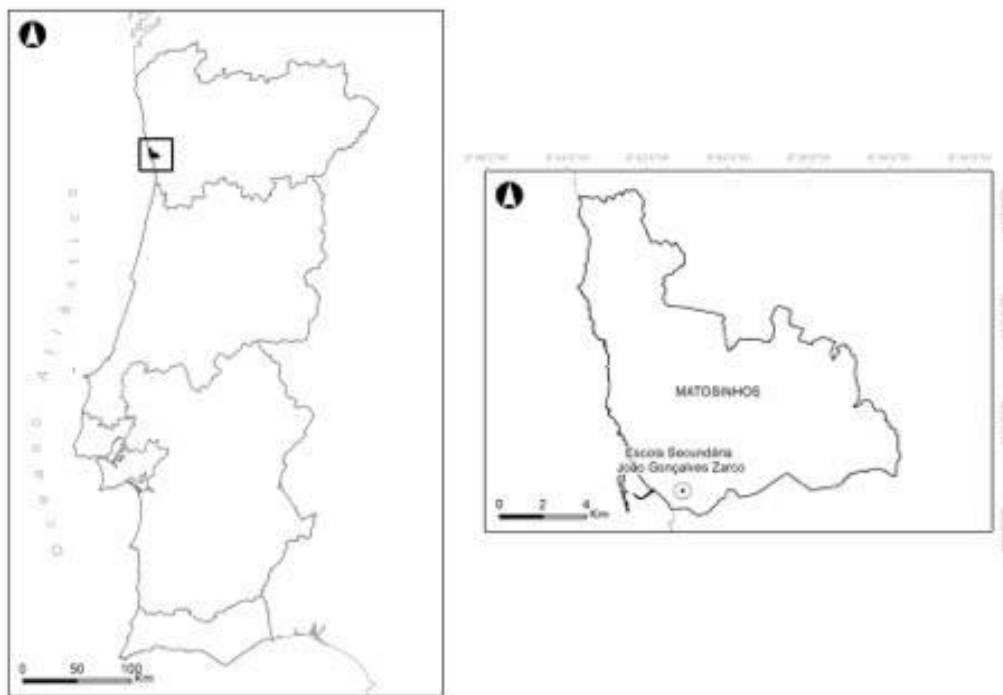
“Uma Escola que presta à comunidade um serviço público de qualidade, proporcionando aos estudantes a aquisição e certificação de competências científicas, técnicas e comportamentais que lhes permitam assumir, com sucesso, num cenário de um mundo em mudança, um papel social e profissionalmente ativo” (Missão da escola).

Como referido inicialmente, esta investigação insere-se no âmbito do estágio profissional do Mestrado de Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do EB e ES da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Neste caso concreto o referido estágio e consequente investigação foi realizado na Escola Secundária João Gonçalves. Esta escola localiza-se no concelho de Matosinhos, na União de freguesias de Matosinhos e Leça da Palmeira. Este concelho pertence ao distrito do Porto, à Região do Norte e à sub-região do Grande Porto. Localiza-se na Grande Área metropolitana do Porto. O município tem uma área de 62,42 km² e 175 478 habitantes (INE, 2011), subdividido em quatro freguesias. É limitado a norte pelo município de Vila do Conde, a nordeste pela Maia, a sul pelo Porto e a oeste é banhado pelo oceano Atlântico.

Matosinhos é uma cidade com uma forte atividade piscatória, o que demonstra a sua importante relação com o mar. Essa relação é destacada pela localização do porto artificial de Leixões no seu litoral. Nos seus limites encontra-se o Aeroporto Internacional Francisco Sá Carneiro. É também nesta cidade, mais concretamente na freguesia de Leça da Palmeira, que se localiza a Exponor, um dos maiores recintos de feiras empresariais do país. Foi sempre um município fortemente industrializado, nomeadamente, nos setores da petroquímica, das indústrias alimentares e conserveiras, dos têxteis e do material elétrico. Atualmente, a tendência é passar a ser um município dedicado ao sector terciário.

A ESJGZ foi criada em 1955, numa época em que todo o país assistia à disseminação de uma rede de escolas técnicas. Inicialmente foi denominada de Escola Industrial e

Comercial de Matosinhos e, depois, de Escola Secundária N° 1. Até instalar-se no atual edifício, inaugurado em 1969, funcionou em diferentes espaços da cidade de Matosinhos.



Mapa 1 – Localização da Escola Secundária João Gonçalves Zarco

Devido às alterações sociais e políticas foi-se alterando a sua designação e em 1995 foi-lhe atribuído, pela autarquia, o nome de Escola Secundária João Gonçalves Zarco. Em 2009, no âmbito do projeto de intervenção da empresa Parque Escolar, foi totalmente requalificada, melhorando as condições físicas, os equipamentos e, conseqüentemente, criou excelentes condições de trabalho para toda a comunidade escolar.

A escola tem um contrato de autonomia desde 2007, no qual são-lhes “reconhecidos diferentes níveis de competência e de responsabilidade, de acordo com os objetivos e o plano de ação apresentado e a capacidade demonstrada” (Portaria n.º 265/2012, Artigo 4º). Oferece um conjunto de projetos como o Coopetindo, o Pós-Zarco, o Exame + e o ZarCompensa. É de salientar que a Escola obteve, em 2013, pelos serviços prestados nas áreas da Ação Social, da Papelaria, do Bufete e da Gestão dos Serviços Administrativos, o Certificado de Qualidade ISO 9001.

A oferta educativa da escola inclui 3º ciclo do ensino básico, cursos científicos-humanísticos e cursos profissionais do ensino secundário e ainda educação de adultos em horário pós-laboral. Tem cerca de 1135 alunos, em ensino diurno, distribuídos por 50 turmas, sendo que cerca de 27% são subsidiados pela Ação Social Escolar. A maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa, mas há alunos de outras nacionalidades, nomeadamente a brasileira, a alemã, a ucraniana e a cabo-verdiana. Conta com cerca de 166 professores dos diferentes grupos de recrutamento, na sua maioria pertencentes ao Quadro da Escola e ao Quadro de Zona Pedagógica. Estabelece uma relação com empresas/instituições de diferentes sectores, através de protocolos de formação, estágios profissionalizantes, intercâmbios culturais e profissionais.

Identificação e caracterização da amostra

Os dois grupos focais (Geografia e História) foram realizados em 2013, com 9 estudantes (4 raparigas e 5 rapazes), pertencentes a uma turma de 25 estudantes do 8º ano de escolaridade, com uma média de 13 anos de idade e sem qualquer estudante repetente. A escolha desta turma prende-se com o facto de ser a turma onde mais aulas lectionei ao longo do ano letivo, dando inclusivamente aulas de Geografia e História (ambas as orientadores eram regentes desta turma). Eram, na sua globalidade, alunos com um bom aproveitamento escolar e na sua maioria com motivação para estudar e atingir sucesso escolar. Na seleção dos estudantes para participarem no grupo focal, não foi usado nenhum critério específico, tentámos sobretudo, seleccionar os indivíduos que, pela experiência que tive no decorrer do estágio, seriam à partida colaborantes e participativos na investigação.



Figura 1 – Grupos focais

3 - Instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados

3.1 -Métodos para dar voz aos sujeitos: Grupo Focal

Recorremos ao método de discussão focalizada, grupo focal, que permite captar um vasto conjunto de perspetivas e de processos emocionais no interior do grupo. Aliás, uma das principais características que distingue o grupo focal de uma entrevista em grupo é a interação que se gera no interior do grupo. Por essa razão, o investigador tem de estar pronto para a escuta ativa, bem como para exercitar a capacidade de estimular a fala interativa entre os participantes, marcando contudo a distância em relação ao grupo, visto que o entrevistador não está no ‘foco’. É importante que sejam indivíduos que tenham gosto em falar em grupo e que se sintam à vontade (Amado, 2013).

Para preparar um grupo de discussão focalizada é importante responder às seguintes questões: O quê?; Com quem?; Onde? E Porquê? É fundamental, ainda, que estejam preparadas todas as condições necessárias para o decorrer do grupo focal, sendo que o número de participantes deve, em regra, ser entre 6 a 12 elementos, dependendo dos objetivos da investigação. Como defende Amado (2013) é basilar que o guião da entrevista seja elaborado com questões abertas, para estimular o pensamento dos intervenientes de forma livre e que a confidencialidade seja mantida. Foi nesta linha de pensamento que construímos os guiões dos grupos focais (Geografia e História) realizados neste estudo (Anexos I e II).

Debruçando um pouco a nossa atenção na construção dos grupos focais, podemos esclarecer que foram elaborados com uma sequência de questões que conseguissem captar as conceções dos estudantes relativamente aos conceitos que associam de forma livre a História e Geografia, mas também a conceitos estruturantes de História (Contexto Histórico, Tempo, Espaço, Revolução e Crise)⁷ e de Geografia (Orientação, Paisagem,

⁷No caso da História é indicado que para uma correta “Compreensão Histórica” é importante que se tenham em conta três grandes conceitos: Temporalidade, Espacialidade e Contextualização (ME/DEB, 2001). E os conceitos de Revolução e Crise fazem parte do 7º e 8º anos de escolaridade nos seguintes pontos: 4.3 – Crises e Revolução no século XIV: Crise económica e conflitos sociais; 6.2 – Absolutismo e mercantilismo numa sociedade de ordens: da crise comercial ao ouro brasileiro; 7.1 – A revolução agrícola e o arranque da revolução industrial: Inovações agrícolas e novo regime demográfico; a revolução industrial em Inglaterra.

Localização, Território e Lugar)⁸, assim como a aplicação/utilização desses mesmos conceitos no seu cotidiano⁹, finalizando o estudo com perguntas que permitissem perceber de forma mais ampla que validade têm a História e a Geografia e que noção têm sobre estas duas ciências.

O grupo focal como todos métodos de recolha de dados tem diversas vantagens, mas também algumas desvantagens. Algumas das principais vantagens prendem-se com a possibilidade de recolher com uma certa rapidez uma grande quantidade de informação qualitativa (excluindo as fases de preparação, das transcrições e análise dos dados); a oportunidade de recolher dados a partir da interação do grupo, viabilizando esclarecimentos das respostas dadas e atenção a comportamentos não-verbais e a possibilidade de explorar diferentes tópicos e gerar hipóteses. No caso das desvantagens é de assinalar o perigo de o grupo ser dominado por um dos seus membros o que exige uma grande capacidade por parte do investigador em conduzir a discussão de forma a propiciar o diálogo; o menor controlo sobre os dados gerados; a dificuldade em reunir grupos e a complexidade na análise dos dados (Morgan, 1996; Oliveira & Freitas, 1998; Amado, 2013).

Nesta investigação, tentámos fomentar uma escuta ativa e metódica de forma a atenuar as discrepâncias de conhecimento entre nós e os estudantes participantes do estudo. Eles devem sentir-se como parte ativa do processo. Este raciocínio vem na linha de pensamento de Bordieu (2001, 2004) que defende o poder e importância da comunicação na relação que se estabelece entre investigador-investigado, enfatizando a *epistemologia da escuta* enquanto processo metodológico, ao contrário da *epistemologia da prova* presente na ciência moderna, com o objetivo de diminuir a violência simbólica, que deriva da distribuição desigual do capital cultural.

⁸ No caso da Geografia é indicado que esta é constituída por duas dimensões que se complementam: a conceptual e a instrumental. A primeira está relacionada com a adaptação e a utilização de conceitos como “espaço, território, lugar, região, ambiente, localização, escala geográfica, mobilidade geográfica, interação espacial e movimento” e suas relações; a segunda refere-se à observação direta e à “interpretação de mapas, a interpretação de fotografias e a representação gráfica e cartográfica de dados estatísticos” (ME/DEB, 2002, p.15).

⁹ É esclarecido que deve-se “mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano” (ME/DEB, 2001, p.87).

À partida, como investigadores, seremos detentores de uma posição ‘privilegiada’ relativamente às finalidades e objetivos da investigação, assim como de um maior capital cultural. Por isso, a diferenciação comunicativa tem de ser atenuada. De forma a diminuir a violência simbólica, explicitámos junto dos estudantes o que pretendíamos com a investigação. Nunca tivemos como objetivo julgar ou comparar, mas sim criar empatia entre nós e os sujeitos em investigação, dando especial importância aos reforços verbais e não-verbais. É, aliás, o que Pierre Bourdieu defende quando apresenta algumas soluções para uma comunicação não violenta nas entrevistas (Bourdieu, 2001).

É de referir que apesar dos elementos do grupo já se conhecerem (faziam parte da mesma turma), nunca tinham participado num grupo de discussão focalizada. Foram informados que as sessões seriam gravadas em formato de áudio e que a sua confidencialidade seria garantida, como poderá ser verificado tanto na transcrição dos grupos focais, como na análise de conteúdo (Anexo 5 e 6). Optou-se por utilizar a seguinte legenda para permitir o anonimato:

Quadro 1 – Codificação dos grupos de discussão focalizada	
Vários alunos ao mesmo tempo	A
Algum aluno (que não foi possível identificar, devido ao ruído ou dificuldade da gravação)	B
Cada um dos 9 alunos	C a K
Entrevistador/investigador	P

Fonte: Elaboração própria

Salientamos que a metodologia usada foi de um grupo focal, mas tendo em conta a dinâmica gerada durante as sessões, leva-nos a questionar se não se terá tornado uma entrevista em grupo. Isto porque a reação dos participantes do estudo (respostas muitas vezes monossilábicas) não permitiu que o discurso livre e espontâneo fluísse em todos os momentos do grupo focal. Ainda assim a ideia de dar voz aos estudantes manteve-se.

Optamos por fazer apenas um grupo focal para cada disciplina devido não só à dinâmica do próprio grupo, como aos constrangimentos de tempo e, sobretudo, porque esta não é uma técnica muito usada em estudantes jovens como era o caso.

3.2 - Para alcançar significados e sentidos: Análise de conteúdo

É imprescindível assegurar o rigor num tratamento e análise de dados, de forma a ser verificável por outros, por isso recorrerei à análise de conteúdo, que é um procedimento de investigação qualitativa que nos permite descrever a informação de forma objetiva e sistemática. No fundo, pretende "lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativamente não permitiria fornecer" (Esteves, 2006, p.107). Tal como defende Stemler (citado por Esteves, 2006, p.107) "a análise de conteúdo é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação".

A análise de conteúdo não é um processo linear, na medida em que implica fazer e refazer várias vezes, mas que segue um conjunto de etapas, como a transcrição do material recolhido (neste caso a gravação dos grupos focais), a posterior leitura flutuante da transcrição realizada (de forma a aprender os sentidos gerais), o recorte das unidades de registo, a agregação dessas mesmas unidades e, finalmente, a categorização dos grupos de unidades de registo anteriormente criados (Amado, 2013).

No caso da categorização, é fundamental ter em atenção as chamadas categorias prévias ou categorias emergentes (segundo a *teoria emergente* (Burgess, 1997, p. 197)), visto que podemos iniciar a análise de conteúdo já com categorias pré-definidas ou elencar categorias de acordo com a leitura dos dados transcritos. No primeiro caso, categorias prévias, corremos o risco de perder alguma informação importante de ser categorizada e analisada que surge, inevitavelmente, em qualquer investigação, enquanto no segundo caso, categorias emergentes, permitem integrar de forma mais completa os contributos dos sujeitos participantes em estudo, aproximando os sujeitos da investigação e

correspondente interpretação. Na nossa opinião, ambas podem e devem coexistir na medida em que, muitas vezes, as categorias prévias são importantes para construir o plano conceptual que vai ao encontro dos objetivos da investigação, assim como é indispensável permitir que a investigação tenha em conta todos os contributos realizados pela voz dos sujeitos.

No caso concreto deste estudo, depois de transcritos (Anexos 3 e 4) os dois grupos de discussão focalizada, foi realizada uma primeira leitura exploratória que permitiu que começássemos a conjeturar o sistema de categorias que iria servir de base à análise dos dados. Depois de algumas leituras e identificação de ideias-chave, desenvolvemos o processo de categorização que apresentamos de seguida:

Quadro 2 - Grelha da análise de conteúdo do grupo focal de História	
Categorias	Indicadores
Conceptualização	<ul style="list-style-type: none"> - Associação livre - Contexto Histórico - Tempo - Espaço - Revolução - Crise
Experiência (utilização do conceito no quotidiano)	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto Histórico - Tempo - Espaço - Revolução - Crise - História
Utilização/validade da História	
Noção de História (síntese)	

Fonte: Elaboração própria

Quadro 3 - Grelha da análise de conteúdo do grupo focal de Geografia	
Categorias	Indicadores
Conceptualização	<ul style="list-style-type: none"> - Associação livre - Orientação - Paisagem - Localização - Território - Lugar
Experiência (utilização do conceito no quotidiano)	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação - Paisagem - Localização - Território - Lugar - Geografia
Utilização/validade da Geografia	
Noção de Geografia (síntese)	

Fonte: Elaboração própria

Ao observarmos os quadros 1 e 2, podemos verificar que as categorias e os indicadores estabelecidos seguem de perto o guião de ambos os grupos focais (Anexos 1 e 2), pois ao analisarmos o discurso dos indivíduos ao longo do estudo (Anexos 3 e 4) denotamos que seria a opção mais viável, na medida em que como já tínhamos explicado os argumentos são muitas vezes pouco desenvolvidos e a discussão nem sempre decorreu de forma dinâmica. É de notar que todos estes elementos foram construídos com base em unidades de registo (UR), que elucidam de um modo mais pertinente o sentido de cada uma das categorias (Anexos 5 e 6). Assim, foram criadas 4 categorias principais para as duas disciplinas (Conceptualização; Experiência (quotidiano); Utilização/validade da Geografia/História e Noção de Geografia/História (síntese)). Nas duas primeiras

categorias determinamos diversos indicadores para análise que se prendem sobretudo com os diferentes conceitos que foram trabalhados ao longo da discussão. Nas duas últimas categorias não sentimos essa necessidade pela objetividade que são marcados as unidades de registo incluídas nestas categorias.

Parte III - Concepções dos estudantes sobre Geografia e História: apresentação e análise dos resultados

“E porque ninguém aprende verdadeiramente se não tiver vontade para tal, é necessário cada vez mais - numa sociedade que se quer inclusiva, e com uma escolaridade alargada a crianças e jovens de experiências culturais diversas – ter em atenção as ideias prévias dos sujeitos aprendentes” (Barca, 2007, p.7).

Como mencionamos anteriormente, realizamos dois grupos focais e de seguida iremos proceder à análise e discussão dos resultados obtidos através das respostas dos estudantes, tendo por base o sistema de categorias e indicadores criados, com base nas unidades de registo (Anexos 5 e 6). Iremos tentar, dessa forma, responder às questões/objetivos da nossa investigação: (I) O que é para estes estudantes Geografia e História?; (II) Que conhecimentos têm os estudantes sobre conceitos-chave da Geografia e História? e (III) De que forma utilizam/aplicam conceitos-chave de Geografia e História no seu quotidiano?

1 – O que é para estes estudantes Geografia e História?

Geografia

Quando no início foram questionados sobre que conceitos associavam a Geografia, os termos mais usados foram mapas, países, Terra e mundo. Estas referências demonstram que para estes estudantes a imagem mais significativa da Geografia é o que está relacionado com mapas e mundo (Terra, países). No fundo esta visão está de acordo com as diretrizes veiculadas pelo ME que indica que “os mapas são a forma mais eficaz de representar espacialmente a informação e, por isso, constituem a ferramenta de trabalho mais importante da Geografia” (ME/DEB, 2001, p. 7).

Além disso existiram alguns estudantes que referem alguns conceitos específicos trabalhados nas aulas de Geografia, no ano escolar em que o estudo foi realizado (8º ano), como é o caso de “Relevo” e “Demografia”. Mas também expressões como “Nós com a Geografia sabemos o Norte, Sul, Este e Oeste”; “O país X fica no lugar Y” e “Orientação”.

Existiu ainda um estudante que refere que “A Geografia é a Paisagem. Demos no 7º ano que o objeto da Geografia é a paisagem”. Esta visão deriva do facto de como indicam as orientações curriculares de geografia “considera-se que a introdução do estudo da paisagem ajuda os estudantes a aprender conteúdos de diferentes domínios a partir de uma situação concreta”, visto que “uma paisagem é uma amostra da realidade, compreendê-la significa também compreender a realidade” (ME/DEB, 2001, p. 7).

Em relação à questão - na vossa opinião para que serve a Geografia? – podemos dividir as respostas em dois tipos. O primeiro corresponde a respostas que fazem referência à caracterização de regiões através de conceitos geográficos específicos (demografia, economia, clima, localização) e o segundo refere-se à utilização em situações do quotidiano (anteriormente já tinham sido questionados sobre a aplicação da Geografia no quotidiano). Os estudantes demonstram algumas ideias que têm sobre o que se estuda em Geografia, tentando também, apesar de demonstrarem dificuldades, explicar algumas finalidades que têm para a sua vida prática. Alguns exemplos dos dois tipos de respostas principais:

Caraterização de regiões através de conceitos geográficos:

- “Para saber as características de determinado país ou lugar ou território” (I);
- “Caracterizar países com situações económicas ... demográficas ... climas. Relacionar os climas com situações económicas” (E, K);
- “Por exemplo nós vamos para um destino de férias, como por exemplo, não sei, assim na China, vamos dar um exemplo. Nós sabemos o tipo de clima, sabemos tudo. Sabemos muita coisa desse país, devido aquilo que estudámos de Geografia” (K);
- “Eu, por exemplo, aplico a Geografia para caraterizar o local onde estou ou onde irei estar, ou onde estive (...) indicando formas de relevo, indicando todos os conceitos que temos de

Geografia. Indicando a sua localização, indicando as suas condições socioeconómicas, indicando se é rural ou urbano, população, clima, etc” (D, E).

Utilização em situações do quotidiano:

-“Para escolhermos o destino de férias” (C);

-“Para nos ajudar nas situações do dia-a-dia. Nas situações do quotidiano” (H);

-“Para saber se um determinado país onde te encontras é quente ou frio” (C);

-“Serve para sabermos o clima, o relevo, a população, porque às vezes podemos estar num certo sítio e não ver ninguém e sabermos que estamos numa aldeia ou ir para outro sítio e ver um montão de gente e sabermos que estamos numa cidade” (C).

Quando no final do estudo é pedido aos estudantes que esclareçam o que é para eles a Geografia, para percebermos de forma mais ampla e livre que noção têm sobre a Geografia, existiu um forte destaque para associar a Geografia a uma ciência: “Uma ciência” (C); “Uma ciência que estuda a Terra, que tem como objeto de estudo o sistema Terra” (C, F, I); “Uma disciplina, uma ciência” (I); “Uma ciência que permite estudar as características de um certo local, lugar ... demográficas, culturais, económicas” (D, K). Mas, também associação a conceitos específicos de Geografia (por exemplo, Paisagem) porém, sobretudo de conteúdos programáticos que abordaram no ano letivo do estudo: “Uma das coisas que estudamos em Geografia é que pronto, à medida que com movimentos de translações e movimentos de rotações (...) os climas mudam, as paisagens, por isso relativas ao clima, mudam. Os tempos de noites e de dias mudam (...) Por exemplo, também demos este ano dos rios e das arribas, e isso muda conforme o tempo. O tempo é um fator na geografia” (E);

História

Tal como grupo focal de geografia, inicialmente começamos por questionar que conceitos associavam a História e as palavras mais referidas foram: datas, passado e descobrimentos. Estas menções demonstram que para estes estudantes a imagem mais importante de História são associadas a factos passados, tendo em conta uma cronologia (datas). No caso da referência aos “descobrimientos” estará relacionada com o facto de ter sido um conteúdo abordado naquele ano letivo em que o estudo foi realizado (8º ano) e que pelo impacto positivo que está associado a Portugal e, conseqüentemente, aos portugueses.

Além disso existiram alguns estudantes que referiram também outros conceitos específicos trabalhados nas aulas de História durante esse ano como é o caso de “Bancarrota” (I); “Renascimento” (C); “Revoluções. Revolução industrial, revolução dos transportes” (I); “Caravela” (F); “Crises” (A, J); “Guerras” (F), que fazem também parte dos conteúdos programáticos do 8º ano.

Quando questionados sobre qual a sua opinião sobre a utilidade/validade da História, podemos distinguir dois tipos de respostas principais: as que remetem para a compreensão do presente (“Há uma parte da História que é cultura geral. Saber que no dia X houve uma revolução que foi fundamental para hoje sermos o que somos (...) 25 de Abril, por exemplo” (I)) e as que correspondem ao entendimento do passado (“Para sabermos mais sobre o nosso passado” (J); “Sabermos (...) porque é que aquilo existe e porque é que aquilo aconteceu. Qual foi a importância daquele Revolução, ou daquele monumento para as pessoas” (C); “História é marcas do passado” (G)).

No final do estudo pede-se para que os estudantes esclareçam afinal o que é para eles a História, de forma a permitir uma discussão mais ampla e livre da noção de História e podemos concluir que para estes estudantes é uma ciência que permite estudar os acontecimentos do passado, as suas causas e conseqüências, como mostram os seguintes exemplos: “É uma ciência que estuda o passado (...) e os seus acontecimentos e suas causas” (I); “Desde as marcas do passado, saber porque é que existem determinados infraestruturas, digamos assim, que estão ligados com os nossos antepassados” (H);

“Estuda os acontecimentos que ocorreram no passado (...) em que ocasiões ocorreram e porque é que ocorreram” (I); “Uma ciência que estuda o passado” (D); “É o passado que nós não sabemos” (D); “História, lá está, essa ciência que estuda o passado e nós humanos tentamos dar, então, (...) explicações e tentar perceber porque é que as coisas aconteceram, como é que aconteceram e algumas através de documentos históricos como já deram alguns exemplos antes. E é basicamente isso, a ciência que estuda o passado” (J).

2 – Que conhecimentos têm os estudantes sobre conceitos-chave de Geografia e História?

Geografia

Orientação

Quando questionados sobre que significado tem a palavra “Orientação”, estes associam, na sua maioria, à localização relativa, através das expressões “Norte, Sul, Este, Oeste” (C e J); “A Rosa-dos-Ventos” (K e C); “Pontos cardeais” (H); “Norte, Nor-Nordeste” (F), mas também à localização absoluta quando o estudante C afirma “Aquela coisa da Latitude, da Altitude, da Longitude”. Mas, é de ressaltar que “Um estudante (H) indica que orientação significa “Localização”, mas outros dois estudantes (G e J) não concordam, afirmando que “Eu acho que a localização é diferente. Localização é local, orientação é saber para onde vamos”, o que poderá denotar que este é um conceito que suscita dúvidas aos estudantes e que não se encontra totalmente claro, até porque foi um conceito que suscitou pouca discussão dentro do grupo. Existe ainda referência a um instrumento eletrónico de orientação, o “GPS”, o que revela que é algo que cada vez mais faz parte do dia-a-dia destes estudantes e da sociedade em geral.

Paisagem

Nos testemunhos observa-se a ideia que é algo bastante presente no quotidiano destes estudantes: “É uma imagem que representa o sítio onde estamos” (E, I); “É o que nós vemos quando olhamos à nossa volta” (I); “É uma imagem que vemos do dia-a-dia com diferentes características” (D); “Nós olhamos à nossa volta e vemos” (I); “Pode ser devido a fatores naturais ou fatores humanos, que é uma coisa que nós observamos constantemente no nosso dia-a-dia” (H). Como tal, podemos inferir que para os estudantes paisagem é entendida como uma imagem dinâmica, onde existem pessoas que vivem, trabalham, estudam, ou seja um lugar real e não uma imagem estática como muitas vezes é entendida. Essa competência é percebida, igualmente, na capacidade de distinguirem entre o rural e o urbano (conteúdos estudado no ano escolar em que se encontram – 8º ano): “Se olharmos uma paisagem em que só há vaquinhas e ervas, essas coisas, já sabemos que estamos numa paisagem rural” (I); “Mas se olhares para aqui sabes que estás num meio urbano (...) devido à construção de estradas” (H); “Pode ser rural ou urbanizada” (I). Apesar de que é muito clara a associação a elementos do Relevo (conteúdo também estudado no 8º ano): “Montanhas, vales, colinas, planícies. Essas coisas todas” (C); “Planaltos” (C e G); Formas de Relevo (C e G); “E pode ter várias características como o relevo” (I).

Localização

Existe também uma associação às noções de local e lugar: “É o lugar” (K); “É o local onde tu estás” (G); “O local” (K); “É o local onde alguma coisa se encontra” (E); “A localização é o local ou o sítio onde se encontra alguma coisa” (J); “A localização de alguma coisa é saber o país ou o local onde se encontra essa coisa” (E). Mas, fica claro nas respostas dos estudantes que existem dúvidas sobre este conceito:

I - Sabermos localizarmos é saber onde é que estamos

G - Isso é orientares-te

J- Pois, isso é mais para a orientação.

Tal como aconteceu relativamente ao conceito de orientação volta a ser referida a utilização do dispositivo eletrónico – GPS – o que revela nitidamente que é um elemento presente na vida destes estudantes:

E - Ao dizermos o local onde alguma coisa se encontra, estamos ...

I - A localizá-lo ...

C - Estamos a dar as coordenadas desse ponto

K - Não necessariamente

E - Eu para dizer que a minha mochila está em cima da mesa X na sala não sei o quê, não preciso de dizer as coordenadas, tento saber onde estás e é uma localização

C - Mas, depois deve ter aqui um ponto a passar por aqui que o GPS vai-te dizer o ponto

I - Tu precisas do GPS para ir buscar uma mochila?

F - Pronto ok.

Território

Percebe-se que todo o discurso dos estudantes sobre território é que este conceito está associado à ideia de limites, que podem ser naturais ou definidos pelo Homem: “É um espaço que é limitado” (A, D, G, H, I); “É um espaço com limites...rural ou urbano...urbanos. Ah, limites naturais ou humanos” (C, K); “Nós demos isso tudo da Europa, os limites da Europa, do território europeu” (E); “Pode ser limitado por um rio ou assim, ou pode ser limitado por uma cerca (C); “Está definido o que é um território e está denominado e tem limites que podem ser naturais ou definidos pelo humano” (E).”

Este é sem dúvida uma componente fundamental para a formação deste conceito, ficando implícito a noção de domínio, de propriedade, de posse, seja individual ou coletiva, como mostram as seguintes expressões: “Nós neste momento estamos no território português” (I); “É um espaço com limites naturais ou humanos que pertence a...” (D).

Lugar

Percebe-se que este conceito não está muito claro para os estudantes, pois limitam-se a utilizar palavras simples para substituir a expressão “Lugar”. Ou seja, não conseguem exprimir as suas conceções a respeito deste conceito: “É um local” (A, H); “É um território” (F); “É um sítio” (E, F); “É o espaço” (A); “É um local sem limites” (F).

Este foi sem dúvida o conceito que gerou mais discussão e dúvida entre os participantes do estudo, ficando patente a falta de convicção nas suas afirmações. Apresentamos apenas dois exemplos das discussões e dúvidas que este conceito suscitou nos participantes.

Exemplo 1:

C – É um local onde se encontra alguém ou algo

J – Pode não se encontrar nada

I – Não, pode não se encontrar nada

C – Neste lugar estamos nós, naquele estão as pessoas que limpam as janelas

J – Mas pode ser um lugar onde não está nada nem ninguém.

I – Exato.

C – Há sempre ar

I – Mas na sala ao lado pode não estar ninguém

E – (nome do estudante), (nome do estudante), não estás a ser cientificamente correta. Lugar é aqui onde nós estamos e ali estão as pessoas...

(Risos)

F – Porque não?

C – Eu aplaudo esse rigor científico todo.

P – Então Lugar é...

F – É o sítio

A - É o espaço. É o espaço.

Exemplo 2:

C – Dentro do território há espaços definidos e esses espaços definidos são um lugar.

H – Não

(Ruído)

E – Mas lugar não é definido.

H – Pois não

C – Mas um lugar

(Ruído)

C – Numa sala...

(Ruído)

P – Um de cada vez

(Ruído)

C – A sala é o geral, depois cada cadeira é o lugar de cada pessoa, logo no geral (...)

E – Olha as palavras costumam estar relacionadas nesse sentido, por isso se calhar ela tem razão

F – Não sei.

P – Então o que é que a (nome do estudante) disse que eu não percebi.

G – Eu acho que lugar não está definido.

(Ruído)

C – Lugar é algo que não está definido.

E – Eu não sei como é que as pessoas vão conseguir ouvir isto, mas está bem.

P – A única pessoa que vai ouvir isto sou eu.

C – Eu enganei-me. Lugar é algo que não está definido e, por exemplo, o território é o geral e o lugar é cada lugar. Por exemplo, numa sala, a sala é o geral, enquanto cada mesa é o lugar de cada pessoa. É o espaço.

H – Por exemplo, mas...

F – Aplica isso à Geografia

H - ... se uma mesa tivesse mais para cá, ali também era um lugar e aqui também era outro lugar. Não te podes deixar enganar por isso

I – Ta bém olha, ali é o lugar de ninguém.

História

Contexto Histórico

Analisando as respostas dos alunos, fica patente que existe uma dificuldade de perceber o significado deste conceito, não só pela pouca discussão que gerou no grupo, como pelas

expressões usadas: “É difícil definir” (H); “Tens de encaixar aquele acontecimento numa certa porção de tempo (C); “É a altura, né?” (H); “É encaixar um acontecimento no tempo em que aconteceu” (C, H).

Existindo apenas um exemplo mais concreto daquilo que entendem por contexto histórico, mas claramente associado a um conteúdo programático que estudaram durante o ano letivo (descobrimientos): “É indica em que contexto histórico (...) se passou uma certa ação. Por exemplo, o contexto histórico em que acontece (...) os descobrimientos foi numa altura em que Portugal estava bem economicamente. Acho eu (E)”.

Tempo

As respostas revelam que por um lado os alunos têm muitas dúvidas ou mesmo um verdadeiro desconhecimento sobre o conceito de Tempo: “Quando é que aconteceu? Quanto tempo durou algo?” (F); “Eu não sei de uma definição para o tempo. Nunca soube” (D); “É quando? Quando ocorreu?” (H); “Sabemos que o tempo na História é aquilo que aconteceu naquele determinado espaço” (C). E por outro lado, associam esse conceito à noção de duração, o que se aproxima do conceito de tempo histórico, mas com uma terminologia pouco correta da ciência histórica: “O tempo, o tempo é 5 minutos, 10, 15, 20, 30” (I); “É a duração de alguma coisa. Neste caso de algum acontecimento histórico” (F); “A duração de um acontecimento histórico, as datas, por exemplo os reinados, as guerras, tiveram uma certa duração, ocorreram num certo tempo” (K); “Aquele determinado espaço na linha cronológica” (I); “É algo que ocorre, pronto num certo período” (K); “É algo que acontece entre um intervalo de ações” (C).

Espaço

Os estudantes atribuem um duplo sentido ao conceito de espaço: “Pode ter dois significados, eu acho (...) pode ser espaço de local e pode ser espaço de tempo” (G, I); “O espaço de local, é o espaço onde ocorrem determinadas ações. Espaço de tempo é

quando ocorrem determinadas ações” (I) “Onde ocorre determinado acontecimento ... que se deu durante um período de tempo” (A, F).

Têm dificuldade em explicar o que entendem por espaço: “É o lugar. É o lugar” (F); “Onde ocorre determinada ação” (I); “Local onde ocorre uma coisa” (H); “Planetas” (J).

Revolução

Percebe-se que toda a discussão dos estudantes sobre revolução resulta na ideia que este conceito está associado à noção de mudança: “É algo que mudou uma certa região ... território” (H, I); “Pode ser manifestado. De manifestações, de guerras, mas é sempre algo que, pronto, deixa marca que muda alguma coisa” (H, J); “Revolução é quando algo muda e deixa uma marca. Por exemplo, a revolução demográfica muda a demografia, a revolução agrícola muda a agricultura, a maneira de cultivar, a revolução industrial muda a indústria (...) Depois as revoluções liberais muda, isso sim, pode envolver guerra, muda...” (E, J); “Mas tem sempre tendência a mudar alguma coisa” (F); “Tem como objetivo, mudar alguma coisa. E deixa uma marca.” (H, C).

Crise

Este conceito suscita um duplo sentido para os estudantes, pois para uns está associado à noção de carência: (“Crise é falta de alguma coisa” (D, I); “Crise é quando falta alguma coisa. Por exemplo, falta arroz, crise do arroz; falta leite, crise do leite...” (I); “É falta de uma necessidade” (D)) e para outros à noção de problema: (“Quando algo está mal” (J); “Quando algo não está bem, está a piorar a situação do que está bem” (C); “Crise é o que leva às revoluções” (H); “É um problema” (F)). Não fazem transposições com conteúdos que estudaram na disciplina de História, baseiam-se na realidade do seu dia-a-dia.

3 – De que forma utilizam/aplicam conceitos-chave de Geografia e História no seu quotidiano?

Geografia

Orientação

Quando é pedido aos estudantes que expliquem como aplicam/utilizam o conceito de Orientação no seu quotidiano, uma das principais conclusões é que existe uma dificuldade em utilizar terminologia específica da disciplina, na medida em que usam expressões como para a esquerda ou para a direita, em vez de este ou oeste, por exemplo, ou para cima e para baixo em vez de Norte e Sul: “Nós estamos aqui e temos que ir para algum lado, temos de saber para onde é que vamos. Temos de saber se viramos à esquerda ou para a direita, se viramos para baixo, se vamos para cima” (C); “Às vezes quando as pessoas vêm ter connosco na rua, não sabem, são turistas ou assim, não sabem onde é que é um certo sitio, nós dizemos tem de virar a esquerda, não sei quê. Estamos a orientá-los” (F)”.

Alguns exemplos que mostram a dificuldade de utilizar este conceito no quotidiano:

Exemplo 1

K – Por exemplo, na escola, subo as escadas, vou até ao fim do corredor e abro a porta.

B – Exato

G – Não é isso.

C – Isso não é orientação

F – Isso é o que tu fazes diariamente

(Ruído)

I – Isso é indicações para tu ires de um determinado sitio

(Ruído)

G – Ya, mas eu acho que é isso que o stôr está a perguntar.

Exemplo 2

H – Do género, professor, na situação de um intervalo, temos de fazer alguma coisa, nós para sabermos onde é que se localiza esse sitio temos de ter o nosso sentido de orientação.

C – Ou então tens de perguntar às empregadas

H – Temos de nos saber orientar

C – Nós podemos conhecer bem o sítio e estamos a falar com a pessoa: “Eu estou ali, ao fundo da rampa”. Nós precisamos de ter orientação para saber onde é a rampa.

F – Estamos a orientar a pessoa

H – Vira à esquerda

Exemplo de como na opinião dos estudantes, atualmente a bússola é um instrumento de orientação que foi “substituído” pelo uso do GPS:

E – Por exemplo utilizando bússolas.

B – GPS’s

F – Não, ninguém utiliza bússolas

E – GPS’s

Paisagem

Ao analisarmos as respostas podemos retirar algumas conclusões como o facto de os estudantes sentirem a necessidade de associarem ao conceito de Paisagem outros dois conceitos geográficos (Localização e Orientação) no seu uso quotidiano: “Podemos usar para identificar o sítio onde estamos, por exemplo. Já conhecemos estes prédios, sabemos quando olhamos para eles que estamos à frente da escola” (C); “Uma paisagem pode servir como meio de orientação e de localização. Ao observarmos uma paisagem é que conseguimos perceber não só o tipo de espaço que nos rodeia, mas também se for uma paisagem nossa conhecida, talvez mesmo a localização onde estamos” (E)”.

Volta a ser referido o facto de uma paisagem permitir distinguir uma cidade de uma aldeia (espaço urbano/espaço rural): “Nós vivemos na cidade e sabemos o tipo de paisagem que há, e num determinado dia vamos a uma aldeia. Nós quando chegamos a aldeia, sabemos porque é que é uma aldeia, ou seja conseguimos distinguir devido à paisagem. É um dos fatores que nos leva a distinguir” (H). E conseqüentemente a noção de que a utilização do conceito de paisagem no dia-a-dia permite-lhes estudar e caraterizar locais: “É para

caracterizar” (K); “Podemos utilizar a paisagem para estudar locais” (I); “Paisagem pode servir para estudar um local. Por exemplo, se nós virmos uma fotografia” (I).

Localização

Nas respostas dos estudantes existiu uma forte associação entre os conceitos de localização e orientação: “Para orientarmos uma pessoa temos que dizer onde se localiza... aquilo que a pessoa quer encontrar” (F, G); “Nós informamos onde é que nós nos encontramos ou onde é que alguém se encontra e depois através da orientação a pessoa vai lá” (C). Assim como fica revelado pouco cuidado com a utilização da terminologia da disciplina: “Podemos utilizar a paisagem e dizermos, imagina, “estou à frente de uns prédios” e acho que isso também é localização” (G); “O meu amigo está perdido e ele diz “Estou no sítio X que tem não sei o quê” (I); “Por exemplo, levamos um amigo a casa, nós não sabemos onde é a casa dele, ele para nos dizer tem que nos localizar” (H).

Território

Constata-se que existe uma enorme dificuldade em dar exemplos concretos de utilização do conceito de Território no dia-a-dia, continuando a restringir o conceito à noção de limites: “Por exemplo, nas guerras e isso, muitas vezes está-se a tentar definir o território. Definir, por exemplo definir a quem pertence um certo território” (E); “Dentro de Portugal que é um território, pode-se dividir em vários territórios, por exemplo concelhos e freguesias. Hum... Distritos” (D); “É que dentro de um território podem haver outros territórios” (E); “Nós dizemos que estamos em Portugal, logo Portugal é o nosso território” (C).

Como mostram dificuldades em dar exemplos de uso do conceito no dia-a-dia acabam por utilizar uma linguagem pouco adequada: “Nas notícias quando nos dizem o território X, não sei quê...” (I); “Ou tipo quando há aquele gangue, gangues (...) Há aquele grupo

de pessoas que tem a mania e diz tipo “este espaço é meu, tu não te metes aqui porque este é o meu coiso” (C).

Lugar

Tal como aconteceu quando foi pedido que explicitassem o significado do conceito de Lugar, ao explicarem como aplicam/utilizam no dia-a-dia, demonstraram dificuldades em encontrar exemplos concretos. Por um lado ficando-se pela utilização de palavras vagas: “Quando a gente pensa num lugar, pensa num sítio” (H); “É usado mais vezes que território” (K); “É um bocado mais vago do que território. Eu acho” (H); “É mais fácil de nós usarmos no dia-a-dia” (F); “O território é mais geral (...) e o lugar mais específico” (C). Por outro lado limitam-se a associar a conceitos discutidos durante o estudo: “Através da paisagem sabemos o lugar onde nos encontramos” (H); “Nós usamos praticamente para todas as palavras que tentámos definir agora. Por exemplo, para localizar alguém, dizemos o lugar onde estamos. Para orientar alguém dizemos... como é que vai para aquele lugar ... para aquele lugar, os lugares porque tem de passar” (E, F).

Geografia (Síntese)

Limitam-se a dar exemplos e a utilizar conceitos (localização, território, paisagem, orientação) abordados ao longo do estudo, demonstrando pouco cuidado com o uso correto da terminologia específica da disciplina., como demonstram os seguintes exemplos: “Por exemplo, para nos localizarmos, pegando na localização, isso é muitas vezes utilizado. Por exemplo, saber se tenho de ir daqui para ali, ou desta terra para aquela terra, ou deste país para aquele país (...) ou deste continente para aquele continente. Isso é coisas que aprendemos em Geografia” (E); “Se vamos viajar, sabemos de que país é que (...) que território para que território vamos...” (I); “As paisagens para sabermos para onde vamos, para identificarmos o tipo de paisagem, mesmo para nos sabermos localizar, para sabermos, mesmo nas, tendo como exemplo as viagens para sabermos para que país vamos, se é mais a norte, se é mais a sul de onde nós estamos, termos essa noção” (J)

História

Contexto Histórico

Tal como já tinha acontecido quando foi pedido o significado do conceito, os alunos voltam a demonstrar dificuldades em associar esse conceito ao seu quotidiano, limitando as suas respostas a uma forte associação a monumentos/visitas de estudo: “Quando vemos um monumento em que temos de saber de quando é que ele é, também estamos a envolvê-lo na história, estamos a encaixá-lo no contexto histórico” (C); “Para percebermos o significado de certo monumento e percebermos porque é que ele está lá e o que é está a recordar (...) ou o que é que ele está a representar, etc, etc, temos de saber em que contexto histórico foi. Por exemplo, se virmos, se formos ao Louvre ver a Mona Lisa, dá jeito sabermos quem é que a pintou, em que contexto histórico, para percebermos ... o porquê de ela estar feita (...) e possíveis significados” (E, F); (Quando temos) um monumento ou uma vista de estudo (I).

Tempo

Nos testemunhos observa-se a ideia que é um conceito que está implícito em todos os acontecimentos do seu dia-a-dia: “É algo que a gente usa muitas vezes mesmo, no nosso dia-a-dia” (H); “Por exemplo, o tempo em segundos, minutos, as horas, os dias, os meses ... que demoram ... as décadas” (D,F, B); “Uma coisa tão simples como “Que horas são?”. Estamos a aplicar o conceito de tempo” (E); “É no dia-a-dia, é em todas as ações” (H); “Toda a nossa vida é envolta no tempo, logo o tempo está presente em tudo” (C); “Até quando estamos a falar da nossa própria vida, podemos dizer, quando eu era pequeno, fazia isto ou ia a certo sítio e aí estamos a aplicar o conceito de tempo também” (J).

Espaço

A dificuldade já demonstrada na questão sobre o significado de espaço, fica novamente patente quando é pedido que explicitem o uso de espaço no dia-a-dia, porque a discussão não “flui” e os exemplos que são dados limitam-se a falar da escola e casa: “Estive em casa, há 20 minutos e agora estou na escola, por exemplo” (K); “Eu acho que é, sai de casa para a escola, espaço” (G); “Pois, é onde é que estou. Estou na escola ou estou em casa” (F).

Revolução

Para estes estudantes revolução é algo que está distante da realidade atual em que vivem: “Como não vivemos numa época onde haja assim muitas revoluções, não estamos muito ligados a isso. Não estamos habituados a utilizar esse tipo de palavra” (J); “É a revolução do 25 de Abril” (G). Desta forma, acabam por utilizar o conceito apenas como brincadeira no seu dia-a-dia: “Isso não é uma palavra que usemos muito no dia-a-dia (...) a não ser na brincadeira quando dizes estou revoltado, vou fazer uma revolução” (E, C); “Normalmente usamos na brincadeira, mas não é assim” (C); “Estou chateada, vou-me revoltar, vou fazer uma revolução” (I); “Usamos, imagine, quando estamos chateados, podemos dizer estou revoltado, ou assim estou revoltado (...) tiramos uma má nota num teste, estou revoltado” (G).

O exemplo seguinte é revelador do uso “divertido” que atribuem ao conceito:

G – Dia 17, é o que vai acontecer agora.

(Ruído)

P – O que é que vai acontecer no dia 17?

G – Oh stôr não sabe? Sabe, sabe. O stôr não quer é dizer.

(Risos)

G – A reunião dos professores, tipo.

(Ruído)

I – E o que é que o 25 de Abril tem a ver?

J – Tem a ver com uma revolução

G – Tem a ver que é uma revolução que vai haver.

J– Pois.

C – Porque depois os papás vão ficar revoltados dos professores

G – Que papás? Há pessoas que precisam daquele exame, mas pronto vamos discutir outras coisas.

E – Porque é que estamos a discutir a greve dos professores que vai acontecer

(Risos)

Crise

Ao contrário do conceito de Revolução em que os estudantes entendem ser algo distante da sua realidade atual, o conceito de crise associa-se precisamente a um conceito muito presente no seu quotidiano devido à conjuntura que o país atravessa: “Crise já é algo que usamos no quotidiano” (E); “É o que estamos a viver agora (C); “Ouvimos todos os dias e inúmeras vezes” (F); “Nem que não se fale, ouve-se todos os dias falar nas notícias” (H, I); “Estamos a viver uma crise económica” (F); “Usamos e ouvimos isso montes de vezes nas notícias” (I); “Nas notícias, por exemplo, ouve-se quase todos os dias a crise económica que nós vivemos atualmente” (C).

História (síntese)

Limitam-se a associar a utilização da História a monumentos/edificado em geral, não tendo a capacidade de abstração para perceber que a História está presente em muitos outros exemplos do quotidiano: “Pode ser monumentos” (C); “Quando vamos para outros países, por exemplo, olhamos à nossa volta e vemos monumentos e às vezes sabemos dizer que este monumento é da época tal, porque representa a cena tal” (I); “A História ajuda-nos a perceber o que aconteceu, porque é que aquilo está ali, porque é que aquilo foi construído” (C); “É saber mais sobre o nosso passado e vemos um monumento, saberemos de que época é que aquilo é e o que é que representa ou representou para as pessoas daquela época” (F).

Considerações finais

Esta investigação pretendia conhecer as concepções que os estudantes apresentavam sobre História e Geografia, a fim de perceber se os objetivos preconizados para a Educação Histórica e a Educação Geográfica no ensino básico estavam, globalmente, a ser cumpridos.

Para investigar as concepções dos estudantes, atentou-se que seria importante estudar algumas das principais dimensões que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Assim, numa primeira parte, analisou-se o papel do currículo (através dos documentos oficiais de ensino), da planificação e da avaliação na orientação, ajuda e melhoria das atividades desenvolvidas na escola. Posteriormente, refletiu-se sobre as dinâmicas atuais da Educação Histórica e Educação Geográfica, considerando a posição de alguns dos seus principais autores.

Percebendo a influência destas dimensões no ensino e, conseqüentemente, nas concepções que os estudantes criam acerca da Geografia e da História, planeou-se um estudo empírico para conhecer essas mesmas concepções. Logo, a partir das respostas dadas pelos estudantes nos grupos de discussão focalizada foi possível compreender que, em geral, os estudantes apresentam concepções, muitas vezes, confusas e que demonstram dificuldades em formar um raciocínio quer histórico, quer geográfico, o que concludentemente se reflete na forma como aplicam essas concepções na sua vida quotidiana.

Os jovens entrevistados aduziram algumas dificuldades em verbalizar as suas ideias e em explicitar conceitos-chave, o que por um lado é próprio da idade (13 e 14 anos), mas pode, sobretudo, significar que têm poucos hábitos de expressão, acabando por não desenvolver essas competências necessárias tanto na escola como na sua vida social. Uma das justificações poderá ser o facto de os estudantes continuarem a ser confrontados com metodologias assentes na memorização, ou seja numa aprendizagem baseada na repetição dos conteúdos transmitidos pelos professores, tornando o processo de ensino um ato mecânico (Cavalcanti, 2011). Desta forma, acreditamos que, como referido anteriormente, continua a existir em muitos momentos uma orientação escolar

enquadrada no paradigma da instrução, em que os alunos limitam-se a rececionar a informação, “gravar” e reproduzir. Mas, como afirma Mayer (2000) não basta memorizar uma informação para aplicar numa determinada situação pontual, devemos submetê-la a um processo de interiorização que garanta uma aprendizagem mais válida e reflexiva.

Esta constatação está na linha de pensamento de Perrenoud (2001) que acredita que existe a tentação da escola de ensinar sem ter em conta a referência às situações da vida e de não treinar a mobilização dos saberes em situações complexas. Não é, portanto, de admirar que, tendo por base um estudo sobre os resultados dos exames nacionais, Fernandes (2008, pp.286-7) afirme que “quando se exigem competências ao nível da compreensão, da interpretação, da análise, da síntese ou ao nível do raciocínio dedutivo os resultados são fracos ou muito fracos. Os alunos apresentam resultados satisfatórios apenas quando se lhes exige a reprodução mais ou menos mecanizada de determinado tipo de procedimentos”. Assim como Zabala e Arnau (2007, p.19) que afirmam que “las pruebas y los criterios de evaluación de la mayoría de exámenes y oposiciones propician el carácter dissociado entre teoría y práctica, ya que el alumno memoriza el fin de desarrollar los conocimientos adquiridos en una prueba, y no para poder aplicarlos”. Para Perrenoud (2001) “os alunos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprendem em situações reais, no trabalho e fora dele (família, cidade, lazer, etc.)”.

Esta realidade é testemunhada, por Cavalcanti (1991, citada por Cavalcanti, 2011, p.12), onde são identificados problemas no ensino-aprendizagem da Geografia, como atestam os resultados de observação de aulas:

“(…) os alunos não conseguem formar um raciocínio geográfico necessário à sua participação ativa na sociedade; não conseguem assimilar de modo autónomo e criativo as bases da ciência geográfica que propiciem a formação de convicções e atitudes a respeito da espacialidade da prática social. Também não conseguem formar relações entre os conteúdos que são transmitidos nas aulas de Geografia e as determinações espaciais que permeiam, direta ou indirectamente, a sua prática social diária. Por não entenderem a importância dos conteúdos de Geografia para as suas vidas, os alunos se comportam na

sala de aula “formalmente”, ou seja, cumprem deveres de alunos para que possam conseguir aprovação da escola, sem se envolverem com os conteúdos estudados”.

Perrenoud (1995) acrescenta que a gradual necessidade de promover o sucesso provoca uma relação estratégica com a escolarização que chega a ser utilitarista com os saberes. Defende, ainda, que a lógica dos alunos é a de fazer boa figura na competição para obter bons resultados, ao em vez de compreender ou de aprender para seu próprio saber ou curiosidade.

Como forma de aprofundar a investigação e permitir ampliar as conclusões de um futuro estudo sobre concepções dos estudantes acerca da História e Geografia seria importante, na nossa perspectiva, construir guiões para os grupos de discussão focalizada mais amplos, nos quais sejam incluídos exercícios práticos, principalmente, relativamente aos conceitos-chave, como por exemplo: solicitar que observem uma paisagem e façam a sua análise, identifiquem diferentes tipos de mapas, procedam à orientação pelo sol, analisem documentos históricos, gráficos e tabelas, entre outros. Poderíamos recorrer ainda a um inquérito por questionário (individual e confidencial) com questões fechadas, recorrendo à escala de Likert. Este inquérito teria como principal objetivo perceber as estratégias de ensino-aprendizagem e os instrumentos/processos de avaliação utilizados nas aulas de História e Geografia. Desta forma, teríamos uma noção mais evidente das estratégias de aprendizagem que são usadas nas aulas pelos seus professores para percebermos se são criadas as condições necessárias para estes responderem aos saberes e competências preconizados pela educação geográfica e histórica. Mas, também que estratégias de ensino-aprendizagem e instrumentos/processos de avaliação os estudantes mais apreciam e, sobretudo, quais consideram ser as/os que propiciam situações de maior reflexão/construção de conhecimento. Assim, teríamos a perceção se estariam disponíveis para uma participação mais ativa e reflexiva durante as aulas, de forma a tornarem-se construtores do próprio conhecimento. De salientar, por fim, que poderia ter interesse desenvolver a mesma investigação (idênticos grupos focais) no ensino secundário para concluirmos se as concepções dos estudantes mudam e, fundamentalmente, se conseguiriam ter uma maior facilidade de expressão verbal e de desenvolvimento do seu raciocínio histórico e geográfico.

Referências bibliográficas

Alegria, M. (2003). Ensinar Geografia numa Sociedade Mediática. *Revista da Faculdade de Letras*, vol. XIX, 11-24.

Alegria, M. (2002). As recentes alterações no currículo obrigatório de Geografia em Portugal (1989-2001). *Finisterra*, 37 (73), 81-98.

Alves, L. (2009). A função social da História. *E-F@BULAÇÕES*, 18-22.

Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Barca, I. (2012). Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. *Hist. R.*, 17 (1), 37-51.

Barca, I. (2007). A Educação Histórica numa sociedade aberta. *Currículo sem Fronteiras*, 7 (1), 5-9.

Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, 164, 93-112.

Barca, I. (2004). Aula oficina: do projecto à avaliação. In Barca, Isabel (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade. Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.131-144). Braga: CIEd, Universidade do Minho.

Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras – História*, 2, 13-21.

Barom, W. & Cerri, L. (2011). O ensino da História a partir da teoria de Jorn Rusen. *Seminário de Pesquisa do PPE*, consultado em junho de 2015, http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/006.pdf.

Bourdieu, P. (2004). *Para Uma Sociologia da Ciência*. Lisboa: Edições 70.

Bourdieu, P. (2001). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

- Boix-Mansilla, V. (2000). Historical Understanding. In P.Stearns, P.Seixas, S.Wineburg *Knowing Teaching & Learning History –National and International Perspectives*. New York University Press (pp.390-415).
- Braga, F.; Vilas-Boas, F.; Alves, M.; Freitas, M.; Leite, C. (2004). *Planificações: novos papéis, novos modelos*. Porto: Edições Asa.
- Burgess, R. (1997). *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Cachinho, H. (2000) Geografia escolar: Orientação teórica e praxis didática. *Inforgeo*, 15, 69-90.
- Carneiro, S. (1993). Importância educacional da geografia. *Educar*, nº9, 121-125.
- Cavalcanti, L. (2011). *Geografia, Escola e construção de conhecimento*. São Paulo: Papyrus Editora.
- Cerri, L. (2010). Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional*, 15 (2), 264-278.
- Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez Editora.
- Charlot, B. (2010). A Pesquisa Educacional Entre Conhecimentos, Políticas e Práticas: especificidades e desafios de uma área de saber, *Revista Brasileira de Educação*, 31 (11), 7-18.
- Drake, F. & Nelson, L. (2004). *Engagement in Teaching History: Theory And Practices for Middle and Secondary Teachers*. Prentice Hall.
- Escola Secundária João Gonçalves Zarco (2011-2014). Projeto Educativo, consultado em <http://www.zarco.pt/site/docs/ca.pdf>, em junho de 2015.
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105126). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, Domingos (2008). Algumas reflexões acerca dos saberes dos alunos em Portugal. *Educação & Sociedade*, 29 (102), 275-296.

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

Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*, pp. 65-78. Curitiba: Futuro Eventos.

Ferreira, M. (2004). Representações de Alunos sobre Práticas de Cidadania. *Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa: territórios e protagonistas*. Guimarães: Universidade do Minho.

Gerber, R. (2001). Globalisation education and Geographical education: inseparable futures in *Commission on Geographical Education*. Helsinki Symposium.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage: Publications, Inc.

Hadji, C. (2001). Que relação com o verdadeiro envolve o acto educativo? In Hadji, Charles & Baillé, Jacques (Orgs.), *Investigação e Educação: Para uma «nova aliança»: 10 questões acerca da prova* (pp. 73-100). Porto: Porto Editora.

Ilera, A. (1995). Una cultura Geográfica para todos el papel de la geografía en la educación primaria y secundaria. In Antonio Jimenez & Maria Gaité (Coords.), *Enseñar geografía: de la teoría a la práctica*. Espanha: Síntesis.

Instituto Nacional de Estatística. Quadros de Apuramento por Freguesia. Consultado em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao, em julho 2016.

Jimenez, A. (1998). El papel educativo de la Geografía: reflexiones sobre los fines y desafíos actuales. *Revista da Faculdade de Letras*, I série, vol. XIV, 11-37.

Leal, F. (2011). Educação Histórica e as contribuições de Jorn Rusen. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*, 1-12.

Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

Leite, Carlinda (2001a). A reorganização curricular do ensino básico. In Freitas, C., Leite, C e al, *A reorganização curricular do ensino básico* (pp.29-38). Porto: Edições ASA.

Leite, C. (2001b). Olhares cruzados no traçar de caminhos de mudança – uma assessoria externa para uma mudança interna. *Sta Maria da Feira, CAE de Entre-Douro e Vouga*.

Martins, F. (2011). *O currículo nacional de Geografia do Ensino Básico. Da concepção e do prescrito à configuração do vivido*. Tese de Doutoramento, FPCEUP, Porto, Portugal.

Mayer, R. (2000) Diseño Educativo para un aprendizaje constructivista. In Charles Reigeluth (coord.) *Diseño de la instrucción Teorías y modelos. Un paradigma de la teoría de la instrucción* (pp.153-172). Madrid: Santillana.

Ministério da Educação. (1991). *Programa de História do 3º ciclo do Ensino Básico*, vol. I e II. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais - Geografia*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais - História*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.

Ministério da Educação (2002). *Orientações Curriculares de Geografia para o 3º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Morgan, D. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22, p.129-152.

Nunes, R. (2005). *Nada Sobre Nós, Sem Nós – A centralidade da Comunicação na obra de Boaventura de Sousa Santos*. São Paulo: Cortez Editora.

Oliveira, M. & Freitas, H. (1998). Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planeamento. *Revista de Administração*, 33 (3), 83-91.

Pacheco, J. (2002). Critérios de avaliação na escola. In *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas* (pp.53-64). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA Editores.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Pozo, J. (1998) El Aprendizaje Y La Enseñanza De Hechos Y Conceptos. In César Coll; Juan Pozo; Bernabé Sarabia & Enrics Valls (Orgs.), *Los contenidos en la Reforma: Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes* (pp.20-79). Madrid: Santillana.

Roldão, M. (1999). *Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação

Roldão, M. (2005). *Formação e práticas de gestão curricular*. Porto: Edições ASA.

Santos, B. (2000). *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes, L. Santos, H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios* (pp. 11-35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

Santos, M. (1998) *Mudança Conceptual na Sala de Aula – Um Desafio Pedagógico Epistemologicamente Fundamentado*. Lisboa: Livro Horizonte.

Souto-González, X. (1999). *Didáctica de la Geografía: Problemas sociales y conocimiento*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

União Geográfica Internacional (UGI)/ Comissão da Educação Geográfica (1992). *Carta Internacional da Educação Geográfica*. Lisboa: Associação de Professores de Geografia.

Wertsh, J. (2000). It is Possible to Teach Beliefs, as Well as Knowledge about History?. In P.Stearns, P.Seixas, S.Wineburg *Knowing Teaching & Learning History –National and International Perspectives*. New York University Press (pp.38-48).

Zabala, A. & Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Col. Ideas Clave.

Zabalza, M. (1992). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Anexos

Anexo 1

Guião do grupo focal (Geografia)

1 – Quando ouves falar de Geografia (quando ouves a palavra Geografia) que conceitos associas e/ou te vêm à mente?

2 – Para vocês que significado têm as seguintes palavras:

- Orientação
- Paisagem
- Localização
- Território
- Lugar

3 – Depois de atribuírem um significado a cada conceito-chave, expliquem como é que aplicam/utilizam no vosso quotidiano.

4 - Como pensam que aplicam a Geografia no vosso quotidiano.

5 - Na vossa opinião para que serve a Geografia.

6 – O que é para vocês a Geografia.

Anexo 2

Guião do grupo focal (História)

1 – Quando ouves falar de História (quando ouves a palavra História) que conceitos associas e/ou te vêm à mente?

2 – Para vocês que significado têm as seguintes palavras:

- Contexto Histórico
- Tempo
- Espaço
- Revolução
- Crise

3 – Depois de atribuírem um significado a cada conceito-chave, expliquem como é que aplicam/utilizam no vosso quotidiano.

4 - Como pensam que aplicam a História no vosso quotidiano.

5 - Na vossa opinião para que serve a História.

6 – O que é para vocês a História.

Anexo 3

Grupo focal de Geografia

P – Agradeço que falem de forma alternada. Eu faço a pergunta e vocês tentam falar de forma organizada. Vamos lá! Quando vocês ouvem falar de Geografia ou quando ouvem a palavra Geografia, que conceitos é que vocês associam ou vos vem logo à mente? Que palavras vos vêm à mente?

A - Países

C – Mapas

B – Relevo

D – A terra

C – O país X fica no lugar Y

K – Demografia

E – A Geografia é a paisagem. Demos no 7º ano que o objeto da Geografia é a paisagem. Foi a primeira coisa que...

(Ruído)

F – Mapas

A – Mapas, países

C - Mundo

P – José

G - Olá. Bom dia

P – (nome do estudante)

D – Mapas também

P – São as únicas palavras?

D – Mapas, Países, Rios

C – Orientação.

G - Terra

D - Montanhas

E – Taxas. Matemática.

J – Jura?

(Conversas cruzadas)

C – Nós com a Geografia sabemos o Norte, Sul, Este e Oeste

K – Civilizações

C e I – Isso é História.

K – Ah tá bem.

J – Só sabes é estudar tu

(risos)

P - Então que significa é que tem esta palavra para vocês? **Orientação.**

C – Norte, Sul, Este, Oeste.

H – Sabermos nos guiar.

(conversas cruzadas)

P – Um de cada vez.

K – A Rosa-dos-ventos.

F – Sim.

I – Sabermos onde é que estamos e não nos perdermos.

J - Norte, Sul, Este, Oeste.

H – Pontos cardeais.

C – É a Rosa-dos-ventos.

F – Norte, Nor-nordeste.

H – Sabermos nos localizar. Ter sentido de orientação

B - E não nos perdermos.

C – Aquela coisa da Latitude, da Altitude, da Longitude

F – Altitude. Gostei da altitude.

C – É tudo.

F – Latitude, altitude, é isso tudo.

(risos)

P – Então se tivessem de dizer um significado da palavra Orientação, qual é que diziam?

I – Saber onde estamos.

C – Isso não é um significado.

B – Orientar.

(risos)

P – Um significado, um sinónimo. Se tivessem de escrever num dicionário, orientação. Quando vocês vão a um dicionário saber o significado de uma determinada palavra, que significado é que colocavam?

K – Caminho.

P – O que é que disseste Carlos?

K – Eu? Eu nada.

(risos)

B – Ele disse. O (nome do estudante) disse.

B – Não percebi o que é que o (nome do estudante) disse.

B – Caminho.

H – Localização.

P – (nome do estudante)?

G – Localização.

E – Para nos conseguirmos. De conseguirmos encontrar um caminho.

F – Orientar.

B – GPS.

G - Eu acho que localização é diferente. Localização é local, orientação é...

(Ruído)

J – Pois, saber para onde é que vamos.

P – **Paisagem.**

I – Uma coisa bonita de se ver.

C – Montanhas, vales, colinas, planícies. Essas coisas todas.

G – Planaltos

C – Planaltos. Formas de relevo.

F – Paisagem

E – É uma imagem que representa...

I - ... o sítio onde estamos.

F – Que se vê na natureza.

E – Não, não.

J – Pode não ser na natureza.

C – Pode ser casas

J – E estás a ver uma paisagem. Pois.

P – Mais alto.

H – Pode ser devido a fatores naturais ou fatores humanos, que é uma coisa que nós observamos constantemente no nosso dia-a-dia

P – (nome do estudante).

I - É o que nós vemos quando olhamos à nossa volta, e pode ser boa ou má. Pode ser rural ou urbanizada. E pode ter várias características como o relevo.

P – João

D – É uma imagem que vemos do dia-a-dia, com diferentes características.

G- Formas de relevo, como a (nome do estudante). Não. Foi a (nome do estudante)? Foste tu? Planaltos.

C – Aquela coisa.

P – Então para vocês a paisagem é formas de relevo?

G – Não. Não só.

A – Não só

I – Nós olhamos à nossa volta e vemos

(Conversas cruzadas)

E – É uma imagem que nos permite observar alguma coisa.

P – Todos concordam que é uma imagem que vos permite observar alguma coisa?

E – Um objeto que está a ser...

I – Também nos permite estudar alguma coisa.

P – Alguma coisa?

C - A Geografia.

I – Se olharmos uma paisagem em que só há vaquinhas e ervas, essas coisas. Já sabemos que estamos numa paisagem rural.

C – Exato, mas se olhares para aqui sabes que estás num meio urbano.

H – Porquê? Devido à construção de estradas.

P – Então concordam que a paisagem nos permite definir o local onde estamos?

A – Sim. Sim.

P – **Localização.**

(Risos)

J – Isto vai tudo dar ao mesmo.

K – Eu acho que não

E – Não tem nada a ver

K – É o lugar

G – É o local onde tu estás

K - O local

I – Eu localizo-me

H – É sabermos nos localizar.

E – É o local onde alguma coisa se encontra

F – Sim

C – Sim

K – Onde há algo

P – Toda a gente acha que é o local onde alguma coisa se encontra?

E – Sim, ao dizermos o local onde alguma coisa se encontra, estamos...

(Ruído)

F - Sim, a localizá-lo.

C – Estamos a dar as coordenadas desse ponto.

K – Não necessariamente.

E – Eu para dizer que a minha mochila está em cima da mesa X na sala não sei o quê, não preciso de dizer as coordenadas, tento saber onde estás e é uma localização.

C – Mas, depois deve ter aqui um ponto a passar por aqui que o GPS vai-te dizer o ponto.

I – Tu precisas do GPS para ir buscar uma mochila?

F - Pronto ok.

P – (nome do estudante).

J – Foi como eles disseram, a localização é o local ou o sítio onde se encontra alguma coisa.

B – Que pode ou não ser dado pelas coordenadas.

P – Todos concordam que é o local ou o sítio onde se encontra alguma coisa? Quando ouvem falar em localização.

G – Sim

K – País

E – A localização de alguma coisa é saber o país ou o local onde se encontra essa coisa.

I - Pois

J – Lá está

I – Agora sabemos localizarmos é saber onde é que estamos.

G – Isso é orientares-te

J – Pois, isso já é mais para a orientação.

(Conversas cruzadas)

P – **Território.**

(Silêncio)

I – Nós neste momento estamos no território português.

H – É um espaço

F – É um local

C – É um espaço com limites

K – Rural ou urbano

C – Urbanos. Ah... Limites naturais ou humanos.

H – Um espaço que é limitado

J – Basicamente

(Risos)

D – Um espaço que é limitado

C – Pode ser limitado por um rio ou assim, ou pode ser limitado por uma cerca

E – Pois é, nós demos isso tudo da Europa, limites da Europa, do território europeu.

P – (nome do estudante). Território?

D – É um espaço com limites naturais ou humanos, que pertence a...

(Silêncio)

P – (nome do estudante).

I – Território? É o que eles disseram.

G - É um local que é limitado

K - Exatamente.

I - É um local que é limitado

P - Todos concordam que é um local limitado?

A - É um espaço. É um espaço que é limitado

E - Está definido o que é um território e está denominado e tem limites que podem ser naturais ou definidos pelo humano.

C - É isso, basicamente.

P - **Lugar.**

H - É um local

A - É um local

(Risos)

G - Lugar?

E - Precisamos (...) para definir isto tudo.

G - Ya.

J - Pois.

F - É um território

E - É um sítio.

(Ruído)

C - É um local onde se encontra alguém ou algo

J - Pode não se encontrar nada

I - Não, pode não se encontrar nada

C – Neste lugar estamos nós, naquele estão as pessoas que limpam as janelas

J – Mas pode ser um lugar onde não está nada nem ninguém.

I – Exato.

C – Há sempre ar

I – Mas na sala ao lado pode não estar ninguém

E – (nome do estudante), (nome do estudante), não estás a ser cientificamente correta.
Lugar é aqui onde nós estamos e ali estão as pessoas...

(Risos)

F – Porque não?

C – Eu aplaudo esse rigor científico todo.

P – Então Lugar é...

F – É o sítio

A - É o espaço. É o espaço.

P – (nome do estudante). O que estavas a dizer?

D – Ah..

E – Lugar? Lugar, é qualquer sítio que não tem, que não está denominado especificamente ou pode estar sim. Portugal é um lugar, acho eu. Pode se considerar.

G – Não.

F – Onde estás?

J – E tu não dizes nada?

E – Não se diz Portugal é um lugar. É um artigo indefinido.

(Ruído)

C – Dentro do território há espaços definidos e esses espaços definidos são um lugar.

H – Não

(Ruído)

E – Mas lugar não é definido.

H – Pois não

C – Mas um lugar

(Ruído)

C – Numa sala...

(Ruído)

P – Um de cada vez

(Ruído)

C – A sala é o geral, depois cada cadeira é o lugar de cada pessoa, logo no geral (...)

E – Olha as palavras costumam estar relacionadas nesse sentido, por isso se calhar ela tem razão

F – Não sei.

P – Então o que é que a (nome do estudante) disse que eu não percebi.

G – Eu acho que lugar não está definido.

(Ruído)

C – Lugar é algo que não está definido.

E – Eu não sei como é que as pessoas vão conseguir ouvir isto, mas está bem.

P – A única pessoa que vai ouvir isto sou eu.

C – Eu enganei-me. Lugar é algo que não está definido e, por exemplo, o território é o geral e o lugar é cada lugar. Por exemplo, numa sala, a sala é o geral, enquanto cada mesa é o lugar de cada pessoa. É o espaço.

H – Por exemplo, mas...

F – Aplica isso à Geografia

H - ... se uma mesa tivesse mais para cá, ali também era um lugar e aqui também era outro lugar. Não te podes deixar enganar por isso

I – Ta bém olha, ali é o lugar de ninguém

F – Oh (nome do estudante)

(risos)

P – Então conseguem definir o conceito de Lugar em termos geográficos ou não?

A – Não. Não

H – É um local

F – é um local sem limites

E – É um espaço definido mas que não é denominado

B – Ou pode ser

H – Pode ser pode

J – Não, não é denominada. Se é lugar não é denominado

(Ruído)

E – Tu não dizes lugar a Portugal

J – Pois

E – Ou o lugar Europa, ou o lugar Porto. Lugar casa, não é...

C – mas é definido. Por exemplo, o lugar de estacionar os carros. O lugar de estacionar os carros, é onde se estaciona os carros, não vai para lá bicicletas.

(Ruído)

C – Os lugares de estacionamento está denominado

B – Oh my god.

H - Mas aquilo não é um lugar

(Ruído)

P – O significado de lugar é...

(Ruído)

H – É isso mesmo, é um local

J – David, podes dizer

E – Espaço definido não denominado

P – Toda a gente concorda com essa definição?

A – Sim

B - Não

P – Quem é que não concorda?

I – Pode ser denominado

C – Não, porque por exemplo os parques de estacionamento é o geral e depois há cada lugar

K – Por exemplo, se nós dissermos vai para aquele lugar e sabermos o nome, não vamos dizer aquele lugar, dizemos logo.

J - Pois lá está, por isso é que não é denominado.

E – Tu não dizes aquele lugar, mas se calhar podes chamar-lhe lugar, simplesmente não chamas. Por isso, é que eu não sei se essa denominação está certa

F – Oh meu Deus.

G – Deixa estar.

I – Acho que sim, está bem

H – É isso, é isso.

B – Chega.

H – Chegámos a um acordo.

P – Já me disseram o significado, para vocês, das palavras. Expliquem como é que vocês aplicam ou utilizam cada um destes conceitos no vosso quotidiano. No caso da **Orientação**, como é que vocês acham que aplicam ou utilizam o conceito.

(Ruído)

P - O significado que deram a Orientação. Vamos lá.

I – As mulheres têm má orientação

(Ruído)

F – Oh (nome do estudante), imagina...

C – Nós estamos aqui e temos que ir para algum lado, temos de saber para onde é que vamos. (Ruído) Temos de saber se viramos à esquerda ou para a direita, se viramos para baixo, se vamos para cima.

G – Mas o stôr não está a perguntar como é que queres ir, está a perguntar como é que tu usas.

C - Pois.

F – Às vezes quando as pessoas vêm ter connosco na rua, não sabem, são turistas ou assim, não sabem onde é que é um certo sitio, nós dizemos tem de virar a esquerda, não sei quê. Estamos a orientá-los.

P – No vosso quotidiano/diariamente, como é que vocês utilizam?

H – Por exemplo, estamos no intervalo.

P – Deem me exemplos práticos.

(Ruído)

P – Esperem aí, um de cada vez.

K – Por exemplo, na escola, subo as escadas, vou até ao fim do corredor e abro a porta.

B – Exato

G – Não é isso.

C – Isso não é orientação

F – Isso é o que tu fazes diariamente

(Ruído)

I – Isso é indicações para tu ires de um determinado sítio

(Ruído)

G – Ya, mas eu acho que é isso que o stôr está a perguntar.

E – Por exemplo utilizando bússolas.

B – GPS´s

F – Não, ninguém utiliza bússolas

E – GPS´s

P – (nome do estudante)

D – É utilizado por exemplo na deslocação para um local que a pessoa não conhece e precisam de orientação para encontrarem esse local.

F – Ou pode conhecer, foi lá uma vez e tem que...

G – Está orientada

F – Está orientada

(risos)

H – Do género, professor, na situação de um intervalo, temos de fazer alguma coisa, nós para sabermos onde é que se localiza esse sítio temos de ter o nosso sentido de orientação.

C – Ou então tens de perguntar às empregadas

H – Temos de nos saber orientar

C – Nós podemos conhecer bem o sítio e estamos a falar com a pessoa: “Eu estou ali, ao fundo da rampa”. Nós precisamos de ter orientação para saber onde é a rampa.

F – Estamos a orientar a pessoa

H – Vira à esquerda

P – (nome do estudante) que está sempre tão calada.

J – Eu concordo com eles. É sentido de orientação, também já falaram do GPS. É, quando alguém não sabe, também como a (nome do estudante) disse que turistas ou assim, que não sabem onde está, onde estão, aliás, também podemos dar algum sentido de orientação, ou seja ajudá-los a irem ter onde eles querem.

F – Podemos ajudá-los a localizar o lugar

P – Todos concordam que a orientação é utilizada dessa forma?

A - Sim. Sim.

P – **Paisagem**. Como é que aplicam ou utilizam este conceito no vosso dia-a-dia, no vosso quotidiano?

K – É para caraterizar

I – Podemos utilizar a paisagem para estudar locais.

(Ruído)

P – (nome do estudante). Como é que utilizas ou aplicas no teu quotidiano?

(silêncio)

P – (nome do estudante).

I – Paisagem pode servir para estudar um local. Por exemplo, se nós virmos uma fotografia.

P – Estou a dizer como utilizas. Já disseste o significado:” Que pode ser para utilizar dessa forma”. Como é que tu aplicas o conceito de Paisagem? Costumas pensar nesse conceito no teu dia-a-dia ou quando deste esse conceito em Geografia, por exemplo.

I – Quando vemos uma paisagem bonita.

C – Podemos usar para identificar o sítio onde estamos, por exemplo. Já conhecemos estes prédios, sabemos quando olhamos para eles que estamos à frente da escola.

P – (nome do estudante)

H – Nós vivemos na cidade e sabemos o tipo de paisagem que há, e num determinado dia vamos a uma aldeia. Nós quando chegamos a aldeia, sabemos porque é que é uma aldeia, ou seja conseguimos distinguir devido à paisagem. É um dos fatores que nos leva a distinguir.

F – Que bonito.

P – (nome do estudante)

E – Acho que é mais ou menos um sumário daquilo que os meus colegas disseram. Que uma paisagem pode servir como meio de orientação e de localização. Ao observarmos uma paisagem é que conseguimos perceber não só o tipo de espaço que nos rodeia, mas também se for uma paisagem nossa conhecida, talvez mesmo a localização onde estamos.

B - Pronto é isso.

P – (nome do estudante)

J – Eu concordo com o que os meus colegas disseram. Paisagem tanto pode servir para identificarmos onde nós estamos, tal como até já tínhamos pouco quando falamos sobre a sua definição. Ahh.. E acho que é basicamente... Sim e também quando se vê paisagens

bonitas e não sei quê, como a (nome do estudante), ai a (nome do estudante) falou. E acho que é basicamente isso.

P – Todos estão de acordo?

A - Sim. Sim.

P - A Localização.

(Silêncio)

P – Como é que utilizam ou aplicam esse conceito no vosso dia-a-dia.

F – Para orientarmos uma pessoa temos que dizer onde se localiza...

G – Aquilo que a pessoa quer encontrar

F – Exatamente

I – Nós utilizamos a localização todos os dias

P – Dá-me um exemplo prático (nome do estudante).

G – De localização? De local?

P – De como aplicas no teu dia-a-dia o conceito de localização.

G – Oh stôr então, estou a falar com um amigo. Oh stôr o que ela disse há bocado para paisagem, eu acho que é muito... Podemos utilizar a paisagem e dizermos, imagina, “estou à frente de uns prédios” e acho que isso também é localização.

K – Mas isso é muito relativo

G – Estamos a dizer um local

(Ruído)

C – Nós informamos onde é que nós nos encontramos ou onde é que alguém se encontra e depois através da orientação a pessoa vai lá.

H – Não está a encadear as ideias.

I – O meu amigo está perdido e ele diz “Estou no sítio X que tem não sei o quê”

B – Estás a dar a localização.

J – Lá está, isso é a sua localização.

H – Por exemplo, levamos um amigo a casa, nós não sabemos onde é a casa dele, ele para nos dizer tem que nos localizar.

E – Tem de localizar a casa dele, não é localizar nos a nós.

H - Sim

J – Pois.

H – Não, mas tem de nos dizer a nós a localização da sua casa, sim.

J – Sim.

H – Sim. É verdade.

P – Todos concordam então?

A – Sim.

P – **Território**

C – Nós dizemos que estamos em Portugal, logo Portugal é o nosso território.

H – Território português

J – Pronto

B – Como é que nós aplicamos?

C – Ah!! Por exemplo, os animaizinhos quando estão todos

A - Oh não (...)

(risos)

P – Deixem ela dizer

C – Os animais quando estão.

(risos)

F – Corta

I – Quando se reproduzem, sim...

C – Quando se reproduzem, os machos têm tendência a marcar o território para as fêmeas irem para a aquele macho

(risos)

A - Oh não (nome do estudante)

P – Estamos em Geografia

I – Mas Geografia também estuda os movimentos migratórios

P – Está bem podem dizer o que quiserem, eu depois transcrevo isso tudo

J – Ai que vergonha

P – Eu transcrevo tudo o que vocês disserem.

J – Depois acham que fomos nós que dissemos todos (nome do estudante) e foste tu.

B – Mesmo.

P – Não, não. Eu coloco quem disse o quê. Ponho aluno A, aluno B, aluno C, não aparece o nome da pessoa, mas aparece quem é a pessoa diferente.

Então continua. (nome do estudante) já acabaste a tua ideia?

C – Eu já.

P – Então outra formas de aplicar o conceito de Território no dia-a-dia?

E – Por exemplo, nas guerras e isso, muitas vezes está-se a tentar definir o território. Definir, por exemplo definir a quem pertence um certo território.

(Ruido)

P – Mas vocês no vosso dia-a-dia

E – As vezes é o contrário...

H – As vezes ouvimos nas notícias

E -... se este território é nosso, então, os outros não podem

C – No dia-a-dia existe uma rivalidade entre...

J – Entre territórios

C - ... entre freguesias, ou entre o Porto e Lisboa. Ou porque Lisboa tem a mania que é boa.

I – Não (nome do estudante), isso não tem nada a ver

B – Ai tem tudo

C – Há sempre aquelas rivalidades territoriais.

P – (nome do estudante) fala mais alto.

G – Não, ele estava a dizer que as freguesias dividem-se mais. Não se dividem.

D – Não, não

E – Não, não.

D – Explica.

P – Diz (nome do estudante), diz alto.

E – É que dentro de um território podem haver outros territórios.

G – Pois.

D – Sim, dentro de Portugal que é um território, pode-se dividir em vários territórios, por exemplo concelhos e freguesias. Hum... Distritos

P – Já tinham pensado neste conceito no vosso dia-a-dia? No conceito de território?

I – Nas notícias quando nos dizem o território X, não sei quê

C – Ou tipo quando há aquele gangue, gangues

F – Oh meu deus.

C – Há aquele grupo de pessoas que tem a mania e diz tipo “este espaço é meu, tu não te metes aqui porque este é o meu coiso”

B – Oh (nome do estudante). Oh (nome do estudante).

(Ruído)

C – Há uma regra que separa o que é meu do que é teu

(Risos)

P – **Lugar.**

A – O lugar...

H – O lugar quando a gente pensa num lugar, pensa num sítio

(Ruído)

P – Um de cada vez

K – É usado mais vezes do que território.

A – Sim. Eu acho que sim.

B – Também acho que sim.

E – Nós usamos praticamente para todas as palavras que tentámos definir agora. Por exemplo, para localizar alguém, dizemos o lugar onde estamos. Para orientar alguém dizemos...

F – Como é que vai para aquele lugar

E – ...para aquele lugar, os lugares porque tem de passar. Que outras palavras?

J – Pois lá está.

E – Para...

H – A paisagem. Através da paisagem sabemos o lugar onde nos encontramos.

E – Sim, sim. Sabemos o lugar onde estamos.

P – Então vocês acham que a forma como aplicam o conceito de lugar no dia-a-dia, está relacionado com todos os outros conceitos?

A - Exatamente.

P – Quase tudo é o lugar, digamos assim?

A - Sim. Sim. Sim.

P – Ou não, José?

G – Não é todos.

P – Então como é que tu achas?

G – É praticamente todos, mas nem sempre se aplica só ao lugar.

F – Sim, mas falamos daquelas palavras.

I – Estávamos a dizer sinónimos: lugar, sítio

B – Não (nome do estudante).

C – Local

H – Não

G – Localização

H – É um bocado mais vago do que território. Eu acho.

F – É mais fácil de nós usarmos no dia-a-dia

C – O território é mais geral...

I – Não vamos dizer o território...

C – ... e o lugar é mais específico.

E – Não vamos definir mais, se não é mais difícil, já foi difícil não vamos estragar outra vez.

H – Não, isso não. Nós vamos passar.

K – Por exemplo, estou no buffet, lugar. Por exemplo, em que lugar estás? Por exemplo, em que lugar da escola estás?

P – Como é que é (nome do estudante)? Podes dizer.

K – Estou no buffet. O buffet é um lugar, o recreio é um local.

(Ruído)

H – Em que local da escola estás? Estou...

K – Onde estás? Estou...

E – Nós definimos isto mal.

C – Basicamente estás a perguntar o lugar, sem usar o lugar, mas o lugar está sempre eminente.

I – Está explícito.

B – Sim.

I – Está explícito.

P – Toda a gente concorda?

E – Nós definimos mal lugar, estou agora a perceber-me mas pronto

H – Sim, talvez dessas palavras, seja a que mais usamos no dia-a-dia.

K - É a única que eu ouço.

P – Todos concordam que a palavra que mais usam direta ou indiretamente é lugar?

A – Sim, sim.

F - Se não é lugar, é um dos sinónimos.

A - Sim, sim.

P – E agora, como é que pensam que aplicam a Geografia no vosso dia-a-dia? Aquilo que aprendem em Geografia, não os conceitos que estivemos a ver, mas agora especificamente a Geografia. Como é que vocês aplicam?

E – Esses conceitos são conceitos que nós usamos muitas vezes no dia-a-dia e são conceitos geográficos, logo...

P – Mas a Geografia em si.

E – Por exemplo, para nos localizarmos, pegando na localização, isso é muitas vezes utilizado. Por exemplo, saber se tenho de ir daqui para ali, ou desta terra para aquela terra, ou deste país para aquele país...

I - Exato.

E - ... ou deste continente para aquele continente. Isso é coisas que aprendemos em Geografia.

I – Se vamos viajar, sabemos de que país é que...

K – Temos de saber ...

I – que território para que território vamos ou...

C – As paisagens

(Ruído)

C – O relevo

H – Quando estamos perdidos temos uma bussola e a bússola tem as....

I – Os pontos cardeais

C – Que é preciso saber...

H – Que é preciso saber na disciplina de Geografia para numa situação de quotidiano

(Ruído)

P – (nome do estudante). O (nome do estudante) está sempre a falar para o (nome do estudante), em vez de estar a falar para nós.

G – Oh stôr..

E – Nós debatemos entre nós as coisas.

P – Mas tem de ser para toda a gente

G – Eu acho que as diferentes culturas e paisagens, foi o que ele disse, mas ele tem medo

(Risos)

P – Diz (nome do estudante)

D – O que eu disse? É, tipo, Geografia. Se usarmos Geografia, temos de usar estes termos. Não há outra coisa para dizer, porque esses termos já são de Geografia e acho que já não há assim mais outra coisa sobre Geografia que muitas vezes utilizamos. São esses conceitos, por exemplo, paisagens nas viagens...

G – Ya

D - ... para sabermos como é que é o território para onde nós vamos, o lugar (...)

P – (nome do estudante)

J – Eu concordo com o (nome do estudante), acho que o principal, pelo menos, da minha parte que eu penso que se utiliza de Geografia no nosso dia-a-dia, está diretamente ligado com esses conceitos. Lá está, as paisagens para sabermos para onde vamos, para identificarmos o tipo de paisagem, mesmo para nos sabermos localizar, para sabermos, mesmo nas, tendo como exemplo as viagens para sabermos para que país vamos, se é mais a norte, se é mais a sul de onde nós estamos, termos essa noção.

P – (nome do estudante)

F – Eu acho que eles já disseram tudo, não me vem mais nada à cabeça para Geografia.

E – Usamos em outras situações

K – Stôr, eu tenho de saber Geografia para saber que estou a fazer fronteira com Espanha e não com a Rússia. Tenho de saber.

F – Isso é bem pensado.

H – Isso é mais cultura geral

B – Sim, mas tem mais a ver com Geografia do que com Matemática

I – Tens 5 anos e não tens Geografia e sabes que Portugal faz fronteira com Espanha

E – Sim, isso é porque te ensinam Geografia.

F – Pois, antes de ires para a escola

E - Cultura geral e Geografia estão intimamente ligadas.

K – Tu antes de saberes, antes de estudares Geografia

B – Cultura geral implica tudo

P – Implica várias ciências?

H – Sim, uma delas geografia.

A – Pois são várias disciplinas.

I – Não tinha pensado nisso.

H – É isso.

P – Na vossa opinião para que serve a Geografia?

C – Para escolhermos o destino de férias.

H – Para nos ajudar nas situações do dia-a-dia. Nas situações do quotidiano.

F – Na orientação.

(Ruído)

H – Naquelas que nós acabamos de falar todas.

(Ruído)

P – (nome do estudante)

(Silêncio)

C – Podes utilizar agora, para saber se um determinado país onde te encontras é quente o frio.

I – Utilizamos para saber as características.

P – Para que é que serve? Agora já não é para que utilizam, é para que é que serve a Geografia

G – Oh stôr, ya!

P – Andam a aprender Geografia desde o primeiro ano, já concluíram isso, apesar de não haver a palavra Geografia como disciplina, não é?

A – Ah sim, sim!

P – E para que é que isso vos tem servido?

I – Para saber as características de determinado país ou lugar ou território

K – Para localizar

I – para localizar

(Ruído)

E – Caracterizar países com situações económicas

K – demográficas

E – Climas. Relacionar os climas com situações económicas

K – Foi o que nós agora até aprendemos recentemente, por exemplo nós vamos para um destino de férias, como por exemplo, não sei, assim na China, vamos dar um exemplo. Nós sabemos o tipo de clima, sabemos tudo. Sabemos muita coisa desse país, devido aquilo que estudámos de Geografia.

P- (nome do estudante)

C - É basicamente isso que eles disseram. Serve para sabermos o clima, o relevo, a população, porque às vezes podemos estar num certo sítio e não ver ninguém e sabermos que estamos numa aldeia ou ir para outro sítio e ver um montão de gente e sabermos que estamos numa cidade.

P – Ana

J – Eu acho que está relacionado não só com o que eles disseram mas também com o que dissemos nas outras perguntas. Estamos basicamente a dizer o mesmo.

F – É sempre a mesma coisa

J – Mas, é basicamente isso, já falaram no clima, para identificar o que quer com o clima, quer com as paisagens, quer com a população, falou agora a (nome do estudante). Serve para identificarmos o sítio onde estamos. Também o que falaram anteriormente das viagens de localização, também serve para nos ajudar nesse sentido. Acho que é basicamente tudo isso que estiveram a dizer até agora.

P – Então, no fundo, de forma resumida o que é que é para vocês. Querias dizer mais alguma coisa?

D – Eu, por exemplo, aplico a Geografia para caraterizar o local onde estou ou onde irei estar, ou onde estive.

P - De que forma?

E – Indicando formas de relevo, indicando todos os conceitos que temos de Geografia. Indicando a sua localização, indicando as suas condições socioeconômicas, indicando se é rural ou urbano, população, clima, etc.

P – Então, no fundo, o que é que para vocês a Geografia? De forma resumida

C – Uma ciência

(Silêncio)

I – Uma ciência que estuda...

F – A terra

I - ... que tem como objeto de estudo...

C – O sistema terra

F – A paisagem

(Ruído)

P – Deixem agora a (nome do estudante).

H – O que é para nós, não é para dar a definição.

P – O que é para vocês a Geografia? Pode ser uma definição. A definição que vocês acham que se aplica.

E – Para Geografia pode ser uma definição, sim

P – É isso que eu estou a dizer. Não quero que pensem na definição que há estandardizada, mas sim para vocês daquilo que têm aprendido de Geografia e daqui que sabem que vão continuar a aprender, o que é para vocês a Geografia?

(nome do estudante), o que estavas a dizer? Podes dizer.

I – Uma disciplina, uma ciência...

(Silêncio)

P – Sim

D – Uma ciência que permite estudar as características de um certo local, lugar.

K – Demográficas, culturas, económicas

H – Para mim é algo que nos ajuda no nosso quotidiano, quer nós tínhamos consciência disso quer não

(Ruído)

G – Ciência que estudo as características de um determinado local.

P - Ana

J – Eu concordo com o (nome do estudante), com o que ele disse. Tem razão.

P – Para vocês a Geografia é, essencialmente, uma ciência que estuda as características de um determinado local?

A – Espaço. Espaço.

P – Espaço, pronto. Utilizam a Geografia para estudar esse espaço?

A - Sim. Sim.

P – E como é que a Geografia estuda esse espaço?

H – Através da demografia, da paisagem...

(ruído)

K – A paisagem indica-nos a localização

P – Mas as coisas existem assim de forma estanque? A paisagem de forma estanque...

A - Não. Não.

B – A paisagem pode mudar.

C – A paisagem vai sofrendo alterações. Nós conseguimos olhar para uma fotografia recente e uma antiga.

J – Deixa falar.

E – Uma das coisas que estudamos em Geografia é que pronto, à medida que com movimentos de translações e movimentos de rotações...

F – Oh meu deus

E - ... os climas mudam, as paisagens, por isso relativas ao clima, mudam. Os tempos de noites e de dias mudam. E por isso, na geografia natural, neste momento estamos a dar geografia humana. Eu não sei se é natural que se diz ou outra, mas vai mudando conforme o tempo. Por exemplo, também demos este ano dos rios e das arribas, e isso muda conforme o tempo. O tempo é um fator na geografia.

H – E determinante.

P – Só o tempo?

E – Não.

H - Não

C – Tempo e espaço.

G – Tempo, é um dos.

P – Que outros?

(Ruído)

I - Se há vagas de frio, vagas de calor

H – Tem a ver com uma maior ou menor implementação do ser humano

I – Tu estás a falar de tempo como...

(Ruído)

E – Geografia é tempo e espaço

C – Tempo e espaço

I – Mas estás a falar do tempo...

C – E a intervenção do homem. São esses três fatores.

H – A intervenção do homem, pode ser maior ou menor dependendo dos locais.

P – Então para vocês a Geografia é isso, certo?

A – É isso.

H – Basicamente.

A – Sim.

Anexo 4

Grupo focal de História

P – Quando ouvem falar de História ou da palavra História que conceitos é que associam a História? Que é que vos vem à cabeça?

A - Datas.

J – Passado.

A – Passado.

I – Datas e Passado.

(Ruído)

P – Um de cada vez. Passado. Mais?

H – Datas.

J – Datas. Lá está

(Risos)

H – Acontecimentos que mudaram, que mudaram o Mundo.

F – Ai que horror.

F – Guerras. Guerras

H – Guerras, revoluções.

J – Crises

A – Crises

(Risos)

H – Tudo depende do ponto de vista histórico

(Risos)

B – Acontecimentos

C – Formação de países como aconteceu com Portugal. Era pequenino.

I – Aconteceu com todos (nome do estudante).

F – Descobrimientos.

H – Não, mas Portugal é um exemplo.

F – Descobrimientos. Descobrimientos, atenção

H – Portugal é um dos países mais antigos

C – Descobrimientos

H – Sim. Sim.

I – Bancarrota

F – Caravela

(Ruído)

P - Bancarrota. Mais?

H – Transportes

(Risos)

H – Que revolucionaram também.

I – Revoluções. Revolução industrial. Revolução dos transportes.

(Ruído)

P – (nome do estudante).

F – Manual

G – É isso, Descobrimientos

H – Descobrimientos. Muito bem.

G – Passado.

P – São esses os conceitos, principalmente, que vos vem à cabeça quando ouvem falar na palavra história?

A - Sim.

C – Renascimento.

P – Então agora vamos ver algumas palavras. **Contexto Histórico.** Que significado é que tem para vocês esta palavra? Neste caso estas duas palavras.

F – Contexto histórico...

H – É difícil definir.

E – É indica em que contexto histórico...

B – Não

E - ... se passou uma certa ação. Por exemplo, o contexto histórico em que aconteceu...

H – É a altura, né?

E - ... os descobrimentos foi numa altura em que Portugal estava bem economicamente. Acho eu.

C – Tens de encaixar aquele acontecimento...

H – É isso, é isso.

C - ... numa certa porção de tempo.

I – Porção de tempo? O tempo também vai às porções?

C – É como a maionese.

H – Não, é encaixar um acontecimento no tempo em que aconteceu. É o que ela disse.

P – Toda a gente concorda que é encaixar um acontecimento no tempo em que aconteceu.

F – Sim.

H – Sim.

E – Essas palavras muito pequeninas vai ser difícil

(Ruído)

P – **Tempo**

H – É quando aconteceu.

K – Datas

A – Datas

K – Sim

F - Quando é que aconteceu? Quanto tempo durou algo?

(Ruído)

I – O tempo, o tempo é 5 minutos, 10, 15, 20, 30

C – A guerra é o tempo que decorreu determinada ação. Sabemos que a guerra, a 1^a Guerra Mundial foi de qualquer coisa a qualquer coisa. Aquele tempo é marcado pela Guerra Mundial.

(Ruído)

P – Participem todos para aqui. Um de cada vez.

J – Limitam quando é que aconteceram as coisas, os acontecimentos que ocorreram no passado. Sim, está ligado com as datas também

P – (nome do estudante), que está sempre a falar para o lado.

D – Professor, eu não sei de uma definição para o tempo. Nunca soube.

P – (nome do estudante), o significado de tempo.

(Ruído)

C – Mas se formos encaixar o tempo na história, sabemos que o tempo na História é aquilo que aconteceu naquele determinado espaço.

H – É quando? Quando ocorreu.

A – No tempo.

I – Aquele determinado espaço na linha cronológica.

E – Para fazeres uma definição não podes a palavra que estás a definir.

I – Na linha cronológica, em vez de tempo.

P – Então se tivessem de dar um significado de tempo, qual é que era? Alguém tem um significado para tempo?

I – Encaixe

F – É a duração de...

H – De alguma coisa

F - ... de alguma coisa. Neste caso de algum acontecimento histórico.

H – Neste caso sim, que está relacionada com a História.

F – Que se deu num contexto histórico

P – (nome do estudante)

(Silêncio)

P – Podes dizer

K – O que os meus colegas disseram, que a duração de um acontecimento histórico, as datas, por exemplo os reinados, as guerras, tiveram uma certa duração, ocorreram num certo tempo, é o que eu quero dizer.

P – Mas, o (nome do estudante) diz que para dar um significado ou uma definição não se pode utilizar a mesma palavra

(Ruído)

C – Claro não podemos dizer que o tempo é o tempo.

I – (nome do estudante) diz linha cronológica.

K – Pronto, é algo que ocorre, pronto num certo período.

F – Num certo período.

I – Numa linha cronológica

G – Num certo período de quê?

E – De tempo

(Risos)

C – É algo que acontece entre um intervalo de...

A – Tempo

(Risos)

C – Um intervalo de ações

F – Duração de algo

I – No intervalo de uma linha cronológica.

(Ruído)

G – Eu acho que é mais ou menos isso

H – Não é bem acontecimento histórico porque neste caso está relacionado com...

(Ruído)

P – Deixem o (nome do estudante) dizer. Sim, (nome do estudante) diz.

G – Eu acho que não é bem a duração, mas está lá perto. É a duração de algo, como ela disse

H – Neste caso de acontecimentos históricos

F – Entre mil novecentos e não sei quê

H – Entre 1914 e 1918, acho que é isso

K – A 1ª Guerra Mundial. De 39 a 45 é a 2ª, não é?

P – Então para vocês o tempo é...

H – A duração dos acontecimentos históricos

C – Indefinido

G – Como (nome do estudante)?

P – Diz, (nome do estudante). O tempo é... O que é o tempo?

J – É isso.

H – Em termos de definição não há numa definição muito certa, mas para este caso da história é a duração de algum acontecimento histórico.

E – Ou...

F – Ou

E – Ou o sítio. O sítio não. O sítio no tempo em que certo acontecimento acontece. Por exemplo, as datas são um indicador de tempo.

F – Sim. Sim. Sim.

I – Existem indicadores de tempo?

E – Sim datas, segundos, minutos

(Silêncio)

P – **Espaço.**

F – É o lugar. É o lugar

I – Onde ocorre determinada ação.

F – O território

A – Onde ocorre determinado acontecimento.

F – Que se deu durante um período de tempo

C – Há os espaços, as épocas de certa coisa. Há a época do renascimento, há a época...

G – E o espaço? Onde é que entra o espaço?

J – onde é que entra o espaço?

(risos)

H – Entra onde é que ocorreu esse... Ela tem razão

C – Isso é o espaço

E – Tu associas o espaço de Itália

F – Sim, sim. Espaço, lugar, território.

G – Pode ter dois significados, eu acho.

I – Mas espaço pode ser o local

G – Pode ser espaço de local

I – E pode ser espaço de tempo.

G – Pois.

A – Pois. Pois.

I – O espaço, local, é o espaço onde ocorrem determinadas ações. Espaço de tempo é quando ocorrem determinadas ações.

P – Palavra espaço que é que significa para vocês? Se eu vos pedisse uma definição, um significado de espaço.

I – Se fosse uma pergunta de interpretação de português, era espaço, espaço de lugar.

J - Planetas

H – Local onde ocorre uma coisa

K – Algum acontecimento

F – Histórico

P – **Revolução**

(Silêncio)

P – Um de cada vez. António.

H – É algo que mudou uma certa região.

I – Território

A – Sim. Sim

H – Pode ser manifestado. De manifestações, de guerras, mas é sempre algo que, pronto, deixa marca que muda alguma coisa.

E – Não necessariamente

K – Muda algum lugar.

E – Na revolução industrial.

H – Sim, pode haver fracasso nas revoluções, sim

C – Mas deixa marcas

(Ruído)

P – Um de cada vez

E – Revolução é quando algo muda e deixa uma marca. Por exemplo, a revolução demográfica muda a demografia, a revolução agrícola muda a agricultura, a maneira de cultivar, a revolução industrial muda a indústria

I – Tá bem. Já percebemos.

E – Depois as revoluções liberais muda, isso sim, pode envolver guerra, muda...

B – O regime

G – É isso, pronto

F – Mas tem sempre tendência a mudar alguma coisa

I – A revolução pode ou não ser pacífica.

H – Exato. Estamos de acordo que uma revolução

F – Tem como objetivo

H – Tem como objetivo, mudar alguma coisa

C – E deixa uma marca

I – E pode ou não ser pacífica

E – Pode ou não ser um objetivo

B – Pois.

E – Por exemplo, a revolução demográfica aconteceu, sem alguém ter dito olha vamos fazer uma revolução demográfica

F – Sim, mas...

H – Mas alterou

C – Muda. É algo que acontece e deixa a sua marca

P – Concordas (nome do estudante)?

I – Nós não estamos a falar em termos históricos

F – Então (nome do estudante)?

G – Não é algo que acontece e deixa a sua marca

F – É o quê (nome do estudante)?

E – A revolução demográfica não deste em História este ano?

(Ruído)

F – Espera aí, o (nome do estudante)

H – Mas isso já tem a ver com Geografia

C – Mas eu lembro-me disso da Geografia.

F – (nome do estudante)

(Ruído)

F – Então não é não sei quê?

H – São duas disciplinas muito ligadas.

P – (nome do estudante)

J – Eu concordo com eles, acho que uma revolução é algo que acontece e que tem como objetivo mudar alguma coisa. E que também deixa a sua marca e que pode ser manifestado, num casos, como o (nome do estudante) já disse, por guerras, por manifestações. Noutros, tal como o David disse nas revoluções demográficas nem foi planeado, ou seja não tinha como objetivo, simplesmente aconteceu, mas mesmo assim deixa sempre alguma marca e muda sempre alguma coisa.

P – Todos concordam, então?

A - Sim. Sim.

P – Crise

C – É o que estamos a viver agora.

G – É? Então explica lá isso.

F – É um problema.

H – Crise é o que leva às revoluções.

E – Não. Não.

J – Pode ou não

F – Pode levar ou não.

(Ruído)

P – Deixem a (nome do estudante) que nem sempre fala.

F – Imagina, numa revolução

E – Atenção que estamos a falar em crise e não em crise económica

B – Sim

E – Crise em geral

I – Crise é falta de alguma coisa

J – Quando algo está mal

C – Quando algo não está bem, está a piorar a situação do que está bem.

(Ruído)

I – Crise é quando falta alguma coisa. Por exemplo, falta arroz, crise do arroz; falta leite, crise do leite.

B – Nós não estamos na primária

(Ruído)

P – (nome do estudante)

D – É falta de uma necessidade. É o que a Francisca disse, basicamente, é o que eu penso.

Crise é uma falta de... (silêncio) qualquer coisa

H – Mas qualquer coisa que é essencial

D – Sim, sim.

P – (nome do estudante), também?

K – Sim, sim

P – Todos concordam que isso é a crise?

A – Sim, sim.

P – Então agora vamos ver como é que vocês aplicam ou utilizam no vosso quotidiano a palavra, ou neste caso as duas palavras **Contexto Histórico**.

I – Quando temos de fazer trabalhos

G – Eu acho que pode ser quando falamos, tipo de batalhas, quando estamos a falar da 1ª Guerra Mundial, acho que estamos a envolver um bocado o contexto histórico

C – Ou quando vemos um monumento em que temos de saber de quando é que ele é, também estamos a envolvê-lo na história, estamos a encaixá-lo no contexto histórico

P – Quando temos o quê?

I – Um monumento ou uma vista de estudo

H – Alguma coisa dos nossos antepassados

(Ruído)

H – Alguma coisa, temos de situar no contexto histórico

B – Sim

G – Temos, não, devemos.

H

(Ruído)

P – Eu estou a falar no vosso quotidiano, no vosso dia-a-dia, como é que vocês aplicam/utilizam este conceito

H – Para aumentares a tua cultura geral

E – Para percebermos o significado de certo monumento e percebermos porque é que ele está lá e o que é está a recordar...

F – A significar

E - ... ou o que é que ele está a representar, etc etc, temos de saber em que contexto histórico foi. Por exemplo, se virmos, se formos ao Lovre ver a Mona Lisa, dá jeito sabermos quem é que a pintou, em que contexto histórico, para percebermos...

F – O porquê de ela estar feita

E – Exato e possíveis significados

(Significado)

P – **Tempo**. Conceito de tempo no dia-a-dia, como é que aplicam?

I – Faltam 5 minutos para acabar as aulas.

B – Ai faltam?

G – Dois dias, amor.

I – Oh, mas as aulas de hoje.

(Risos)

H – Oh stôr, é algo que a gente usa muitas vezes mesmo, no nosso dia-a-dia.

P – Exemplos.

C – O tempo de cada aula.

H – Daqui a 5 minutos tenho uma reunião

B – Ui com quem?

C – O António com reuniões.

H – Oh é um exemplo.

G – Vocês parecem crianças

I – Eu também disse, faltam 5 minutos para acabar as aulas e tu, 2 dias.

P – Como é que vocês tinham definido tempo?

(Ruído)

C – Se fosse na História era um acontecimento.

H – E é, lá está

P – Como é que vocês aplicam isso no dia-a-dia.

D – Não definem, aplicar só.

P – Aplicar, (nome do estudante)

D – Por exemplo, para, por exemplo, o tempo em segundos, minutos, as horas, os dias, os meses.

F – Que demoram

B – As décadas

D – A duração que eles...

(Risos)

G – É isso, é a duração deles

F – A duração...

D – Que falta. A duração que falta para um acontecimento

(Ruído)

P – Deixem o (nome do estudante) acabar.

(Silêncio)

P – (nome do estudante), queres completar?

G – Oh stôr, eu acho que a duração de alguma coisa, mas isso é a definição.

P – Como é que tu aplicas no teu dia-a-dia, o conceito de tempo? Se pensares no conceito de tempo

E – É assim, uma coisa tão simples como “Que horas são?”. Estamos a aplicar o conceito de tempo.

K – Mas este tempo, é tempo histórico, que está a perguntar o stôr. É indicar quando ocorreu um acontecimento

F – Tempo, tempo

P – Não têm outros exemplos? Só aplicam quando perguntam as horas?

H – Oh stôr, é no dia-a-dia, é em todas as ações

C – Toda a nossa vida é envolta no tempo, logo o tempo está presente em tudo

K – Eu nasci em 1999

P – (nome do estudante), concordas?

J – Concordo com eles, mas também concordo com o que a (nome do estudante) estava a dizer. Por exemplo, mesmo o que ela disse, em 1900 e não sei quê, aconteceu não sei quê, não sei, já não me lembro do que disseste. Mas também aplicamos isso nas aulas e também está relacionado com o tempo e mesmo quando falamos

P – No teu dia-a-dia, não aplicas isso?

J – Sim, até quando estamos a falar da nossa própria vida, podemos dizer, quando eu era pequeno, fazia isto ou ia a certo sítio e aí estamos a aplicar o conceito de tempo....

G – Pois também acho

J – ...também

G – É isso

H – Pois

P – **Espaço.**

C – Eu estou na escola

E – O mesmo contexto que no tempo, estamos a indicar onde estamos, estivemos, estaremos

K – Aqui é mais onde. Onde estivemos

H – Não é? Onde?

I – A onde? Estou na escola

P – Exemplo práticos que vocês utilizam ou aplicam no vosso dia-a-dia.

E – Onde estás?

(Risos)

H – Estou na escola.

K – Tem a ver com história, não tem a ver com isso

I – é o nosso dia-a-dia...

E – Quando falas no dia-a-dia

I - ... aplicas o espaço

E – Onde é que tu usas no dia-a-dia

(Ruído)

P – Diz (nome do estudante), como é que tu aplicas no teu dia-a-dia, o conceito de espaço?

(Silêncio)

K – No meu dia-a-dia?

P – No teu quotidiano, no teu dia-a-dia.

K – Estive em casa, há 20 minutos e agora estou na escola, por exemplo. Sei lá.

G – Afinal é onde estás. Afinal é onde estás. E usaste o tempo

I – E onde esteve

(Ruído)

P – (nome do estudante)

G – Oh stôr, eu acho que é, sai de casa para a escola, espaço.

F – Pois, é onde é que estou. Estou na escola ou estou em casa.

P – Conceito de **Revolução**.

(Silêncio)

P – (nome do estudante)

J – Como é que aplicamos no dia-a-dia

E – Oh stôr, isso não é uma palavra que usemos muito no dia-a-dia.

J – Pois

C – A não ser na brincadeira quando dizes estou revoltado, vou fazer uma revolução.

(Ruído)

G – É a revolução do 25 de Abril

J – Pois lá está.

C – É o que toda a gente se lembra, é o 25 de Abril.

G – Dia 17, é o que vai acontecer agora.

(Ruído)

P – O que é que vai acontecer no dia 17?

G – Oh stôr não sabe? Sabe, sabe. O stôr não quer é dizer.

(Risos)

G – A reunião dos professores, tipo.

(Ruído)

I – E o que é que o 25 de Abril tem a ver?

J – Tem a ver com uma revolução

G – Tem a ver que é uma revolução que vai haver.

J – Pois.

C – Porque depois os papás vão ficar revoltados dos professores

G – Que papás? Há pessoas que precisam daquele exame, mas pronto vamos discutir outras coisas.

E – Porque é que estamos a discutir a greve dos professores que vai acontecer

(Risos)

P – (nome do estudante), como é que utilizas o conceito de revolução no teu dia-a-dia? Se é que usas. E de que forma?

D – Não uso.

G - Usas

(Risos)

P – Ninguém utiliza o conceito de revolução?

A – Não

C – Normalmente usamos na brincadeira, mas não é assim

I – Sim, estou chateada, vou-me revoltar, vou fazer uma revolução

G – Usamos, imagine, quando estamos chateados, podemos dizer estou revoltado, ou assim estou revoltado. Oh stôr, tiramos uma má nota num teste, estou revoltado

F – Como o de Geografia

(Ruído)

P – (nome do estudante)

J – Eu acho que o que eles disseram, têm razão, também quando falaram da greve dos professores têm uma certa razão porque também está ligado, mais ou menos, à palavra. O que o (nome do estudante) disse também se está revoltado. E acho que nós usamos muito essa palavra, porque não estamos muito. Como não vivemos numa época onde haja assim muitas revoluções, não estamos muito ligados a isso. Não estamos habituados a utilizar esse tipo de palavra.

P – Crise

E – Crise já é algo que usamos no quotidiano.

C – É o que estamos a viver agora.

(Ruído)

P – Um de cada vez

F – Ouvimos todos os dias e inúmeras vezes.

P – Diz (nome do estudante).

(Risos)

D – Eu? Outra vez?

F – Acordou.

P – Estás sempre a falar para o (nome do estudante).

D – Não, não estava

P – Esse gravador, deve ter aí umas coisas pelo meio.

(Risos)

H – Stôr, nem que não se fale, ouve-se todos os dias falar

F – Nas notícias

C – Mas é algo que está não só...

P – Mas como é que vocês utilizam ou aplicam no vosso dia-a-dia

C – Estamos em crise, não há dinheiro para comprar não sei o quê.

F – Estamos a viver uma crise económica

B – Exatamente

C – Tu nunca estás em crise. Tu gastas 10 euros por semana em Maltesers, por isso podes estar caladinha.

F – Ah não gasto nada.

J – E assim é rica

E – Num trabalho de mestrado a falar de Maltesers.

J – Depois se calhar convém cortar

G – Oh stôr imagine

(Ruído)

P – Eu depois venho dar-vos os resultados para o ano.

F – Ai que horror

P – Venho cá apresentar os resultados do trabalho.

H – A culpa já sabe.

(Ruído)

F – Leve-os para o manicómio

P – (nome do estudante)

I – Usamos essa palavra como eles já disseram, no dia-a-dia, porque é a situação em que estamos economicamente

G – Falta de alguma coisa

I – Falta de alguma coisa. Falta dinheiro e bom senso

(Risos)

H – Ela tem razão. Ela diz isso a brincar, mas por acaso, tem razão. Continua

I – E portanto usamos e ouvimos isso montes de vezes nas notícias

P – Filipa

F – Eu acho que é um bocadinho isso. É, nas notícias, por exemplo, ouve-se quase todos os dias a crise económica que nós vivemos atualmente. Por isso

P – Então essa é a única forma que vocês utilizam esse conceito?

B – Sim

C - E jornais

F - Atualmente, talvez

C – Se nós não formos olhar só para o nosso umbigo, temos as crises de água, de

H – Sim

C – Que muita gente que está a passá-las, atualmente, também.

G – E tu pensas nessas pessoas

C – Penso, eu sou uma pessoa com senso comum, sabes?

(Risos)

D – Se pensarmos na palavra quotid. Ai

P – Quotidiano

A – Quotidiano

D – Quoti. Ai

P – Podes dizer. Quotidiano.

D – Ah?

P – Quotidiano

(Risos)

E – Stôr vai ter de transcrever isto.

(Risos)

D – Quotidiano.

F – Quotidiano

D – Nós não usamos a palavra crise, mas sim o sinónimo que é falta

G – Pois, também acho.

D – Não usamos crise, mas está presente se nós pensarmos.

H – Indirectamente.

G – Crise é mais forte do que falta. Crise é uma coisa

E – Sim, mas tu não usas no quotidiano palavras tão fortes.

(Ruído)

E – Exato

G – Por isso é que se usa falta e não crise. Porque crise é uma coisa

I – Crise deprime as pessoas

C – Crise é o ponto auge

H– Desculpa (nome do estudante), mas eu ouço falar muitas vezes

(Ruido)

J – Lá está, quando a falta já chegou a um certo ponto que provocou a tal crise. Por isso é que é mais forte que falta

H – Austeridade

P – Então, como é que vocês, mais uma vez, acham que aplicam a História no vosso quotidiano?

(Silêncio)

P – A História como ciência, como disciplina.

C – Ah, como ciência

(Silêncio)

P – Como ciência, a História. Não estes conceitos concretamente, mas...

C – Com a disciplina, acabamos propriamente

P – Como é que pensam que aplicam a história no vosso quotidiano

H – Na Geografia, era com os lugares. Não foi o que nós tínhamos falado? Com a história é...

(Ruído)

P – Um de cada vez. Não percebi (nome do estudante).

C – Marcas

G – Marcas de quê? Das guerras, das revoluções?

C – Pode ser monumentos

J – Com os monumentos como já falaram

E – Descobertas, entre aspas e feita de documentos. Nós aplicamos a história quando estamos a tentar analisar dados documentos.

(Risos)

P – Francisca, como é que aplicas a História no teu quotidiano?

I – Quando vamos para outros países, por exemplo, olhamos à nossa volta e vemos monumentos e às vezes sabemos dizer que este monumento é da época tal, porque representa a cena tal

J – É de um certo, de um certo estilo.

G – É. É isso.

P – (nome do estudante)

C – Basicamente é o que eles disseram. O tempo ajuda-nos a perceber. A História ajuda-nos a perceber o que aconteceu, porque é que aquilo está ali, porque é que aquilo foi construído.

P – É dessa forma que aplicas a História no teu dia-a-dia.

C – Sim. Por exemplo, eu vou na rua e há algo que me chama a atenção, eu vou querer saber porque é que aquilo existe. Como o (nome do estudante) disse à pouco, vou investigar...

G – Stôr há coisas que queremos saber mais

C - ... e vou aplicar a História

P – (nome do estudante)

F – É saber mais sobre o nosso passado e vemos um monumento, sabermos de que época é que aquilo é e o que é que representa ou representou para as pessoas daquela época.

P – Então, na vossa opinião, para que é que serve a História?

K – Para nos atualizarmos

H – Para nos melhorar enquanto pessoas

J – Para sabermos mais sobre o nosso passado

J – Podes falar à vontade

I – Inconstante

(Risos)

P – Na tua opinião para que é que serve a História?

C – Para não sermos uns lerdos e sabermos...

A – Corta. Corta.

(Risos)

C - ... e sabermos porque é que aquilo existe e porque é que aquilo aconteceu. Qual foi a importância daquele Revolução, ou daquele monumento para as pessoas.

H – Acontecimento, não é?

C – Tudo o que foi dito, é igual para a História, pronto.

P - Francisca

I – É importante porque depois, também, há uma parte da História que é cultura geral. Saber que no dia X houve uma revolução que foi fundamental para hoje sermos o que somos

(Silêncio)

I – 25 de Abril, por exemplo.

(Ruído)

P – David, queres dizer, na tua opinião, para que é que serve a História?

E – Eu já falei

P – Na vossa opinião. Queria que chegassem a um consenso.

G – História é marcas do passado.

P – Marcas do passado?

(Ruído)

P – Para estudar as marcas do passado?

E – É tentar perceber o passado ou tentar perceber o que nós somos hoje. A maneira como vivemos hoje, deve-se tudo a uma grande continuidade de acontecimentos, desde...

P – Concordas Carlos?

K – Concordo

P – Todos concordam?

A – Sim. Sim.

P – Então o que é que é para vocês a História?

I – É uma disciplina

(Ruído)

I – É uma ciência que estuda o passado...

H – Eu não acho

I - ... e os seus acontecimentos e suas causas.

P – Calma

C – Tudo na vida é uma ciência

P – O José, o António, disse que achava que a História não era uma ciência. Porque é que achas que a História não é uma ciência?

G – Não é?

H – Porque não acho. Acho que, por exemplo, a Geografia é, mas acho que a História...

C – Até o amor é uma ciência

H - ... tem de ser vista de forma diferente

(Risos)

F – Tinha que vir

G – Está aqui uma pessoa a falar em coisas sérias e tu a brincar com tudo, meu.

P – Vá lá Andreia, facilita

I – Devia substituí-la

H – Oh stôr acho que a História tem de ser vista de maneira da Geografia. É a minha opinião.

G – É, é.

P – Mas então o que é que é para ti a História?

H - É tudo o que eles já disseram, desde as marcas do passado, saber porque é que existem determinados infraestruturas, digamos assim, que estão ligados com os nossos antepassados, concordo com eles, sim

I – A História independentemente se é uma ciência ou não, estuda os acontecimentos que ocorreram no passado...

F – E tenta explica-los

I - ... em que ocasiões ocorreram e porque é que ocorreram.

P – (nome do estudante).

I – Não?

D – Eu acho que é um ciência, ao contrário do (nome do estudante). Uma ciência que estuda o passado.

P – Então o que é que é para ti a História?

D – Para mim? (Silêncio) É o passado que nós não sabemos

H – Mas que tentas saber.

D – Não, não. É o passado...

H – Que a gente sabe através da História. Vou ter de dizer que é uma ciência afinal.

D - ... e o humano tenta...

F – Encontrar explicações.

D - ...encontrar explicações, para várias perguntas, com documentos.

P – (nome do estudante)

J – Eu concordo com o que eles disseram. Acho que a História, lá está, essa ciência que estuda o passado e nós humanos tentamos dar, então,...

D – Explicações

J – Sim, explicações e tentar perceber porque é que as coisas aconteceram, como é que aconteceram e algumas através de documentos históricos como já deram alguns exemplos antes. E é basicamente isso, a ciência que estuda o passado

I – Sim.

B – Sim.

P – Sim?

H - Sim

P – Todos concordam que é a ciência?

H – É uma ciência professor. Tenho de mudar a minha opinião, desculpe.

P – Ao fim de 8 anos de escolaridade, mudou a sua opinião graças a esta reunião.

(Risos)

H – É verdade.

P – É a ciência que muda o passado para vocês, não é?

A – Sim. Sim.

P – Que muda ou que estuda? Não percebi.

A – Que estuda

K – Muda, não.

(Ruído)

P – Não querem dizer mais nada?

A – Não.

Anexo 5

Análise de conteúdo do grupo de discussão focalizada de Geografia

Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	U.C.
Conceptualização	Associação livre	<ul style="list-style-type: none"> • Países • Mapas • Relevo • A Terra • O país X fica no lugar Y • Demografia • A Geografia é a Paisagem. Demos no 7º ano que o objeto da Geografia é a paisagem • Rios • Orientação • Taxas. Matemática • Montanhas • Nós com a Geografia sabemos o Norte, Sul, Este e Oeste • Civilizações • Mundo 	<ul style="list-style-type: none"> • A, D • A, C, D, F • B • D, G • C • K • E • D • C • E • D • C • K • C
	Orientação	<ul style="list-style-type: none"> • Norte, Sul, Este, Oeste • Sabermos nos guiar • A Rosa-dos-Ventos • Sabermos onde é que estamos e não nos perdermos • Pontos cardeais • Sabermos nos localizar. Ter sentido de orientação • E não nos perdermos • Norte, Nor-Nordeste • Aquela coisa da Latitude, da Altitude, da Longitude 	<ul style="list-style-type: none"> • C, J • H • K,C • I • H • H • B • F • C

Conceptualização	Orientação	<ul style="list-style-type: none"> • Altitude. Gostei da altitude... Latitude, Altitude, é isso tudo • Sabermos onde estamos • Orientar • Caminho • Localização • Para nos conseguirmos. De conseguirmos encontrar um caminho • GPS • Eu acho que a localização é diferente. Localização é local, orientação é saber para onde vamos 	<ul style="list-style-type: none"> • F • I • B,F • K,B • H • E • B • G, J
	Paisagem	<ul style="list-style-type: none"> • Uma coisa bonita de se ver • Montanhas, vales, colinas, planícies. Essas coisas todas • Planaltos • Formas de relevo • Paisagem • É uma imagem que representa o sítio onde estamos • Que se vê na natureza (F) Não, não (E) Pode não se ver na natureza (J) Pode ser casas (C) E estás a ver uma paisagem (J) • Pode ser devido a fatores naturais ou fatores humanos, que é uma coisa que nós observamos constantemente no nosso dia-a-dia 	<ul style="list-style-type: none"> • I • C • C,G • C,G • F • E, I • F, E, J,C • H

Conceptualização	Paisagem	<ul style="list-style-type: none"> • É o que nós vemos quando olhamos à nossa volta, e pode ser boa ou má. Pode ser rural ou urbanizada. E pode ter várias características como o relevo • É uma imagem que vemos do dia-a-dia com diferentes características • Nós olhamos à nossa volta e vemos • É uma imagem que nos permite observar alguma coisa • Também nos permite estudar alguma coisa (...) A Geografia • Se olharmos uma paisagem em que só há vaquinhas e ervas, essas coisas, já sabemos que estamos numa paisagem rural • Mas se olhares para aqui sabes que estás num meio urbano (...) devido à construção de estradas 	<ul style="list-style-type: none"> • I • D • I • E • I, C • I • H
	Localização	<ul style="list-style-type: none"> • É o lugar • É o local onde tu estás • O local • Eu localizo-me • É sabermos nos localizar • É o local onde alguma coisa se encontra • Onde há algo • Ao dizermos o local onde alguma coisa se encontra, estamos ... (E) a localizá-lo (I) ... estamos a dar as coordenadas desse ponto (C) 	<ul style="list-style-type: none"> • K • G • K • I • H • E • K • E, I, C

Conceptualização	Localização	<ul style="list-style-type: none"> • A localização é o local ou o sítio onde se encontra alguma coisa • País • A localização de alguma coisa é saber o país ou o local onde se encontra essa coisa • Sabermos localizarmos é saber onde é que estamos 	<ul style="list-style-type: none"> • J • K • E • I
	Território	<ul style="list-style-type: none"> • Nós neste momento estamos no território português • É um espaço • É um local • É um espaço com limites ... rural ou urbano ... urbanos. Ah, limites naturais ou humanos • É um espaço que é limitado • Pode ser limitado por um rio ou assim, ou pode ser limitado por uma cerca • É um espaço com limites naturais ou humanos que pertence a... • Nós demos isso tudo da Europa, os limites da Europa, do território europeu • Está definido o que é um território e está denominado e tem limites que podem ser naturais ou definidos pelo humano 	<ul style="list-style-type: none"> • I • H • F • C, K • A,D,G,H,I • C • D • E • E
	Lugar	<ul style="list-style-type: none"> • É um local • É um território 	<ul style="list-style-type: none"> • A, H • F

<p>Conceptualização</p>	<p>Lugar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É um sítio • É um local onde encontra alguém ou algo • É o espaço • Lugar, é qualquer sítio que não tem, que não está denominado especificamente ou pode estar sim. Portugal é um lugar, acho eu. Pode se considerar • Dentro do território há espaços definidos e esses espaços definidos são um lugar • É um local • É um local sem limites • É um espaço definido mas não é denominado 	<ul style="list-style-type: none"> • E,F • C • A • E • C • H • F • E
<p>Experiência (utilização dos conceitos no cotidiano)</p>	<p>Orientação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As mulheres têm má orientação • Nós estamos aqui e temos que ir para algum lado, temos de saber para onde é que vamos. Temos de saber se viramos à esquerda ou para a direita, se viramos para baixo, se vamos para cima • Às vezes quando as pessoas vêm ter connosco na rua, não sabem, são turistas ou assim, não sabem onde é que é um certo sitio, nós dizemos tem de virar a esquerda, não sei quê. Estamos a orientá-los • Por exemplo, na escola, subo as escadas, vou até ao fim do corredor e abro a porta • Por exemplo, utilizando bússolas • GPS's 	<ul style="list-style-type: none"> • I • C • F • K • E • B,E

Experiência (utilização dos conceitos no cotidiano)	Orientação	<ul style="list-style-type: none"> • É utilizado, por exemplo, na deslocação para um local que a pessoa não conhece e precisam de orientação para encontrarem esse local • Do género, professor, na situação de um intervalo, temos de fazer alguma coisa, nós para sabermos onde é que se localiza esse sítio temos de ter o nosso sentido de orientação 	<ul style="list-style-type: none"> • D • H
	Paisagem	<ul style="list-style-type: none"> • É para caracterizar • Podemos utilizar a paisagem para estudar locais • Paisagem pode servir para estudar um local. Por exemplo, se nós vimos uma fotografia • Podemos usar para identificar o sítio onde estamos, por exemplo. Já conhecemos estes prédios, sabemos quando olhamos para eles que estamos à frente da escola • Nós vivemos na cidade e sabemos o tipo de paisagem que há, e num determinado dia vamos a uma aldeia. Nós quando chegamos a aldeia, sabemos porque é que é uma aldeia, ou seja conseguimos distinguir devido à paisagem. É um dos fatores que nos leva a distinguir • Uma paisagem pode servir como meio de orientação e de localização. Ao observarmos uma paisagem é que conseguimos perceber não só o tipo de espaço que nos rodeia, mas também se for uma paisagem nossa conhecida, talvez mesmo a localização onde estamos 	<ul style="list-style-type: none"> • K • I • I • C • H • E

Experiência (utilização dos conceitos no quotidiano)	Localização	<ul style="list-style-type: none"> • Para orientarmos uma pessoa temos que dizer onde se localiza... aquilo que a pessoa quer encontrar • Nós utilizamos a localização todos os dias • Podemos utilizar a paisagem e dizermos, imagina, “estou à frente de uns prédios” e acho que isso também é localização • Nós informamos onde é que nós nos encontramos ou onde é que alguém se encontra e depois através da orientação a pessoa vai lá • O meu amigo está perdido e ele diz “Estou no sítio X que tem não sei o quê” • Por exemplo, levamos um amigo a casa, nós não sabemos onde é a casa dele, ele para nos dizer tem que nos localizar 	<ul style="list-style-type: none"> • F, G • I • G • C • I • H
	Território	<ul style="list-style-type: none"> • Nós dizemos que estamos em Portugal, logo Portugal é o nosso território • Por exemplo, nas guerras e isso, muitas vezes está-se a tentar definir o território. Definir, por exemplo definir a quem pertence um certo território • No dia-a-dia existe uma rivalidade entre... territórios... entre freguesias, ou entre Porto e Lisboa • É que dentro de um território podem haver outros territórios 	<ul style="list-style-type: none"> • C • E • C, J • E

Experiência (utilização dos conceitos no quotidiano)	Território	<ul style="list-style-type: none"> • Dentro de Portugal que é um território, pode-se dividir em vários territórios, por exemplo concelhos e freguesias. Hum... Distritos • Nas notícias quando nos dizem o território X, não sei quê... • Ou tipo quando há aquele gangue, gangues (...) Há aquele grupo de pessoas que tem a mania e diz tipo “este espaço é meu, tu não te metes aqui porque este é o meu coiso” 	<ul style="list-style-type: none"> • D • I • C
	Lugar	<ul style="list-style-type: none"> • Quando a gente pensa num lugar, pensa num sítio • É usado mais vezes que território • Nós usamos praticamente para todas as palavras que tentámos definir agora. Por exemplo, para localizar alguém, dizemos o lugar onde estamos. Para orientar alguém dizemos... como é que vai para aquele lugar ... para aquele lugar, os lugares porque tem de passar • Através da paisagem sabemos o lugar onde nos encontramos • É um bocado mais vago do que território. Eu acho • É mais fácil de nós usarmos no dia-a-dia • O território é mais geral (...) e o lugar mais específico 	<ul style="list-style-type: none"> • H • K • E, F • H • H • F • C
	Geografia (síntese)	<ul style="list-style-type: none"> • Por exemplo, para nos localizarmos, pegando na localização, isso é muitas vezes utilizado. Por exemplo, 	<ul style="list-style-type: none"> • E

<p>Experiência (utilização dos conceitos no quotidiano)</p>	<p>Geografia (síntese)</p>	<p>saber se tenho de ir daqui para ali, ou desta terra para aquela terra, ou deste país para aquele país (...) ou deste continente para aquele continente. Isso é coisas que aprendemos em Geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se vamos viajar, sabemos de que país é que (...) que território para que território vamos... • As paisagens • O relevo • Quando estamos perdidos temos uma bussola e a bússola tem ... os pontos cardeais ... que é preciso saber ... na disciplina de Geografia para uma situação do quotidiano • Eu acho que as diferentes culturas e paisagens • As paisagens para sabermos para onde vamos, para identificarmos o tipo de paisagem, mesmo para nos sabermos localizar, para sabermos, mesmo nas, tendo como exemplo as viagens para sabermos para que país vamos, se é mais a norte, se é mais a sul de onde nós estamos, termos essa noção • Eu tenho de saber Geografia para saber que estou a fazer fronteira com Espanha e não com a Rússia. Tenho de saber 	<ul style="list-style-type: none"> • I • C • C • C, H, I • G • J • K
<p>Utilização/validade da Geografia</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Para escolhermos o destino de férias • Para nos ajudar nas situações do dia-a-dia. Nas situações do quotidiano • Na orientação 	<ul style="list-style-type: none"> • C • H • F

<p>Utilização/validade da Geografia</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Naquelas que acabamos de falar todas • Para saber se um determinado país onde te encontras é quente ou frio • Para saber as características de determinado país ou lugar ou território • Para localizar • Caracterizar países com situações económicas ... demográficas ... climas. Relacionar os climas com situações económicas • Por exemplo nós vamos para um destino de férias, como por exemplo, não sei, assim na China, vamos dar um exemplo. Nós sabemos o tipo de clima, sabemos tudo. Sabemos muita coisa desse país, devido aquilo que estudámos de Geografia • Serve para sabermos o clima, o relevo, a população, porque às vezes podemos estar num certo sítio e não ver ninguém e sabermos que estamos numa aldeia ou ir para outro sítio e ver um montão de gente e sabermos que estamos numa cidade • Eu, por exemplo, aplico a Geografia para caraterizar o local onde estou ou onde irei estar, ou onde estive (...) indicando formas de relevo, indicando todos os conceitos que temos de Geografia. Indicando a sua localização, indicando as suas condições socioeconómicas, indicando se é rural ou urbano, população, clima, etc 	<ul style="list-style-type: none"> • H • C • I • I, K • E, K • K • C • D, E
--	--	--	---

<p>Noção de Geografia (síntese)</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Uma ciência • Uma ciência que estuda a Terra, que tem como objecto de estudo o sistema Terra • A paisagem • Uma disciplina, uma ciência • Uma ciência que permite estudar as características de um certo local, lugar ... demográficas, culturais, económicas • Para mim é algo que nos ajuda no nosso quotidiano, quer nós tínhamos consciência disso quer não • Uma das coisas que estudamos em Geografia é que pronto, à medida que com movimentos de translações e movimentos de rotações (...) os climas mudam, as paisagens, por isso relativas ao clima, mudam. Os tempos de noites e de dias mudam. E por isso, na geografia natural, neste momento estamos a dar geografia humana. Eu não sei se é natural que se diz ou outra, mas vai mudando conforme o tempo. Por exemplo, também demos este ano dos rios e das arribas, e isso muda conforme o tempo. O tempo é um fator na geografia • Se há vagas de frio, vagas de calor • Geografia é tempo e espaço (...) E a intervenção do homem. São esses três fatores 	<ul style="list-style-type: none"> • C • C, F, I • F • I • D, K • H • E • I • E, C
--	--	---	---

Anexo 6

Análise de conteúdo do grupo de discussão focalizada de História

Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	U.C.
Conceptualização	Associação livre	<ul style="list-style-type: none"> • Datas • Passado • Datas e passado • Acontecimentos que mudaram, que mudaram o Mundo • Guerras • Guerras, Revoluções • Crises • Tudo depende do ponto de vista histórico • Acontecimentos • Formação de países como aconteceu com Portugal. Era pequenino • Descobrimientos • Bancarrota • Caravela • Transportes que revolucionaram também • Revoluções. Revolução industrial, revolução dos transportes • Renascimento 	<ul style="list-style-type: none"> • A, H, J • A, J • I • H • F • H • A, J • H • B • C • C, F, G, H • I • F • H • I • C
	Contexto histórico	<ul style="list-style-type: none"> • É difícil definir • É indica em que contexto histórico (...) se passou uma certa ação. Por exemplo, o contexto histórico em que acontece (...) os descobrimientos foi numa altura em que Portugal estava bem economicamente. Acho eu 	<ul style="list-style-type: none"> • H • E

Conceptualização	Contexto histórico	<ul style="list-style-type: none"> • É a altura, né? • Tens de encaixar aquele acontecimento numa certa porção de tempo • É encaixar um acontecimento no tempo em que aconteceu 	<ul style="list-style-type: none"> • H • C • C, H
	Tempo	<ul style="list-style-type: none"> • É quando aconteceu • Datas • Quando é que aconteceu? Quanto tempo durou algo? • O tempo, o tempo é 5 minutos, 10, 15, 20, 30 • A guerra é o tempo que decorreu determinada ação. Sabemos que a guerra, a 1ª Guerra Mundial foi de qualquer coisa a qualquer coisa. Aquele tempo é marcado pela Guerra Mundial • Limitam quando é que aconteceram as coisas, os acontecimentos que ocorreram no passado. Sim, está ligado com as datas também • Eu não sei de uma definição para o tempo. Nunca soube • Sabemos que o tempo na História é aquilo que aconteceu naquele determinado espaço • É quando? Quando ocorreu? • Aquele determinado espaço na linha cronológica • É a duração de alguma coisa. Neste caso de algum acontecimento histórico • Que se deu num contexto histórico 	<ul style="list-style-type: none"> • H • A, K • F • I • C • J • D • C • H • I • F • F

Conceptualização	Tempo	<ul style="list-style-type: none"> • A duração de um acontecimento histórico, as datas, por exemplo os reinados, as guerras, tiveram uma certa duração, ocorreram num certo tempo • É algo que ocorre, pronto num certo período • É algo que acontece entre um intervalo de acções • No intervalo de uma linha cronológica 	<ul style="list-style-type: none"> • K • K • C • I
	Espaço	<ul style="list-style-type: none"> • É o lugar. É o lugar • Onde ocorre determinada ação • O território • Onde ocorre determinado acontecimento ... que se deu durante um período de tempo • Há os espaços, as épocas de certa coisa. Há a época do renascimento, há a época... • Pode ter dois significados, eu acho (...) pode ser espaço de local e pode ser espaço de tempo • O espaço de local, é o espaço onde ocorrem determinadas ações. Espaço de tempo é quando ocorrem determinadas ações • Planetas • Local onde ocorre uma coisa • Algum acontecimento ... histórico 	<ul style="list-style-type: none"> • F • I • F • A, F • C • G, I • I • J • H • F, K
	Revolução	<ul style="list-style-type: none"> • É algo que mudou uma certa região ... território • Pode ser manifestado. De manifestações, de guerras, mas é sempre algo que, pronto, deixa marca que muda alguma coisa 	<ul style="list-style-type: none"> • H, I • H, J

Conceptualização	Revolução	<ul style="list-style-type: none"> • Revolução é quando algo muda e deixa uma marca. Por exemplo, a revolução demográfica muda a demografia, a revolução agrícola muda a agricultura, a maneira de cultivar, a revolução industrial muda a indústria (...) Depois as revoluções liberais muda, isso sim, pode envolver guerra, muda... • Mas tem sempre tendência a mudar alguma coisa • A revolução pode ou não ser pacífica. • Tem como objetivo, mudar alguma coisa. E deixa uma marca. 	<ul style="list-style-type: none"> • E, J • F • I • H, C
		<ul style="list-style-type: none"> • É o que estamos a viver agora • É um problema • Crise é o que leva às revoluções • Crise é falta de alguma coisa • Quando algo está mal • Quando algo não está bem, está a piorar a situação do que está bem • Crise é quando falta alguma coisa. Por exemplo, falta arroz, crise do arroz; falta leite, crise do leite... • É falta de uma necessidade 	<ul style="list-style-type: none"> • C • F • H • D, I • J • C • I • D
Experiência (utilização do conceito no quotidiano)	Contexto histórico	<ul style="list-style-type: none"> • Quando temos de fazer trabalhos • Eu acho que pode ser quando falamos, tipo de batalhas, quando estamos a falar da 1ª Guerra Mundial, acho que estamos a envolver um bocado o contexto histórico 	<ul style="list-style-type: none"> • I • G • C

Experiência (utilização do conceito no quotidiano)	Contexto histórico	<ul style="list-style-type: none"> • Quando vemos um monumento em que temos de saber de quando é que ele é, também estamos a envolvê-lo na história, estamos a encaixá-lo no contexto histórico • (Quando temos) um monumento ou uma vista de estudo • Alguma coisa dos nossos antepassados (...) alguma coisa, temos de situar no contexto histórico • Para aumentares a tua cultura geral • Para percebermos o significado de certo monumento e percebermos porque é que ele está lá e o que é está a recordar (...) ou o que é que ele está a representar, etc etc, temos de saber em que contexto histórico foi. Por exemplo, se virmos, se formos ao Louvre ver a Mona Lisa, dá jeito sabermos quem é que a pintou, em que contexto histórico, para percebermos ... o porquê de ela estar feita (...) e possíveis significados 	<ul style="list-style-type: none"> • I • H • H • E, F
	Tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Faltam 5 minutos para acabar as aulas • É algo que a gente usa muitas vezes mesmo, no nosso dia-a-dia • O tempo de cada aula • Daqui a 5 minutos tenho uma reunião (...) é um exemplo • Se fosse na História era um acontecimento • Por exemplo, o tempo em segundos, minutos, as horas, os dias, os meses ... que demoram ... as décadas • A duração que falta para um acontecimento • Uma coisa tão simples como “Que horas são?”. Estamos a aplicar o conceito de tempo 	<ul style="list-style-type: none"> • I • H • C • H • C • D, F, B • D • E

Experiência (utilização do conceito no quotidiano)	Tempo	<ul style="list-style-type: none"> • É indicar quando ocorreu um acontecimento • É no dia-a-dia, é em todas as acções • Toda a nossa vida é envolta no tempo, logo o tempo está presente em tudo • Até quando estamos a falar da nossa própria vida, podemos dizer, quando eu era pequeno, fazia isto ou ia a certo sítio e aí estamos a aplicar o conceito de tempo também 	<ul style="list-style-type: none"> • K • H • C • J
	Espaço	<ul style="list-style-type: none"> • Estamos a indicar onde estamos, estivemos, estaremos • Estive em casa, há 20 minutos e agora estou na escola, por exemplo • Eu acho que é, sai de casa para a escola, espaço • Pois, é onde é que estou. Estou na escola ou estou em casa 	<ul style="list-style-type: none"> • E • K • G • F
	Revolução	<ul style="list-style-type: none"> • Isso não é uma palavra que usemos muito no dia-a-dia (...) a não ser na brincadeira quando dizes estou revoltado, vou fazer uma revolução • É a revolução do 25 de Abril • Normalmente usamos na brincadeira, mas não é assim • Estou chateada, vou-me revoltar, vou fazer uma revolução • Usamos, imagine, quando estamos chateados, podemos dizer estou revoltado, ou assim estou revoltado (...) tiramos uma má nota num teste, estou revoltado 	<ul style="list-style-type: none"> • E, C • G • C • I • G

Experiência (utilização do conceito no quotidiano)	Revolução	<ul style="list-style-type: none"> • Como não vivemos numa época onde haja assim muitas revoluções, não estamos muito ligados a isso. Não estamos habituados a utilizar esse tipo de palavra 	<ul style="list-style-type: none"> • J
	Crise	<ul style="list-style-type: none"> • Crise já é algo que usamos no quotidiano • É o que estamos a viver agora • Ouvimos todos os dias e inúmeras vezes • Nem que não se fale, ouve-se todos os dias falar nas notícias • Estamos em crise, não há dinheiro para comprar não sei o quê • Estamos a viver uma crise económica • Falta de alguma coisa • Falta dinheiro e bom senso • Usamos e ouvimos isso montes de vezes nas notícias • Nas notícias, por exemplo, ouve-se quase todos os dias a crise económica que nós vivemos actualmente • Se nós não formos olhar só para o nosso umbigo, temos as crises de água que muita gente que está a passá-las, actualmente, também • Nós não usamos a palavra crise, mas sim o sinónimo que é falta (...) Não usamos crise, mas está presente se nós pensarmos 	<ul style="list-style-type: none"> • E • C • F • H, I • C • F • G, I • I • I • F • C • D
	História (síntese)	<ul style="list-style-type: none"> • Marcas • Pode ser monumentos 	<ul style="list-style-type: none"> • C • C

<p>Experiência (utilização do conceito no cotidiano)</p>	<p>História (síntese)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Descobertas, entre aspas e feita de documentos. Nós aplicamos a história quando estamos a tentar analisar dados documentos • Quando vamos para outros países, por exemplo, olhamos à nossa volta e vemos monumentos e às vezes sabemos dizer que este monumento é da época tal, porque representa a cena tal • A História ajuda-nos a perceber o que aconteceu, porque é que aquilo está ali, porque é que aquilo foi construído • Por exemplo, eu vou na rua e há algo que me chama a atenção, eu vou querer saber porque é que aquilo existe (...) vou investigar • Há coisas que queremos saber mais e vou aplicar a História • É saber mais sobre o nosso passado e vemos um monumento, sabermos de que época é que aquilo é e o que é que representa ou representou para as pessoas daquela época 	<ul style="list-style-type: none"> • E • I • C • C • G, C • F
<p>Utilização/validade da História</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Para nos atualizarmos • Para nos melhorar enquanto pessoas • Para sabermos mais sobre o nosso passado • Sabermos (...) porque é que aquilo existe e porque é que aquilo aconteceu. Qual foi a importância daquele Revolução, ou daquele monumento para as pessoas • Há uma parte da História que é cultura geral. Saber que no dia X houve uma revolução que foi fundamental para hoje sermos o que somos (...) 25 de Abril, por exemplo 	<ul style="list-style-type: none"> • K • H • J • C • I

		<ul style="list-style-type: none"> • História é marcas do passado • É tentar perceber o passado ou tentar perceber o que nós somos hoje. A maneira como vivemos hoje, deve-se tudo a uma grande continuidade de acontecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> • G • E
<p>Noção de História (síntese)</p>		<ul style="list-style-type: none"> • É uma disciplina • É uma ciência que estuda o passado (...) e os seus acontecimentos e suas causas • Desde as marcas do passado, saber porque é que existem determinados infra-estruturas, digamos assim, que estão ligados com os nossos antepassados • Estuda os acontecimentos que ocorreram no passado (...) em que ocasiões ocorreram e porque é que ocorreram • Uma ciência que estuda o passado • É o passado que nós não sabemos • É o passado (...) e o humano tenta (...) encontrar explicações, para várias perguntas, com documentos • História, lá está, essa ciência que estuda o passado e nós humanos tentamos dar, então, (...) explicações e tentar perceber porque é que as coisas aconteceram, como é que aconteceram e algumas através de documentos históricos como já deram alguns exemplos antes. E é basicamente isso, a ciência que estuda o passado 	<ul style="list-style-type: none"> • I • I • H • I • D • D • D • J